

C U R S O S E C O N G R E S O S

ACTAS
VII CONGRESO NACIONAL Y
II INTERNACIONAL
DE APRENDIZAJE-SERVICIO
UNIVERSITARIO
Santiago de Compostela
13-15 de octubre de 2016

Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad



EDICIÓN A CARGO DE
Miguel Anxo Santos Rego
Alexandre Sotelino Losada
Mar Lorenzo Moledo

**UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA**

publicacións

Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad

CURSOS E CONGRESOS DA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nº 239

Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad

ACTAS
VII CONGRESO NACIONAL Y
II INTERNACIONAL
DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO
Santiago de Compostela, 13-15 de octubre de 2016

Edición a cargo de
Miguel Anxo Santos Rego
Alexandre Sotelino Losada
Mar Lorenzo Moledo

2016

Universidade de Santiago de Compostela



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

DESCATALOGADO

© Universidade de Santiago de Compostela, 2016

Edita

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
www.usc.es/publicacions

Maqueta

Isabel Argüelles
Imprenta Universitaria
Campus Vida

DOI <http://dx.doi.org/10.15304/9788416533978>

ISBN 978-84-16533-97-8

Índice

Introducción	13
COMUNICACIONES	15
<i>El papel del Servicio de Participación e Integración Universitaria en la promoción del APS en la Universidad de Santiago de Compostela: avances y desafíos</i>	17
AGRAFOJO FERNÁNDEZ, JAVIER; GÓMEZ MOSQUERA, ERNESTO	
<i>Relaciones entre motivaciones y capacidades: Un estudio descriptivo entre los voluntarios de la Universidad de Santiago de Compostela</i>	25
AGRAFOJO FERNÁNDEZ, JAVIER	
<i>Incorporando ApS en la asignatura Intervención Psicosocial. Estudios de Psicología. Universidad de Girona</i>	33
ALBERTÍN CARBÓ, PILAR	
<i>Adquisición de competencias instrumentales en la universidad mediante el aprendizaje-servicio</i>	43
ARCO-TIRADO, JOSÉ L.; FERNÁNDEZ-MARTÍN, FRANCISCO D.; CARRILLO-ROSUA, F. JAVIER	
<i>Aula de reciclaje y consumo responsable: una experiencia aprendizaje-servicio para personas en riesgo de exclusión social</i>	51
ARES-PERNAS, ANA; ABAD-LÓPEZ, MARÍA JOSÉ; RICO, MAITE	
<i>Aportaciones del Aprendizaje-Servicio al trabajo por proyectos para desarrollar las inteligencias múltiples en el aula</i>	63
ARISTIZÁBAL PARRA, DIANA; ARRANZ MARTÍNEZ, PILAR	
<i>From social involvement to social responsibility in academic institutions</i>	75
ARNON, SARA; GREENBERG, ZEEV; COHEN, AYALA	
<i>Tipología de los centros educativos participantes en proyectos Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza</i>	85
ARRANZ MARTÍNEZ, PILAR; ARISTIZÁBAL PARRA, DIANA; DIESTE GRACIA, BELÉN	
<i>Inserción del APS en la práctica docente. El caso de la asignatura investigación de mercados</i>	95
BALLESTEROS GARCÍA, CARLOS; SIERRA MORAL, LAURA	
<i>Aprendiendo y sistematizando el ApS: Una experiencia formativa en maestría (Bogotá, Colombia)</i>	101
BARRAGÁN GIRALDO, DIEGO FERNANDO; CASTAÑEDA CANTILLO, ANA ELVIRA	
<i>Aprendizaje Servicio (ApS): de la experiencia a la investigación y creación</i>	111
BASSAGAÑA RICO, CLÀUDIA	
<i>Dando espacios a la lectura</i>	115
BENÍTEZ GAVIRA, REMEDIOS; SÁNCHEZ CALLEJA, LAURA	
<i>Análisis de las actividades de formación docente de las universidades españolas relacionadas con la metodología aprendizaje-servicio</i>	125
BUENESTADO FERNÁNDEZ, MARIANA; ÁLVAREZ CASTILLO, JOSÉ LUIS; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, HUGO	
<i>Nos Re-visitan</i>	135
CALLE DE LOS SANTOS, PABLO; CARRASQUILLA HERNÁNDEZ, ESTHER	
<i>Una estudiante de ingeniería en cada cole</i>	143
CALVO IGLESIAS, ENCINA	
<i>Proyecto de ApS de arte comunitario</i>	149
CAPELO ÁLVAREZ, SILVIA; FRANCO VÁZQUEZ, CARMEN; GILLANDERS, CAROL	
<i>El Aprendizaje-Servicio como metodología innovadora en la formación de los Educadores/as Sociales: diseño de una propuesta</i>	159
CEINOS SANZ, CRISTINA; NOGUEIRA PÉREZ, MIGUEL ANXO	

<i>Narrativas y Geometrías. Evaluación de una experiencia ApS en la formación artística y social en el Grado de Educación Infantil de la UAB</i>	169
MORÓN VELASCO, MAR; COMES SOLÉ, PILAR	
<i>Aprendizaje y Servicio en cascada en la formación inicial del profesorado</i>	177
COTRINA GARCÍA, MANUEL JOAQUÍN; GARCÍA GARCÍA, MAYKA	
<i>Observando los parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela. Una experiencia de ApS desde la USC</i>	185
CRESPO COMESAÑA, JULIA MARÍA; RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ EUGENIO	
<i>Comienzo de una experiencia de aprendizaje-servicio universitario a través de los trabajos de fin de grado (TFG) de Educación Infantil en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)</i>	199
CRUZ, ESTHER; LÓPEZ, ANA LUISA; LÓPEZ DE ARANA, ELENA	
<i>Aprendizaje basado en la prestación de servicios de administración informática en USC</i>	209
FERNÁNDEZ DELGADO, MANUEL; TABOADA IGLESIAS, M ^a JESÚS; CERNADAS GARCÍA, EVA	
<i>El aprendizaje-servicio: una herramienta para lograr la igualdad de género</i>	215
FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, RAQUEL	
<i>Relaciones entre el Aprendizaje-Servicio (ApS) y la orientación e inserción profesional de los/las universitarios/as</i>	225
FERNÁNDEZ REY, ELENA; CEINOS SANZ, CRISTINA; NOGUEIRA PÉREZ, MIGUEL ANXO	
<i>La producción científica en Tesis Doctorales sobre Aprendizaje-Servicio en España (2000-2016)</i>	233
FERNÁNDEZ REY, ELENA; GARCÍA MURIAS, REBECA	
<i>Relato de una experiencia de sensibilización sobre inclusión y Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo</i>	241
FIUZA ASOREY, MARÍA JOSÉ; LAGE GIL, EVA MARÍA; BARCALA OZORES, CRISTINA	
<i>Aprendizaje-Servicio: una oportunidad para la conservación del patrimonio natural y cultural en un contexto de crisis económica</i>	249
FROJÁN FONTÁN, JUAN FRANCISCO	
<i>Aplicación del Aprendizaje-Servicio en los estudios de ingeniería para la corrección de la desigualdad</i>	257
GARCÍA LASO, ANA; MARTÍN SÁNCHEZ, DOMINGO ALFONSO; COSTAFREDA MUSTELIER, JORGE LUIS	
<i>El desarrollo de la Orientación Educativa en el Aprendizaje-Servicio. Aproximación conceptual y roles del orientador educativo</i>	269
GARCÍA LÓPEZ, MARÍA LOURDES; ARAMBURUZABALA HIGUERA, PILAR; CERRILLO, ROSARIO	
<i>Estudiar para informar versus estudiar para formar. Evidencias de la eficacia del aprendizaje-servicio</i>	279
GARCÍA RODICIO, HÉCTOR; SILIÓ, GONZALO	
<i>El desarrollo de la competencia ética y cívica a través de un proyecto de aprendizaje servicio online</i>	285
GARCÍA-GUTIÉRREZ, JUAN; DEL POZO ARMENTIA, ARACELI; RUIZ CORBELLA, MARTA	
<i>Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio</i>	297
GARCÍA-PÉREZ, ÁNGELA; MUGARRA ELORRIAGA, AITZIBER; VILLA SÁNCHEZ, AURELIO	
<i>Taller de música en un local sociocultural del rural: experiencia de ApS</i>	307
GILLANDERS, CAROL; CORES TORRES, ANTÍA	
<i>“Gimnasia en la Universidad”: una experiencia de aprendizaje servicio con personas mayores en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte</i>	317
GÓMEZ-ALONSO, M ^a TERESA; ALEJANDRE, ANA; GUTIÉRREZ-GARCÍA, CARLOS	
<i>Aprendizaje-Servicio como estrategia de integración curricular de aprendizajes en el grado en Farmacia</i>	325
GÓMEZ RINCÓN, CARLOTA; BERENGUER TORRIJO, NURIA; SÁEZ BENITO, LORETO	

<i>Apoyos para el desarrollo de una Educación Infantil inclusiva</i>	333
GONZÁLEZ SOUTO, ESTHER; ZARZUELA CASTRO, ANA	
<i>Análisis de la percepción de los estudiantes de 3 experiencias de ApS entre los alumnos que participan de forma voluntaria y obligatoria</i>	339
GRAELL MARTÍN, MARIONA; PUJOL VALLS, MARIA	
<i>Philanthropic foundations and their involvement in the academia</i>	347
GREENBERG, ZEEVIK; ARNON, SARA; COHEN, AYALA	
<i>El Aprendizaje Servicio en la Universitat de Girona</i>	357
HERAS COLÀS, RAQUEL; BELLERA SOLÀ, JAUME; SOLER MASÓ, PERE	
<i>Perspectiva transversal e interdisciplinar en la integración del ApS en la universidad: presente y futuro del ApS en la UPF</i>	367
HERNÁNDEZ ESCOLANO, CARME; FIGUERAS MAZ, MÒNICA	
<i>Respuesta a la diversidad en el alumnado universitario a través del Aprendizaje-Servicio y la mentoría</i>	375
HERVÁS TORRES, MIRIAN; PARDO ROJAS, ADNALOY; FERNÁNDEZ GÓMEZ, ADRIÁN	
<i>La innovación docente en la Universidad al servicio del aprendizaje y de la justicia</i>	385
IBÁÑEZ RUIZ DEL PORTAL, EDUARDO; SEPÚLVEDA DEL RÍO, IGNACIO; FONT OPORTO, PABLO	
<i>Bioquímica: enseñar para aprender. Un proyecto de aprendizaje-servicio para alumnos de 1º curso de veterinaria</i>	397
IBARGUREN ARIZETA, IZASKUN; VILLAMARÍN CID, ANTONIO	
<i>El entrenamiento de estudiantes de veterinaria con animales de refugio: un aprendizaje-servicio</i>	401
IBARGUREN, IZASKUN; SUÁREZ, MARUSKA; MIRANDA, MARTA	
<i>Una aproximación teórico-metodológica para la sistematización de Buenas Prácticas del Aprendizaje-Servicio</i>	405
JACOBO GARCÍA, HÉCTOR MANUEL; IBARRA AGUIRRE, ENRIQUE; ARMENTA BELTRÁN, MARGARITA	
<i>Metodología A+S: una oportunidad de desarrollo de habilidades transversales en estudiantes universitarios</i>	415
JOUANNET VALDERRAMA, CHANTAL; GONZÁLEZ FERRARI, MARÍA SOLEDAD; GONZÁLEZ LARRONDO, TRINIDAD	
<i>Elaboración e implementación de proyectos de intervención por estudiantes en colaboración con entidades en los ámbitos de la salud, la intervención social y la educación en entornos de dificultad social</i>	425
LALUEZA, JOSÉ LUIS; PADRÓS, MARTA	
<i>Aprendizaje auténtico y cambio identitario a través del Aprendizaje-Servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión</i>	433
LALUEZA, JOSÉ LUIS; SÁNCHEZ-BUSQUÉS, SÒNIA; MARTÍNEZ-LOZANO, VIRGINIA	
<i>Un proyecto de Vida Independiente como escenario de Aprendizaje Servicio</i>	443
LATORRE COSCULLUELA, CECILIA; LIESA ORÚS, MARTA; VÁZQUEZ TOLEDO, SANDRA	
<i>Aprendizaje y servicio en asignaturas de francés: difusión del alumnado del proyecto educativo de Origenes en Senegal</i>	451
LENCE GUILABERT, ÁNGELES	
<i>A difusión do comercio electrónico para a revitalización do medio rural: unha experiencia de aprendizaxe-servizo universitario na comercialización de produtos agrarios de orixe familiar</i>	461
MACÍA ARCE, XOSÉ CARLOS; ARMAS QUINTÁ, FRANCISCO XOSÉ; VERDUGO MATÉS, ROSA M ^a	
<i>Análisis de grupos focales con estudiantes universitarios participantes en programas de ApS de intervención intercultural mediante comunidades de prácticas en contextos de exclusión social</i>	469
MACÍAS GÓMEZ-ESTERN, BEATRIZ; GARCÍA-ROMERO, DAVID; PADRÓS-CASTELLS, MARTA	
<i>Experiencias de integración social de inmigrantes relacionadas con ApS en clave histórica</i>	479
MALHEIRO GUTIÉRREZ, XOSÉ MANUEL	

<i>Docencia, interdisciplinariedad y Aprendizaje-Servicio.</i> <i>Una experiencia en el Grado de Educación Social</i>	489
MARCO-MACARRO, MARÍA J.; RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, ROSA M.; BLÁZQUEZ-MUÑOZ, ALFONSO	
<i>A elaboración de bancos de recursos como ferramenta formativa e profesionalizadora:</i> <i>o caso da elaboración da Guía de Recursos Didácticos sobre o</i> <i>Camiño de Santiago de Compostela</i>	497
MARIÑO FERNÁNDEZ, RAQUEL; ÁLVAREZ SEOANE, DENÉBOLA; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, XESÚS	
<i>Trabajo de fin de master con servicio a entidades sociales</i>	507
MARTÍN GARCÍA, XUS	
<i>Tu acción nos une. Un ejemplo de Aprendizaje-Servicio en Comunicación Audiovisual.....</i>	515
MARTÍNEZ COSTA, SANDRA; SANJUÁN PÉREZ, ANTONIO; SEOANE NOLASCO, ANTONIO	
<i>Fotoperiodismo y Aprendizaje-Servicio</i>	527
MARTÍNEZ-AGUT, M. PILAR; ZAMORA-CASTILLO, A. CRISTINA	
<i>Jardín colgante en una plaza del barrio antiguo de Valencia. Implicación comunitaria.....</i>	531
MARTÍNEZ-AGUT, M. PILAR; ZAMORA-CASTILLO, A. CRISTINA	
<i>El ApS y las actitudes del alumnado universitario ante la comunidad</i>	535
MARTÍNEZ-USARRALDE, M ^a JESÚS; ZAYAS LATORRE, BELÉN	
<i>Competencias profesionales y ApS en la formación inicial del profesorado</i>	545
MATEOS PEDRERO, SUSANA; TELLO DÍAZ-MAROTO, INMACULADA; CERRILLO MARTÍN, ROSARIO	
<i>Aprendizaje-servicio y calidad en el aprendizaje universitario: el desafío de la evaluación.....</i>	557
MELLA NÚÑEZ, ÍGOR; LORENZO MOLEDO, MAR; PRIEGUE CAAMAÑO, DIANA	
<i>La Cooperación Universitaria al Desarrollo en la UDC como propuesta de ApS.....</i>	565
MÍGUEZ MARTÍN, VANESSA; RILO PÉREZ, LORENA	
<i>“El paseo a la deriva o paseo narrado” como herramienta pedagógica en la</i> <i>detección de necesidades del contexto en un proyecto de Aprendizaje Servicio</i> <i>y transferencia tecnológica participativa en la Formación Inicial de Maestros</i>	573
MIRÓ-MIRÓ, DELI; CARRERA-FARRAN, XAVIER; MOLINA-LUQUE, FIDEL	
<i>Promoting students competence through counseling by a practicum-tutor.....</i>	581
MOCH, MATTHIAS; APARICIO, PABLO	
<i>El trabajo final de grado y el aprendizaje servicio. Promoción de la actividad física</i> <i>en mujeres durante el climaterio</i>	591
MORÍN FRAILE, VICTORIA; FERRER VALLICROSA, MARÍA	
<i>El trabajo final de grado y el aprendizaje servicio. Promoción de la actividad física</i> <i>en mujeres después del puerperio</i>	597
MORÍN FRAILE, VICTORIA; SÁNCHEZ FOGUET, SANDRA; PUIG CASANOVAS, MÓNICA	
<i>Una propuesta de formación sobre Aprendizaje-Servicio para el</i> <i>profesorado universitario.....</i>	603
NAVAL, CONCEPCIÓN; ARBUÉS, ELENA; VEEA, NATALIA	
<i>Aprendizaje-servicio en alumnos de Psicología: propuesta de intervención en</i> <i>población gitana para adquirir competencias actitudinales y comunicativas</i>	613
NOVELLA GARCÍA, CARLOS; RUIZ ORDÓÑEZ, YOLANDA; SALCEDO MATEU, AMPARO	
<i>Compromiso social y aprendizaje servicio: desde EHU/UPV a la gestión de proyectos</i> <i>en los barrios de Vitoria Gasteiz</i>	621
ORBEA AIZPITARTE, MARÍA GORETTI; DE ORBEA FUNES, IRANTZU; ARREGI ORUE, JOSEBA IÑAKI	
<i>Co-diseño y validación de instrumentos para construir conocimiento pedagógico a partir</i> <i>del análisis de experiencias de participación en proyectos de aprendizaje servicio</i>	635
PAYÁ SÁNCHEZ, M.; ESCOFET ROIG, A.; RUBIO SERRANO, L.	
<i>Visibilidad y transparencia en el Aprendizaje-Servicio universitario:</i> <i>análisis de las webs específicas del ApS en las universidades españolas.....</i>	645
PAZ LOURIDO, BERTA; MORAGUES GASÓ, PATRICIA	

<i>El Aprendizaje-Servicio en las Guías Docentes de las titulaciones universitarias</i>	653
PÉREZ PÉREZ, CRUZ; VÁZQUEZ VERDERA, VICTORIA; LÓPEZ FRANCÉS, INMACULADA	
<i>El Aprendizaje Servicio en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona</i>	667
QUIROGA, VIOLETA; LLOBET, MARTA; CORTÈS, FERRÁN	
<i>Un barrio en exclusión social: la Mina. Una investigación a través de múltiples Aprendizajes Servicios</i>	677
QUIROGA, VIOLETA; LLOBET, MARTA; TUCCI, GRAZIA	
<i>Abriendo canales de institucionalización de ApS en la UDC</i>	687
RILO PÉREZ, LORENA; PEÑA CABANAS, ANA M.	
<i>Rompiendo Barreras. Una propuesta de Aprendizaje-Servicio en el Máster Universitario de Formación del Profesorado</i>	697
RODICIO-GARCÍA, MARÍA LUISA	
<i>Aprendizagem-serviço, capital social e desenvolvimento das comunidades piscatórias da Ilha de Santiago (Cabo Verde)</i>	707
RODRIGUES VARELA, SIMÃO PAULO	
<i>Una exposición para poner en valor a los “otros artistas” de la ciudad</i>	719
RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, MIGUEL ANXO	
<i>Percepción del profesorado y calidad en experiencias de Aprendizaje Servicio. Un estudio de caso</i>	727
RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, ROSA M.; MARTÍNEZ LOZANO, VIRGINIA; CABILLAS ROMERO, MARÍA REGLA	
<i>Aprendizaje-servicio: una intervención para fomentar actitudes y valores prosociales en alumnos de Psicología</i>	737
RUIZ ORDÓÑEZ, YOLANDA; DOMINGO MORATALLA, AGUSTÍN	
<i>Aprendizaje-Servicio: adquisición de competencias académicas en alumnos de tercero de Educación Infantil</i>	745
SALCEDO MATEU, AMPARO; NOVELLA GARCÍA, CARLOS	
<i>Ampliando la mirada, a través del Aprendizaje y Servicio, hacia el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil</i>	753
SÁNCHEZ CALLEJA, LAURA; GARCÍA GARCÍA, MAYKA	
<i>A la cárcel! Una experiencia de ApS en el itinerario formativo de futuros profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i>	763
SEBASTIANI OBRADOR, ENRIC M.; CRIACH SINGLA, MARIA FRANCESCA; FONTANET CAPARRÓS, ANNA ISABEL	
<i>Una propuesta metodológica de Aprendizaje-Servicio universitario para el apoyo a la creación de empresas</i>	769
SIERRA-FERNÁNDEZ, MARÍA PILAR; MARTÍNEZ-CAMPILLO, ALMUDENA; FERNÁNDEZ-SANTOS, YOLANDA	
<i>Pedagogía Intercultural y compromiso cívico del alumnado universitario: El proyecto PEINAS</i>	781
SOTELINO LOSADA, ALEXANDRE; GARCÍA ÁLVAREZ, JESÚS; SANTOS REGO, MIGUEL ANXO	
<i>Experiencia de A+S en el currículo de educadoras de infancia: fortalezas, debilidades y oportunidades en los procesos formativos universitarios</i>	789
URIBE SEPÚLVEDA, PILAR ANDREA	
<i>Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (Service-Learning) en Orientación Profesional en los estudios de Psicopedagogía</i>	799
VALCARCE FERNÁNDEZ, MARGARITA	
<i>INEDITHOS: situación actual y posibilidades de futuro de un proyecto que posibilita el desarrollo de propuestas de Aprendizaje-Servicio universitario</i>	809
VERGER GELABERT, SEBASTIÁ; NEGRE BENNASAR, FRANCISCA; PAZ LOURIDO, BERTA	
<i>El rol de las entidades de voluntariado universitario en la promoción del Aprendizaje-Servicio. Reflexiones para construir conjuntamente en la universidad</i>	815
VILLÀ TABERNER, RITA; PRAT FERNÁNDEZ, JORDI	

PÓSTERES	825
<i>Formación en Mediación a través de una experiencia de Aprendizaje y Servicio</i>	827
ABILLEIRA ESCUDERO, ANDREA; FARIÑA RIVERA, FRANCISCA; MARTÍNEZ-VALLADARES, MACARENA	
<i>Una Universidad por el Comercio Justo</i>	833
BALLESTEROS GARCIA, CARLOS	
<i>Experiencia de aprendizaje-servicio implementada en la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social de la UPV/EHU</i>	839
BERRIO-OTXOA, KONTXESI; BERGANTIÑOS, NOEMI	
<i>Los derechos fundamentales y la conciencia de una ciudadanía crítica en la educación superior</i>	843
BUENAVENTURA RUBIO, MARÍA ANTONIA	
<i>ApS en ingeniería en el marco de la cooperación universitaria para el desarrollo</i>	849
CABEDO MAS, LUIS; HERNÁNDEZ LÓPEZ, LEONOR; GIMÉNEZ GARCÍA, ISABEL	
<i>Aprendizaje y Servicio “Conectándonos con nuestro entorno”</i>	855
CALLE DE LOS SANTOS, PABLO; MANZANO FERNÁNDEZ, ROCÍO; ZARZUELA CASTRO, ANA	
<i>P DE PLURAL.es e P DE PEINAS: unha experiencia de ApS en Caldas de Reis</i>	861
CASTRO MARTÍNEZ, M ^a BEGOÑA; FROJÁN FONTÁN, JUAN FCO.	
<i>El Baskin: aprender a ser más inclusivos a través del deporte</i>	867
CORTÈS IZQUIERDO, FERRÁN; RENOM SOTORRA, ÀNGELS; VALET, ALEXY	
<i>Aprendizaje Servicio a través de la Clínica Jurídica del Máster en Derecho de la Empresa y de la Contratación (APS y Clínica MUDEC)</i>	871
FONT-MAS, MARÍA; MARÍN CONSARNAU, DIANA	
<i>Las aportaciones de la neuroeducación aplicadas al aprendizaje servicio</i>	877
FORCADELL VERICAT, CINTA	
<i>Evaluando la inserción laboral y la formación integral de graduados/as de Veterinaria que han participado en un proyecto de Aprendizaje y Servicio. Validación de un instrumento</i>	883
GEZURAGA AMUNDARAIN, MONIKE; MARTÍNEZ VIVOT, MARCELA; FOLGUEIRAS BERTOMEU, PILAR	
<i>Efecto del aprendizaje-servicio en la responsabilidad cívica de estudiantes de Magisterio</i>	887
GOIKOETXEA, EDURNE; PEREDA, VISITACIÓN; CANARIAS, JORGE	
<i>Compartir ideas. La universidad va al instituto. Una experiencia de ApS transversal en la Universitat de Barcelona</i>	893
GRUPO ApS (UB)	
<i>Propuesta para un mejor vínculo formativo e intergeneracional. La universidad como transformación social</i>	899
LIZARTE SIMÓN, EMILIO J.	
<i>Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la titulación de Fisioterapia: herramientas de motivación en el alumnado</i>	903
LÓPEZ LIRIA, REMEDIOS; ROCAMORA PÉREZ, PATRICIA; RUIZ MÁRQUEZ, TRINIDAD	
<i>Implicaciones del Aprendizaje-Servicio en la Universidad y la sociedad: revisión bibliográfica</i>	911
LÓPEZ LIRIA, REMEDIOS; ROCAMORA PÉREZ, PATRICIA; RUIZ MÁRQUEZ, TRINIDAD	
<i>Investigar para institucionalizar el aprendizaje-servicio en la universidad española</i>	919
LORENZO MOLEDO, MAR; SOTELINO LOSADA, ALEXANDRE; CAMBEIRO LOURIDO, MARÍA DO CARME	
<i>El aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela: un camino hacia su institucionalización</i>	925
MÍGUEZ SALINA, GABRIELA DOLORES; VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, ANA; MELLA NÚÑEZ, ÍGOR	
<i>Aprendizaje Servicio y Promoción Tecnológica entre Universidad y Escuela Rural en la Formación Inicial Docente</i>	931
MIRÓ-MIRÓ, DELI; COIDURAS-RODRÍGUEZ, JORDI; MOLINA-LUQUE, FIDEL	

<i>Una experiencia interuniversitaria de ApS en los Grados de Ingeniería: apostando por la responsabilidad social de la universidad</i>	937
MOLINER MIRAVET, LIDÓN; CABEDO MÁS, LUIS; ROYO GONZÁLEZ, MARTA	
<i>Aprende física y diviértete: experiencias de Física para niños.....</i>	941
MONTERO, BELÉN; ARES-PERNAS, ANA; BOUZA, REBECA	
<i>Preparación de catalizadores de paladio para optimizar procesos de fabricación de productos en química fina</i>	953
ORTIGUEIRA AMOR, JUAN MANUEL; FRIEIRO GOMIS, PABLO JUAN; REIGOSA CHAMORRO, FRANCISCO	
<i>Aprendizaje en servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores</i>	957
OYOLA NÚÑEZ, EDNA	
<i>Investigación de compuestos con dppf con fines industriales.....</i>	963
PEREIRA LORENZO, TERESA; MUNÍN CRUZ, PAULA; FERNÁNDEZ FIGUEIRAS, ADOLFO	
<i>Aprendizaje-Servicio en la Universidad Pontificia Comillas: una apuesta estratégica.....</i>	967
PRIETO DÁVILA, CARLOS; ARMISÉN GARRIDO, DAVID	
<i>Convivencia y resolución de conflictos en el ámbito juvenil. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio.....</i>	973
ROLÁN GONZÁLEZ, KATIA; PARADA ALFAYA, VANESA; ABILLEIRA ESCUDERO, ANDREA	
<i>Los proyectos de centro como metodología de trabajo ApS en la EASD Illes Balears</i>	979
ROVIRA SERRANO, MARIA DEL PILAR; ABANDO OLARAN, MARIA F.; MESTRE MASSOT, IRENE	
<i>El Aprendizaje Servicio: una innovación para los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona</i>	985
TUCCI, GRAZIA	
<i>Optometría Senior.....</i>	991
VÁZQUEZ SÁNCHEZ, M. COVADONGA; GIGIREY PRIETO, LUZ M.	
<i>Deseño dunha proposta de aprendizaxe-servizo nos graos de Ciencias Sociais da Universidade de Santiago de Compostela</i>	997
VERDUGO MATÉS, ROSA M ^a ; PÉREZ GUILARTE, YAMILÉ; ARMAS QUINTÁ, FRANCISCO XOSÉ	
<i>Conversión de excedentes de azufre en productos ecofriendly de aplicación agrícola</i>	1001
VILA ABAD, JOSÉ M.; POLO CES, PAULA MARÍA; LUCIO MARTÍNEZ, MARÍA DE FÁTIMA	

Introducción

El Aprendizaje-Servicio constituye una metodología de trabajo educativo que añade valor sustantivamente pedagógico, y aún social, a los enfoques que apuntan al desarrollo docente universitario y que tienen como propósito el logro de más y mejores nexos de unión entre los *curricula* y las necesidades presentes en un contexto o comunidad, de modo y manera que estas puedan servir de aliciente, una vez identificadas, para la optimización de los estudiantes en su crecimiento individual y compromiso cívico.

Desde su anclaje teórico en una paradigma epistémico de corte pragmatista, podemos variar los términos de su definición pero apenas los ejes básicos que caracterizan el diseño experiencial de cualquier recorrido que a tal efecto posibilite evaluar tanto la calidad de un proyecto como la efectividad que el Aprendizaje-Servicio puede deparar para el avance en el análisis de los programas que convienen a la universidad en un momento como el actual, en el que está obligada a (re)afirmar su poder de innovación en la sociedad del conocimiento.

El Aprendizaje-Servicio no es fórmula magistral, o canónica, a la vieja usanza didáctica, ni tampoco camino infalible para la resolución de problemas, dentro y fuera de las aulas, al margen del profesorado, de los administradores de la educación, o de las agencias que ayudan a establecer *partenariados* funcionales en aras al encaje de tal filosofía de la acción en el entramado institucional y civil del sistema de formación reglada, sea cual sea el nivel que refiramos. Y ello también cuenta para la educación superior, máxime cuando el santo y seña de su justificación y proyección en el espacio público pasa por la asociación de una metodología así orientada con el actual énfasis en un modelo donde lo importante es el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias objetivables.

A estas alturas del nuevo siglo, el Aprendizaje-Servicio ha conseguido que su simple nominación sea, en cierta medida, sinónimo de una corriente de renovación que ha ido cobrando enteros en los Campus universitarios de Europa en general y de España en particular. Algo que se va notando en los planes de formación e innovación docente desplegados en los últimos años y, naturalmente, en no pocas iniciativas de investigación educativa, vector en el que se sitúan –ahora y aquí– expectativas sugerentes en relación con parámetros de sostenibilidad responsable en el sistema.

Que en las universidades de nuestro país se haya ido prestando una creciente atención al Aprendizaje-Servicio es un buen indicio de su pertinencia y edificante representación entre académicos de extracción diversa, que lo entienden como estrategia útil en tanto que oportuna para ‘enganchar’ (recogiendo el sutil significado de ‘*engagement*’) a determinadas cohortes de estudiantes y animarlas hacia un aprendizaje en profundidad.

Es razón suficiente para agradecer la iniciativa y el tesón con el que se ha forjado a nuestro alrededor la Red ApS-U, abriendo paso a otras coordenadas para el progreso de la innovación educativa, horizontal y transversalmente hablando, en el marco de unidades, áreas, departamentos o cualesquiera agrupación disciplinar del saber que expresamos mediante materias de estudio en grados y posgrados.

En nombre del Grupo de Investigación Esculca, de la USC, así como de los Comités Científico y Organizador del Congreso, es un honor dar la bienvenida a la séptima edición del Congreso de la Red ApS-U en la emblemática Ciudad de Compostela. Con el deseo de que las aportaciones aquí dispuestas consoliden dinámicas e impulsen oportunidades para la gestión de cambios en las universidades y sus amplias zonas de influencia en personas y colectivos.

Miguel A. Santos Rego

Presidente del Comité Organizador

El papel del Servicio de Participación e Integración Universitaria en la promoción del APS en la Universidad de Santiago de Compostela: avances y desafíos

Agrafojo Fernández, Javier

Gómez Mosquera, Ernesto

*Servicio de Participación e Integración Universitaria
Universidad de Santiago de Compostela*

javier.agrafojo@usc.es

ernesto.gomez@usc.es

RESUMEN

La presente comunicación trata de visibilizar una propuesta de la Universidad de Santiago de Compostela a la hora de organizar la promoción del aprendizaje-servicio como metodología innovadora. Mediante el trabajo en red entre servicios, departamentos y agentes sociales del entorno, se favorece el desarrollo de proyectos de este tipo en los distintos grados.

Partiendo del reconocimiento académico de las actividades de voluntariado y participación social establecido en la USC desde julio de 2008, se da un paso más de cara a la promoción del APS como metodología mediante el desarrollo de talleres para los docentes y entidades del tercer sector, de manera que puedan entender como un elemento de mejora en sus proyectos la introducción de la metodología del aprendizaje-servicio.

Se pretende poner en valor el trabajo en red entre instituciones, como una buena práctica de cara a la introducción de esta metodología educativa en las instituciones de educación superior.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; estructuras solidarias; voluntariado; participación social; reconocimiento académico.

The role of the University Participation and Integration Service in promoting the SL at the University of Santiago de Compostela: progress and challenges

ABSTRACT

This paper aims to outline the proposal raised by the University of Santiago de Compostela set up and promote service-learning as an innovative methodology. Through networking among administrative services, units, departments and social agents present on the spot, the development of such projects in different degrees is encouraged.

Following the USC's Official decision of granting academic recognition to volunteer and social involvement activities since July 2008, a further step towards the promotion of APS as a methodology has been recorded. It implies developing workshops for teaching staff and organizations from third sector about the introduction of service-learning methodology, so that it can be understood as an added value in their current and future projects.

It is intended to focus on the added value of institutions' networking, as a best practice for the introduction of this educational methodology in higher education institutions.

Keywords: service-learning; solidarity structures; voluntary; social participation; academic recognition.

Introducción: La Responsabilidad Social Universitaria y el desarrollo de Estructuras Solidarias en la Universidad de Santiago de Compostela

En los últimos años hemos asistido a una transformación profunda del sistema de educación superior, la cual ha llevado a nuestras instituciones al establecimiento de redes de colaboración con diferentes agentes sociales, culturales y económicos que, además de contribuir a favorecer distintos aspectos de la labor investigadora de las universidades, también han favorecido un cambio en el paradigma de las relaciones entre la universidad y la sociedad, gracias al cual parece que se está rompiendo con el viejo tópico de la universidad como una torre de marfil, elitista y cerrada en sí misma.

Nos acercamos pues, a la idea de una institución de educación superior que incorpora la cultura del diálogo como algo fundamental para la conclusión de sus objetivos, no solo dentro de la universidad y entre sus departamentos y servicios, sino también con la comunidad.

A este cambio en el paradigma ha contribuido el afianzamiento de la necesidad de desarrollar proyectos en los que la idea de Responsabilidad Social Universitaria sea fundamental para el desarrollo del proyecto formativo de nuestras instituciones.

Si por Responsabilidad Social Universitaria entendemos la capacidad que tienen las universidades de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de los cuatro procesos considerados claves en la universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y ante la sociedad donde está inserta (Valleys, 2006), veremos que el desarrollo de estructuras solidarias como el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) han sido y son fundamentales para el desarrollo de este tipo de proyectos.

En abril de 1996, al amparo de la recientemente promulgada Ley 6/1996, de 15 de enero, de Voluntariado (vigente hasta el 16 de octubre de 2015), la Universidad de Santiago de Compostela creaba su Registro de Personal Voluntario y, en septiembre del mismo año, ponía en marcha su Oficina del Voluntariado, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes, respondiendo así a una doble demanda, social, refrendada por la promulgación de dicha Ley, e institucional.

En 1995 la Universidad de Santiago de Compostela celebraba el V Centenario de su creación y, durante todo ese año académico, más de 350 estudiantes de todos los cursos y titulaciones, habían colaborado como voluntarios acompañando visitas de grupos al proyecto expositivo GALLAECIA FULGET, que comprendía el conjunto de las exposiciones que la USC había organizado como marco del evento.

Fueron estos estudiantes los que, en un primer momento, le hicieron ver al equipo directivo de la universidad el interés por las colaboraciones como voluntarios de los miembros de su comunidad. A esto debemos sumar que este mismo grupo de estudiantes, poco antes de finalizar sus colaboraciones en un proyecto de voluntariado tan particular, elevaron un escrito al Vicerrectorado de Estudiantes, manifestándole a la titular del mismo en esos momentos, la importancia y pertinencia que podía tener la puesta en marcha de un servicio, que promoviera la participación social y voluntaria del estudiantado desde una estructura propia de la

universidad, como cualquier otro de los más tradicionales servicios de extensión universitaria existentes hasta esos momentos –deportes, cultura, aula de teatro, etc–.

La puesta en marcha de este servicio precisó de la realización de un análisis previo de las entidades del tercer sector existentes en los dos campus de la USC, el de Santiago de Compostela y el de Lugo, para luego, una vez detectados los principales agentes sociales con proyectos en marcha en ambas ciudades, contactar con los responsables de los mismos y ofrecerles la intermediación de la USC a través de la Oficina del Voluntariado, para fomentar la colaboración de los miembros de la comunidad universitaria en sus programas y proyectos.

Se trataba de favorecer la participación voluntaria de la comunidad universitaria, no en programas propios generados por la institución académica, sino en los proyectos de acción social, cooperación y educación para el desarrollo, organizados por las entidades de su entorno.

La Universidad de Santiago de Compostela no contaba, ni cuenta, con programas propios de intervención, ya que considera que es la misma sociedad civil la que tiene que organizarse y desarrollar proyectos de este tipo. La USC facilita y fomenta el desarrollo de estos proyectos mediante la difusión de las necesidades de las ONG entre la comunidad universitaria, a veces, incluso cede espacios y mobiliario, para que nuevas asociaciones puedan contar con los mínimos para llevar adelante sus iniciativas y proyectos.

Esta forma de organizar la colaboración voluntaria por parte de la USC será, como podremos ver, fundamental para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio dentro de esta universidad.

La evolución de la Oficina de Voluntariado hacia lo que hoy es el Servicio de Participación e Integración Universitaria fue el producto del desarrollo natural de un servicio de estas características, que se integra en una institución educativa y que abarca, dentro de su oferta, la posibilidad de realizar colaboraciones voluntarias como un elemento más de su proyecto formativo.

Si en un primer momento el trabajo desde la Oficina de Voluntariado fue fundamentalmente de intermediación entre las necesidades de las entidades y los intereses de la comunidad universitaria, pronto quedó patente la necesidad de una mayor implicación del servicio en el desarrollo y diseño de proyectos formativos.

Se trataba de cubrir, desde la propia oficina y siempre en colaboración con las entidades de acción social de cada ámbito en los que se colabora, un amplio abanico de actividades de sensibilización y formación que acercasen la realidad del trabajo de las entidades del tercer sector y sus necesidades, al conjunto de la población universitaria.

A partir del curso 2002/03 será cuando la USC, a través de la Oficina de Voluntariado, organice el primer Curso de Formación Básica en Voluntariado reconocido académicamente con un (1) crédito de libre configuración para todas las titulaciones.

En el año académico 2006/07 el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria y Compromiso Social, del que dependía orgánicamente la Oficina de Voluntariado, procedió a la reestructuración de la misma y pasó a convertirla en el Servicio de Participación e Integración Universitaria.

Esta reestructuración va unida, por un lado, a la asunción de nuevas responsabilidades en el área de integración universitaria y la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de una condición de discapacidad –lo que favorecerá también el

aumento de los contactos con las entidades del ámbito de atención a la diversidad– y, por el otro, al aumento de las actividades formativas reconocidas académicamente.

Los cambios y responsabilidades asumidas en estos dos ámbitos redundarán en la reflexión que desde el servicio se hace en torno al carácter formativo de las colaboraciones de las personas voluntarias y la necesidad de establecer el reconocimiento académico de las mismas.

En estos momentos se estaba comenzando a valorar ya, en la Universidad de Santiago de Compostela, la posibilidad de reconocer académicamente –con créditos de libre configuración para todas las titulaciones– no solo las actividades formativas y de sensibilización, sino también las colaboraciones del alumnado en proyectos con voluntarios, tal y como se recogía en los primeros borradores del futuro RD 1393/2007, que regularía la puesta en marcha de los nuevos estudios de grado dentro del Plan Bolonia.

1. Contextualización: Del reconocimiento académico de la acción voluntaria a las actividades de participación social

Dentro del marco conceptual del voluntariado, términos como altruismo, ausencia de retribución, libre voluntad, etc, parecen no favorecer la propuesta de reconocimiento académico de la actividad en sí. En la USC se optó por la utilización de la expresión “participación social”, como la más adecuada para explicar el modelo de actuación que la USC iba a promover de cara a establecer el reconocimiento académico de las colaboraciones de sus voluntarios y voluntarias.

Se trataba también de escapar de los posibles conflictos con las entidades del tercer sector con las que se colaboraba, algunas de las cuales, no entendían como positivo el reconocimiento con créditos de las colaboraciones del alumnado en sus programas.

En su decidida apuesta por introducir en el proyecto formativo desarrollado por la USC a su alumnado participante en actividades gestionadas a través del Servicio de Participación e Integración Universitaria, se desarrolla un Protocolo para el reconocimiento de las actividades que implica una parte teórica (curso de iniciación al voluntariado y la cooperación en modalidades presencial o en línea, reconocidas ambas con dos (2) créditos de libre configuración o ECTS para todas las titulaciones y grados), una práctica (las 2-3 horas de colaboración voluntaria en el proyecto elegido); a esto habría que sumar la entrega de un par de trabajos y una encuesta de evaluación final.

La realización de todo el itinerario, reconocido por Resolución Rectoral, primero en julio de 2008, y por Acuerdo del Consejo de Gobierno, desde octubre de 2013, daría lugar al reconocimiento de hasta seis créditos, tanto de libre configuración para todas las titulaciones, como optativos ECTS para todos los grados, según recoge en este caso el artículo 12.8 del RD 1393/2007. Se trataba de establecer el reconocimiento académico para las actividades tanto para los alumnos de licenciaturas y diplomaturas, como para los que iniciaban los estudios de grado, de manera que no hubiese un perjuicio en relación con el reconocimiento académico según un estudiante lo fuera del plan anterior o del Plan Bolonia.

Luego de este paso, en el cual se establecen las bases para el reconocimiento académico de las colaboraciones voluntarias, el siguiente estaba más claro si cabe. Tratar de introducir

dentro de los proyectos formativos de los docentes la importancia de la participación social de su alumnado en actividades como voluntarios.

La solicitud de colaboración del servicio por parte de la dirección del grupo de investigación ESCULCA para el desarrollo de un proyecto de APS vinculado a la materia de Pedagogía Intercultural, supuso el paso definitivo de cara a la promoción del aprendizaje-servicio por parte del SEPIU, como uno de los objetivos principales de sus actividades.

2. Descripción del servicio: el Servicio de Participación e Integración Universitaria como herramienta para la facilitación del desarrollo de proyectos de APS

El trabajo de casi veinte años de la Universidad de Santiago de Compostela en la promoción de la participación social y del voluntariado entre los miembros de la comunidad universitaria, ha posibilitado un conocimiento exhaustivo de las necesidades de las entidades de acción social del entorno de sus dos campus. Por lo tanto, llega a extenderse tanto el conocimiento de las actividades de las entidades, como la colaboración con las mismas, a municipios adyacentes o a ciudades más alejadas del ámbito más propio de la USC, entidades e instituciones a las que ha llegado el apoyo incondicional de nuestra universidad a las actividades promovidas por el tercer sector de nuestra comunidad autónoma.

El conocimiento de estas necesidades y de los proyectos de las entidades, así como el de los gestores y coordinadores de proyectos con voluntarios, supone una ventaja para el PDI de nuestra universidad que quiera implementar un proyecto de APS, ya que el SEPIU puede ejercer, bien de intermediario, bien de aval de los proyectos de las entidades delante del profesorado, sin que este tenga que hacer un trabajo prospectivo previo, sobre cuáles pueden ser las entidades con las que iniciar un proyecto de APS a incluir dentro de su POD.

A día de hoy, la USC tiene convenios marco de colaboración con más de setenta entidades que desarrollan 175 programas distintos por toda la comunidad autónoma de Galicia. A mayores, a través del SEPIU se establecen los contactos previos con las nuevas entidades que quieran establecer un acuerdo de colaboración, de manera que, si no existe convenio de colaboración, este puede ser planteado, bien por el docente, o por el alumno que conoce las actividades de las entidades de acción social de su lugar de origen.

A la hora de iniciar un proyecto es fundamental la búsqueda de socios, con lo cual, contar con la colaboración de un servicio propio de la universidad que valide, o no, las posibilidades de trabajo con una entidad u otra, será fundamental para aliviar al docente de un trabajo del que difícilmente se puede encargar sin una elevada carga horaria sobre sus responsabilidades habituales.

Esto nos permite ampliar el número de actividades y entidades, así como los contextos en los que los alumnos pueden desarrollar sus colaboraciones a otras zonas geográficas y a otros horarios fuera de los estrictamente académicos. De esta forma, la implicación del alumnado en los proyectos puede ser más sencilla ya que, al posibilitar que las colaboraciones que desarrolle durante el fin de semana puedan estar vinculadas al proyecto de APS, el horario y las posibilidades de participación en proyectos se ven beneficiadas. De esta forma, la horizon-

talidad en el desarrollo del proyecto y la implicación del alumnado puede ser incluso mayor, ya que éstos, los discentes, pueden hacer propuestas de nuevos agentes para el desarrollo del proyecto que pueden ser validadas, bien por el propio docente, bien por los responsables del SEPIU, quienes, por su ámbito de trabajo y experiencia en el contacto con entidades, pueden obtener un conocimiento más aproximado de la validez de las actividades de las entidades y de la capacidad de gestión de las mismas, del nuevo agente propuesto como socio.

Asimismo, el SEPIU, como con los participantes en cualquier proyecto de voluntariado, se encarga de la gestión del seguro de cada uno de los estudiantes que participan en la experiencia de APS. De este modo solucionamos uno de los problemas que más tienden a preocupar a los docentes a la hora de implementar un proyecto de APS. La cobertura con un seguro de su alumnado fuera del horario académico.

3. Descripción del aprendizaje: el trabajo en red interdepartamental como elemento fundamental para la promoción del APS en los estudios superiores

Obviamente, las expectativas de aprendizaje de una experiencia como la presentada son bastante diferentes a las que se pueden obtener en un proyecto de APS ya que, la experiencia que hemos planteado, está lejos de poder ser entendida como un proyecto de este tipo *stricto sensu*.

En cualquier caso, desde la Universidad de Santiago de Compostela entendemos que la colaboración entre departamentos y servicios es fundamental para poder promover la implementación del APS como una herramienta metodológica innovadora en nuestra oferta educativa.

Aprovechar la existencia del Servicio de Participación e Integración Universitaria para la promoción del APS en la oferta educativa de nuestra universidad debe ser entendido como una muestra de la eficacia y la eficiencia que debe existir dentro de nuestras instituciones a la hora de desarrollar nuevos proyectos.

En el curso 2011-2012 se realizó el primer taller sobre Aprendizaje-Servicio en la Universidad, dentro del Plan de Formación e Innovación Docente y en él participó como uno de los ponentes el coordinador del SEPIU. Se trataba de, partiendo de las experiencias de los programas con voluntarios que se tiene desde el servicio, hacerle llegar a los docentes participantes en el taller experiencias que, sin llegar a ser propiamente de aprendizaje-servicio, sí podían reconducirse con su implicación.

Desde ese primer taller se han realizado otros seis más (con un límite de 20 plazas en cada uno) en ambos campus de la USC por los que han pasado 134 docentes de todas las áreas de conocimiento.

En cualquier caso, el camino por andar es importante aún y el trabajo con las asociaciones y el personal docente de la universidad para la promoción del APS es uno de los objetivos básicos de nuestra institución, como lo demuestra también que dentro de los proyectos del Campus de Excelencia Internacional de la Universidad de Santiago de Compostela se haya presentado (y conseguido) para su financiación un proyecto de *Aprendizaje-Servicio como herramienta para la empleabilidad del alumnado*.

4. Conclusiones

La participación de las estructuras solidarias de las universidades, como es el caso del SEPIU en la de Santiago de Compostela, favorece el desarrollo de proyectos de APS en las universidades. Al conocer de primera mano las necesidades de muchas de las entidades del tejido asociativo del entorno facilita al docente la búsqueda de contrapartes para el desarrollo del proyecto. De igual modo, al poder cubrir a los alumnos participantes con un seguro distinto al universitario, ofrece una cobertura más amplia en horario, lo cual facilita la implicación del alumno fuera del horario estrictamente académico.

Las Estructuras Solidarias de las universidades deben ser entendidas como un elemento fundamental para la promoción del aprendizaje-servicio en las instituciones. El trabajo en red con ellas y con los agentes del tercer sector del entorno de cada universidad será fundamental para la buena marcha del proceso de introducción de esta metodología en los planes formativos de nuestras universidades.

El alumnado, gracias a las colaboraciones como voluntario en los programas promovidos por el SEPIU, puede llegar a conocer las necesidades de las entidades y ser él quien proponga al docente la institución con la que plantear un nuevo proyecto de APS.

Incluir dentro de los Programas de Formación e Innovación Docente talleres sobre el Aprendizaje-Servicio como metodología innovadora, favorece el interés del PDI de cara a la implementación de proyectos de este tipo.

Conseguir que nuestra institución se posicione de una forma clara a favor de la implementación del aprendizaje-servicio a través de una declaración pública de la asunción de un documento marco de trabajo para su desarrollo será el paso fundamental para la generalización de esta metodología en la mayoría de los estudios de grado existentes en nuestra institución.

Referencias bibliográficas

- Arias, S., y Simón, A. (2004). *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid – Fundación Telefónica.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M.A., y Lorenzo Moledo, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Valleys, F. (2006). *Programa de apoyo a iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo*. Lima: Banco Internacional de Desarrollo.
- Ley Estatal 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado. BOE-A-1996-1071. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-1071.

Relaciones entre motivaciones y capacidades: Un estudio descriptivo entre los voluntarios de la Universidad de Santiago de Compostela

Agrafojo Fernández, Javier

*Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Santiago de Compostela*

javier.agrafojo@usc.es

RESUMEN

El presente estudio trata de establecer las posibles relaciones existentes entre las motivaciones que llevan a colaborar al estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela en actividades con voluntarios y de participación social y las capacidades que consideran haber adquirido tras el tiempo de colaboración. Se trata de poner en valor la visión del alumnado para así poder dar otro paso de cara a la implementación del aprendizaje-servicio como herramienta educativa.

Palabras clave: participación social; voluntariado; motivaciones; capacidades; aprendizaje-servicio.

Relations between motivations and capacities: A descriptive study among volunteers from the University of Santiago de Compostela

ABSTRACT

The present Paper aims to draw the possible existing links among the reasons that drive the students from the University of Santiago de Compostela to participate in volunteer and social participation activities and the capacities they claim to have achieved after their collaboration period. Main issue is to outstand the students' perception so to move towards the implementation of the "service-learning" as educational tool.

Keywords: social participation; volunteer; motivations; capacity; service-learning.

Introducción

El presente estudio, surge de la idea de tratar de poner en valor las relaciones existentes entre las motivaciones de las personas voluntarias y las capacidades que éstas adquieren colaborando como tales.

El estudio se ha realizado entre el alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela que colabora en actividades de voluntariado y participación social. Se trató pues de obtener una visión lo más aproximada a la realidad posible gracias al análisis de sus percepciones.

La Universidad de Santiago de Compostela cuenta, desde septiembre de 1996, con un servicio destinado a promover la participación de la comunidad universitaria en actividades de voluntariado y, a lo largo de estos años, han sido los propios estudiantes participantes en las actividades los que les fueron mostrando a los responsables de dicho servicio lo importante que para ellos habían sido los aprendizajes y habilidades que obtenían. Todo esto, después de colaborar en los proyectos que se les proponía desde la USC en colaboración con las entidades del entorno más próximo de sus campus, los de Santiago de Compostela y Lugo.

Es en los años previos a la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y coincidiendo con los diez años de funcionamiento del Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) en la USC, en los que se decide hacer una primera aproximación a las valoraciones que el alumnado participante en estos programas hace, sobre algunos de los aspectos que fueron de importancia en sus colaboraciones.

El Espacio Europeo de Educación Superior es ya una realidad y entre las recomendaciones que definen la puesta en marcha de nuevos grados se incluyó la necesidad de adquisición de competencias y habilidades de carácter transversal, para la obtención de cualquier título de grado. La dificultad que en muchos casos puede suponer poner en valor por parte del personal docente este tipo de competencias desde el trabajo más directamente relacionado con cada materia curricular, junto con las valoraciones que de manera informal el alumnado hace de sus colaboraciones, nos pusieron sobre la pista de los contenidos de este estudio.

Así pues, son los propios estudiantes los que nos hacen ver, según el análisis de los datos recogidos en la encuesta realizada, que la adquisición de competencias puede ampliarse más allá del tradicional enfoque de contenidos de cada grado y, una de las vías sería mediante la puesta en valor académico de la participación social y el voluntariado. Entendemos que para que esto se pueda conseguir será necesaria la implementación de metodologías de aprendizaje innovadoras, ya testadas y reconocidas en otros contextos sociales (Estados Unidos, Iberoamérica, algunos países de la UE), pero que están iniciando su expansión en nuestro Estado, como es el aprendizaje-servicio.

En este estudio tratamos de poner en valor la visión que tiene el alumnado de las relaciones existentes entre las motivaciones que los llevan a plantearse colaborar como voluntarios y las capacidades adquiridas. Entendemos que así podremos dar otra “vuelta de tuerca” en relación con la promoción del APS en los estudios superiores.

1. Marco teórico

Tal y como indicábamos, son las percepciones del propio estudiantado las que nos van a permitir poner en valor la importancia de la promoción de la participación social desde la propia estructura de la Universidad de Santiago de Compostela a través de su Servicio de Participación e Integración Universitaria, como un elemento más de la responsabilidad social de la institución y como una herramienta más para la mejora de su proyecto académico.

La intención de la investigación pretende dar un paso más en la promoción de la participación social desde las estructuras propias de las universidades, incidiendo en la percepción personal que los actores principales de estas colaboraciones –el estudiantado– tienen en diferentes ámbitos, el académico, el personal y el profesional.

No se trata de poner en valor únicamente la validez del aprendizaje-servicio como herramienta educativa, ni las bondades de la existencia de servicios que promuevan la colaboración de la comunidad universitaria en los proyectos de las entidades sociales, ambientales o de cooperación y educación para el desarrollo de su entorno desde los principios de la responsabilidad social universitaria, sino de sensibilizar, tanto a la propia institución como a todas las entidades con las que esta colabora, del marcado carácter formativo que los futuros egresados pueden percibir de manera individual de sus colaboraciones.

Partimos del presupuesto de que la USC, después de casi veinte años promoviendo la participación social y el voluntariado entre su alumnado, tiene clara la importancia de la existencia de este tipo de proyectos no solo como un elemento más de su responsabilidad social. Creemos que las entidades no lucrativas del entorno de la USC perciben la participación de los estudiantes universitarios en sus proyectos como un elemento de mejora de sus programas y de sus servicios.

Entendemos que es momento pues, de poner en valor la percepción de los estudiantes sobre las habilidades y competencias que adquieren a través de sus colaboraciones y de la posible relación de estas con las motivaciones que los llevaron a colaborar.

2. Metodología

La metodología escogida para la investigación fue *ex-post-facto* (no experimental). Se optó por el método descriptivo de encuesta. Este, fue considerado el más oportuno para la recogida de datos, tanto por la cantidad de datos que se podían reunir en poco tiempo como por la economía de medios necesaria para poder recogerlos. Para tratar estos datos se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 20. Se realizó un análisis inferencial de las relaciones bivariantes entre la experiencia de voluntariado y las capacidades adquiridas, para tratar de probar si las relaciones son significativas.

Por lo que hace a los instrumentos utilizados, tenemos que señalar que se realizaron dos encuestas diferentes: la primera fue realizada antes de la implantación del Plan Bolonia, entre los cursos 1996-97 y 2004-05 (411 respuestas). La segunda durante los primeros años de la implantación de dicho Plan, durante los cursos 2009-10 y 2011-12 (112 respuestas).

La recogida de datos también se realizó de dos formas diferentes. Las respuestas a la primera encuesta fueron recogidas telefónicamente y su realización era totalmente voluntaria. La obtención de los datos de la segunda encuesta se hizo de forma telemática y cubrirla era un requisito obligatorio (aunque anónimo) para obtener el reconocimiento académico por la colaboración en lo que en la Universidad de Santiago de Compostela se denomina “Actividades de Participación Social”.

3. Resultados

En cuanto a la composición de las muestras, en el apartado referido a las titulaciones debemos señalar que el perfil de los encuestados en la Universidad de Santiago de Compostela difiere del perfil de los encuestados en el Sistema Universitario de Galicia, por las particularidades relacionadas con las titulaciones que se imparten en ella, aunque con peculiaridades en cada una de las muestras.

Tanto en la primera como en la segunda muestra el área de Ciencias Jurídicas y Sociales es la más representada. Quizás el dato más interesante a resaltar en relación con las áreas de conocimiento de origen del alumnado participante, es el espectacular aumento de los estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud en la segunda de las muestras, en la que pasa a la segunda posición con un porcentaje del 35,8% frente al 11,3% de la primera muestra.

Se mantiene la alta participación femenina en estas actividades, tal y como sucede en el perfil de los participantes en el Sistema Universitario de Galicia y en otras comunidades. En relación a esto, entendemos que debe trabajarse en el desarrollo de proyectos que favorezcan la incorporación de hombres ya que, por determinadas cuestiones y según los ámbitos, es importante que su participación sea mayor. Por ejemplo, en los programas relacionados con los malos tratos a mujeres o con la explotación sexual de este colectivo, sería importante el aumento del número de hombres implicados en los proyectos, ya que éstos forman parte del grupo social que más explotaciones sexuales promueve o maltratos está infligiendo.

La participación de un mayor número de hombres en los programas de entidades que luchan contra este tipo de problemática puede dar lugar a un importante aumento de la sensibilización del colectivo sobre ellos y, así, contribuir al desarrollo de comportamientos más acordes con los principios y derechos de una sociedad avanzada.

TABLA 1. Muestra

Muestra 1	Muestra 2
411 participantes Cursos 1996-97 a 2004-05 Perfil 52% CC Jurídicas y Sociales 24,3% Humanidades	112 participantes Cursos 2009-10 a 2011-12 Perfil 51,5% CC Jurídicas y Sociales 35,8% CC de la Salud
78,5% mujeres	80,9% mujeres

Fuente: elaboración propia

En una aproximación a los antecedentes del rendimiento percibido, se evaluó la correlación entre las motivaciones de los voluntarios y sus valoraciones de las capacidades adquiridas. Los resultados indican que:

La adquisición de capacidades relativas a la formación académica y profesional fue significativamente mayor entre los voluntarios motivados por conocer gente con inquietudes similares a las suyas, por obtener competencias profesionales, por adquirir experiencia que les había permitido encontrar un trabajo con más facilidad y por ocupar su tiempo libre.

Los resultados indican que la adquisición de capacidades relativas a la formación académica y profesional fue significativamente mayor ($p < 0,01$) entre los voluntarios motivados por conocer gente con inquietudes similares a las suyas, por adquirir experiencia que les había permitido encontrar un trabajo con más facilidad y por ocupar su tiempo libre.

Estos resultados están claramente ligados a la realidad de las elecciones que hacen los estudiantes universitarios a la hora de buscar una actividad en la que colaborar, elecciones que a veces se hacen de una manera intuitiva o informal, ya que en muchos de los casos, probablemente, estos conocimientos ocultos que perciben como de interés cuando se les hace la encuesta son el resultado –no lo podemos olvidar– de responder a un grupo de preguntas de opinión con respuestas elaboradas. De todas formas, consideramos este tipo de pregunta como el más idóneo para el estudio ya que, durante el trabajo del día a día en el servicio todos estos años, sí que se había percibido, aunque de manera informal, la correlación entre los rendimientos, competencias o habilidades que las personas voluntarias descubren después de haber participado en los proyectos.

Es muy normal que gente que busca conocer a otras personas con inquietudes parecidas a las suyas se oriente a actividades de un ámbito que tiene que ver, de una manera más o menos clara, con su formación académica o con intereses profesionales ya que, obviamente, las personas están en la universidad para formarse y, aunque a veces de una manera poco consciente y sin estar precedida de gran reflexión, sus decisiones vinculadas a la participación en actividades de extensión universitaria, como pueden ser las organizadas por el SEPIU, están orientadas a completar su formación académica y profesional.

Del mismo modo, si la motivación es adquirir experiencia, lo normal es que la adquisición de capacidades relativas a la formación académica y profesional sea considerada como importante o, más que normal, es importante que estas expectativas se vean luego correspondidas con lo que se ha percibido, por lo menos después de la reflexión hecha luego de responder a la encuesta.

Que las personas se decidan a colaborar por ocupar su tiempo de ocio sea una de las motivaciones importantes también debe ser entendido de manera constructiva, tanto por lo que supone para un universitario ocupar el tiempo de ocio (integrarse en actividades extra académicas de las que obtiene algún rendimiento de interés, ya sean, actividades culturales, deportivas, o cualquier otra) cómo por lo que supone “desmontar” opiniones tan enraizadas en la sociedad. Pero, como decíamos, creemos que debe entenderse como algo positivo sobre todo por parte de las entidades de acción voluntaria, ya que para muchos estudiantes se trata de una fuente de aprendizaje informal, importante para su formación académica y profesional.

Del mismo modo, la adquisición de habilidades de interacción social fue significativamente mayor entre los voluntarios motivados por mejorar la realidad social, ayudar a los

demás y entre los que consideraban que las actividades de voluntariado constituyen un deber ciudadano.

Tales correspondencias existentes entre estas habilidades y las motivaciones son también muy claras ya que las organizaciones en las que se integran las personas voluntarias suelen ser organizaciones muy horizontales en las que, tanto la toma de decisiones, como el trabajo en equipo o la innovación y la creatividad ante los problemas son (o por lo menos deben ser) una constante.

Siempre que la organización está bien gestionada y dentro de sus programas existe un espacio para la incorporación de la figura del voluntario, las personas que colaboran tienden a participar en el grupo, son capaces de dar opiniones con libertad, discutiendo y argumentando objetivos y posiciones incluso distintas de las propuestas en un primer momento por los gestores de los programas de las entidades.

A lo largo de todos los años de funcionamiento de la oficina fuimos quien de ver crecer a varias generaciones de estudiantes universitarios en las que siempre había alguno o alguna que, por la primera impresión que nos transmitían o por las pocas habilidades de comunicación que mostraban, pensábamos que no iban a ser capaces de enfrentarse a los distintos programas que podían haber escogido. Por ejemplo, parecía que iba a ser muy difícil que no se dejasen manipular por las pacientes internas en la Unidad de Desórdenes de la Alimentación, o que no podrían mantener un mínimo orden en un pequeño grupo de debate de una asociación que trabaja en el ámbito de la salud mental, que no se hiciesen respetar por ese niño perteneciente a una familia desestructurada y acostumbrado a casi todo menos al respeto o, por último, que el nivel de empatía que desarrollasen en ese programa de jóvenes residentes en pisos tutelados no fuese positivo y lo utilizaran para llegar a sus fines (ajenos a los objetivos y fines de la organización que organiza el programa) sin que la persona voluntaria lo hubiese percibido.

Sin embargo, el nivel de implicación del voluntario o voluntaria universitario en la entidad (cuando esta le responde ofreciéndole acogida, formación, responsabilidad, acompañamiento) hace que su conciencia social crezca, su nivel de compromiso aumente y se mantenga como algo intrínseco a su persona y pase a formar parte de sus valores como ciudadano.

Por último, los voluntarios que percibieron un desarrollo personal significativamente mayor estaban más motivados por mejorar la realidad social, ayudar a los demás y conocer gente con inquietudes similares.

Lógicamente, sentirse parte de un grupo con inquietudes semejantes a las de uno, hace que nos reafirmemos en nuestros principios y valores. Estamos convencidos de que cuando una persona busca conocer gente con inquietudes semejantes, las encuentra y comprueba que actúan de manera conjunta en la búsqueda de valores con los que se identifica, autoafirmando y creciendo como persona.

Ese hecho de “conocer gente con inquietudes parecidas a las mías” va acompañado de principios relacionados con la transformación social a través de la colaboración en actividades con voluntarios. Si me gustan los niños buscaré entidades que trabajen a favor de sus derechos y de la mejora de su realidad cotidiana, bien mediante la colaboración en programas de ocio y tiempo libre, bien a través de programas de apoyo educativo. Mejorar la realidad social junto con un grupo de personas con inquietudes semejantes es uno de los objetivos que marcan la colaboración de muchos de los estudiantes registrados como voluntarios y voluntarias en la USC.

En definitiva, las motivaciones que indujeron a los encuestados a participar en actividades de voluntariado incidieron en los resultados conseguidos: los individuos que pretendían adquirir competencias profesionales y aprovechar el tiempo libre lograron más capacidades relacionadas con la formación académica y profesional; los más interesados por mejorar la realidad social y ayudar a los demás obtuvieron un mayor desarrollo personal y más habilidades de interacción social; y los que pretendían conocer gente con inquietudes parecidas avanzaron en su formación académica y profesional al tiempo que en su desarrollo personal.

TABLA 2. Correlaciones

Motivaciones	Capacidades
Conocer gente con inquietudes similares (0,245**) Obtener competencias profesionales (0,516**) Adquirir experiencia (0,282**) Ocupar el tiempo libre (0,215**); (0,347**)	Formación académica y profesional
Mejorar la realidad (0,443**) Ayudar a los demás (0,442**); (0,361**) Es mi deber como ciudadano (0,419**) Obtener créditos (-0,248)	Formación social
Mejorar la realidad social (0,182*); (0,310**) Ayudar a los demás (0,259**) Conocer gente con inquietudes similares (0,119*)	Formación personal

Fuente: elaboración propia. **P<0,01; *P<0,055. En *cursiva* los datos de la segunda muestra.

4. Discusión y conclusiones

Por lo que hace referencia al desarrollo del voluntariado y la participación social en las universidades, debemos señalar que la puesta en marcha de estructuras pensando en la gestión de este tipo de colaboración fue muy positiva para el fortalecimiento de los programas con voluntarios en las entidades del tercer sector. Estas estructuras favorecieron, claramente la implicación del estudiantado en los programas de dichas entidades.

Además, el estudiantado que ha colaborado con esas entidades considera provechoso, en el plano formativo, el tiempo empleado en sus colaboraciones. Entienden que su implicación les ayuda a conseguir capacidades y competencia de interés personal, profesional y social.

En una primera aproximación a los antecedentes del rendimiento percibido se evaluó la correlación entre las motivaciones de los voluntarios y sus valoraciones de las tres dimensiones de los rendimientos obtenidos. Los resultados indican que:

- a) La adquisición de capacidades relativas a la formación académica y profesional fue significativamente mayor entre los voluntarios motivados por conocer gente con inquietudes similares a las suyas, por obtener competencias profesionales, por adquirir experiencia que les hubiese permitido encontrar un trabajo con más facilidad y por ocupar su tiempo libre.

- b) La adquisición de habilidades de interacción social fue significativamente mayor entre los voluntarios motivados por mejorar la realidad social, ayudar a los demás y los que consideraban que las actividades de voluntariado constituyen un deber ciudadano.
- c) Los voluntarios que percibieron un significativo mayor desarrollo personal (primera muestra) estaban más motivados por conocer gente con inquietudes semejantes, mejorar la realidad social y ayudar a los demás.

En definitiva, las motivaciones que indujeron a los encuestados a participar en actividades de voluntariado incidieron en los resultados conseguidos: los individuos que pretendían adquirir competencias profesionales y aprovechar el tiempo libre lograron más capacidades relacionadas con la formación académica y profesional; los más interesados por mejorar la realidad social y ayudar a los demás obtuvieron un mayor desarrollo personal y más habilidades de interacción social; y, por último, los que pretendían conocer gente con inquietudes parecidas avanzaron en su formación académica y profesional al tiempo que en su desarrollo personal.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS-X*. Barcelona: PPU.
- Omoto, A. M., y Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation. Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 671-686.
- Omoto, A. M., Snyder, M., y Hackett, J. D. (2010) Personality and motivational antecedents of activism and civic engagement. *Journal of Personality*, 78, 1703-1734.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Vigo: Edicións Xerais.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Yubero, S., y Larranaga, E. (2002). Concepción del voluntariado desde la perspectiva motivacional: conducta de ayuda vs. Altruismo. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 9, 27-39.

Incorporando ApS en la asignatura Intervención Psicosocial. Estudios de Psicología. Universidad de Girona

Albertín Carbó, Pilar

Red de Innovación Docente (XIC) del I.C.E (Institut Ciències de l'Educació)

Departamento de Psicología. Universitat de Girona

pilar.albertin@udg.edu

RESUMEN

En la asignatura de intervención psicosocial, se requiere trabajar en diferentes ámbitos de la intervención psicosocial (educativo, salud, laboral, comunitario, jurídico –entre otros–), una manera idónea es la participación directa del/la estudiante en alguno de estos ámbitos, generando conocimiento a partir de la práctica y a la vez facilitando un servicio. La experiencia se ha realizado durante tres años consecutivos y ha supuesto un beneficio considerable tanto en el desarrollo de competencias del profesional psicólogo, como en la aproximación, contacto y aportaciones de los/las estudiantes a los contextos de acción.

Palabras clave: intervenciones psicosociales; ámbitos de la psicología; aprendizaje y servicio universitario.

Incorporating service learning in Psychosocial Intervention subject. Psychology Studies. University of Girona

ABSTRACT

In psychosocial intervention subject is required to work in different areas of psychosocial intervention (education, health, labor, community, legal, -among others-), an ideal way is direct participation of the student in some of these areas, generating knowledge from practice and simultaneously providing a service. The experience was conducted for three consecutive years and has been a considerable benefit both professional skills development of psychologists, as in the approach, contact and contributions of students to contexts of action.

Keywords: psychosocial interventions; fields of psychology; university service learning.

Introducción

El aprendizaje y servicio universitario (ApS (U)) es considerado “una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006, p. 22).

Con tal propósito hemos querido poner en práctica una experiencia en los Estudios de Psicología, lo cual nos ha permitido ir cambiando algunas actitudes de los/las estudiantes hacia la intervención psicosocial, favoreciendo un contacto con diferentes instituciones a través de la colaboración con sus programas. Los/las estudiantes han realizado diferentes tipos de servicio acorde con su aprendizajes.

1. Contextualización

La experiencia está inscrita dentro de una asignatura impartida en 4º curso de los Estudios de Psicología en la Universidad de Girona: Intervención psicosocial, de 12 créditos y anual.

Dicha experiencia lleva tres cursos de funcionamiento. A lo largo de estos tres años hemos introducido ligeros cambios, el más importante durante el último curso (2015-2016) ha sido que los/las estudiantes han tenido un papel activo en la negociación y diseño del proyecto que han llevado a cabo con los Centros o el Servicio contactado donde están realizando la intervención.

Somos dos profesoras que impartimos y compartimos la asignatura. El proyecto ApS tiene un valor dentro de la evaluación final del estudiante que ha oscilado de un curso a otro entre un 50% y 60%. El resto de nota proviene de una prueba de evaluación escrita.

En la asignatura de intervención psicosocial, se requiere trabajar en diferentes ámbitos de la intervención (educativo, salud, laboral, comunitario, jurídico –entre otros–), una manera idónea que hemos concebido para ello, es la participación directa del/la estudiante en alguno de estos ámbitos, y para ello, previamente al contacto del/la estudiante, hemos establecido convenios o bien contactado con centros que tuvieran la necesidad de recibir un servicio a la vez que nos facilitaban un campo de aprendizaje en la formación psicológica.

El grupo de estudiantes de 4º curso suele ser de unos 65-70 estudiantes, la manera de gestionar la intervención es hacer subgrupos de 10-12 estudiantes en función de sus preferencias en 6 o 7 ámbitos que proponemos. Estos ámbitos son: educativo, de inserción laboral, de salud mental, de salud-prevención SIDA, comunitario en atención a mujeres migrantes y vejez. Hay un subgrupo que trabaja el ámbito jurídico pero en este caso no aplicamos ApS, puesto que la entrada en instituciones jurídico-penales está muy restringida para estudiantes.

2. Descripción del servicio

El servicio está diferenciado según diferentes ámbitos de intervención:

1) *Escolar*

Se interviene en una escuela pública de primaria cuyos alumnos/as son mayoritariamente gitanos/as. Los/las estudiantes preparan talleres para trabajar en las aulas sobre: reconocer y gestionar las emociones, resolución de conflictos y discriminación en función del género.

Se han realizado talleres en 1º, 2º, 3º, 4º, y 5º curso. De cada curso se ocupaban dos estudiantes, los/las cuales tras el contacto con la profesora tutora del curso, decidían qué temática se trabajaría. Posteriormente los/las estudiantes preparaban los talleres y en dos sesiones los aplicaban con cada clase o nivel.

Las temáticas de los talleres eran: desigualdades de género, diversidad, conflictos y emociones. En cada clase sólo se trabajaba una temática.

2) *Laboral*

Se ofrece diferentes servicios a personas que acuden a Cáritas: organizar sesión de formación sobre búsqueda de empleo, dinámicas de autoestima, trabajar competencias y habilidades para el trabajo, etc.

Existe una amplia oferta de programas en Cáritas Laboral que se realizan a través de diferentes procedimientos (itinerarios individuales, acciones grupales, trabajo en red y coordinaciones con servicios sociales, asesoría y facilitación de información y acción formativa). Los/las estudiantes (5 estudiantes) han participado concretamente en la ACCIÓN FORMATIVA.

Dos estudiantes han realizado durante dos sesiones formación en competencias, tales como: comunicación, resolución de conflictos, autoconocimiento y autoestima. Otros/as dos estudiantes han trabajado durante dos sesiones sobre la “entrevista de trabajo”. Para ello los/las estudiantes han diseñado talleres dinámicos, fáciles de realizar y lúdicos.

3) *Salud Mental*

Colaboración con una Fundación que trabaja con personas que tienen trastornos mentales, interviniendo en el programa de inserción laboral, taller sobre sexualidad y un programa de radio que gestionan los/las propios/as usuarios/as.

Se han llevado a cabo tres talleres:

- *Competencias laborales*: empatía, escucha activa, estilo comunicativo, asertividad y conflictos. Tres estudiantes se han ocupado de estas actividades. Se han realizado 4 sesiones: 2 con un mismo grupo donde se han trabajado todos los temas, excepto conflictos, y 2 con otro grupo donde se han trabajado sólo conflictos.
- *Sexualidad*: sobre prevención de enfermedades transmisibles, sobre creencias, sobre diversidad afectivo-sexual. Dos estudiantes han realizado los talleres, de dos sesiones con dos grupos diferentes.

- *El programa de radio: “Nos patina el embrague”* (empowerment y erradicación del estigma hacia los trastornos mentales). Son tres estudiantes que trabajan con el equipo de radio en el que participan 5 personas. También han realizado una exploración para ver la difusión del taller en la población de Salt (Girona).

4) *Salud-prevención SIDA.*

Se ha realizado una aproximación al ámbito de salud sexual relacionada principalmente con la prevención y counseling en casos de VIH (virus inmunodeficiencia humana).

El programa lleva muchos años realizando tres funciones básicas: prevención del SIDA en institutos, detección del VIH y derivaciones a centros y asociaciones de tratamiento y counseling y soporte social en personas que están infectadas.

Los/las estudiantes participantes han sido cuatro, y se han encargado de dar soporte en los programas de prevención en institutos, junto a la psicóloga que se ocupa. Cada estudiante acude con la psicóloga a una clase diferente de E.S.O y se encarga de observar la dinámica que se produce, así como incorporar en el debate algunas cuestiones que preocupan a los/las estudiantes, principalmente medidas anticonceptivas y cómo usarlas, y miedos al embarazo (principalmente este último en el caso de las chicas).

El programa de prevención se realiza en diferentes niveles de la E.S.O. durante 1 hora y en él se intenta explicar conceptos sobre medidas de protección en las relaciones sexuales y riesgos asociados.

5) *Comunitaria mujeres migrantes*

Se realizan dinámicas de grupo con mujeres migrantes trabajando temas de autoestima, autocuidados, vínculo madre-hijo. En una asociación inserta en la población de Salt (Girona) con elevado porcentaje de emigración marroquí y senegambiana. El programa está abierto para mujeres con hijos entre 0-3 años.

Las tres estudiantes que participan en este ApS, tras las reuniones con la psicóloga y educadora social del programa, han decidido trabajar el tema de “Vínculo seguro madre-hijo” a partir del conocimiento del contexto. Para ello llevan a cabo 4 sesiones de observaciones y toma de notas en un diario de campo del espacio relacional madre-hijo, donde las madres interactúan con otras mujeres y con los niños/as. También acompañan y juegan con los/las niños/as.

Posteriormente han realizado dos sesiones consistentes en un taller grupal con las mujeres. Realizan 1 sesión con un grupo de mujeres (n=7), y otra sesión con otro grupo de mujeres diferente (n=9), y preparan tres actividades: 1) trabajo sobre el vínculo-separación utilizando la *metáfora del faro* que guía al navegante; 2) formas de vínculo, a través del juego *memory*, utilizando diferentes fotografías en que las mujeres pueden reconocerse; 3) símbolos de unión entre madre-hijo, utilizando un brazalete que significa la protección y la seguridad.

Observan que las mujeres participantes tienen dificultades para el idioma castellano y catalán, lo cual resulta difícil para comentar y discutir de la temática, o para explorar mejor su cultura, sus valores, su imaginario social. Los talleres han de ser muy visuales.

6) Vejez

Dentro de un programa de Cáritas, donde los estudiantes dibujan la red social de una persona mayor y colaboran conjuntamente con ella para organizar su historia de vida y mostrarla-trabajarla en una clase de una escuela de primaria.

El grupo, de 4 estudiantes, ha trabajado los objetivos propuestos en el programa: envejecimiento activo, inclusión en la sociedad, participación activa y relaciones intergeneracionales (con niños/as de primaria).

Han llevado a cabo 3 fases:

1ª) reuniones con la entidad y propuesta voluntaria de una Sra., Dolors, para llevar a cabo la intervención en la escuela.

2º) aproximación y creación de vínculos con Dolors para diseñar la charla-conferencia que se llevaría a cabo en la escuela. Esto ha supuesto recoger su relato de vida, señalar las situaciones más significativas para ella y configurar su red social.

3ª) asistencia a la escuela e impartición de la charla-conferencia a los niños/as. Valoración por parte de los niños/as, del profesor de primaria, de Dolors y de los/las estudiantes universitarios dicha actuación y todo el proceso.

3. Descripción del aprendizaje

El aprendizaje se concibe por la adquisición de competencias básicas y competencias específicas que se explicitan en el plan docente de la asignatura. Básicamente serán:

Competencias básicas:

1. La acción de trabajar con personas con ciertos problemas sociales o educativos fomenta una comprensión crítica de estos, de sus causas estructurales, y ayuda a que los alumnos desarrollen herramientas de análisis social, así como una comprensión, compromiso e implicación con su trabajo.
2. El desarrollo de habilidades interpersonales y el trabajo en equipo, mejor dominio de competencias técnicas, habilidades comunicativas, la capacidad de resolver asuntos complejos.

Competencias específicas:

1. Saber analizar las demandas y necesidades de las personas, grupos u organizaciones en diferentes contextos utilizando los marcos teóricos de la intervención psicosocial.
2. Diseñar, planificar la metodología, implementar y evaluar un plan de intervención psicosocial específico.

Concretamente en los diferentes ámbitos y servicios, realizamos una evaluación:

1) *Escolar*

Se han utilizado instrumentos tipo cuestionario sencillo, con caras tipo emoticono en algunos casos. Observaciones de las dinámicas grupales y conversaciones con la profesora del curso.

- Los/las niños/as y las profesoras, así como la coordinación y dirección del equipo, han mostrado un alto grado de satisfacción, y a pesar que los talleres han sido pocos y muy puntuales, han constituido un recurso valioso para la escuela, en tanto que ha sido una manera de aproximar futuros profesionales a la cultura gitana y a un barrio y escuela segregada en el entorno de Girona.
- Los/las estudiantes han comentado sobre la necesidad de ampliar los talleres, hacer algunos más durante el curso, incluso que se incorporen como clases de prácticas, suprimiendo sesiones prácticas que se realizan en la Facultad.
- También hay una necesidad de trabajar más en red el proyecto de la escuela Vilaroja, en el sentido que: sería preciso comunicarse con el psicólogo que atiende algunas horas las necesidades de la escuela y las familias, también sería importante contactar o hacer alguna actividad con y para las familias, así mismo, contactar con el Centro cívico del barrio para proponer alguna actividad.
- Un punto destacable por los 10 estudiantes que han participado en este ApS, ha sido el trabajo interno del colegio con el profesorado. Han observado, en algunos casos, actitudes discriminatorias, comentarios y expectativas negativas de profesores/as hacia los/as niños/as. Trabajar con creencias y actitudes no muy positivas hacia el colectivo gitano, se detecta como una necesidad futura.

2) *Laboral*

Los instrumentos utilizados para evaluar los resultados van desde cuestionarios sencillos a observaciones y conversaciones con los/las usuarios/as del programa.

Positivo haber realizado role-playing para indicar a los/las participantes cómo hacer cada actividad sobre las competencias. Especialmente los/las participantes del programa han comentado que el role-playing ha sido de gran utilidad para entender cómo presentarse y desarrollar una entrevista en un proceso de selección.

También los/las estudiantes han podido aplicar conocimientos teóricos aprendidos durante la carrera y sentir que ejercitaban un rol profesional, formando a colectivos con dificultades de inclusión social. Por otro lado, han destacado el desarrollo de competencias orales y empáticas hacia el colectivo con el que colaboraron.

La realización del ApS se valora como positiva para todos los participantes, incluida la responsable del programa Cáritas Laboral, y se propone ampliar las sesiones con los mismos grupos, o bien, incorporar a los estudiantes a otros grupos con otros objetivos concretos, de manera que pueda integrarse tanto la atención a los/las usuarios/as del servicio, como el conocimiento de los/las estudiantes universitarios/as.

3) *Salud Mental*

Se utilizaron diferentes instrumentos para la evaluación:

Competencias y sexualidad: cuestionarios sencillos (Likert, rúbricas, con emoticonos, etc.), observación de las dinámicas por parte de los/las estudiantes y entrevista con coordinadores profesionales de cada programa.

Programa de radio: observaciones del seguimiento, conversaciones con realizadores/as y coordinadora profesional.

Las valoraciones tanto por parte de estudiantes, los/las usuarios/as y las coordinadoras de cada programa han sido:

- Necesidad de ampliar las sesiones en los talleres de competencias y sexualidad.
- Los talleres les han permitido aplicar conocimientos teóricos de asignaturas realizadas durante el grado.
- Positivo haber realizado role-playing para indicar a los/as participantes cómo hacer cada actividad sobre las competencias. Los talleres eran muy lúdicos y elaborados por los/las estudiantes.
- En el taller de competencias, algunos usuarios/as han tenido ciertas actitudes de resistencia a participar en el taller. Sería conveniente hablarlo previamente con ellos/as para hacerlo más participativo.
- En el taller de sexualidad, ha sido bastante positiva la participación y el nivel de satisfacción, indicando los/las participantes que se había hecho corto: “se trata de hablar de sexualidad de manera natural” –comentaba un participante–. También es importante tener una reunión previa con los/las participantes para valorar sus necesidades. En el cuestionario final han surgido que los temas que más les interesaban eran transmisión de enfermedades y medidas anticonceptivas.
- En el programa de radio han participado en la realización en cuanto a moderar, supervisar y asistir a diferentes tareas, pero el diseño estaba realizado por el equipo de usuarios/as de la Fundación Drissa. Los/las estudiantes han visto la necesidad de realizar una evaluación sobre si este programa tiene difusión o no en la población, viendo que apenas se conoce después de 12 años, es decir, tiene poco impacto. Ven la necesidad de en futuras ocasiones realizar alguna jornada o un programa en un espacio público, abierto a la población de Salt para darse a conocer (en el sentido que la población pueda desestigmatizar a estas personas).
- En general, se propone que en los siguientes ApS se tenga en cuenta una visión más global de la Fundación, el dividirse por programas tan específicos da una perspectiva un tanto desagregada del Servicio, conviene que los estudiantes tengan un conocimiento más compartido de todos los programas que se están llevando a cabo.

4) *Salud-prevención SIDA*

La evaluación se realiza a través de notas tomadas durante las sesiones explicativas. En ocasiones se pasa un corto cuestionario donde se pregunta a los/las jóvenes si les ha servido en algo y qué necesitarían trabajar.

- Este programa está en una fase que posiblemente no puede considerarse ApS, dado que los/las estudiantes no tienen capacidad de diseñar o decidir el taller o alguna dinámica que puedan introducir con el contacto a los jóvenes, pues deben seguir el programa pautado por la psicóloga. Se ha pensado que sería ideal poder diseñar un taller que no sólo incluyera prevención de Sida y otras enfermedades de contagio sexual, sino que, ampliara la oferta e incluyera, desde una perspectiva de género, relaciones basadas en la diversidad afectivo-sexual. De esta forma se tendrían en cuenta temáticas relevantes para trabajar con los/las jóvenes, tales como las sexualidades no normativas o periféricas, la diversidad, las relaciones amorosas, el concepto de sexualidad, pudiendo de esta manera integrar un conocimiento que servirá para trabajar posteriormente comportamientos de riesgo y fomentar acciones preventivas.
- También se ha valorado que la realización de los talleres por jóvenes universitarios es un referente para los/las escolares que se pueden identificar con ellos/ellas más fácilmente que con la figura adulta de la psicóloga.
- Se precisa, por otro lado, la negociación con los institutos para que permitan algo más de sesiones en el desarrollo del programa, así como el trabajo previo con la psicóloga de la Asociación para diseñar los talleres.

5) Comunitaria mujeres migrantes

Los instrumentos de evaluación, han sido principalmente las observaciones de las dinámicas con las mujeres, así como indicadores muy visuales (caras con emoticonos) para señalar la satisfacción de ellas.

- Los/las estudiantes manifiestan una dificultad para conocer desde el punto de vista de las mujeres el concepto que trabajan en los talleres. Se hace preciso una exploración previa más amplia, basada en observaciones de las mujeres con sus hijos en el espacio de juego, conversaciones con las profesionales del servicio, búsqueda de literatura que oriente, así como el poder contar con la colaboración de alguna mujer que sí conozca mejor el idioma y pueda ser informante clave. De lo contrario se puede caer en un conocimiento “etnocentrado” de lo que significa por ejemplo “vínculo madre-hijo/a” y de las formas de trabajarlo.
- Juntamente con las profesionales del servicio, se valora la necesidad de la utilización de imágenes, símbolos visuales, así como comportamiento no verbal con las mujeres.
- Un trabajo futuro en relación a los talleres, sería detectar las necesidades de estas mujeres en relación a la crianza de sus hijos/as, pero para ello, debe contarse con mujeres que tengan el papel de mediadoras para que puedan transmitir las visiones particulares provenientes de cada mujer y de cada cultura.

6) Vejez

Como instrumentos de evaluación están: cuestionario a los/las niños/as, conversaciones con Dolors y con el profesor de la clase. Observaciones de los/las estudiantes.

- La experiencia ha sido muy satisfactoria para Dolors. También los/las estudiantes universitarios han cuestionado estereotipos que tenían de la gente mayor, pues Dolors

- no era precisamente una “abuelita apacible que contaba historias”, sino una mujer con un cierto tono autoritario y autosuficiente, con carácter, resistente a entrar en determinadas pautas que los/las estudiantes intentaban y con cierta desconfianza hacia el proyecto.
- Para los/las niños/as, de 5º de primaria, la charla-conferencia ha resultado relevante, en tanto que una de las partes del cuestionario intentaba hacerles reflexionar sobre “lo que pueden transmitir las personas mayores”. Se ha comentado que en las próximas charlas-conferencias se podría incorporar más material lúdico, recreativo para acompañar a los contenidos.
 - Los/las estudiantes universitarios/as han considerado que el trabajo emocional con Dolors ha sido la parte más importante y a la que hay que dar importancia en futuras ocasiones, también el trabajar con su identidad: la que era y la que es ahora.
 - También se han grabado diferentes escenas de la entrevista sobre la historia de vida o relato biográfico de Dolors, así como de su charla-conferencia en la escuela. La propuesta es hacer un vídeo para promocionar la participación activa de la gente mayor y su valor en la sociedad.

4. Conclusiones

Los/las estudiantes, a partir de la evaluación recogida al final del curso, manifiestan satisfacción por la metodología utilizada, especialmente:

- 1) Por lo que les permite conocer en relación al contexto donde realizan la intervención, y en relación a los usuarios/as del servicio.
- 2) Por la dimensión aplicada y significativa que adquiere algunos de los conocimientos que han ido asimilando durante los cursos.
- 3) Por las posibilidades que el proyecto les ofrece de tener iniciativas y ser creativos/as en cuanto a las acciones a realizar.

Los Centros donde se realiza el ApS consideran que la intervención de los/as estudiantes siempre es una ayuda, a pesar de que las intervenciones son pequeñas y muy limitadas en el tiempo. El contacto de los profesionales que atienden con los/as estudiantes significa también un estímulo en su tarea profesional y un reto formativo.

También planteamos algunas cuestiones emergentes para ser reflexionadas y discutidas a partir de estas experiencias:

- El nivel alto de respuesta y motivación de los/las estudiantes, especialmente cuando negocian, proponen y diseñan el servicio que ofrecerán en el centro.
- El acercamiento positivo entre la teoría y la práctica, entre el Centro y la Universidad y las posibilidades que ofrece este vínculo.
- El nivel autoreflexivo y creativo que exige el ApS, dos competencias necesarias en la formación actual.

- La necesidad de desarrollar y conocer metodologías de carácter más cualitativo (por parte de los/las estudiantes y por parte del Centro) para examinar, valorar el proceso ApS y sus resultados.

Referencias bibliográficas

- Bellera, J., Albertín, P., Bofill, A.M., Bonmatí, A., Heras, R., Masgrau, M., y Soler, P. (2014). *Criterios para configurar y valorar las experiencias universitarias de aprendizaje servicio*. Trabajo presentado en el Congreso ApS(U)5. Madrid.
- Eyler, J. (2001). Creating your reflection map. *New directions for higher education*, 114, 35-43.
- Folgueiras, P., Esther, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro / Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Adquisición de competencias instrumentales en la universidad mediante el aprendizaje-servicio

Arco-Tirado, José L.
Fernández-Martín, Francisco D.
Carrillo-Rosua, F. Javier

Universidad de Granada

jlarco@ugr.es

fdfernan@ugr.es

fjcarri@ugr.es

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue comprobar si la participación de estudiantes (mentores) en un programa de mentoría entre iguales en grupos bilingües determina el nivel de adquisición y desarrollo de competencias instrumentales como las estrategias de motivación y aprendizaje, al igual que sucede en contextos monolingües. La presión académica y laboral creciente por mejorar la efectividad de los modelos de enseñanza-aprendizaje por competencias, y por ende, el perfil de empleabilidad de nuestros jóvenes, se ha visto incrementada en los últimos años por la emergencia y expansión de los nuevos programas de educación bilingües en la Educación Superior. La muestra estuvo compuesta por 14 mentores procedentes del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Granada. Tras un proceso de selección y formación en funciones y tareas de mentoría entre iguales, los alumnos mentores llevaron a cabo un total de diez sesiones distribuidas en un semestre. Los resultados muestran tamaño del efecto significativo en la mayor parte de las variables dependientes analizadas. **Palabras clave:** competencias; estrategias de aprendizaje; habilidades sociales; Educación Superior; aprendizaje-servicio.

Acquisition of instrumental competences in university through service-learning

ABSTRACT

The purpose of this research was to check whether the participation on a peer mentoring program among bilingual groups determine the acquisition and mastery of instrumental competences like learning strategies or social skills, as it does happen in monolingual contexts. The academic y labor pressure to improve the effectiveness of instructional models competences-based, and consequently, the employability profile of our youth, has increased in the last few years due to the emergence and expansion of bilingual education programs in Higher Education. The sample consisted of 14 mentors from the Degree in English Studies at the University of Granada. After a sampling process, mentors went through a training process on mentors functions and tasks before delivering 10 mentoring sessions. Results show significant size effect for most of the variables analyzed. **Keywords:** competences; learning strategies; social skills; Higher Education; service-learning.

Introducción

A pesar de los avances que se han producido en España en los últimos años en materia de educación, los resultados procedentes de la evaluación interna y externa del sistema de educación y formación (Consejo Escolar del Estado, 2013; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2014) revelan una baja productividad del sistema educativo respecto al conjunto de países de la Unión Europea. Estos resultados de rendimiento del sistema educativo y de formación, junto a otras barreras estructurales y circunstancias derivadas de la coyuntura económica actual, están originando un elevado coste económico y social, pues está influyendo directamente en el nivel de inserción laboral de los jóvenes (Consejo Económico y Social de España, 2014; European University Association, 2013; Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2014).

Se hace por tanto necesaria la introducción de reformas y cambios que permitan ir mejorando dichos indicadores. Una de las asignaturas pendientes del sistema educativo universitario es el de las metodologías docentes. El Proceso de Bolonia exige la adopción de metodologías instruccionales compatibles con el modelo de enseñanza por competencias adoptado y el programa que les presentamos constituye un intento de ensayo de estas metodologías alternativas. Este programa o propuesta didáctica está basada en: (a) el aprendizaje entre iguales, en su versión de mentoría (Dusseldorp Skills Forum, 2007), tal y como recomienda la estrategia “Europa 2020” (European Commission, 2010), en el que compañeros de diferente edad y curso con más conocimientos y/o habilidades, tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo a otro alumnado con menos conocimientos y/o habilidades con propósitos preventivos y/o de instrucción (Arco-Tirado, Fernández-Martín, y Fernández-Balboa, 2011; Fernández, 2007); y (b) el aprendizaje-servicio (Tapia, 2006), que integra los conocimientos y materias del currículo con el aprendizaje y la realización de trabajos útiles y solidarios en la comunidad, en colaboración con instituciones públicas y privadas. Esta metodología descansa en la idea de que se aprende fundamentalmente haciendo y que el problema principal de los centros y la educación no reside, al contrario de la opinión pública más extendida, en la falta de motivación que se atribuye a los jóvenes, sino en el atractivo e intencionalidad de las acciones y actividades educativas que se le ofrecen dentro y fuera del aula (Ferrandino, 2007).

Si el proceso de Bolonia hay que interpretarlo en clave de internacionalización de la Educación Superior (ES) europea, la emergencia de programas o grados bilingües en los que un porcentaje de los créditos se instruye en un segunda lengua es un realidad ya en el panorama de las universidades públicas españolas (Ramos-García, 2013). Esta “mutación” en los programas educativos, debe interpretarse igualmente en clave de reforma curricular orientada a la mejora de la empleabilidad de los futuros egresados. Sin embargo, la facilidad para diseñar y legislar reformas curriculares que actualizan el mapa de titulaciones superiores, contrasta con la menor capacidad y velocidad a la que avanza nuestra investigación y conocimiento para articular e implementar dichos cambios en la instrucción y en las metodologías docentes que se llevan al aula. En el caso que nos ocupa, el diseño, aplicación y evaluación de

clases efectivas en un idioma que no es el idioma nativo de los que aprenden (ej., alumnado de Grado) ni de los que enseñan (ej., docentes) plantea desafíos instruccionales y didácticos aun no resueltos incluso en niveles educativos inferiores. De ahí la necesidad de explorar los posibles beneficios que se puedan trasladar al aprendizaje y dominio de una segunda lengua de la puesta en práctica de experiencias de mentoría y/o de aprendizaje-servicio por ejemplo, que ya han demostrado su efectividad en contextos monolingües universitarios.

Para este trabajo de investigación las hipótesis que planteamos fueron: Hipótesis 1: Como resultado del BMP, habrá una diferencia estadísticamente significativa en las estrategias motivacionales y de aprendizaje de la submuestra de los mentores, medida por las *Estrategias de motivación para el aprendizaje* (Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991); Hipótesis 2: Como resultado del BMP, habrá una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades sociales de la submuestra de los mentores, como es medido por la *Escala de habilidades sociales* (Gismero, 2000).

1. Metodología

Muestra

La muestra consistió en 45 estudiantes de la UGR de diferentes grados distribuidos en dos submuestras. El grupo de mentores (N=14) estuvo compuesto por estudiantes en su cuarto año y su edad media fue de 25,50 años con un rango de edad de 22 a 30 años. Su distribución por sexo fue de 8 mujeres (57.14%) y 6 hombres (42.86%). La edad promedio de los estudiantes de primer año (N=31) fue de 20 años y su distribución por sexo fue de 29 mujeres (93.55%) y 2 hombres (6,45%). La selección de participantes se basó en un método de muestreo no probabilístico. Puesto que era un estudio piloto se basó en una técnica de muestreo llamada “muestreo útil” (Martínez, 1995).

Materiales

Formulario de Registro en el Programa de Mentores Bilingües (PMB), consistió en 6 ítems de preguntas abiertas, 3 ítems con diferentes alternativas de respuesta y una escala con 10 puntos en torno a tres áreas (información demográfica, académica, e información relativa a otras áreas de interés). Los mentores completaron el formulario.

Cuestionario de Estrategias de Motivación y Aprendizaje (Motivation Strategies and Learning Questionnaire (MSLQ)) (Pintrich et al., 1991) consiste en cuestionario de 81 preguntas de respuesta múltiple (en una escala de 7 puntos), agrupados en 15 sub-escalas (ej., auto-eficacia para el aprendizaje y el rendimiento, objetivos de orientación extrínseca, objetivos de orientación intrínseca, valor asociado a la tarea, test de ansiedad, control de creencias, pensamiento crítico, autorregulación meta-cognitiva, tiempo y ambiente de estudio, repaso, elaboración, organización, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre iguales, y búsqueda de ayuda). El MSLQ se utiliza normalmente para medir estrategias de motivación y aprendizaje de estudiantes universitarios dado su alto índice de fiabilidad y niveles aceptables de validez.

Escala de Habilidades Sociales (EHS). Instrumento formado por 33 ítems agrupados en 6 subescalas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Esta escala fue desarrollada por Gismero (2000) y se decidió utilizarla por ser una de las pruebas que comúnmente se emplea para evaluar habilidades sociales en adolescentes y adultos debido a su alta fiabilidad (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,89 puntos en adultos) y aceptable validez (coeficiente de correlación entre puntuación directa global de la EHS y auto-descripciones globales de 0,53 puntos; coeficientes de correlación con adjetivos: entre -0,84 puntos con agresividad y 0,84 puntos con asertividad).

Diseño y Procedimiento

Para la hipótesis 1 y 2 de esta investigación se utilizó un diseño pretest-postest de un sólo grupo. Una vez que se informó a los mentores y decidieron participar en el BMP, tuvieron una sesión de entrenamiento de 3h en la que fueron informados e instruidos en sus deberes y derechos, tareas y roles. Las sesiones BMP consistían en una sesión de 90 minutos, una vez por semana, durante unas 10 semanales repartidas en el segundo semestre del año académico, es decir, desde mediados de marzo hasta finales de mayo del curso 2012/2013. Así, el número total de sesiones realizadas fue 129 así cada mentor tiene una media de 9,21 sesiones (SD= 1.19). Los contenidos siguientes fueron cubiertos en las sesiones de formación: (a) introducción (ej., presentación sobre el propósito, proceso y requisitos para acceder de los estudiantes receptores de las sesiones de mentoría, sus derechos y obligaciones, tareas y roles), así como una fundamentación teórica (ej., información académica y científica), (b) diseño y planificación de las sesiones de mentoría y entrenamiento en el uso de la hoja de registro a utilizar durante las sesiones, (c) las competencias específicas de su grado en materia de enseñanza y las estrategias de enseñanza que ofrece la mentoría (ej., auto-regulación, establecimiento de objetivos, control del tiempo, etc.), y (d) ejemplos de los desafíos y las dificultades que debería hacer frente. El emparejamiento de mentores y “mentees”, alumnos receptores de las sesiones fueron presentados y agrupados en parejas, siguiendo criterios de afinidad y preferencias manifestados con anterioridad.

Análisis de datos

Tras comprobar la normalidad de la distribución de los datos de las variables medidas mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los datos de las hipótesis 1 y 2 fueron analizados mediante la prueba z de Wilcoxon y la prueba t-test para datos relacionados respectivamente. También se calculó el valor d de Cohen.

2. Resultados

Después de obtener una distribución no normal según el test de Kolmogorov-Smirnov, el pre-test y post-test en mentores en motivación y estrategias de aprendizaje, la prueba *T* de Wilcoxon demostró diferencias estadísticamente significativas con respecto a la subescala

«organización» ($T=-2.09$, $p < .05$). Asimismo, los resultados de Cohen d mostraron pequeñas diferencias ($d = .20$) con respecto a la mayoría de las subescalas como “ensayo” ($d = .58$), «organización» ($d = .58$), “regulación de esfuerzo” ($d = .64$), y “aprendizaje” ($d = .41$) que mostraron diferencias medias de ($d = .50$).

En relación con las habilidades sociales de los mentores, la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró una distribución normal en los resultados pre-test y post-test aunque la prueba t -student no indicó diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, los resultados de Cohen d mostraron pequeñas diferencias ($d = .20$) con respecto a las subescalas: “Capacidad de decir ‘no’ y cortar interacciones” ($d = .03$), “Defensa de los intereses propios como un consumidor” ($d = .07$), “Autoexpresión en situaciones sociales” ($d = .12$), “Capacidad para hacer solicitudes” ($d = .18$), y “Capacidad para iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto” ($d = .30$). En relación con el resultado de la subescala de “Expresión de incomodidad y molestia” ($d = .35$) mostró diferencias medianas ($d = .50$).

3. Discusión y conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto que la H1 puede ser parcialmente aceptada, y la H2 ha de ser rechazada. Esto significa en términos de aprendizaje del alumnado que si bien mejoran en el desarrollo de competencias instrumentales, esta mejora es solo parcial y limitada a algunas de esas habilidades. Los resultados interpretados desde el punto de vista docente significan que se ha de seguir trabajando en la mejora del diseño e implantación de los elementos que componen estas metodologías docentes universitarias hasta mejorar su impacto en el perfil profesional de los futuros egresados. En este sentido, efectivamente, a las dificultades inherentes a la investigación del impacto en las competencias de los alumnos de estas metodologías docentes, hay que añadirle la complejidad resultante de que parte de esas tareas y actividades tienen lugar en una segunda lengua para el alumno mentor. Sin embargo, y al hilo de los resultados del valor d de Cohen podemos ser más optimistas respecto a las posibilidades y ventajas que el uso de estas prácticas docentes pueden tener para el avance y el dominio de competencias cognitivas complejas por parte del alumnado universitario, ya que los valores obtenidos apuntan en esa dirección.

El valor y utilidad de estos resultados aumenta en un contexto y momento como el actual en el que el mercado de trabajo demanda profesionales con perfiles avanzados en este tipo de competencias transversales y no solo en conocimientos curriculares ligados al área de conocimiento o Grado en la que el alumno se ha formado. La difusión y adopción de este tipo de programas por parte de las instituciones educativas universitarias contribuirá a mejorar la calidad de la educación y la instrucción que reciben nuestros alumnos, incluidos los programas educativos bilingües (Maíz-Arévalo y Domínguez-Romero, 2013). Esta mejora a su vez se traducirá en el medio-largo plazo en una mejora en los objetivos de internacionalización de las universidades en nuestro país. No obstante, para corregir algunas limitaciones que presenta este estudio y mejorar el impacto de futuras replicaciones, recomendamos los siguientes cambios y mejoras: aumentar la duración de las intervenciones, aumentar las sesiones de formación y entrenamiento de mentores, incluir variables dependientes como el

nivel de dominio de la segunda lengua utilizada entre las variables analizadas previa gestión de los recursos económicos necesarios para garantizar la evaluación de todas las dimensiones (ej., comprender, hablar, escribir), utilizar diseños de investigación más potentes con grupo control, así como el uso de instrumentos estandarizados para la medida del impacto en las variables dependientes seleccionadas, mejorar el seguimiento de las sesiones, incrementar los esfuerzos por difundir y mejorar los niveles de adopción de este tipo de programas entre los distintos Grados y áreas de conocimiento.

En resumen, si para mejorar el perfil de empleabilidad de los jóvenes universitarios es necesario modernizar las metodologías docentes que se utilizan, y disponemos al menos de parte del conocimiento y capacidad para implementar y dirigir esos cambios, entonces hemos de seguir investigando y superando los factores que obstaculizan el desarrollo y modernización de la Universidad.

Referencias bibliográficas

- Arco-Tirado, J. L., y Fernández-Martín, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. y Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a Peer-Tutoring Program on Quality Standards in Higher Education. *Higher Education*, 62(6), 773-788.
- Consejo Económico y Social de España (2014). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: Autor.
- Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dusseldorp Skills Forum (2007). *Mentoring resources*. Recuperado de <http://dusseldorp.org.au/resource/mentoring-resources-how-to/>
- European Commission (2010). *EUROPA 2020: A strategy for European Union growth*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/
- European University Association (2013). *EUA's public funding observatory*. Recuperado de http://www.eua.be/Libraries/Governance_Autonomy_Funding/EUA_PFO_report_2013.sflb.ashx
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral inédita). Granada, Universidad de Granada.
- Ferrandino, V. (2007). *A new day for learning*. Recuperado de <http://www.edutopia.org/pdfs/ANewDayforLearning.pdf>
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Maíz-Arévalo, C., y Domínguez-Romero, E. (2013). Students' response to CLIL in tertiary education: The case of business administration and economics at Complutense University. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 1-12. doi:10.4995/rlyla.2013.955.
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013/2016*. Madrid: Autor.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (2014). *Education at a glance 2014: OECD Indicators*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan
- Ramos-García, A. M. (2013). Higher Education bilingual programs in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*.

Aula de reciclaje y consumo responsable: una experiencia aprendizaje-servicio para personas en riesgo de exclusión social

Ares-Pernas, Ana
Abad-López, María José
Rico, Maite

Departamento Física. Universidade da Coruña

aares@udc.es

mjabad@udc.es

mrigo@udc.es

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia aprendizaje-servicio realizada en la asignatura Diseño y Proceso con Polímeros del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto de la Universidad da Coruña. El alumnado universitario imparte unos talleres a dos grupos de personas en riesgo de exclusión social, pertenecientes al Programa de Empleo y Taller de Costura de la entidad Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol. Mediante esta actividad, se pretende que los universitarios alcancen las competencias asociadas a la parte práctica de la asignatura y además, realicen un servicio a la comunidad con doble objetivo; formación para la búsqueda de empleo y en valores de convivencia social. En el trabajo se detallan las fases de la actividad, desde el diseño y desarrollo, hasta la evaluación final. Del estudio se concluye la gran satisfacción de todos los agentes involucrados y la utilidad de esta herramienta en el aprendizaje de los universitarios.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; exclusión social; reciclaje; consumo responsable; competencias transversales.

Recycling and responsible consumption: a service-learning experience for people at risk of social exclusion

ABSTRACT

This paper presents a service-learning experience carried out in the subject Design and Polymer Processing of Engineering Degree in Industrial Design and Product Development at the University of A Coruña. Undergraduate students taught a workshop focused on two groups of people at risk of social exclusion. The first one attended an Employment Program and the second group was taking part of a Sewing Workshop arranged by Cáritas Diocesana Mondoñedo-Ferrol. The target of this activity is that the undergraduate students reach the transversal skills associated with the experimental part of the course undertaking a community service. This service pursues a double goal; training for job search and teaching social values. All the activity stages are detailed in the present work. At the end, everyone involved (teachers, children, students) show a high degree of satisfaction. From this experience, we can conclude the usefulness of this tool in undergraduate learning.

Keywords: service-learning; social exclusion; Recycling; responsible consumption, transversal skill.

Introducción

La Universidad tiene la misión de formar titulados no solo altamente cualificados para el desarrollo de su profesión sino también responsables (UNESCO, 1998). Por ello la Educación Superior debe garantizar, no solo la adquisición de competencias por parte del alumnado, sino también contribuir a preparar ciudadanos dotados de principios éticos y valores (UNESCO, 2009). Para conseguir estos objetivos, es imprescindible implantar programas de innovación educativa en el aula universitaria y establecer lazos entre competencias y valores (Hernández, 2009). El aprendizaje-servicio (ApS) representa el puente para unir esos dos elementos, el aprendizaje y el servicio solidario, que dota al alumno de una formación en valores (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007). El aprendizaje-servicio es una herramienta educativa que además funciona en una doble vía, por un lado “el aprendizaje mejora el servicio”; lo que se aprende en el aula se puede transferir en forma de acción y permite realizar un servicio a la comunidad. Por otro lado, “el servicio mejora el aprendizaje”; dando sentido real a lo aprendido en el aula (Rubio, 2009), facilitando la adquisición de competencias, aumentando su capacidad de asumir responsabilidades y despertando su creatividad (Ferrán-Xubillaga y Guinot-Viciano, 2012). En definitiva, el ApS es un enfoque de innovación educativa acorde con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

La actividad que se presenta en este trabajo tenía por objetivo que los alumnos de la Universidade da Coruña (UDC) pusiesen en práctica conceptos de Reciclado de Plásticos previamente explicados en el aula. Al mismo tiempo, los alumnos podrían realizar una actividad en beneficio de la comunidad que se materializó en un taller impartido a dos grupos de adultos en riesgo de exclusión social. Estas personas de perfiles muy diferentes, formaban parte de dos programas “Programa de Empleo” y “Taller de Costura” dentro de la entidad colaboradora Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol. En el trabajo se incluye todo el procedimiento seguido en la implantación de la actividad dentro de la materia, desde la detección de la necesidad por parte de la comunidad, el diseño de la actividad, teniendo en cuenta las competencias que debe alcanzar el alumnado y el servicio que debe prestar, y un análisis final que abarcó a todos los agentes involucrados en la experiencia (Root, Callahan, y Sepanski, 2002).

1. Contextualización

Este proyecto de aprendizaje-servicio se desarrolló entre los meses de Octubre y Noviembre del curso 2015/2016 con el alumnado de la asignatura Diseño y Procesado con Polímeros de 4º curso del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto de la Universidade da Coruña (UDC).

La entidad colaboradora fue Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol, participaron en la actividad personas en riesgo de exclusión social que formaban parte del “Programa de Empleo” y del “Taller de Costura” desarrollados en esa entidad. En concreto, fueron 11 personas las que participaron en la actividad ApS, 6 del Programa de Empleo y 5 del Taller de Costura.

A mediados del mes de Octubre se le propuso al alumnado de la materia, la posibilidad de participar en esta actividad de aprendizaje-servicio, de carácter voluntario. La respuesta del alumnado fue muy buena y fueron muchos los que mostraron su interés en participar. Mediante sorteo se escogió un grupo de 12 alumnos para poner en marcha el taller.

Los alumnos de la UDC prepararon el programa y los materiales para los talleres e impartieron conocimientos básicos sobre identificación de plásticos y reciclado de los mismos, enfocando la charla al perfil de los asistentes a cada uno de los talleres.

La actividad se realizó en un aula de Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol. Se organizaron dos talleres uno para cada uno de los grupos de Cáritas, de tal manera que pudieron participar un mayor número de alumnos de la UDC.

2. Descripción del servicio

La entidad colaboradora, a principios del curso 2015/2016 informa a la comunidad docente de dos necesidades; por un lado, formación en temas tecnológicos enfocados a la búsqueda de empleo y por otra parte, en temas que permitan la integración en la sociedad de personas en riesgo de exclusión social.

Los contenidos de la asignatura Diseño y Procesado con Polímeros, donde los alumnos reciben formación acerca de estos materiales, su procesado y su aplicación, eran de lo más adecuados a la realización del servicio que la entidad solicitaba. Los alumnos de la materia podían impartir formación acerca de estos materiales, lo que permitiría abarcar los dos objetivos propuestos por la entidad al mismo tiempo y cumplir con los objetivos curriculares del aprendizaje. Para los estudiantes los beneficios parecían innegables pues, además, ellos pasarían a ser protagonistas en el proceso de participación social o de aprendizaje académico atendiendo una necesidad real de la comunidad, lo que favorecería sin duda el proceso de adquisición de competencias.

La actividad se enmarcó dentro del trabajo que realiza la entidad colaboradora Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol, con personas adultas en riesgo de exclusión social. En particular, los talleres de reciclado se incorporaron dentro del Programa de Empleo, en el cual participan un grupo de hombres y mujeres, y del Taller de Costura, donde participa un grupo de mujeres árabes. Debido a que el perfil de ambos grupos era muy diferente, los objetivos fueron distintos en cada uno de ellos.

En el taller realizado con las personas del Programa de Empleo, además de fomentar el consumo responsable, la charla se orientó a darles una formación complementaria, pues estas personas mostraron previamente su interés en temas científico-tecnológicos. De esta forma, los asistentes podrían adquirir los conocimientos y habilidades que les sirviesen para el acceso a un nuevo puesto de trabajo en el sector del reciclado, tan en auge hoy en día por la escasez de recursos naturales.

En la actividad realizada con las mujeres árabes del taller de costura, la charla se centró en fomentar el consumo responsable, los valores de convivencia social y el respeto por el medioambiente. También se hizo hincapié, en la importancia de su labor para transmitir estos valores en el marco de sus familias. Este grupo no dominaba bien nuestro idioma, por lo que

los alumnos tuvieron que hacer un esfuerzo adicional en el desarrollo de la actividad y utilizar un lenguaje sencillo, sin tecnicismos.

Como actividad complementaria, se planificó una visita a la planta de reciclado de Sogama, para que pudiesen observar, tanto alumnos de la UDC como asistentes a las charlas, el trabajo de clasificación y separación de los residuos plásticos que se hace en estas instalaciones, paso previo a su reciclado y revalorización.

Se divide a los alumnos participantes en dos grupos de seis, cada uno de ellos tutorizado por una de las profesoras implicadas en la actividad. Cada grupo se encarga de impartir uno de los talleres.

La actividad se realizó siguiendo el cronograma de la Tabla 1. A mediados del mes de Octubre, tal y como se comentó previamente, se formaron los grupos de trabajo. En la primera reunión se orientó a los alumnos acerca de los contenidos que debían seleccionar para el taller y que fueron los siguientes:

- Introducción de los materiales plásticos. ¿Qué es un plástico? Polímeros/plásticos commodity. Comentar usos y ejemplos.
- Identificación de los materiales plásticos (códigos numéricos). Prácticas de separación de plásticos por densidad y su comportamiento al fuego.
- Estrategias de reciclado de termoplásticos, reutilización y revalorización. El contenedor amarillo. Importancia de reciclar. Ejemplos.

Durante el resto del mes de Octubre y la primera mitad de Noviembre los alumnos prepararon los materiales necesarios para impartir la charla (Tabla 1). Se realizaron tres reuniones con las tutoras para ir analizando la documentación y los otros contenidos (presentaciones, experimentos, material audiovisual, etc...).

TABLA 1. Cronograma de la actividad

Fecha	Tarea
Mitad Octubre	Selección del alumnado participante, presentación de la actividad y objetivos
Octubre- Noviembre	Preparación de materiales por el alumnado (presentaciones, experimentos, material audiovisual) Tutorización (tres reuniones)
17 Noviembre	Actividad ApS con el grupo del "Taller de Empleo" (Figura 1, primera fila)
18 Noviembre	Actividad ApS con el grupo del "Taller de Costura" (Figura 1, segunda fila)
27 de Noviembre	Visita a la empresa SOGAMA (Figura 1, tercera fila)
Diciembre	Presentación de la actividad ApS en el aula Evaluación de los resultados de la actividad y de la satisfacción de los agentes implicados (alumnado UDC, alumnos entidad, entidad, profesorado) Evaluación de las competencias alcanzadas por los alumnos

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 1. Imágenes de la actividad ApS



Fuente: elaboración propia.

Una vez terminada la preparación del taller se realizaron dos sesiones (Tabla 1), una para cada uno de los grupos de Cáritas. La actividad tuvo una duración de 3 h, de tal forma que cada alumno se encargó de impartir media hora de taller. Se programó una visita también a la empresa Sogama, para que los participantes en el curso pudiesen ver como se aplicaban, in situ, los conocimientos y competencias adquiridos. Esta visita resultó de gran interés tanto para los alumnos, para afianzar los conceptos estudiados en clase y transmitidos en el taller, como a los participantes a las charlas, ya que pudieron entender la oportunidad de empleo que podría darles los conocimientos y destrezas adquiridos. En la Figura 1, aparecen fotografías de las dos sesiones y de la visita a Sogama.

Como última fase de trabajo, los alumnos participantes de la UDC presentaron a sus compañeros un resumen de la actividad realizada en el aula.

3. Descripción del aprendizaje

Desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos de la UDC esta actividad tenía dos objetivos. Por una parte, se pretendía que los alumnos alcanzasen las competencias correspondientes al proyecto práctico de la asignatura, así como competencias transversales. Por otra parte, se esperaba que los alumnos de Ingeniería tomasen conciencia de la realidad social que les rodea y fuesen conscientes de su utilidad para intentar cambiarla.

Las competencias evaluadas a los alumnos se pueden dividir en aquellas que se evaluaron durante la fase de preparación del proyecto (a, b y c) y las que se evaluaron además en la etapa de presentación de la actividad (d y e).

- a) Capacidad para el diseño, redacción y dirección de proyectos en todas sus diversidades y fases.
- b) Capacidad de organización y planificación.
- c) Capacidad de análisis y síntesis.
- d) Trabajar de forma colaborativa. Conocer las dinámicas de grupo y el trabajo en equipo.
- e) Desarrollarse en el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.

Se evaluó también que se alcanzasen las competencias propias de la materia.

TABLA 2. Rúbrica evaluación alumnado UDC actividad ApS

Actividad ApS- Evaluación de grupos				
Criterio (puntos)	No cumple (0)	Cumplimiento insuficiente (1)	Cumplimiento suficiente (2)	Cumplimiento excelente (3)
Diseño proyectos	Plantean mal los objetivos y el proyecto no está bien escrito	Plantean mal los objetivos pero el proyecto está bien escrito	Plantean bien los objetivos pero el proyecto está mal escrito	Objetivos y proyecto están bien diseñados
Organización y planificación	No entregan el trabajo a tiempo ni preparan el taller	Entregan el trabajo a tiempo pero no preparan el taller	No entregan el trabajo a tiempo pero preparan bien el taller	Entregan el trabajo a tiempo y preparan bien el taller
Análisis y síntesis	No buscan información adecuada y no saben sintetizarla	No buscan información adecuada pero saben sintetizarla	Buscan la información adecuada pero no saben sintetizarla	Buscan la información adecuada y saben sintetizarla
Trabajo colaborativo	No se adaptan al equipo y no reparten las tareas	No se adaptan al equipo pero reparten las tareas	Se adaptan al equipo pero no reparten las tareas	Se adaptan al equipo y reparten las tareas
Ciudadanía	No tienen interés en la entidad ni en la repercusión de su trabajo	Tienen interés en la entidad pero no se implican lo suficiente	No tienen interés en la entidad pero se preocupan por la repercusión de su trabajo	Tienen interés en la entidad y se preocupan por la repercusión de su trabajo
Escala de calificación: Nota máxima 2 No participó: 0; Hasta 5 puntos: 0,5; Hasta 10 puntos: 1; Hasta 12 puntos: 1,5; Hasta 15 puntos: 2				

Fuente: elaboración propia.

Todas estas competencias fueron evaluadas mediante una rúbrica, la cual puede verse en la Tabla 2, y que se presentó a los alumnos junto con la actividad para que fuesen conscientes en todo momento del método que se usaría para su evaluación. La rúbrica se puso a su disposición en el espacio virtual de la asignatura. La puntuación de la actividad fue de un 20% de la nota total de la asignatura.

Durante el desarrollo de la actividad se observó que los alumnos se esforzaron por captar la atención del auditorio con presentaciones atractivas y ejemplos prácticos de los diferentes materiales plásticos que podemos encontrar en nuestra vida diaria. Asimismo, fomentaron la participación de los asistentes en la parte de identificación de los diferentes materiales plásti-

cos, mediante una sencilla experiencia de laboratorio. Por último, compartieron con los presentes en el taller, ejemplos de uso de los materiales plásticos en su ámbito de trabajo, el diseño industrial, citando ejemplos diseñados con materiales poliméricos (vírgenes y reciclados), la utilización de polímeros para la fabricación de prototipos mediante impresoras en 3D, etc.

En general, se puede afirmar que los alumnos de la UDC trataron de adecuar los conceptos tratados al nivel de comprensión y estudios de los oyentes, y en todo momento trataron de empatizar con ellos. Los alumnos demostraron alcanzar un nivel óptimo en estos aspectos, dada la calidad de las presentaciones que hicieron y el interés que demostraron durante toda la actividad.

Después de la evaluación de los alumnos, el profesorado implicado realizó la evaluación de la actividad y/o del servicio prestado, teniendo en cuenta a todos los agentes implicados: alumnado UDC, alumnado Cáritas, entidad colaboradora (Cáritas) y el propio profesorado. Los objetivos de este análisis fueron:

- Evaluar si se han cumplido los objetivos de servicio planteados.
- Evaluar el grado de satisfacción de los agentes implicados.
- Decidir la continuidad de la actividad de cara a próximos cursos.
- Evaluar puntos fuertes y débiles para poder llevar a cabo un proceso de mejora de la actividad.

La evaluación de la actividad por parte de la entidad colaboradora, se realizó mediante una entrevista entre el profesorado y la persona responsable de la misma. Se recogieron en un documento las impresiones y las conclusiones derivadas de esa reunión. La valoración de Cáritas fue muy positiva, ya que planteó otra actividad, con niños en riesgo de exclusión social, para el siguiente cuatrimestre. Los puntos fuertes para la entidad fueron la gran implicación que observaron en los universitarios y el interés y satisfacción mostrado por los adultos que participaron. Como punto débil señalaron que la duración de la actividad había sido insuficiente y propusieron para el próximo curso, aumentar su duración con algún tipo de taller práctico.

Por parte del profesorado de la UDC implicado, la valoración fue también muy positiva compartiendo como punto débil la duración de la actividad.

Como resultado de la reunión con Cáritas, se plantea otra actividad en la asignatura de Fundamentos de Física del 2º cuatrimestre de la misma titulación, cuya docencia comparte el mismo departamento, pero esta vez enfocada a niños en riesgo de exclusión social.

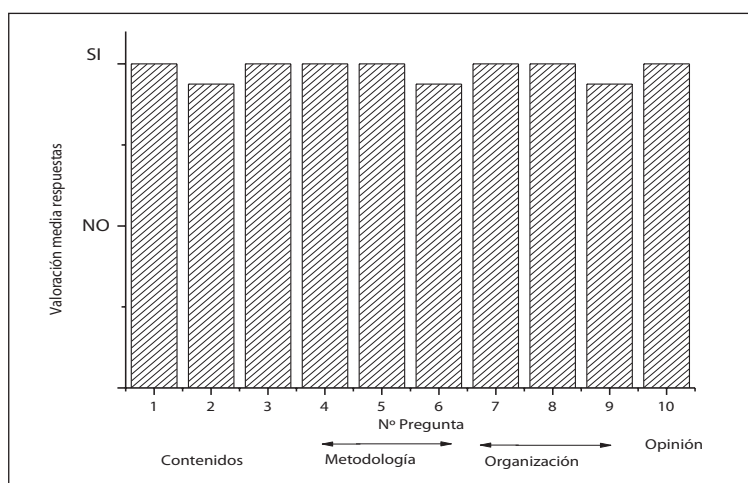
La valoración de los asistentes a las charlas, se recogió por medio de encuesta repartida al finalizar la actividad ApS. En dicha encuesta, a la que respondieron todos los asistentes, se incluían los siguientes ítems divididos en bloques:

- Contenidos:
 - El curso le ha parecido interesante.
 - Los conocimientos podrían aplicarse a la hora de buscar empleo.
 - Los conocimientos le ayudarán en su vida diaria.

- Metodología:
 - Las explicaciones de los alumnos de la UDC le han parecido claras.
 - Han utilizado ejemplos interesantes para apoyar las explicaciones.
 - Le ha parecido interesante el contacto con alumnos de la Universidad.
- Organización:
 - Le ha parecido que el curso estaba bien organizado.
 - Los materiales utilizados (proyecciones, experimentos, ejemplos, etc...) le han parecido adecuados.
 - El aula donde se ha realizado el curso le ha parecido apropiada.
- Opinión personal:
 - Recomendaría esta actividad a otras personas.
 - Espacio para comentarios.

Debido a las dificultades con nuestro idioma y el nivel de estudios mínimo que presentaba el grupo de mujeres árabes, se simplificó la respuesta a las encuestas dando sólo la doble opción SI/NO y se insistió en que rellenasen el espacio para comentarios para tener más información acerca de su grado de satisfacción. El resultado del análisis de las encuestas puede verse en la Figura 2.

FIGURA 2. Resultados de la encuesta alumnado entidad colaboradora



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Figura, todos los participantes quedaron plenamente satisfechos con la actividad, solo hubo un participante que discrepó con los demás en alguno de los ítems, ya que no le gustó la idea de buscar un empleo en el sector del reciclado. En cuanto a los comentarios recogidos en las encuestas, todos valoraron muy positivamente el contacto con los universitarios y los conocimientos que éstos les transmitieron, coincidiendo en que podrían serles muy útiles, ya no solo para buscar empleo sino para mejorar su comportamiento cívico, cuidando y preservando el medioambiente.

Es muy importante, también, valorar el grado de satisfacción de los universitarios que participaron en la actividad (Folgueiras, Luna, y Puig, 2013; McClam, Diambra, Burton, Fuss, y Fudge, 2008). Dicha valoración se realizó mediante una encuesta en la que las respuestas se graduaron del 1 al 5, siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. Los ítems de la encuesta estaban relacionados con los siguientes aspectos:

- Convocatoria:
 - Tiempo
 - Cauces
 - Información

- Objetivos:
 - Definición de los objetivos de aprendizaje
 - Relación con los contenidos de la asignatura
 - Cumplimiento de expectativas
 - Aprendizaje y transferencia de conocimientos

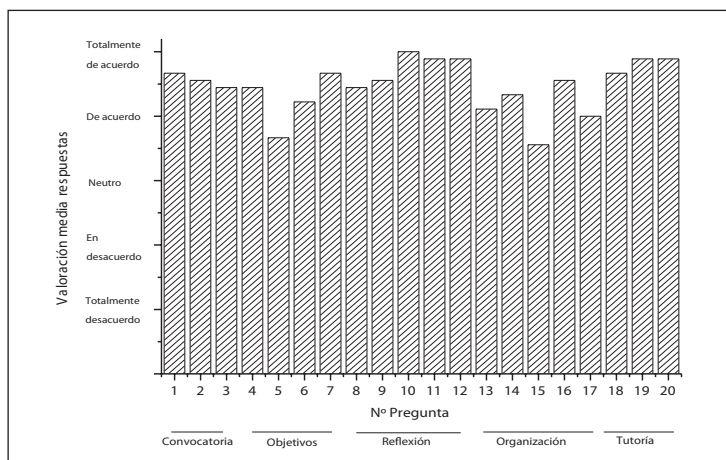
- Reflexión:
 - Detección de problemas y aporte de soluciones en la comunidad
 - Responsabilidad como ciudadano
 - Contacto con la entidad colaboradora
 - Contacto con las personas en riesgo de exclusión social
 - Recomendación de la actividad ApS

- Duración, intensidad y organización:
 - Preparación de la actividad
 - Tiempo de preparación
 - Tiempo actividad
 - Medios
 - Instalaciones

- Coordinación/Tutoría:
 - Claridad de los objetivos
 - Apoyo del profesorado
 - Implicación del profesorado

- Opinión personal

FIGURA 3. Resultados de la encuesta alumnado de la UDC



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta al alumnado de la UDC aparecen en la Figura 3. Todos los alumnos participantes contestaron a la encuesta. Como se puede ver en la gráfica, los alumnos valoraron de forma muy positiva su participación y la organización de la actividad. En sus comentarios destacaron que les había gustado mucho el trabajo con la entidad y el contacto con las personas en riesgo de exclusión social. Asimismo, destacaron que se habían sentido muy útiles y les había gustado poder aportar su granito de arena para intentar mejorar la situación de estas personas y con ello, la sociedad en la que vivimos. Todos destacaron lo complicado y, por otra parte, educativo, que les había resultado el tener que preparar la materia para explicársela a otras personas y, sobre todo, lo complejo que es adaptarte al auditorio e intentar mantener su atención. Desde el punto de vista de evaluación de competencias, este último comentario de los alumnos es un fiel reflejo de que han alcanzado ciertas habilidades que les serán muy útiles en su vida laboral.

La actividad ApS se planteó como una actividad alternativa al proyecto que los alumnos debían hacer para la asignatura. En dicho proyecto y para afianzar el conocimiento de la materia los alumnos deben diseñar, en todas sus fases, un producto en materiales poliméricos. Se apreció que el hecho de tener que aprender los distintos conceptos de la materia y transmitirlos a otras personas facilitó la adquisición de conocimientos en el caso de los alumnos que participaron en la actividad ApS.

4. Conclusiones

Se ha constatado la enorme satisfacción de todos los agentes implicados mediante la realización de encuestas y entrevistas.

El grupo de hombres y mujeres participantes mostraron un gran interés, sobre todo porque encontraron la formación muy útil a la hora de buscar empleo. En cuanto al grupo de mujeres árabes, a pesar del problema inicial del idioma, fue un grupo muy activo y que alcanzó una gran empatía con los estudiantes universitarios.

Desde el punto de vista académico, se constató que los alumnos adquirieron los conocimientos de la materia con mayor facilidad que sus compañeros, por la ventaja que supone el aprendizaje basado en la experiencia.

La evaluación de competencias resulta más sencilla para los docentes, ya que se puede seguir al alumno durante todo el proceso. Los alumnos tras la actividad son capaces de valorar la importancia que puede tener su trabajo en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ferrán-Zubillaga, A., y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 12, 187-195.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 1-17.
- Hernández, A. M. (2009). Aprendizaje-Servicio como elemento para el Fortalecimiento de la Calidad Académica. *Dialogus*, 3, 15-21.
- McClam, T., Diambra, J. F., Burton, B., Fuss, A., y Fudge, D. (2008). An analysis of a service-learning project: students' expectations, concerns and reflections. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 236-249.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Root, S., Callahan, J., y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service- Learning*, 8, 50-60.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (APS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XIX. Visión y acción*. París: Autor.
- UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Autor.

Aportaciones del Aprendizaje-Servicio al trabajo por proyectos para desarrollar las inteligencias múltiples en el aula

Aristizábal Parra, Diana

Arranz Martínez, Pilar

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

aristiza@unizar.es

parranz@unizar.es

RESUMEN

El presente trabajo presenta una revisión teórica sobre el planteamiento de la metodología de Aprendizaje-Servicio y sus aportaciones al trabajo por proyectos desde un prisma de las Inteligencias múltiples. El Aprendizaje-Servicio aporta un valor añadido a los proyectos para desarrollar las IIMM en el aula, dado su carácter vivencial y las IIMM aportan la personalización del aprendizaje a todos los niveles. A partir de esta fusión de saberes, se propone la posibilidad de desarrollar en un único proyecto, ambas teorías.

Tomando como punto de partida las ocho inteligencias planteadas por Gardner, hablaremos de cómo es posible integrar en un único proyecto estas inteligencias, a través de una propuesta educativa basada en el Aprendizaje-Servicio. De esta forma aunamos la intencionalidad pedagógica y solidaria del Aprendizaje-Servicio con el trabajo por competencias como base de los proyectos basados en las IIMM, conformando un programa didáctico que va más allá de los contenidos curriculares, promoviendo el trabajo activo del alumnado a la vez que activamos los valores éticos y ciudadanos.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; inteligencias múltiples; trabajo por proyectos.

Contributions to the service-learning project work to develop multiple intelligences in the classroom

ABSTRACT

This paper presents a theoretical review of the approach to service-learning methodology and its contributions to project work from a prism of Multiple Intelligences (MI). Service-learning adds value to projects to develop multiple intelligences in the classroom, given their existential character and MI provide the personalization of learning at all levels. From this fusion of knowledge, the possibility of developing a single project is proposed, both theories.

Taking as a starting point raised by the eight intelligences Gardner, we discuss how you can integrate into a single project these intelligences, through an educational proposal based on service-learning. Thus we combine educational and solidarity intentionality of service-learning with work skills as the basis for projects based on MI, creating an educational program that goes beyond curricular content, promoting the active work of students at a time we activate the ethical values and citizens.

Keywords: Service-Learning; multiple intelligences; project work.

Introducción

En nuestro entorno está ampliamente aceptada la teoría de las inteligencias múltiples planteada por el psicólogo y experto en ciencias de la educación estadounidense Howard Gardner, quien en 1983 estableció ocho inteligencias: verbal, lógico-matemática, musical, visual-espacial, cinética-corporal, intrapersonal, interpersonal e inteligencia naturalista. Desde entonces, su aplicación en el ámbito educativo ha ido en crecimiento. Su éxito en las aulas se basa en la idea de que, debido a estas ocho diferentes formas de pensar que existen, hay también diferentes maneras de aprender según la inteligencia que cada persona tiene más desarrollada y, por lo tanto, debería haber también diferentes técnicas y herramientas para enseñar a cada persona según su tipo de inteligencia.

Actualmente muchos centros e instituciones educativas han adoptado en mayor o menor medida la teoría de las inteligencias múltiples para ofrecer a sus alumnos un aprendizaje más eficaz, adaptado a sus necesidades y a sus inteligencias. Incluso hay centros escolares que han desarrollado su currículo alrededor de esta idea, como la Academia Enota en Gainesville (Georgia, EE.UU.), la Comunidad de Aprendizaje Key de Indianápolis (Indiana, EE.UU.) o el Colegio Montserrat (Barcelona).

Las ventajas de trabajar las inteligencias múltiples son muy diversas:

- Facilita la motivación del alumno.
- Permite personalizar el aprendizaje.
- Facilita la atención a la diversidad del aula.
- Ofrece un aprendizaje más completo y real.
- Enseña a aprender a aprender.
- Potencia muchas habilidades y destrezas.
- Fomenta la innovación educativa ya que facilita la implantación en el aula de nuevas metodologías como el trabajo por proyectos, el aprendizaje colaborativo, la gamificación o la flipped classroom.
- Proporciona resultados más significativos.

Unido a esto la propuesta educativa del Aprendizaje-Servicio parte de una premisa: La solidaridad y la participación ciudadana activa, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden ser en sí mismas una manera innovadora de aprender contenidos, adquirir competencias y habilidades y modificar actitudes. El ApS permite aunar la intencionalidad pedagógica y solidaria, conformando una propuesta que va más allá de los contenidos curriculares, promoviendo valores éticos y ciudadanos, estimulando la proactividad, el emprendimiento, el trabajo en equipo, la capacidad asociativa, la conciencia cívica y estimulando el aprendizaje.

El objetivo de esta comunicación es conocer de qué forma el Aprendizaje-Servicio aporta un valor añadido a los proyectos para desarrollar las inteligencias múltiples en el aula, dado su carácter vivencial y centrado en la personalización del aprendizaje a todos los niveles. Y a partir de esta fusión de saberes, proponer una matriz que permita desarrollar en un único proyecto, ambas teorías.

1. Marco teórico

Es bien sabida la relevancia de los trabajos de Howard Gardner sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples (MMII), tanto es así que se han convertido en un importante tema de discusión en el ámbito educativo. Algo que sin duda aporta un enfoque diferente de la propia inteligencia, y abre el campo de mira sobre este concepto y sus implicaciones para el aprendizaje. De igual forma, el Aprendizaje-Servicio puede definirse como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001).

En este artículo desarrollaremos los argumentos teóricos sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples y su incorporación en el aula; además, expondremos cómo la metodología de Aprendizaje-Servicio aporta valor y direccionalidad a un proyecto educativo basado en las IIMM. Para terminar proponiendo, a nivel teórico las ventajas de aunar ambos planteamientos en un único proyecto educativo.

1.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Empezaremos por señalar los aspectos más significativos de la teoría de las IIMM, tomando como referencia al propio Gardner y/o colaboradores:

Gardner (1995) defiende que el propósito esencial de nuestro trabajo es enseñar al alumnado a pensar. Para lograrlo, emplearemos técnicas que proporcionen rutas o caminos de pensamiento, y la manera de trabajarlas será la de unir las, fusionarlas con los contenidos. Este es un principio con resultados de investigación concluyente (Johnson, 2003). Enseñar a pensar al margen del currículum no tiene repercusiones efectivas (los alumnos y las alumnas no transfieren automáticamente las destrezas de pensamiento a los contenidos).

Todo individuo posee, en mayor o menor medida, los ocho tipos de inteligencia “todos tenemos inteligencias”. El nivel de inteligencia en cada categoría es tan diferente y variado como cada ser humano; así, encontraremos personas que destacan en todas o casi todas las inteligencias, y otras con serias dificultades para trabajar con los aspectos más sencillos de las mismas. Existen muchas maneras de ser inteligente “en cada categoría hay diversos atributos”, con cada inteligencia hay un conjunto de atributos que no tienen que ser considerados como una lista cerrada de requisitos a cumplir, no tiene por qué cumplirse todos los atributos para considerarse fuerte en una inteligencia.

No existe (salvo en casos extremos de daño cerebral) una inteligencia de forma individual, sino que están interrelacionadas entre sí y llegan a complementarse, es así como las “inteligencias están interrelacionadas y no funcionan aisladamente”.

Las investigaciones realizadas por Gardner sugieren que el concepto de “inteligencia” va más allá de ser una facultad humana materializada a la que se recurre literalmente para cualquier acto de resolución de problemas, más bien, dedujo que existe una determinada inteligencia para resolver determinados tipos de problemas. (Gardner, 1995). Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver un tipo de problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o una comunidad determinada.

Cada inteligencia se basa, al menos, en un potencial biológico que luego se expresa como resultado de la interacción de factores genéticos y ambientales (Gardner, Feldman, y Krechevsky, 2000). Estas múltiples inteligencias son independientes en grado significativo, lo cual implica que un nivel particularmente alto en una inteligencia, por ejemplo, matemática, no requiere un nivel igualmente alto en otra inteligencia, como el lenguaje o la música. En las investigaciones llevadas a cabo por Gardner y colaboradores se concluyó que todos los seres humanos poseemos y mostramos estas inteligencias, las cuales se utilizan también para distinguirnos unos de otros, los individuos poseen cantidades variables de estas inteligencias y las combinan y utilizan de modo personal e idiosincrático.

La investigación también reveló cómo se desarrollan las capacidades de las inteligencias en los niños de 2 a 6 años, que es un periodo fascinante del desarrollo humano (Gardner, 1995). Puesto que las inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles educativos, tanto el estímulo como la evaluación deben tener lugar de manera oportuna y adecuada. En la primera infancia se pueden descubrir talentos por el ambiente favorable a los descubrimientos autónomos que proporciona la educación infantil.

Por otro lado, se sabe que ciertas áreas del cerebro son más prominentes para el cálculo matemático que otras. Es así como el área de Broca del cerebro es responsable del lenguaje; el hemisferio derecho demuestra ser la sede más importante del cálculo espacial; los lóbulos frontales desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal e intrapersonal, etc. hallazgos que apoyan esta teoría.

En un primer momento Howard Gardner realizó una propuesta que incluía siete elementos, cada uno de los cuales debía cumplir con ocho criterios específicos con los que el autor se aseguraba de que no se estuvieran valorando habilidades o aptitudes, sino verdaderas inteligencias.

Estos criterios fueron los siguientes:

- 1) Aislamiento potencial por daño cerebral, lo que hace referencia a que un daño cerebral, afectaría a la inteligencia en cuestión.
- 2) La existencia de personas excepcionales en los que una de las inteligencias puede manifestarse precozmente o de manera notablemente superior, mientras que las demás operan a muy bajo nivel.
- 3) Existencia de uno o más estrategias que conllevan las actividades típicas de una determinada inteligencia.
- 4) Cada inteligencia sigue un desarrollo evolutivo, surge en un momento determinado de la niñez, alcanza su punto más alto a lo largo de la vida de la persona, y decae – progresiva o rápidamente- a la vez que el individuo envejece.
- 5) Las distintas inteligencias forman parte de la evolución del ser humano, además poseen un valor determinado por la importancia que se le da en el período histórico en que vive el individuo.
- 6) Los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de carácter psicométrico corroboran la existencia de las IIMM.

- 7) Existen hallazgos de tipo psicológico que ponen de manifiesto la existencia e interrelación de inteligencias, o su funcionamiento de manera aislada.
- 8) Cada una de las inteligencias propuestas es susceptible de ser representada mediante un sistema simbólico propio.

Las implicaciones de la teoría de las inteligencias en educación nos lleva a repensar la forma en que realizamos la intervención educativa en nuestra práctica docente, ya que nos anima a construir diferentes tipos de contenido (conceptos, principios, valores, procedimientos), de distintas materias y que estimulen las ocho inteligencias; lo que exige emplear técnicas de pensamiento que se adapten a numerosas situaciones (Escamilla, 2014).

1.2. Las ocho inteligencias planteadas por Howard Gardner

1. *Inteligencia musical:*

Es la capacidad que tienen algunas personas para discriminar sonidos, reproducirlos, así como transformarlos en otros. Es decir, en dicha aptitud encontramos referencias tanto al ritmo, al timbre, a la melodía, como al tono. Como se afirma en Prieto y Ballester (2013), la etapa del desarrollo de los cuatro a los seis años es esencial, para que los niños se hagan sensibles al sonido.

Basándonos en Armstrong (2006) encontramos las siguientes:

- Realización de ritmos: consiste en la utilización de ritmos para recitar algo.
- Canciones: apoyar los contenidos teóricos que queremos desarrollar con canciones
- Explicaciones con melodía: el profesor pone música relajada, mientras que los alumnos trabajan, o bien mientras él explica.
- Diferentes conceptos musicales: se pueden utilizar los diferentes conceptos musicales, timbre, tono, ... relacionándolo con los contenidos que queramos transmitir.
- Melodías según los temas: recoger melodías sobre lo que se va a trabajar, y ponerla justo antes de empezar a desarrollar los contenidos.

2. *Inteligencia corporal:*

Es la capacidad de movimiento que tenemos las personas, la cual está localizada, según Gardner (1995) en la corteza del cerebro. Por tanto, según Armstrong (2006) es la habilidad para dominar nuestro cuerpo, y así expresar gracias a éste nuestras emociones, pensamientos y vivencias. En esta inteligencia están integradas aptitudes físicas, como la fuerza, la flexibilidad, velocidad, etc.

Según en Armstrong (1999) implica:

- Dar respuestas con el cuerpo: responder así a las preguntas del profesor.
- Realización de representaciones.
- Conceptos teóricos, que ahora son de movimiento: dar definiciones a conceptos a través del cuerpo.
- Juegos manipulativos.
- Utilización de segmentos corporales.

3. *Inteligencia lógico-matemática:*

Dicha inteligencia desde la escuela tradicional ha sido incluida en los programas escolares, junto con la inteligencia lingüística. Según Prieto y Ballester (2013), la inteligencia lógico – matemática, responde a la capacidad para resolver problemas y dar soluciones, a través del pensamiento lógico, el pensamiento deductivo e inductivo o los cálculos matemáticos; así como la clasificación, la inferencia y la generalización como procesos del pensamiento (Armstrong, 2006).

Se puede desarrollar a partir de:

- Realización de cálculos.
- Realización de clasificaciones.
- Preguntas a los alumnos: para que estos se planteen hipótesis.
- Técnicas heurísticas: a través de los cuales los alumnos aprenden a relacionar unos aspectos con otros y a descomponer las tareas en otras más sencillas, para facilitar su resolución.
- Desarrollar el pensamiento científico: podemos plantear problemas a los alumnos, que tengan que resolver a través de la reflexión, observación y experimentación.

4. *Inteligencia lingüística*

Es la capacidad para expresar a través de las palabras nuestros sentimientos, preferencias e ideas (Prieto y Ballester, 2013). Gardner (en Lizano y Umaña, 2008), establece cuatro usos del lenguaje: la retórica o capacidad que tenemos para convencer a través de la palabra; la explicativa, tratada como la habilidad para explicar conceptos o ideas; función memorística, que es la que nos permite almacenar información en nuestra memoria; y por último, encontramos la función meta – lingüística, que es la aptitud que tenemos para hablar y reflexionar sobre el propio lenguaje.

Se puede ver reflejada en actividades como:

- Lectura de cuentos.
- Lluvia de ideas: es el momento en el cual los alumnos de manera verbal expresan sus ideas. Después habrán de organizarse.
- Grabaciones.
- Diario: el alumno escribe un diario sobre cualquier tipo de tema; además este puede privado o compartido.
- Realizar publicaciones: a través de esto los alumnos empiezan a valorar sus trabajos.

5. *Inteligencia espacial*

“Es la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar Basándonos en Armstrong (2006) encontramos las siguientes: 14 transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan” (Prieto y Ballester, 2013, p. 117) es decir, en esta definición, podemos observar que la inteligencia espacial es la habilidad que tenemos para relacionarnos con nuestro entorno, así como para producir ciertos cambios en el mismo a través de nuestras acciones. Además, esta inteligencia podemos ver que comienza a desarrollarse desde la más temprana infancia, pero su desarrollo continua a lo largo de toda la vida (Lizano y Umaña, 2008).

Podemos verla en actividades del tipo:

- Visualizar: en esta técnica, debemos pedir a los alumnos que reflexionen, sobre lo que les pidamos. Después pueden plasmarlo con un dibujo por ejemplo.
- Utilización de colores.
- Utilización de metáforas gracias a imágenes: consiste en la utilización de una imagen que tenga el mismo significado que una idea que queramos transmitir.
- Realizar bocetos.
- Realización de dibujos por parte del profesor.

6. Inteligencia interpersonal

Esta es la habilidad que permite ponernos en el lugar del otro para comprender lo que las personas que tenemos alrededor sienten, piensan, cuáles son sus motivaciones,... en definitiva, desarrollar nuestra capacidad empática (Armstrong, 2006).

Encontramos las siguientes:

- Compartir.
- Realización de figuras: los alumnos deberán representar con su cuerpo y de manera colectiva con otros compañeros lo que se les pida (por ejemplo el número tres).
- Realización de grupos.
- Juegos de mesa.
- Representaciones.

7. Inteligencia intrapersonal

Es la capacidad que tenemos para conocernos a nosotros mismos, es decir ser conscientes de nuestros propios sentimientos, emociones e ideas, para así trabajar de acuerdo a los mismos (Armstrong, 2006). Un caso evidente de ausencia de esta inteligencia, es el caso de las personas con autismo, ya que ellos no distinguen, ni saben comprender

Podemos verla reflejada en actividades del tipo:

- Tiempo de reflexión.
- Conexión entre lo aprendido y el entorno de los alumnos.
- Dar alternativas: para que sean ellos mismos los que elijan el camino a seguir, según sus intereses e inclinaciones.
- Trabajar con las emociones.
- Propuesta de objetivos: que los docentes pidan a los alumnos que sean ellos mismos los que se propongan los objetivos que quieren cumplir.

8. Inteligencia naturalista

Es la habilidad que tienen los seres humanos para relacionarse con el entorno natural que los rodea, es decir son capaces de diferenciar la flora y la fauna, los fenómenos atmosféricos, las formaciones montañosas, etc. Y además de reconocerlas y clasificarlas, saben cuidarlas y tienen gusto por ello (Armstrong, 2006).

Podemos verla en situaciones como:

- Salidas a la naturaleza.
- Plantas en el aula.
- Animales en clase.
- Respeto al medio ambiente.

1.3. Principios en la aplicación de las IIMM

Tomando como referencia las más recientes investigaciones, las claves esenciales de este enfoque abren un nuevo enfoque basado en estos principios, aplicables a cualquier programa educativo, y sin duda alguna con interesantes aportaciones al Aprendizaje-Servicio:

- Tenemos una inteligencia flexible, dinámica e integrada por ocho inteligencias, relativamente independientes. Hasta el momento: lingüístico-verbal (hablar, escuchar, leer, escribir), lógico-matemática (números, operaciones, problemas, causas, efectos), corporal-cinestésica (gestos, movimientos), viso-espacial (tamaños, formas, distancias, colores), musical (sonidos, cualidades, lenguaje musical), naturalista (animales, plantas, cielo, cuerpo humano), interpersonal (relaciones, normas, emociones) e intrapersonal (autoconocimiento, decisiones).
- Cada inteligencia constituye una singular manera de captar, comprender y comunicar la realidad. Poseen una simbología propia (palabras, números y símbolos de operaciones, gestos, colores, formas, notas, etc.).
- El desarrollo de nuestras inteligencias depende de la herencia que recibimos, del contexto social, cultural, geográfico e histórico en el que nos desenvolvemos y de las experiencias específicas que cada uno de nosotros vivimos en este contexto. Por ello, los estímulos y las propuestas didácticas con las que trabajamos son tan determinantes.
- Todos tenemos la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable de rendimiento si recibimos el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuada.
- Ninguna inteligencia existe por sí sola en la vida real. Las inteligencias siempre interactúan entre sí. Por ejemplo, cuando un niño juega al fútbol necesita inteligencia cinético-corporal (correr, dar la patada a la pelota, atrapar la pelota), espacial (orientarse en el terreno de juego y anticiparse a la trayectoria de la pelota), lingüística e interpersonal (manifestar su punto de vista a los otros si se produce una discusión durante el juego).
- Existen muchas maneras de ser inteligente en cada inteligencia. Una persona, por ejemplo, puede no saber leer, pero ser muy competente lingüísticamente porque es capaz de narrar una historia extraordinaria o posee un extenso vocabulario oral. Del mismo modo, un individuo puede ser torpe en los deportes pero mostrar una inteligencia cinético-corporal superior tejiendo una alfombra o haciendo un mueble.

1.4. La metodología del Aprendizaje-Servicio

La mayoría de las definiciones apuntan a definir al Aprendizaje-Servicio a partir de tres rasgos fundamentales:

- Se trata de un servicio solidario destinado a
- atender necesidades reales y sentidas de una comunidad,
- protagonizado por los estudiantes,
- planificado en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje y la investigación.

El Aprendizaje-Servicio, es en pocas palabras la integración del servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión desde el currículum académico. Es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende las necesidades de una comunidad, se realiza de forma coordinada con los agentes que intervienen en el mismo (centro educativo, entidad social, institución pública, etc.), está integrado en el currículum de los estudiantes y contribuye a desarrollar las competencias sociales y ciudadanas.

Para el Dr. Andrew Furco, Director del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California-Berkeley, el Aprendizaje-Servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad (Furco, y Billig, 2002).

A partir de la definición del libro Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico, “es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual” (Puig et al., 2009, p. 9).

Aunque es una metodología que lleva una larga trayectoria en diferentes países de Latinoamérica¹ y Estados Unidos² (institucionalizado en el ámbito educativo a través del National and Community Service Act, 1990), en nuestro país su introducción ha sido muy paulatina, principalmente marcada por la “apropiación” del Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) por parte de entidades nacionales de voluntariado, así como de algunas Universidades. Si bien es cierto en España ha existido una importante tradición solidaria en el ámbito educativo, no fue hasta el año 2002 donde se empiezan a realizar acciones formativas basadas en esta metodología, materializándose en entidades promotoras de ApS, en Cataluña a través del Centre Promotor d’Aprentatge Server (2005) y en País Vasco a través de la Fundación Zerbikas (2008).

1 Por ejemplo, en Argentina desde el 2007 está recogido como una propuesta pedagógica que apunta a mejorar la calidad educativa, enfatizando en una educación para la ciudadanía fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local. (Ley de Educación Nacional, art. 32 y 123).

2 Nace en Estados Unidos en 1903 en la Universidad de Cincinnati como un movimiento de educación cooperativa, donde se integraban trabajo, servicio y aprendizaje de manera conectada. Las bases teóricas se le han atribuido a John Dewey.

1.5. Impacto educativo en la aplicación de proyectos de Aprendizaje-Servicio

Los impactos del aprendizaje servicio que se han podido recoger en los años de aplicación de esta metodología son varios, y se dan de igual forma para todas las partes implicadas; a continuación, presentamos los más destacados (Furco y Billig, 2002):

- a) En los *estudiantes*, el beneficio se da en distintas áreas: académico y cognitivo, cívico, vocacional y profesional, ético y moral, personal y social.
- Permite desarrollar en los estudiantes dominio sobre el contenido de las asignaturas, habilidades de pensamiento y resolución de problemas, y actitudes hacia el aprendizaje.
 - Mayor habilidad para sintetizar la información.
 - Permite generar una actitud positiva en torno al trabajo, e ideas realistas sobre el mundo del trabajo.
 - Ayuda en el desarrollo de aspectos como: autoconcepto, autoestima, resiliencia, liderazgo, independencia, capacidad de control, y poder personal.
 - Facilita el participar en la vida cívica y en la comunidad.
 - Desarrolla en los estudiantes valores morales, ética, habilidad para tomar responsabilidades y lidiar con las consecuencias de sus acciones.
 - Desarrolla un entendimiento interpersonal, habilidades para trabajar productivamente con otros, apreciación sobre diferencias culturales, consideración por otros, y la habilidad de preocuparse y cuidar de otros.
 - Mejora las habilidades de resolución de problemas, de pensamiento crítico
 - Permite el reconocimiento de habilidades propias y da pie a cuestionamientos sobre las propias actitudes, valores y perspectivas futuras.
 - Aumenta la conciencia de temas sociales y mayor responsabilidad y compromiso con la comunidad.
- b) En los *docentes*:
- Mayor motivación personal.
 - Pueden ver una mayor conexión entre los contenidos curriculares y sus aplicaciones.
 - Utilización de nuevas herramientas pedagógicas.
 - Favorece relaciones más cercanas con los estudiantes.
- c) Beneficios para la *institución* y para la *comunidad*:
- Facilita que se activen redes entre entidades, instituciones, centros educativos, etc.
 - Permite que se cubran necesidades.
 - Establece y fortalece las relaciones entre las instituciones de la comunidad.

2. Conclusiones

En un primer momento, es posible deducir que el Aprendizaje-Servicio guarda una relación directa con las inteligencias intra e interpersonales, pero lo cierto es que cualquier proyecto que se realice desde el prisma de las IIMM y que haga uso de una metodología basada en el Aprendizaje-Servicio, conllevará importantes ventajas en el desarrollo de las otras inteligencias.

Si realizamos un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el que nuestros estudiantes realizan, por ejemplo, una actividad para recoger fondos para una causa solidaria; se verán obligados a comunicarse por vías formales e informales (escribir cartas, correos electrónicos, hablar con patrocinadores y entre compañeros de equipo), trabajando necesariamente la inteligencia lingüística. Si dentro de este proyecto han de realizar un presupuesto o llevar una contabilidad, estarán trabajando la inteligencia lógico-matemática; si a la vez deben realizar un mapa del terreno en el que realizarán la intervención, o si implica movimiento, estaremos estimulando las otras inteligencias.

La propuesta de aunar ambas teorías se puede plantear desde una única propuesta por proyectos en la que se trabajen actividades del tipo:

- Lingüístico-verbal: Hablar, escuchar, leer, escribir. Esencial en las relaciones humanas y en la construcción del conocimiento, basada en la comunicación con la palabra.
- Lógico-matemática. Trabajar con números y operaciones, calcular, reflexionar sobre las causas y las consecuencias de lo que sucede, plantear y resolver problemas.
- Viso-espacial. Orientarnos en el espacio, determinar trayectorias, distinguir formas, tamaños, colores, posiciones.
- Corporal-cinestésica. Expresarnos con el cuerpo, entender lo que otros nos quieren decir con él, construir y transformar objetos.
- Musical. Captar y comunicar (con la voz, con instrumentos) todo un universo de sonidos y sus cualidades. Desarrollar la atención y la sensibilidad.
- Naturalista. Interpretar y construir conocimientos sobre el suelo, el cielo, el paisaje, las plantas, los animales y el cuerpo humano.
- Interpersonal. Entender a los otros, relacionarnos con ellos, cooperar: quiénes son, qué sienten, qué quieren, qué necesitan.
- Intrapersonal. La central, la que nos da nuestro mapa interior, quiénes somos, cuáles son nuestros puntos fuertes, nuestros puntos débiles..., cómo aprovechar unos y superar otros, qué decisiones debemos tomar, qué repercusiones tendrán.

El trabajo por proyectos constituye, en la actualidad, una de las estrategias que canalizan acciones innovadoras de calidad. La propuesta que se recoge en este artículo muestra una vía que integra el estímulo a las inteligencias múltiples orientadas al desarrollo de competencias, unido al desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio solidario. Constituye una línea de actuación que permite enriquecer las propuestas de proyectos para el desarrollo de inteligencias múltiples que están en marcha en diferentes entornos educativos.

De esta manera, los proyectos para desarrollar inteligencias múltiples a través de ApS permiten integrar contenidos de las distintas áreas y materias y trabajarlos de forma fusionada con técnicas de reflexión y de aprender a aprender que actúan de forma complementaria para ayudar a estructurar, estimular y dinamizar diferentes tipos de habilidades cognitivas en la puesta en marcha de los proyectos por parte de los participantes.

Las contribuciones que pueden realizarse ambas propuestas teóricas, desde esta perspectiva son altamente positivas, y de este modo nos planteamos como futuras líneas de investigación un trabajo más amplio que se centre en un proceso de desarrollo de un proyecto educativo en esta línea.

Referencias bibliográficas

- Arranz, P. (2015). El Aprendizaje-Servicio en la formación de docentes. En S. Vázquez, M. Liesa, y A. Revilla, (Coords.), *El Aprendizaje-Servicio: diálogo universidad y sociedad* (pp.7-21). Zaragoza: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Armstrong, T. (2006). *Eres más listo de lo que crees. Guía infantil sobre las inteligencias múltiples*. Barcelona: Oniro.
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPU.
- De Bono, E. (2004). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Lizano, K., y Umaña, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Educare*, 12 (1), 135-149.
- Furco A., y Billig, S. H. (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (Coords.) (2000). *El Proyecto Spectrum. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- Prieto, M^a. D. y Ballester, P. (2013). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Programa Nacional Escuela y Comunidad (2001). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*. Actas del III y IV Seminario Internacional de Escuela y Comunidad. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/93035/EL001173.pdf?sequence=1>
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

From social involvement to social responsibility in academic institutions

Arnon, Sara

Department of Multidisciplinary Studies. Tel-Hai College

arnons@mgamla.co.il

Greenberg, Zeev

Department of Human Services. Tel-Hai College

greenbrg@telhai.ac.il

Cohen, Ayala

Department of Social Work. Tel-Hai College. Tel-Hai College

tomertil@bezeqint.net

ABSTRACT

Public demands forced higher academic institutions (HEIs) to leave their ivory tower and become involved and engaged with their local neighboring communities as well as with society at large, with programs such as Service-Learning and others. This changing agenda was defined as HIEs' Third Mission, adding to their two main traditional goals of teaching and research. Recognition of the significance of the third mission is rapidly expanding.

We suggest that HEIs should expand their vision of Third Mission to include internal social responsibility policy and practice. This would include promoting the social and financial well-being of their internal communities: students, academic staff, and administrative staff. The comprehensive theoretical and conceptual approach to social responsibility will provide an efficient ethical foundation for HEIs. The paper presents the rationale for expanding the Third Mission and an initial explorative research.

Keywords: Higher education; Third Mission; social involvement; social responsibility.

De la implicación social a la responsabilidad social en instituciones académicas

RESUMEN

Las demandas públicas obligaron a las instituciones de educación superior a salir de su torre de marfil y a involucrarse y comprometerse con sus comunidades de vecinos locales, así como con la sociedad en general, con programas como el Aprendizaje-servicio y otros. Este cambio de agenda fue definido por las instituciones de educación superior como Tercera Misión, añadiéndose a sus dos principales metas tradicionales de enseñanza e investigación. El reconocimiento de la importancia de la tercera misión se está expandiendo rápidamente.

Sugerimos que las instituciones de educación superior deben ampliar su visión de la Tercera Misión para incluir la política y práctica de la responsabilidad social interna. Esto incluiría la promoción del bienestar social y económico de sus comunidades internas: estudiantes, personal académico y personal administrativo. El enfoque teórico y conceptual global para la responsabilidad social proporcionará un fundamento ético eficiente para las instituciones de educación superior. El documento presenta la justificación de la ampliación de la Tercera Misión y una investigación exploratoria inicial.

Palabras clave: Educación superior; Tercera Misión; implicación social; responsabilidad social.

Introduction

The current paper discusses the Third Mission theory, which focuses on the social goals of Higher Education Institutions (HEIs), aiming to develop it conceptually, and suggest a research in this field. The paper presents the rationale for expanding the notion of the Third Mission and incorporating within it – in addition to the original commitments of social engagement with the external communities and environmental approach – the duty of social responsibility (SR) toward their internal constituents – students, academic staff and administrative staff. An initial qualitative research demonstrates the implementation of the theoretical approach and the current involvement of HEIs in the extended Third Mission.

1. Theoretical framework

1.1. Background: Development of the Third Mission agenda as part of HEIs' goals

The Third Mission Theory describes two traditional leading missions of HEIs that were and still are focused around the production and distribution of knowledge through teaching and research (Capogna, 2012). In recent years, as part of socio-economic and legal-institutional changes, the traditional teaching-research structure experienced a crisis, which led to a significant internal transformation in HEIs. This transformation included a deinstitutionalization process of HEIs' traditional perceptions regarding their goals, norms, structures, and procedures, forcing HEIs, through public pressure, to leave their ivory towers and become involved and engaged with society at the local, national, and global levels. This changing agenda of HEIs was defined as their Third Mission (Maassen et al., 2012).

Changes in HEIs were gradual and diversified. Initially, changes were directed toward the economic sphere, in the contexts of 'knowledge transfer', 'promoting entrepreneurship' or 'regional development'. HEIs became relevant institutional players within national and/or regional innovation systems, and a leading factor of a knowledge-based economic development with industrial linkages (Capogna, 2012; Kwiek, 2012). The reform in HEIs has gradually spread beyond the economic sphere to include wider civic engagement with their neighboring communities and society at large. The Third Mission of HEIs requires opening up the HEIs' gates to activities ranging from economic interaction with local enterprises to cultural interaction with citizens, and playing a role in economic, political, and civil arenas – which are, in fact, undistinguishable (Kwiek, 2012; Walker, 2010). Consequently, HEIs became involved in various activities geared at improving societal conditions by collaborating with NGOs, social movements or foundations, and local citizens (Goddard, 2011).

This trend highlighted ethical considerations concerning the engagement of HEIs with their neighboring communities, raising the claim that HEIs, as organizations that are involved in collective human affairs, funded by the public and based on human moral foundations, should be socially responsible and oriented towards human and social development. Therefore, their mission should include promoting equitable social change, contributing to poverty reduction, and protecting political and cultural human rights (Walker, 2010).

The university-community relationship is not a philanthropic one-way affair; HEIs may derive ethical as well as practical benefits from their social involvement. Service-Learning, for example, may contribute to the neighboring communities, while also assisting students to become more self-reflective, critical thinkers, enabling them to relate theory to practice and self to society and the surrounding environment, while also allowing them the benefit of “learning by doing” or gaining “work experience” in a particular field (Gamble y Bates, 2011). Additionally, the accumulation of economic and societal knowledge in various fields based on corporate research may contribute to the HEIs and their community partners both practically and ethically (Vallaey, 2012).

Recognition of the significance of the Third Mission, as a social responsible relationship between HEIs and society, has been rapidly expanding and gaining support by leading HEIs – like the Talloires Network in 2005, and leading international organizations – such as the OECD and the United Nations (Hollister et al., 2012). This widespread acceptance of the Third Mission and its growing legitimacy led to significant strides toward its institutionalization in HEIs, such as officially including the Third Mission in the HEIs’ visions, and establishing official specialized departments, particularly in the field of social engagement, which are responsible for the implementation of Third Mission activities in the HEIs’ various neighborhoods.

1.2. Expanding the theory: Incorporating internal SR in HEIs’ Third Mission

Our goal is to advance the incorporation of internal social responsibility as an integral part of HEIs’ Third Mission Theory, thus turning HEIs’ attention inside, as well as outside of their boundaries and providing a solid ethical ground for higher education (Keohane, 2006). Our key argument is that an institution cannot be defined as ‘socially responsible’ unless it is committed to both internal and external social responsibility (Ruebain, 2012).

The idea of social involvement as well as the extended perception of HEIs Third Mission agenda was originally derived from the theory of Corporation Social Responsibility (CSR), which reflects the expectation of corporations to not be guided merely by profit maximization, but also demonstrate involvement in social and communal well-being through decision-making processes and supporting activities that would benefit their stakeholders as well as general society (Rowe, 2005). Corporations are expected to behave ethically and be sensitive to social, cultural, economic, and environmental issues in order to benefit society as well as the corporation’s employees (Pope, 2015). The concept is based on principles of justice, morality and law, and implies accountability for the organization’s actions and their impacts on others, as well as accountability for future developments (Vallaey, 2012). Since the 1980s, the CSR movement was extended and adopted by many corporations, first due to its moral, altruistic merits, and later because it became the norm, expected of them by stakeholders, shareholders, the public, media or regulations, and was also considered a strategic decision that effectively promotes reputation and profit (Rowe, 2005). Mallen (2004) defined CSR as the various ways in which companies manage business processes with the aim of producing an overall positive impact on society within four operational domains, along with their relevant stakeholders: community (local communities), environment (government and NGOs),

marketplace (shareholders, customers, and financial analysts) and workplace. The workplace, which is composed of employees and unions, is the focus of internal social responsibility. The approach, which was initially limited to profit-oriented corporations, was gradually expanded to include all social organizations, private and public, profit and non-profit, thus turning the concept and theory of CSR into Organizational Social Responsibility (OSR).

This extended model of OSR is currently slowly adopted by the academic sphere as well, under the title of University Social Responsibility (USR) (Vasilescu, Barna, Epure, y Baicu, 2010). While HEIs are different in essence from business or commercial organizations, and are rather complex and distinct 'loosely-coupled' organizations with specific identity and autonomy (Shoham & Perry, 2009), they are still expected, as social organizations, to implement all the organizations' tasks as reflected by the OSR notion, including their internal responsibility toward all of their constituents. HEIs, like any other organization, are expected to act ethically and be socially responsible according to the needs, expectations, and concerns of all of their stakeholders, internal and external, as well as to have a positive impact on society (Vallaey, 2012).

Many HEIs have already adopted external responsibility as part of their mission, but the recognition of their internal responsibility is still evolving slowly. Most HEIs initiate programs to support students (educationally, financially and mentally), usually as the Dean of Students' duty, using various top-down and bottom-up initiatives. The competitive environment in which they operate encourages HEIs to adopt a student-centered approach and improve the quality of their student services in order to attract more students/customers (Hemsley-Brown & Oplatka, 2010). Yet, a deeper and more comprehensive commitment to the meaning and values of internal SR as an integral part of the USR and Third Mission is still rare (Vallaey, 2012).

The inclusion of internal tasks within the Third Mission carries five central implications:

First, a socially-responsible decision making process involves ethical components that are linked to values such as social justice, equal opportunities, social responsibility, sensitivity, caring, well-being, and the value of sharing expertise and knowledge. It is crucial that SR will be adopted out of this intrinsic point of view, and not just as a necessary burden laid down by outside forces (Kwiek, 2012; Vallaey, 2012).

Second, a firm social commitment to ethical organizational behavior and social responsibility may be conducive of a more positive self-image of all the institution's stakeholders, higher senses of satisfaction and pride, as well as sense of belonging to their academic home and community, encouraging allegiance and commitment (Hemsley-Brown & Oplatka, 2010), and strengthening the inner communal cohesiveness and the willingness to contribute to the HEI's various goals.

Third, the extended SR approach can also benefit the HEI and serve its interests by improving its legitimacy, reputation and public image, thus making it more attractive for potential students and staff members, donators, NGOs and mass media (Campbell, 2007; Drori & Honig, 2013).

Fourth, the various missions of HEIs – teaching, research and internal and external SR – are mutually-dependent, inseparable, and mutually supportive. Therefore, the extended Third Mission agenda should not become a source of dividing antagonism and controversy

between HEIs' partners. An unequivocal declaration by an HEI's president and management will lead to a supportive and adaptive accommodation of SR as a leading mission by all its community members (Vallaey, 2012). Internal SR may contribute to external social engagement by enhancing the willingness and volunteering spirit of the HEI's community members to initiate and participate in outside projects (Kwiek, 2012).

Fifth, in expanding their agenda of the Third Mission, HEIs can be integrated into the general OSR spreading trend, while maintaining their unique nature as academic organizations. Thus, HEIs can be further incorporated into the comprehensive world of organizations, where they can contribute, lead and develop the idea and agenda of SR through the investigation, development, and distribution of knowledge about OSR, in addition to serving as powerful and leading role models (Vallaey, 2012).

1.3. Initial research of the extended theory of Third Mission

Many studies have been published concerning the effect of the external engagement reforms on internal processes at all relevant levels in HIEs – education, research, governance, and policy (Maassen et al., 2012); yet, the implementation of internal SR in HEIs was rarely included within the definition and research of HEIs' Third Mission (Soeiro, 2014).

To fill this gap, we conducted an initial exploratory qualitative research in five Israeli HEIs, with the goal of mapping and analyzing the content, activities and perceptions of their external and internal SR commitments. The research was based on two main procedures: A. Analyzing the HEIs' public websites – exploring how the institutions choose to characterize their ideology, mission, and implementation of SR for their stakeholders and the public (Saichaie & Morphew, 2014). B. Face to face semi-structured interviews with senior officials (president, dean of students, head of the unit for social engagement, head of the students union, head of the academic staff and head of the administrative staff), trying to capture their worldview and perceptions regarding the Third Mission implementation. These procedures served as backbone for mapping SR domains and activities. This initial research and mapping was then used to examine the theoretical extended concept of SR in HEIs.

The websites of all five HEIs featured a vision statement that defined research excellence as their most important goal. Four of them added involvement in the community (external SR) and the practical implementation of learning as secondary goals. Only two institutions mentioned empowerment of unprivileged populations, and none of them included any statement pertaining to students' wellbeing and advancing women's rights (internal SR). While external SR was strongly supported and considered significant by senior officials, it seems that they were not sufficiently aware and committed to the central and equal significance of internal SR as part of their Third Mission, despite the activities that were sometimes mentioned as initiated in this realm. In general, the interviews revealed that HEIs were not engaged in discussing, identifying, declaring, or implementing a clear and uniform commitment to internal SR; there is still no commonly accepted view concerning HEIs' obligations and policies in terms of internal SR; and the array of clearly acceptable criteria, regulations and responsibilities is limited.

On-campus programs that are aimed toward sharing knowledge and promoting professional skills of residents in near-by communities (such as science educational projects for youth) were reported on the websites of all five HEIs. Four of them also reported programs outside of the campus, in neighboring communities: educational and learning assistance for elementary and high school students, volunteer work in welfare service institutions and with people with physical and mental disabilities. Four of the websites provided information about courses concerning SR issues, which function as service-learning programs. Internal SR was demonstrated in the form of various support options for average or unprivileged students (scholarships based on financial situation or community engagement, learning and emotional support and counseling). Some websites included information about dormitories, entertainment and cultural events for students, as well as religious studies and programs. Only one institution mentioned multi-cultural programs aimed at bringing different ethnic groups of students in campus (such as Arabs and Jews) together. Students' participation in discussions and decision making in the various HEI's committees was reported by only two institutions. No internal responsibilities and programs for the academic, administrative and technological staff, nor for service workers, were mentioned on the websites.

Interviews with presidents, heads of the students' union and the heads of social engagement units suggested that while they were aware of the fact that internal and external activities are inter-related, internal SR was presented as secondary to external social engagement, perhaps due to the fact the latter is publicly demanded by various external stakeholders. Presidents shared with us their personal visions in the field of internal SR, but felt that their role dictated different priorities. Heads of academic and administrative staff described programs related to internal SR, but their concern was mainly sectorial, reflecting a workers' union approach, and they expressed no commitment to comprehensive internal SR. Internal SR programs were mostly directed toward students, probably driven by the goal of attracting more students to their respective institutions (Hemsley-Brown & Oplatka, 2010).

Generally, the websites and interviews portray together a story of external SR programs that are usually regarded as the expected "norm" versus less-emphasized internal SR; furthermore, this picture is partial, since essential SR categories are ignored, and there is no comprehensive vision and policy statement concerning SR in general, and particularly internal SR, as a main goal of the HEI. An unequivocal commitment to the internal tasks of the Third Mission in HEIs is yet to be made, resulting in disagreements and the absence of authority, budgets, programs and outcomes. When we did find involvement and visions regarding internal SR – which were manifested in actual programs – they often seemed to be motivated by personal or sectorial rather than institutional comprehensive agendas. This reality highlights the need for a theoretical conceptualization and clear definitions of goals and suggestions for programs that could be included in the internal SR as part of HEIs Third Mission, as a first step toward policy change and implementation.

Despite the differences between the HEIs, the websites and interviews revealed many similarities in terms of external and internal SR. These initial explorative results should be considered as preparation for a study of larger representative sample, which would include all of the Israeli HEIs. Assuming that SR is part of any HEI's cultural surroundings and its inner organizational culture (Flores, Monroy, & Reyes Fabela, 2015), global studies should

include examinations of the external and internal SR in HEIs in other parts of the world, in various social and cultural contexts, using comparative tools.

1.4. Mapping tool of SR programs in Israeli Higher Education Institutions

When trying to assess a specific HEI's capacity in its two traditional missions of research and teaching, various evaluation tools are well established and available for use. There are even some evaluation tools for the assessment of HEIs' community engagement activities (Soeiro, 2014). But when it comes to assessing the implementation of internal SR goals of an HEI, our toolbox is virtually empty (O'Connell, 2015). We believe that the evaluation of HEI's implementation of the extended concept of Third Mission requires a combined assessment tool.

By mapping the activities and procedures implemented by HEIs in order to promote internal and external SR, we may create a conceptual framework and a useful infrastructure for the creation of a benchmarking tool that would allow us to learn and evaluate HEIs' declarative and practical commitment to the extended Third Mission's tasks. Such a tool was created based on the data collected from senior officials and the websites of the five HEIs. The tool includes three basic themes: institution- general information, internal social responsibility, and external social responsibility (social engagement). Each theme was divided into primary and secondary categories. The theme of the internal SR explored activities related to the main stakeholders – students, academic and administrative staff, and technological and service workers, dividing them into primary categories such as well-being, academic support, affirmative action, gender issues, students' participation, position in institution, and educational, cultural, social and political activities on campus.

The mapping tool presented a realistic picture of SR in the five Israeli HEIs that were examined; it pointed out a range of various activities that may be implemented by an HEI. This diversified picture, although definitely not exhaustive, may also serve as a guide for collecting relevant data and information about the content and extent of internal and external SR, documenting and evaluating HEIs' activities in these spheres, and guiding specific policy developments. Institutions and stakeholders can use the map to locate their major investments in each domain, and compare it with other HEIs.

2. Conclusions

The growing institutionalization of the Third Mission in HEIs in the shape of involvement in their external social surroundings presents an opportunity to reconsider the theory and traditional definitions of this mission. The expanding of HEIs' Third Mission to include internal social responsibility as well leads to a more comprehensive perspective, which highlights the important integration of the academic goals of teaching and research with the Third Mission's social goals of internal and external SR. These goals are mutually supportive and together they promote the HEIs goals and position. It is necessary to raise the awareness of the diversified HEIs' partners to the significance of internal SR in HEIs.

It should be noted that most HEIs do pay a certain amount of attention to their internal community of students and various workers, and offer a substantial package of services that confirm this commitment. It seems, however, that these programs are motivated mainly by a narrow perspective of competition over students, rather than a true sense of commitment (Hemsley-Brown & Oplatka, 2010). A clear definition and declaration of commitment to internal SR, its rationale and values is needed instead, as a basis for its essential acceptance as a part of the Third Mission commitment, and for the appreciation of its significance for learning, research and practice advancement (Vallaey, 2012).

This understanding is crucial in order to prevent a situation where HEIs' internal Third Mission becomes a source of conflict between its various members. Managers and stakeholders of HEIs might believe that engagement with the surrounding communities is more visible and better highlight the success of the institution, and therefore more rewarding and profitable, whereas programs and activities related to internal SR will require more struggles and raise additional conflicts (around the distribution of resources, power, human rights and collective representation). Thus, the acceptance of internal SR as part of HEIs' Third Mission is relatively more difficult than the external SR aspect. A "Talloires Network" for the extended Third Mission is needed to discuss its theory, definitions, values and implementation, as a basis for its development and institutionalization. Managers and stakeholders should internalize the fact that 'their' academic institution, beyond its leading moral obligations, may also benefit from the engagement and responsibility toward its internal community (Rowe, 2005).

We believe that extending the Third Mission to include internal and external SR will, in time, reduce conflicts and support a stronger academic community for HEIs. Leading or managing change in the traditional higher education world is difficult. Institutionalization of the extended Third Mission coupled with a growing formal and informal demand for its implementation will turn it into a vivid reality. We hope that this paper inspires discussions and elaborations of our suggestions, including the suggested mapping tool of the extended Third Mission's implementation. The academic and social missions of HEIs can become a powerful combination. Thus, theory can be implemented in practice and practice can further develop the Third Mission Theory.

References

- Campbell, J. L. (2007). Why would corporations behave in socially responsible ways? An institutional theory of corporate social responsibility. *Academy of Management Review*, 32(3), 946-967.
- Capogna, S. (2012). Scientific research and "third university mission": what role for the University. *Italian Sociological Review*, 2(1), 33-42.
- Drori, I., & Honig, B. (2013). A Process Model of Internal and External Legitimacy. *Organization Studies*, 34(3), 345-376.
- Flores, P. R., Monroy G. V., & Reyes Fabela. A. M. (2015). A Critique on the Concept of Social Accountability in Higher Education. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 1-9.
- Gamble, E., & Bates, C. (2011). Dublin Institute of Technology's Programme for Students Learning with Communities: a Critical Account of Practice. *Education and Training*, 53(2-3), 116-128.

- Goddard, J. (2011). *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. European Unity, Regional Policy. Retrieved from http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2010). Market orientation in universities: A comparative study of two national higher education systems. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 204-220.
- Hollister, R. M., Pollock, J. P., Gearan, M., Reid, J., Stroud, S., & Babcock, E. (2012). The Talloires Network: A global coalition of engaged universities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(4), 81-102.
- Keohane, N. O. (2006). *Higher ground: Ethics and leadership in modern university*. Duke: Duke University Press.
- Kwiek, M. (2012). Universities, regional development and economic competitiveness. In R. Pinheiro, P. Benneworth, & A. Jones (Eds.), *Universities and Regional Development: a Critical Policy Perspective* (pp. 69-85). New York: Routledge.
- Maassen, P., Nerland, M., Pinheiro, R., Stensaker, B., Vabø, A., & Vukasović, M. (2012). Change dynamics and higher education reforms: Effects in education, research, governance and academic profession. In M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker, & A. Vabø (Eds.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (pp. 1-17). Rotterdam: SensePublishers.
- Mallen, B. (2004). Corporate social responsibility - What does it mean? Retrieved from <http://www.mallenbaker.net/csr/definition.php>
- O'Connell, C. (2015). An examination of global university rankings as a new mechanism influencing mission differentiation: The UK context. *Tertiary Education and Management*, 21(2), 111-126.
- Pope, K. S. (2015). Steps to Strengthen Ethics in Organizations: Research Findings, Ethics Placebos, and What Works. *Journal of Trauma & Dissociation*, 16(2), 139-152.
- Rowe, J. K. (2005). Corporate Social Responsibility as Business Strategy. In R. D. Lipschutz, & J. K. Rowe (Eds.), *Globalization, Governmentality and Global Politics: Regulation for the Rest of Us?* (pp. 130-70). Abingdon: Routledge.
- Ruebain, D. (2012). Aren't we there yet? Why re-invigorating the equality agenda is an institutional priority? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 16(1), 3-6.
- Saichaie, K., & Morphey, C. C. (2014). What College and University Websites Reveal About the Purposes of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 85(4), 499-530.
- Shoham, S., & Perry, M. (2009). Knowledge management as a mechanism for technological and organizational change management in Israeli universities. *Higher Education*, 57, 227-246
- Soeiro, A. (2014). Defining and Delivering the University's Third Mission: outputs of project. E3M – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission. Retrieved from http://www.evollution.com/program_planning/defining-and-delivering-the-universitys-third-mission/
- Vallaey, F. (2012). Defining social responsibility: A matter of philosophical urgency for universities. *Global University Network For Innovation*. Retrieved from <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/defining-social-responsibility-a-matter-of-urgency-for-philosophy-and-universities>.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4182.
- Walker, M. (2010). A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25(4), 485-501.

Tipología de los centros educativos participantes en proyectos Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Arranz Martínez, Pilar

Aristizábal Parra, Diana

Dieste Gracia, Belén

Dpto. Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza

parranz@unizar.es

aristiza@unizar.es

bdieste@unizar.es

RESUMEN

En el Programa-Proyecto Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza, iniciado en 2009, están implicadas actualmente casi una veintena de titulaciones y más de doscientas entidades como organizaciones contraparte. Se presentan en esta aportación los resultados de una investigación descriptiva que analiza el tipo de centros educativos, en función de la titularidad de los mismos, con los que se ha trabajado colaborativamente en el curso 2015/2016, llevando a cabo proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) desde distintas titulaciones de la Facultad de Educación del Campus de Zaragoza (Grados de Maestro y Máster en Profesorado). Además de los datos y resultados objetivos del tipo de centros con mayor número de proyectos, el análisis de la información relativa a los centros participantes evidencia que en el caso de centros concertados, se trata de centros que, tradicionalmente, escolarizan un buen porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; centros educativos; grados en maestro; máster en profesorado.

Typology of the schools participating in Service-Learning Projects from the Faculty of Education of the University of Zaragoza

ABSTRACT

In the Service-Learning Project at the University of Zaragoza, launched in 2009, are currently involved nearly a twenty degrees and more than two hundred counterpart organizations. The results of a descriptive investigation are presented in this contribution, analyzes the type of school, depending on ownership thereof, with which it has worked collaboratively during 2015/2016, carrying out projects of Service-learning from different degrees of the Education Faculty Campus of Zaragoza (Master and Master Degrees in teacher). In addition to data and objective results of such centers with more projects, analysis of the participating centers evidence in the case of no public centers, these centers that traditionally schooled a good percentage of students in vulnerable situation.

Keywords: service-learning; schools; degrees in master; master in teaching.

Introducción

Debido a que el pequeño grupo de profesoras que en 2009 creamos el programa “Aprendizaje-Servicio Universidad de Zaragoza” impartíamos docencia en asignaturas de las extintas Diplomaturas de Magisterio y en la Licenciatura de Psicopedagogía, nuestros modestos primeros proyectos empleando la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) presentaban como contraparte y en la mayor parte de los casos centros educativos (Dieste et al., 2013; Liesa, Arranz y Vázquez, 2013; Arranz, 2015).

Con el transcurso de los años, el perfil de las entidades participantes en el programa ha ido evolucionando. Cabe destacar la progresiva incorporación de entidades sociales del tercer sector y la implementación de proyectos de ApS desde muy diversas titulaciones impartidas en la Universidad de Zaragoza, y no relacionadas con el ámbito educativo. El proceso, a pesar de su fortaleza intrínseca y de la dedicación al mismo, no ha estado exento de ciertas dificultades, tal y como se refleja en el análisis DAFO llevado a cabo por algunos miembros del programa (Arranz, Vázquez, y Abán, 2013), y cuyo resultado consideramos presenta muchas similitudes con lo acontecido en muchas otras instituciones universitarias, como recoge Batlle (2013) en su “relato... vivido y reflexionado” (ibid. p. 14).

Afortunadamente, los intereses y demandas de las entidades del tercer sector no se han ceñido únicamente a colaboraciones relacionadas, directa o indirectamente, con procesos de enseñanza-aprendizaje en centros educativos o en educación no formal, sino que han englobado un amplio abanico de posibles áreas de actuación (Arranz y Aristizábal, 2015).

Sin embargo, como profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación y con responsabilidad docente en los Grados de Maestro y/o en el Máster en Profesorado, consideramos que nuestro principal foco de atención para desarrollar proyectos de ApS continúa estando en los centros educativos, tanto de Educación Infantil y Primaria, como de Enseñanza Secundaria. En este sentido y dado además que somos una universidad pública, nos ha parecido necesario analizar el tipo de centros con los que colaboramos, en función de su titularidad principalmente, y tratando asimismo de objetivizar la información disponible de cada uno de ellos. Deseamos subrayar que en muchas ocasiones la demanda de los centros y el desarrollo de proyectos en los mismos ha obedecido inicialmente a dos razones:

- Son centros educativos que pertenecen a la red de centros de prácticas de los Grados de Maestro (Infantil y Primaria), del Máster en Profesorado y del Diploma de Formación Pedagógica y Didáctica para Profesores Técnicos de Formación Profesional sin titulación universitaria. De otro modo, sería necesario realizar un convenio específico con cada centro, como acontece en titulaciones como Ingeniería Informática, Óptica, Periodismo o Terapia Ocupacional.
- Los contactos de índole personal con profesores de centros educativos favorecen (pero no condicionan inexcusablemente) la implementación de proyectos de ApS en varios casos.

Estimamos que los resultados del estudio planteado y la reflexión acerca de los mismos pueden proporcionarnos orientación sobre posibles líneas y protocolos de actuación en el

futuro, que puedan ser de utilidad para optimizar la colaboración con los centros educativos, especialmente en los casos de demandas y necesidades puntuales que no puedan ser atendidas por los cauces convencionales y siempre deseables.

1. Marco teórico

Si en la última década la presencia de la metodología ApS en el ámbito universitario internacional ha experimentado un notable aumento (Butin, 2010), en el contexto español el incremento ha sido llamativo, a pesar de los obstáculos que en muchas ocasiones se han presentado ya en la fase del diseño de un proyecto, y cuyas razones podrían dar lugar a otro estudio específico.

De acuerdo con prácticamente la totalidad de los autores dedicados, total o parcialmente, al estudio y trabajo sobre ApS, el valor intrínseco de esta metodología, eminentemente práctica y en contexto real, es evidente.

A nuestro juicio y en el panorama español, otros factores coyunturales han contribuido, en cierto grado, a que el ApS tenga en los últimos años un progresivo protagonismo en las enseñanzas universitarias. Nos referimos al escenario económico y social de nuestro país, con una crisis sin precedentes y en la cual se han puesto de manifiesto la relevancia -y afortunadamente la presencia- de valores como solidaridad, justicia social, ética o ciudadanía responsable, entre otros. No nos resulta nada grato señalar que la desafortunada coyuntura haya impulsado el ApS, especialmente en algunas esferas de actuación, pero ha de reconocerse que, gracias a muchos proyectos de ApS, están pudiendo cubrirse algunas carencias institucionales y sociales que hace solo una década no se presentaban, ni remotamente, en los elevados porcentajes que lo hacen en la actualidad. Basta aludir a ejemplos tan conocidos y evidentes por los profesionales dedicados a la docencia en cualquier etapa educativa como son la escasez de personal docente y de apoyo, o la falta de recursos económicos para adquirir materiales necesarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante y de acuerdo con Santos, Rego, Sotelino, y Lorenzo (2015), no nos consideraríamos oportunistas, dado que percibimos las circunstancias que hayan podido concurrir en una mayor presencia y relevancia del ApS en el contexto universitario, como una oportunidad para poner en valor, más si cabe, la necesidad de que las instituciones universitarias y los agentes que las conformamos estemos próximos y en continua interacción con el entorno, por la calidad de la formación que debemos lograr y por nuestra responsabilidad social como institución.

Recordemos la positiva acogida que tuvo ya en la pasada década la apuesta por implementar buenas prácticas institucionales y también docentes, en coherencia con la relevancia que en la Estrategia Universidad 2015 se otorgaba a la misión y valores que debían estar presentes en la formación superior, y que, como otras competencias también reseñadas en el informe Tunning, formaban parte de la denominada responsabilidad social (Martínez, 2008; Rubiralta y Barañano, 2010), responsabilidad y compromiso que en la mayoría de las universidades estaba todavía en proceso de alcanzar la consideración que se estimaba necesaria (Arranz, 2011; GOB-MEC, 2011). Si antes de la crisis y durante los inicios de la misma

comenzábamos a introducir la responsabilidad social en el conjunto de actuaciones oportunas desde las instituciones universitarias, en los últimos años se ha puesto de manifiesto la necesidad, a veces perentoria, de las mismas, como respuesta a situaciones de precariedad, que no han afectado únicamente al profesorado y estudiantes universitarios, sino también a las propias instituciones y a los respectivos entornos sociales.

Las políticas de recortes en Educación han ocasionado dificultades también a los centros de Infantil, Primaria y Secundaria, públicos y concertados, que se han visto abocados a disponer de menos medios personales y materiales para desarrollar el mismo trabajo, o incluso mayor, puesto que las lamentables situaciones económicas de muchas familias tienen una lógica repercusión en los hijos en edad escolar. No es extraño, por consiguiente, que en las Facultades de Educación de cualquier Universidad, al menos así ha acontecido en la Universidad de Zaragoza, el ApS en centros educativos y nuestra responsabilidad como docentes (y también como ciudadanos activos y comprometidos con nuestra profesión y con nuestra sociedad) hayan desarrollado un feedback continuo, que nos ha infundido un mayor entusiasmo, si cabe, por la metodología ApS.

Sin embargo y aún estando convencidas de las buenas prácticas, las autoras de este trabajo no habíamos tenido oportunidad de analizar objetivamente el tipo de centros educativos con los que hemos llevado a cabo proyectos de ApS desde diferentes asignaturas de los Grados de Maestro y del Máster en Profesorado, así como desde varios TFGs y TFM. En referencia a la tipologías de los centros y como ya se ha mencionado en la introducción, los que han colaborado en nuestros proyectos de ApS son centros públicos y concertados, perteneciendo todos ellos a la red de Centros de Prácticas de los Grados de Maestro (Infantil y Primaria), del Máster en Profesorado y del Diploma de Formación Pedagógica y Didáctica para Profesores Técnicos de Formación Profesional sin titulación universitaria. Subrayamos que la política de prácticas y el convenio suscrito desde la Facultad de Educación con la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón no permite realizar prácticas a los estudiantes en centros educativos privados no concertados (o financiados con fondos públicos, como ocurre en la etapa de Educación Infantil). Consiguientemente y en principio, no colaboramos con centros en los que pudiera existir un ánimo de lucro o, sencillamente, no están acogidos al régimen de conciertos en las etapas de enseñanza obligatoria.

No hemos hallado trabajos en el contexto español que valoren el tipo de centros educativos con los que colabora en proyectos de ApS desde las titulaciones que nos ocupan, aunque posiblemente hayan podido llevarse a cabo. Sin embargo, nos consta, como se ha mencionado en la introducción de este trabajo, la notabilísima prevalencia de proyectos universitarios en los cuales las entidades contrapartes son centros educativos, siendo muestra de ello las obras y numerosos artículos que aluden a este tipo de colaboraciones y trabajos conjuntos.

2. Metodología

La población a que hace referencia esta investigación descriptiva incluye todos los centros de Educación Infantil y Primaria de Aragón (Zaragoza, Huesca y Teruel) sostenidos con fondos públicos, es decir, centros públicos y privados concertados. En el caso de los centros

de secundaria, la población sería la equivalente en centros de enseñanzas medias (Secundaria Obligatoria y Formación Profesional). La composición de esta población es debida a que tanto en los grados de Maestro como en el Máster en Profesorado, la red de centros de prácticas de la Facultad de Educación (campus de Zaragoza), recoge algunos que se encuentran en las provincias de Huesca y de Teruel, aunque obviamente la mayoría de los centros se encuentran en la provincia de Zaragoza y, más concretamente, en Zaragoza ciudad.

Las muestras son intencionales. En el caso de los Grados de Maestro, se trata de los centros que participan en el programa de prácticas de los estudiantes en la Facultad de Educación de Zaragoza y únicamente los que se ubican en la ciudad de Zaragoza ($n= 115$), desestimando, en la parte del estudio que se presenta en esta aportación, los ubicados en el ámbito rural de Zaragoza (se produciría un sesgo no deseable) y los cuatro centros que se sitúan en las provincias de Huesca o Teruel, por las mismas razones de sesgo.

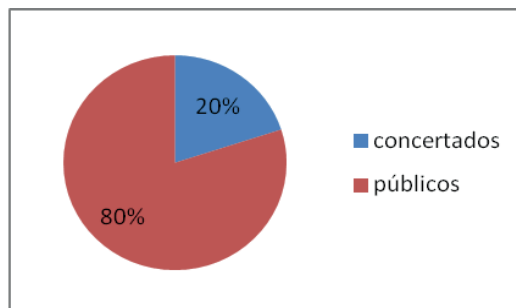
En el caso de los centros de Prácticas en el Máster en Profesorado, la muestra está conformada por los centros de la ciudad de Zaragoza colaboradores en el Practicum ($n= 80$).

La metodología empleada ha sido de tipo cuantitativo haciendo referencias a frecuencias y medidas de tendencia central como porcentajes y medias. Para la recolección de datos se han empleado, por una parte, las bases de datos de centros de prácticas en el curso 2015/2016 y las bases de datos de los proyectos Aps llevados a cabo desde las titulaciones de la Facultad de Educación. Por otra parte, la información cualitativa se ha obtenido a través del análisis de las webs de los centros, de informes de los estudiantes y de entrevistas con los grupos de prácticas en los centros. Dicha información ha sido categorizada, en el caso de preguntas o cuestiones abiertas y, posteriormente, codificada para poder tratarla también de forma cuantitativa.

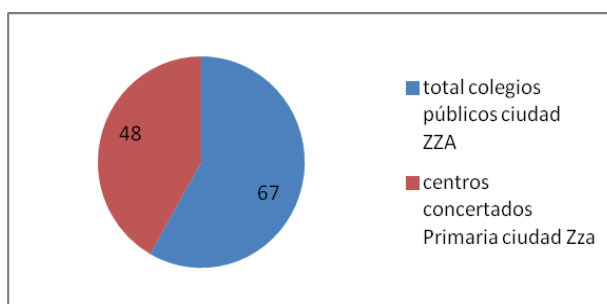
3. Resultados

Los primeros resultados evidencian que la mayor parte de los proyectos que realizamos en centros de Infantil y Primaria se llevan a cabo en centros públicos (un 80 %, frente a un 20% en centros concertados -o financiados con fondos públicos en la etapa de Educación Infantil-, tal y como se expresa en el gráfico 1. En frecuencias absolutas, cuarenta proyectos se han llevado a cabo en centros públicos y diez en concertados; ello a pesar de que el número de centros concertados de titularidad privada ($f= 48$) no es mucho menor que el de centros públicos ($f= 67$), tal y como se refleja en el gráfico 2.

Los seminarios con los estudiantes participantes en los proyectos, sus trabajos finales y el resto de información recopilada ponen de manifiesto que las mayores necesidades en ambos tipos de centros (públicos y concertados) están relacionadas mayoritariamente con actividades que para ser verdaderamente significativas según el criterio del profesorado de los centros, exigen una salida del aula convencional por parte del alumnado, un trabajo en equipo por parte del profesorado del centro y materiales sencillos, pero que requieren un tiempo para su confección, tiempo del que el profesorado no dispone. Algunas necesidades guardan también relación con el mayor tiempo de apoyo individual que estiman debe proporcionarse al alumnado con dificultades académicas.

GRÁFICO 1. Centros de Infantil y Primaria contrapartes en proyectos de ApS

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. Número y tipo de colegios y centros educativos de Educación Primaria en Zaragoza ciudad (se omiten los 10 privados)

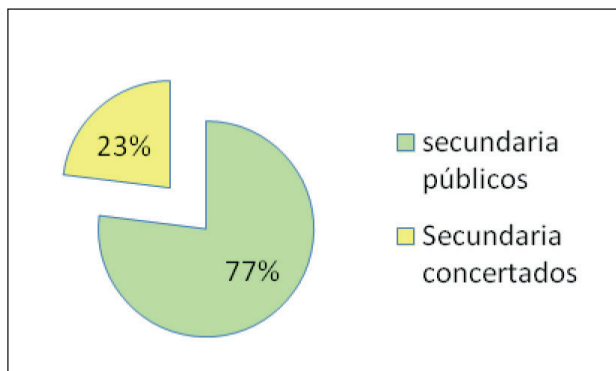
Fuente: elaboración propia.

Es interesante reseñar que en algunos Trabajos de Fin de Grado en los cuales los estudiantes, individualmente, han optado por realizarlos a través de un proyecto de ApS, han sido ellos quienes han detectado una necesidad de mejora en el aula o en el centro en general; cuando han consultado al profesor tutor y en su caso, a la dirección del centro, su diagnóstico y propuesta el proyecto ha sido aceptados de buen grado por considerarlo como una necesidad. Es el caso, por ejemplo, de los proyectos que guardan relación con la educación en valores, la actualización y dinamización de la biblioteca del centro o la realización de tiempos de recreo más inclusivos.

En el caso del Máster en Profesorado y únicamente pudiendo disponer por el momento de los datos de la asignatura “Evaluación, innovación docente e investigación educativa” en la especialidad de *Procesos Químicos, Sanitarios, de Imagen Personal, Agrarios, Marítimo-Pesqueros, Alimentarios y de Servicios a la Comunidad para Formación Profesional*”, de las 16 que se cursan en la Universidad de Zaragoza (no es obligatorio que todos los profesores que puedan llevar a cabo experiencias de ApS se incorporen al programa-proyecto oficial), la prevalencia de proyectos ApS en colaboración con centros públicos, frente a concertados, es más llamativa si cabe (diez proyectos en centros públicos y tres en concertados), puesto que de los ochenta centros educativos que se dispone en la red de Zaragoza, cuarenta y nueve son concertados y únicamente treinta y uno son públicos. Los porcentajes de tipos de

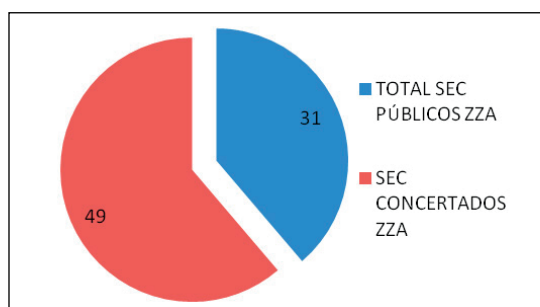
centros y el número de centros en función de su titularidad se representan en los siguientes gráficos (3 y 4):

GRÁFICO 3. Tipología de centros educativos participantes en proyectos de ApS en Secundaria Obligatoria en la especialidad “Procesos químicos...”



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4. Frecuencia de centros de secundaria obligatoria en Zaragoza ciudad según titularidad de los mismos



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos evidencian que desde la Facultad de Educación se llevan a cabo muchos más proyectos de ApS con centros de titularidad pública que con centros de titularidad privada, aún siendo centros concertados en las etapas de enseñanza obligatoria y financiados con fondos públicos en la etapa de Educación Infantil.

Puede inferirse de estos resultados que los centros públicos requieren más de nuestra colaboración en proyectos destinados a cubrir alguna de sus necesidades y/o demandas. Y ciertamente así acontece, ya que, asumiendo que en todo tipo de centros, privados y concertados, la crisis económica ha tenido repercusión, el profesorado de los centros públicos tiene menos reticencias a la hora de proponernos, como Facultad de Educación, proyectos y actuaciones

que puedan favorecer los aprendizajes y desarrollo competencial de sus estudiantes o el clima del centro en general. En cambio, en el caso de los centros concertados, sucede con mayor frecuencia que seamos el profesorado universitario el que tome la iniciativa.

Tal y como expresan los colectivos de profesorado de ambos tipos de centros, los recortes en medios personales y materiales de la ya casi última década han dado lugar a que algunas necesidades difícilmente sean cubiertas, a pesar del voluntarismo y sobresaliente dedicación de la inmensa mayoría del profesorado.

Es relevante señalar que en la elección del centro -o acuerdo con el mismo- para llevar a cabo un proyecto de Aps desde la Facultad de Educación y desde el Programa-Proyecto, en general, tenemos en consideración seis criterios:

- Que no exista el mínimo afán de lucro por parte del centro.
- Que se constate que el propósito del proyecto responde a una necesidad detectada por los agentes universitarios (profesorado y/o estudiante/s) o demandada por parte del centro.
- Que las tareas que implica el proyecto guarden relación con los contenidos de la asignatura y con las competencias que se desea dinamizar.
- Que no se incurra en una competencia desleal.
- Que el desarrollo del proyecto tenga una duración puntual y acorde con los créditos prácticos de la asignatura, o planteamiento del TFG o TFM.
- Que se trate de un centro caracterizado por escolarizar un cierto porcentaje de alumnado en situación de privación cultural, económica, social o en riesgo de padecerla.

Este último criterio, centrado en el alumnado en situación de vulnerabilidad, es el que precisamente más influye inicialmente para aceptar o proponer trabajar colaborativamente con un centro educativo. Al respecto, las autoras de este trabajo somos concededoras de las características de los centros de la ciudad y del tipo de alumnado que, en general, se escolariza en cada uno de los colegios e institutos. En muchas ocasiones, el nivel sociocultural y económico (en la actualidad ya no tan coincidentes ambos como hace unas décadas) predominante en un centro está más condicionado por la zona o barrio de la ciudad donde se encuentra ubicado, que por su titularidad.

En ocasiones, la iniciativa de colaborar con una institución educativa es debida a la posibilidad de contactar directamente con el profesorado o con un miembro del equipo directivo (por colaboraciones anteriores, por haber tenido alumnado en prácticas, por tener una antigua alumna como docente, etc.), pero de ello no debe inferirse en absoluto que el proyecto no sea pertinente y adecuado para la asignatura de la titulación universitaria y para el centro contraparte.

El proceso de decisión no es siempre idéntico: unos proyectos se desarrollan en determinados centros, públicos o concertados, elegidos a priori por presentar muchas necesidades de mejora; por ejemplo, proyectos sobre higiene y hábitos saludables se han realizado en colegios concertados con notable porcentaje de alumnado procedentes de familias con nivel sociocultural muy bajo y en situación de pobreza. Otros proyectos, en cambio, pueden desarrollarse en diferentes centros y con desiguales características, porque sus objetivos y contenidos son

útiles y coherentes para los distintos colectivos. Así, un proyecto sobre reciclaje en tercer curso de Educación Infantil se ha llevado a cabo en diferentes colegios, públicos y concertados, de diferentes zonas de la ciudad y, además de estar justificado en todos los casos, el resultado ha sido igualmente positivo, aunque las actuaciones específicas o la actividad de cierre no hayan sido coincidentes. Igualmente es válido el ejemplo de un proyecto sobre contenidos de Química que se ha desarrollado en diferentes tipos de centros de la ciudad por estudiantes del Máster en Profesorado; el servicio prestado y los aprendizajes adquiridos han sido muy similares, independientemente de la variable instituto público/ colegio concertado.

Por lo expuesto, a la luz de los resultados y del análisis pormenorizado de la información cualitativa relativa a los centros participantes, puede afirmarse que la mayor parte de los proyectos de ApS que se generan desde las titulaciones de impartidas en la Facultad de Educación y que tienen como o institución contraparte un centro educativo, culminan en experiencias en centros públicos. Sin embargo y especialmente en el caso de los Grados de Maestro, la presencia de centros concertados en un 20% de los proyectos la consideramos plenamente justificada, puesto que tanto el objetivo planteado en cada proyecto como las tareas que cada experiencia conlleva son pertinentes para el alumnado medio de esos centros. Los centros concertados participantes en proyectos de ApS impulsados desde la Facultad de Educación son, en muchos casos, colegios que, desde que se acogieron al régimen de concertados, escolarizan un buen porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad. Y, desafortunadamente, ese porcentaje ha ascendido de forma notable en la última década, tanto en esos centros como en los de titularidad pública.

Deseamos subrayar que el trabajo llevado a cabo en centros concertados tiene igual compromiso social que el desarrollado en centros públicos. En ambos tipos de centros hay adolescentes en situación de vulnerabilidad y estamos en una etapa de enseñanza obligatoria.

Referencias bibliográficas

- Arranz, P. (2011). La Universidad de Zaragoza en materia de responsabilidad social. En I. Saz (Coord.), *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos del milenio* (pp. 103-116). Valencia: Tirant lo blanch.
- Arranz, P. (2015). El Aprendizaje-Servicio en la formación de docentes. En S. Vázquez, M. Liesa, y A. Revilla (Coords.), *El Aprendizaje-Servicio: diálogo universidad y sociedad* (pp.7-21). Huesca: Universidad de Zaragoza. Disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/31885?ln=es>
- Arranz, P., Vázquez, S., y Abán, A. (2013). El proyecto de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Zaragoza: un análisis DAFO. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 299-214). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Arranz, P., y Aristizábal, D. (2015). Análisis de las demandas de las entidades sociales en el Programa Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Coords.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional*. Madrid (España): UNED. Disponible en <http://www.e-uned.es/product/product.php?prdtID=570>
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

- Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in theory and practice. The future of community engagement in higher education*. NY (EEUU): Palgrave Macmillan.
- Dieste, B., Arranz, P., Aristizábal, D., García, C., Gayán, T., y Vázquez, S. (2013). Aprendizaje-Servicio. Creación de materiales y recursos didácticos de educación infantil en contextos educativos reales. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 41-44). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- G.O.B.-M.E.C. (2011). *La responsabilidad social de la Universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Secretaría General de Universidades.
- Liesa, M., Arranz, P., y Vázquez, S. (2013). Un programa basado en la metodología del Aprendizaje-Servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 65-83.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Rubiralta, M., y Barañano, M. (2010). Responsabilidad social universitaria. En M. De la Cuesta, C. De la Cruz y J.M. Rodríguez (Coords.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 127-139). A Coruña: Netbiblo.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y, Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Inserción del APS en la práctica docente. El caso de la asignatura investigación de mercados

Ballesteros García, Carlos

Dpto. de Marketing. Univ. Pontificia Comillas

ballesteros@icade.comillas.edu

Sierra Moral, Laura

Dpto. de Marketing. Univ. Pontificia Comillas

lsierra@icade.comillas.edu

RESUMEN

Este póster presenta la experiencia de introducir Aprendizaje Servicio como metodología docente en una asignatura del grado de ADE, (Investigación de Mercados). El alumnado trabajó en proyectos concretos de investigación para 5 ONG que demandaron respuestas a problemáticas concretas. La experiencia de trabajo en proyectos para entidades reales fue lo mejor valorado por el alumnado, si bien el encuentro con realidades diferentes de las que el alumnado vive y convive y la reflexión posterior sobre ellas no fue todo lo intensa que nos hubiera gustado. La línea que separa el APS del mero aprendizaje por proyectos es, en este caso, muy delgada.

Palabras clave: investigación de mercados; Aprendizaje Servicio Empresarial; consultoría social empresarial; aprendizaje por proyectos.

Service Learning as a teaching practice. The case of a Market research course

ABSTRACT

This poster presents the experience of introducing Service Learning as a teaching methodology at a concrete course (Market Research) in a Business Administration Degree. The students worked on specific research projects for 5 NGO which demanded answers to specific problems. The experience working on projects for real entities was the best valued by the students, while meeting with different realities from which students live in their daily lives, and a subsequent reflection on them, was not as intense as we would have liked. The line between Service Learning and mere Project Learning is, in this case, very thin.

Keywords: market research; Business Service Learning; social business guidance; Project Learning.

Introducción

En 2014 se institucionalizó el Aprendizaje Servicio en la Facultad de CC. EE. y EE. de la Universidad Pontificia Comillas a través de la creación de una Consultoría Social Empresarial (en adelante CSE). La propuesta nació de la voluntad de favorecer espacios formativos entre el alumnado, derivada del Plan Estratégico de la Universidad, que en su Área Estratégica 1 (modelo formativo) operativiza la “profundización en la formación integral de los estudiantes en el ámbito curricular y extra-curricular” a través, entre otras actividades, del APS como metodología.

Crear, Entender, Tocar podrían ser las palabras que resumirían la misión de esta Consultoría: Crear porque los proyectos en los que se trabaja son innovadores y suponen una creación con valor social; Entender porque no hay que perder de vista la perspectiva académica; Tocar, porque es importante en encuentro con otras realidades.

A pesar de haber dado servicio a casi 50 ONG y entidades sociales en los dos cursos de funcionamiento y haber contado con más de 125 alumnos, la CSE no deja de ser una actividad paraacadémica cuyo reflejo en el expediente académico es a través del Suplemento Europeo al Título y cuya repercusión en la configuración del currículum académico es escasa.

Así las cosas, en primavera de 2016 decidimos insertar Aprendizaje Servicio en la asignatura Investigación de Mercados de la licenciatura de ADE.

1. Contextualización

La asignatura es obligatoria, cuya metodología tradicional combina la necesaria formación teórica con ejercicios prácticos. Tiene 5 ECTS y se cursa a mitad de los estudios del alumnado. La CSE es una propuesta que ofrece al alumnado trabajar en proyectos concretos de carácter empresarial, al servicio del Tercer Sector: confeccionar planes de viabilidad para empresas de inserción a diseñar planes de comunicación para ONGS, pasando por programas de formación en habilidades emprendedoras, etc. Entre las demandas que se le hacen a la CSE aparecen a menudo la necesidad de testar el mercado y conocer determinadas demandas de los públicos con los que las entidades del tercer sector trabajan.

Así, en diciembre de 2015 nos encontramos con cinco demandas concretas:

- Una ONG que trabaja en Filipinas con mujeres vulnerables, confeccionando ropa deportiva escolar con criterios de comercio justo desea conocer qué demanda (características; precio; presentación) una familia española a la hora de adquirir los chándales escolares para sus hijos/as.
- Una ONG que trabaja en Tanzania con mujeres de la etnia Masai que confeccionan pequeñas artesanías de abalorios desea conocer que canales serían los adecuados para la comercialización en España.
- Una ONG que trabaja en el sector forestal en África y que tiene una explotación de la planta Moringa desea conocer como sería aceptado este producto en España y bajo qué modalidad (alimentación/cosmética), formato y precio.

- Un banco ético radicado en España desea conocer cómo introducir su filosofía, valores y propuestas en los planes de estudio y actividades de las Escuelas de Negocio y facultades de Económicas/Empresariales de España
- La propia CSE –cliente interno- desea saber por qué su propuesta tiene mucho éxito entre el alumnado de los programas de Grado y sin embargo en los Posgrados no es conocida.

Una vez analizadas estas demandas con la profesora de la asignatura y con las entidades se vio adecuado convertirlas en 5 proyectos a los que el alumnado debía dar respuesta durante las 15 semanas de desarrollo de la asignatura.

2. Descripción del servicio

La asignatura Investigación de Mercados quedó como sigue:

- El alumnado de la asignatura trabaja para 5 entidades sin ánimo de lucro, con un problema real. Para ello debe ponerse en contacto con ellas y diseñar un estudio que se realice en un máximo de 15 semanas. El compromiso con las entidades (a las que se trata como clientes reales) es hacer un estudio cualitativo (realizando observación, focus groups, entrevistas) y plantear la parte cuantitativa, que incluye diseño de un cuestionario, planteamiento de la muestra final, etc.
- El seguimiento del trabajo de campo, el informe de la fase cuantitativa (encuesta) y/o la entrega de los datos “brutos” de la encuesta en formato Excel serán realizadas por la Consultoría Social Empresarial, ya fuera del ámbito de la asignatura debido a la restricción temporal, invitando al alumnado a participar de manera voluntaria.
- La profesora de la asignatura proporciona material on-line y da un mínimo de clases magistrales así como supervisa la calidad de los trabajos e informes.
- El Director de la CSE acompaña al alumnado en el desarrollo del proyecto, especialmente en lo referido a contextualización de la problemática y contacto con las entidades.
- El 70% de la calificación de la asignatura corresponde a lo realizado en este proyecto, siendo el 30% restante evaluado y calificado en un examen final cuyo contenido corresponde a aspectos del programa específicos y no contemplados en el desarrollo del proyecto APS y para los que se ha proporcionado al alumnado bibliografía específica y unas tutorías, aparte de alguna sesión magistral.

A lo largo de las 15 semanas de curso, el alumnado ha realizado visitas a las entidades y ha trabajado intensamente con ellas, estableciendo una estrecha relación con sus responsables y realizando un excelente trabajo por el que han sido felicitados por las mismas. Una vez entregados los informes finales que se exigían en la asignatura no todas las entidades han querido seguir con el proceso (trabajo de campo y análisis de resultados) por falta de capacidad fundamentalmente. No obstante, alrededor de un 30% del alumnado ha mostrado su interés en prorrogar más allá de la asignatura su trabajo el proyecto.

3. Descripción del aprendizaje

Los objetivos y competencias específicas de la asignatura plantean adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para:

- Estar en condiciones de diseñar una investigación de mercados.
- Relacionar las distintas herramientas con el problema a resolver.
- Aplicar correctamente las herramientas de investigación.
- Planificar una investigación y realizar un proyecto.
- Poder realizar el seguimiento, control e interpretación de las investigaciones solicitadas.

En cuanto a las competencias transversales se incluyen: la correcta gestión de la información; el desarrollo de capacidad de análisis y síntesis; la mejora de la comunicación oral y escrita; el entrenamiento en resolución de problemas y toma de decisiones; el fomento del aprendizaje autónomo; el compromiso ético y el desarrollo de habilidades de organización y planificación.

Estos objetivos se han cumplido de manera extraordinaria por el alumnado. Todos los alumnos de la asignatura han recibido excelentes calificaciones.

Por otra parte se pidió al alumnado que redactara una pequeña memoria valorativa de la experiencia. En general en todas ellas se agradece poder haber participado en este tipo de actividad y se reconoce su utilidad en los aspectos que tienen que ver con el aprendizaje de habilidades profesionales. Así, por ejemplo, se escribe que *“Cuando fuimos conscientes de la responsabilidad que teníamos de presentar un proyecto de investigación de mercado, nos resultó muy emocionante porque podíamos aplicar los conceptos teóricos a una entidad totalmente real”*; *“Considero que el hecho de haber utilizado los conceptos teóricos estudiados en clase en un proyecto de investigación de mercados para una situación real es una forma de afianzar lo aprendido”*; *“Nunca habíamos participado en nada similar a esto en toda la carrera y se ha convertido indudablemente en una de las mejores experiencias de mi trayectoria universitaria”*.

No obstante, se reconoce que este método es intenso, demanda tiempo y sobre todo introduce ciertos elementos de presión en el alumnado *“En algunas ocasiones he sentido un poco de presión por tratar de mantenerme a la altura y cumplir con las expectativas de lo que nuestro cliente esperaba de la investigación realizada”* aunque por otra parte se reconoce que *“haber conseguido desarrollar este proyecto con éxito ha sido una gran prueba de madurez y crecimiento personal”*.

Por otra parte, se agradece y reconoce también la implicación del profesorado y de la CSE y se valora muy positivamente la coordinación entre ellos y el poder participar en actividades que, desde lo profesional, contribuyan a la mejora de la sociedad.

En este sentido, también hay referencias a la experiencia de servicio reconociéndose los valores subyacentes a la propuesta en alguna de las memorias: *“la Consultoría Social Empresarial ICADE, en su vocación de construir sociedad, de tratar de interesar e implicar de forma especial a la colectividad, de dedicar toda su labor a la construcción, a la cohesión, a la inclusión y a la protección social... me ha descubierto que hay una serie de factores en el mundo corporativo (más allá del volumen de ingresos de una compañía) que marcan la diferencia, y que hay que tenerlos muy en cuenta de cara a aportar nuestro “pequeño granito” de*

arena a la sociedad” ; “Se trata de un proyecto social de comercio justo con el que he disfrutado enormemente colaborando puesto que comparto todos los valores éticos, morales y sociales que promueve”. La posibilidad de implicarse más allá de la asignatura es también valorada por alguno de los alumnos “tenemos la oportunidad de poder seguir trabajando en el proyecto, y seguir informándonos de cómo va todo el proceso. Esta opción es muy interesante, porque ves que todo tu esfuerzo merece su recompensa”.

En definitiva, parece que la experiencia docente desarrollada ha sabido combinar casi todos los elementos del Aprendizaje Servicio de manera integral. Los aprendizajes desarrollados por el alumnado han combinado aspectos teóricos, prácticos y de carácter humanístico. Por otra parte, hay que destacar que ha sido un proyecto en el que no solo han aprendido los alumnos sino que también sus promotores (profesora y director de la CSE) han adquirido habilidades nuevas, y superado importantes retos.

4. Conclusiones

Al finalizar el curso 2016 la impresión general es muy positiva y la Dirección de la Facultad propone su extensión para el curso 2016-2017 al resto de grupos de la asignatura y a otras asignaturas susceptibles de un tratamiento similar.

Podemos decir que el alumnado ha aprendido mediante la experiencia, se ha sensibilizado con un tema social concreto y ha reflexionado sobre el sentido último de algunas situaciones de injusticia y exclusión. Asimismo, se ha demostrado que es posible, en el ámbito universitario, el trabajo por proyectos realizando además un servicio a la sociedad; que es posible impartir una asignatura de carácter empresarial con vocación de servicio y no por ello dejar de adquirir las competencias que ella requiere. Hemos constatado que el nivel de motivación, implicación y sensibilización del alumnado ha crecido respecto de la manera tradicional de impartir la asignatura.

Apren­diendo y siste­matizando el ApS: Una expe­riencia for­mativa en maestría (Bogotá, Colombia)

Barragán Giraldo, Diego Fernando

Maestría en educación. Universidad Santo Tomás
Departamento de formación. Universidad de La Salle

diegobg1@yahoo.com

Castañeda Cantillo, Ana Elvira

Maestría en educación. Universidad Santo Tomás

anacastaneda@ustadistancia.edu.co

RESUMEN

La experiencia presenta la manera como estudiantes (profesoras en ejercicio) en Bogotá, Colombia, implementaron proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) y quienes por medio de la metodología de sistematización de experiencias desarrollaron sus proyectos de investigación para optar al título de magister. Se hace énfasis en los aprendizajes de las estudiantes al pensar sus prácticas, en las diferentes fases del acompañamiento y en los aprendizajes alcanzados desde la reflexión sobre sus prácticas.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; sistematización de experiencias; aprendizaje entre pares; formación del profesorado.

Learning and researching Service-Learning: An educational experience in obtaining a masters degree (Bogotá, Colombia)

ABSTRACT

This study shows how students (who work as teachers) in Bogotá, Colombia, implemented Service-Learning projects in their working environments and researched their experience in order to obtain their masters degree. This paper emphasizes on the learning outcomes these students obtained as they reflect on their practices, as well as on the strategies and methodologies used to coach these learning processes.

Keywords: Service-Learning; practice research; peer learning; teacher training.

Introducción

La formación de profesores¹ a nivel de maestría (dos años) se ha convertido en una prioridad en el desarrollo de la política pública en Colombia y, en especial, en Bogotá donde la administración local está financiando la formación de un número significativo de maestras y maestros del sector oficial (6.000 aproximadamente); así, han llegado a las facultades de educación de las universidades bogotanas para fortalecer su formación pedagógica por medio de recursos públicos. Al ingresar a los programas de maestría, estos maestros deben diseñar y proponer lo que será su trabajo de investigación y por requerimiento de la secretaría de educación de Bogotá, tales trabajos deben impactar sus prácticas y, en consecuencia, los contextos donde se desarrolla la actividad docente.

De esta manera, se propuso a un grupo de estudiantes de maestría (todos profesores en ejercicio en lugares de vulnerabilidad social de Bogotá) desplegar proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) con el fin de transformar sus prácticas e impactar el medio en el que desarrollan su labor. Por ser un tema novedoso en Colombia, al inicio se encontró resistencia, pero luego al ir conociendo las ventajas del ApS mediante el estudio de textos especializados y la revisión de experiencias, se aceptó la propuesta y se pusieron en marcha las mencionadas acciones. Ahora bien, por tratarse estudiantes de maestría que deben implementar un proyecto de investigación, se decidió, entonces, utilizar la metodología investigativa denominada *sistematización de experiencias* para captar el proceso de planeación, ejecución y evaluación de los diferentes proyectos de ApS puestos en marcha.

Nacida en el seno de la educación popular (Rodríguez, 1989; Sime, 1991; Torres, 2012, 2013), la sistematización de experiencias, como horizonte investigativo, gradualmente se ha convertido en una apuesta política de investigación y de producción de saber contra-hegemónico en el que diversos investigadores, especialmente latinoamericanos, han configurado un auténtico campo de saber (Carvajal, 2007; Cifuentes, 1999; Jara, 1994, 2012; Mejía, 2010; Torres, 1998). En este campo de indagación, se busca producir conocimiento a partir de la intervención de la realidad.

De forma análoga, en educación, la sistematización de experiencias va más allá de la simple recuperación de memoria de un acontecimiento de corte educativo en la que se enumera y se organiza en un *sistema* lo sucedido. Se trata de reconfigurar las prácticas de los diferentes actores que participan de una experiencia formativa, para producir saberes que impacten los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá del aula de clase. Así, la sistematización como enfoque metodológico, permite a los investigadores revisar las propias prácticas y las de otros, para reflexionar críticamente sobre lo ocurrido y producir teoría educativa a partir de lo práctico, se trata de: “abordar las prácticas, las cuales expresan la experiencia frente a ciertas situaciones contextuales. La experiencia es un asunto individual –que puede tener alcances colectivos– en el que con base en referentes empíricos cada individuo reconfigura su forma de situarse en el mundo. En este sentido, “la experiencia no puede sistematizarse al menos que se exprese en un conjunto de prácticas” (Barragán, 2015a).

1 En Colombia se denomina indistintamente profesor, maestro, docente; así, se le puede llamar maestro o profesor a quien desarrolla su actividad en la universidad o en el preescolar.

Con este contexto, se presenta en las páginas que siguen algunas reflexiones que nacen del orientar el proceso investigativo de sistematización de experiencias de nueve estudiantes de maestría (maestras y maestros en ejercicio) en el periodo 2014-2016, quienes implementaron proyectos de ApS². En consecuencia, se presentarán brevemente las acciones de ApS desarrolladas por las estudiantes, pero se hará mayor énfasis en el proceso de acompañamiento en su ruta investigativa y los aprendizajes de estas estudiantes en relación con la transformación de sus prácticas.

1. Contextualización

Como se mostró en el apartado anterior, se propuso a un grupo de nueve estudiantes de maestría realizar proyectos de ApS y sistematizar tal acción pedagógica. Cabe resaltar que la mayoría de las instituciones se encuentran localizadas en sectores marginales de la ciudad de Bogotá, y sus estudiantes se encuentran en alto riesgo de vulnerabilidad. Con este panorama, y para orientar los proyectos de investigación de las estudiantes de maestría se desarrollaron las siguientes fases:

Encontrar regularidades. Durante un periodo de dos meses, se les pidió a las estudiantes realizar diarios de su actividad pedagógica; luego mediante un taller de Cartografía Social Pedagógica (Barragán, 2016; Barragán y Amador, 2014) se buscaron las regularidades encontradas en las observaciones de sus propias prácticas; de acuerdo con esos intereses, se configuraron dos grupos de trabajo con horizontes comunes, de esta manera se articularían las acciones de ApS y las rutas teóricas del trabajo investigativo. De esta forma, el interés investigativo no partía de la teorización sino de las prácticas. Se conformaron dos grupos.

Rastreo teórico. Se solicitó a las estudiantes realizar un estado del arte sobre proyectos de ApS, sobre sistematización de experiencias educativas y sobre las tendencias encontradas en el ejercicio cartográfico.

Desarrollo ApS. Encontrados los intereses comunes y con el rastreo teórico, los dos grupos propusieron proyectos de ApS a desarrollar en sus instituciones educativas. Las instituciones educativas correspondieron al lugar donde laboran las profesoras: una en Chia, Cundinamarca: I.E. Laura Vicuña³, y las otras en Bogotá: I.E.D San José Norte, I.E.D Rodrigo Lara Bonilla, I.E.D San José, I.E.D Colombia Viva, IED Paraíso Mirador, IED Tabora, IED Manuel Cepeda Vargas, I.E.D. Álvaro Gómez Hurtado, I.E.D. Ciudad Bolívar Argentina. Para fortalecer el diseño de los proyectos se acudió a la rúbrica de evaluación y mejoramiento de proyectos de ApS (Puig et al., 2013).

Comentarios de experto. Se realizó un diálogo vía *Skype* con el profesor Josep María Puig Rovira de la universidad de Barcelona, con quien comentaron los proyectos puestos en marcha y se revisaron las implicaciones de los mismos dentro del marco del ApS.

2 Las nueve estudiantes se encontraban cursando la maestría en ciencias de la educación de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia entre 2014 y 2016. A partir de las lecciones aprendidas con este grupo, al empezar de 2016 se inició un proceso similar con 25 estudiantes (profesores en ejercicio) de la maestría en educación de la universidad de Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

3 I.E.: Institución Educativa, I.E.D.: Institución Educativa Distrital.

Formulación de la propuesta de investigación. Una vez puestos en marcha los proyectos se organizó la ruta metodológica para la investigación de las maestrantes. De este modo, desde la sistematización de experiencias, cada grupo trazó sus rutas, el objetivo general del primer grupo quedó enunciado de la siguiente forma: sistematizar cinco experiencias educativas de formación de ciudadanos desde la perspectiva de prácticas morales, mediante la propuesta pedagógica de Aprendizaje Servicio. Y el del grupo dos se formuló así: comprender cómo las prácticas pedagógicas de un grupo de maestras investigadoras se pueden transformar a través de la metodología Aprendizaje Servicio (ApS).

Reuniones en Comunidad de Práctica. Con miras a fortalecer el proceso de sistematización de experiencias y las propuestas de ApS, se decidió realizar reuniones periódicas para así crear y fortalecer una Comunidad de Práctica (Barragán, 2015b) en la que, como investigadoras, las estudiantes pudiesen compartir problemas comunes, buscaran rutas de salida a los mismos y pudiesen empoderarse frente al proceso investigativo de la sistematización.

Sustentación de los trabajos de grado. Durante casi dos años se realizaron las acciones de ApS y estas experiencias fueron sistematizadas rigurosamente en el proceso investigativo desarrollado durante el proceso formativo en la maestría. Una vez sustentadas las investigaciones las estudiantes se graduaron como magister. Los resultados de las investigaciones fueron socializados en los respectivos centros educativos.

Reflexión sobre el proceso formativo. Con respecto del proceso de sustentación de las investigaciones de las maestrantes, se realizó un balance del proceso formativo tanto en lo relacionado con la implementación de los proyectos de ApS, como también sobre su configuración como investigadoras desde la perspectiva de la sistematización de experiencias y se les pidió un texto reflexivo.

2. Descripción del servicio

Las necesidades de partida para la implementación de los proyectos de ApS se relacionan con la intención de transformar las propias prácticas de las maestras participantes en el proceso. Así, buscaban explorar una nueva metodología que impactara la comunidad, pero que, fundamentalmente, les llevara a realizar un tipo de docencia diferente a lo que habían realizado. Las nueve estudiantes de maestría se organizaron en dos grupos a partir de las regularidades encontradas en la Cartografía Social Pedagógica descrita en el apartado anterior.

El primer grupo, centró su atención en el concepto de constitución de ciudadanía haciendo especial énfasis en la comprensión de las prácticas morales. Cada integrante del grupo implementó acciones de ApS en el contexto de su institución involucrando, en primera instancia, a estudiantes; y, luego se vincularon, por iniciativa propia, padres de familia, exalumnos, directivos y otros profesores. Estos proyectos vincularon estudiantes desde preescolar hasta undécimo grado⁴.

4 El sistema educativo colombiano está organizado del siguiente modo: Preescolar (pre-jardín, jardín y transición); Básica primaria: 1°, 2°, 3°, 4° y 5° grado; Básica secundaria: 6°, 7°, 8°, 9° grado; Media: 10° y 11° grado.

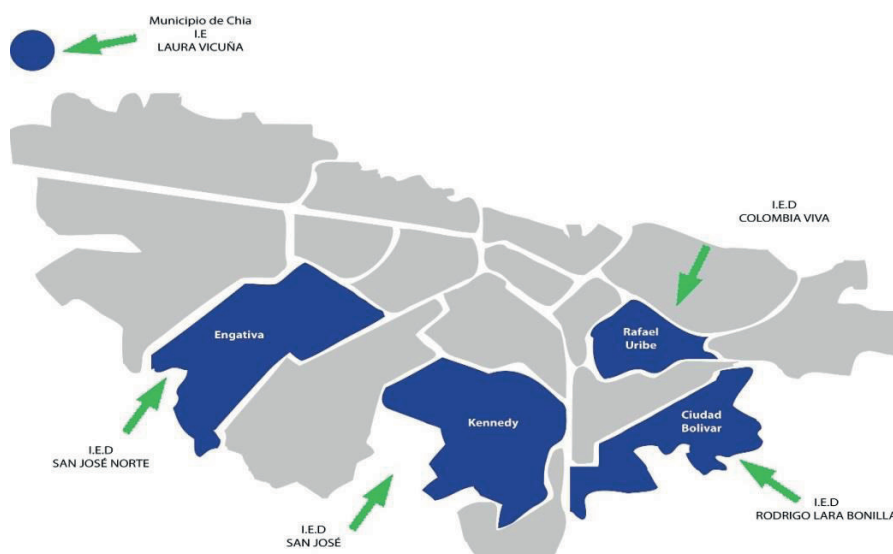
TABLA 1. Relación de proyectos ApS implementados Grupo 1

Profesora (estudiante de maestría) responsable proyecto	Institución	Curso	Número de estudiantes
1	I.E. Laura Vicuña	7° Transición 1	33 25
2	I.E.D San José Norte	9° 5°	15 15
3	I.E.D Rodrigo Lara Bonilla	2°	37
4	I.E.D San José	11° Exalumnos	27 7
5	I.E.D Colombia Viva	10°	30
Total de participantes			189

Fuente: elaboración a partir de Castillo, Gómez, Gutiérrez, Peñaranda, y Quesada (2016).

En el primer proyecto de este grupo, los estudiantes de séptimo grado diseñaron y desarrollaron actividades para los niños de transición, con el propósito de fortalecer sus valores y sus dimensiones sociales. En el proyecto dos quince estudiantes de noveno grado esbozaron y ejecutaron, en jornada contraria, actividades para fortalecer las competencias en lectoescritura de niños de quinto grado que presentaban dificultades en esta área. El tercer proyecto llevó a que estudiantes de segundo grado crearan material didáctico a partir de elementos de reciclaje para fortalecer los conocimientos escolares. En el cuarto proyecto, un grupo de exalumnos ofrecieron apoyar e incentivar la reflexión sobre la vida profesional de los estudiantes de último grado de bachillerato. El quinto proyecto posibilitó que estudiantes de décimo grado ayudaran a su comunidad a transformar su entorno inmediato mediante la sensibilización y buen uso de residuos sólidos.

FIGURA 1. Mapa de Bogotá: ubicación instituciones educativas Grupo 1



Fuente: Castillo, Gómez, Gutiérrez, Peñaranda y Quesada (2016, p. 26).

El segundo grupo de estudiantes fijó su mirada en el concepto práctica pedagógica; así, el interés de estas profesoras se centró en la transformación de sus propias prácticas con el pretexto del ApS. Al igual que el grupo anterior, la población inicial fueron los estudiantes, pero terminaron participando otros actores del centro educativo.

TABLA 2. Relación de proyectos ApS implementados Grupo 2

Profesora (estudiante de maestría) responsable proyecto	Institución	Curso	Número de estudiantes
1	IED Paraíso Mirador IED Tabora	3° 2°	25 20
2	IED Manuel Cepeda Vargas	2°	30
3	I.E.D. Álvaro Gómez Hurtado	Transición 4°	15 25
4	I.E.D. Ciudad Bolívar Argentina	2°	35
Total de participantes			150

Fuente: elaboración a partir de Amín, Usaquén, Pizarro y Hernández (2016).

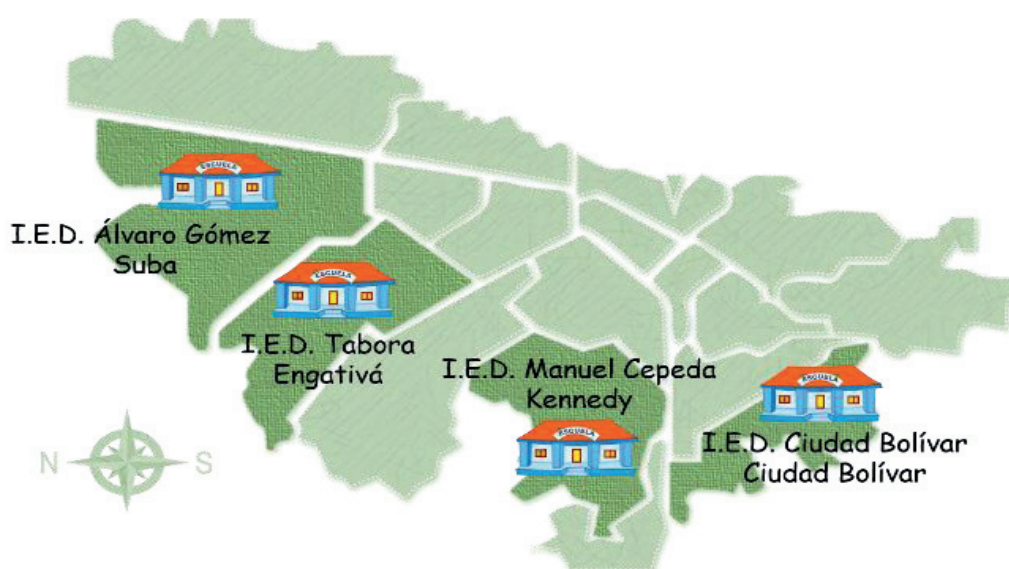
El primer proyecto de este segundo grupo, inició con un banco de uniformes en el que los estudiantes llevaban a la institución educativa uniformes para ser arreglados y lavados; luego estos mismos se donaban a otros estudiantes. Posteriormente, la maestra fue trasladada e inició en la nueva institución otro proyecto en el que por medio de códigos y actividades lúdicas fortalecía los valores de los estudiantes de segundo grado. El proyecto número dos, consolidó en segundo grado *líderes de servicio*, permitiendo fortalecer algunos valores como la reciprocidad, la solidaridad, el compartir y el cuidado por el otro. También se generaron espacios de cuidado del medio ambiente dentro y fuera del centro escolar. El tercer proyecto, permitió que niños y niñas cuarto grado, en compañía de dos profesores, apoyaran los desarrollos de la clase de educación física de los niños y niñas de transición. El cuarto proyecto, buscó fortalecer, en niños de segundo grado, los valores al interior del aula de clase con acciones de servicio, trabajo entre pares y en equipo por medio de la realización de tareas simples y la corresponsabilidad con el otro.

El servicio de los diferentes proyectos está enmarcado en la posibilidad de impactar el medio escolar transformando el estilo de docencia, especialmente por la confianza en las acciones de servicio como ruta transformadora de la educación, tal como lo comenta una de las estudiantes de maestría:

Esta experiencia personal y social que han tenido los estudiantes ha contribuido para que ellos en sus actividades diarias puedan dar soluciones óptimas en su entorno cuando sean llamados a servir al otro, y esto no lo aprendieron a través de cartillas sobre ciudadanía sino que entre el juego inexplicable entre la teoría y la práctica lo pudieron hacer vida en su cotidianidad (...) considero que en la medida en que los estudiantes tienen la oportunidad o posibilidad de recrear o crear en su diario vivir acciones de servicio concretas al otro al rutinizarse éstas,

se hacen vida en el estudiante permitiéndole adoptar una actitud asertiva para concientizarse, descubrir, comprender, reflexionar y actuar frente a las problemáticas sociales de su entorno o comunidad convirtiendo, entonces, a través de la acción, el servicio en una práctica moral (Grupo 1 profesora 2).

FIGURA 2. Mapa de Bogotá: ubicación instituciones educativas Grupo 2



Fuente: elaboración propia a partir de Amín, Usaquén, Pizarro y Hernández (2016, p. 29).

Como se aprecia, las diferentes experiencias de servicio se situaron en las instituciones educativas, especialmente con los estudiantes, pero poco a poco participaron otros actores. No sobra decir que por los niveles de complejidad social del entorno en el que se localizan los diferentes centros educativos muchas acciones no pudieron ser socializadas fuera de las instituciones, especialmente por los niveles de violencia.

3. Descripción del aprendizaje

Un primer nivel de aprendizajes es el que tiene que ver con la manera como los estudiantes de las instituciones educativas y la comunidad se involucraron en los diferentes proyectos desarrollados por las maestras que implementaron sus proyectos, en este nivel la experiencia de servicio permitió aprendizajes en relación con la ciudadanía, el respeto y el autoconocimiento, aquí algunos testimonios:

La finalidad del proyecto era crear responsabilidad y conciencia ambiental a nuestro grupo de chicos potencializando las competencias y habilidades en las diferentes áreas, al implementar estrategias de ayuda al otro, de solidaridad, reciprocidad, descritas en las guías de trabajo, favoreciendo la interacción de los niños y niñas (Grupo 2 profesora 2).

Los estudiantes de séptimo aprendieron a interactuar con los niños de preescolar donde los vieron con mirada de respeto, tolerancia y de aprendizaje recíproco. Los niños de preescolar

manifestaron alegría, amistad y querer aprender con los estudiantes de séptimo. Se fortalecieron lazos de amistad, solidaridad, trabajo en equipo, autoestima, respeto, responsabilidad, creatividad y servicio entre otros (Grupo 1 profesora 1).

Considero que tanto los jóvenes de noveno como de quinto han aprendido a asumir sus deberes desde otra óptica, no como la obligación de tener que hacer algo, sino que desde la práctica real de estos mismos han descubierto que los deberes se convierten en oportunidades para su propio crecimiento personal y social (Grupo 1 profesora 2).

Se lograron aprendizajes que fueron más allá de apropiación de contenidos, lo más valioso fue el aprender a dar sin esperar nada a cambio, como lo hicieron los niños de cuarto quienes cedieron sus clases de educación física por realizar el acompañamiento a los niños de transición, en éste espacio los niños de los dos grados tuvieron aprendizajes: los niños de cuarto identificaron el tipo de movimientos y ejercicios correspondiente a esas edades, fueron orientadores donde tuvieron que sacar a flote su delicadeza y responsabilidad frente al niño que estaban *apadrinando* (Grupo 2 profesora 3).

El segundo nivel de aprendizajes es el que tiene que ver con que estudiantes de maestría (maestras en ejercicio) llegan a transformar sus prácticas por medio del ApS; de este modo, han podido relacionarse con sus prácticas educativas de manera diferente pues al sistematizarlas, pueden revisar los aspectos coyunturales en los que se han transformado su labor docente: “El significado más especial que he podido obtener al desarrollar la experiencia de ApS ha sido el lograr la reflexión de mi práctica” (Grupo 2 profesora 1).

De esta manera, los aprendizajes que han surgido en este grupo de maestras ponen el acento en la práctica más que en la teoría permitiendo que el ApS se convierta en una opción que impacte, en este caso, la realidad concreta de sus instituciones en sectores vulnerables de Bogotá, tal como aparece en sus voces:

Considero que como docentes estamos llamados a transformar nuestras prácticas pedagógicas entorno a generar espacios reales en los cuales nuestros niños y niñas aprendan a crecer en valores y por consiguientes sus actos estén pensados a contribuir a la mejora de su entorno. Las pequeñas acciones pensadas, organizadas, planeadas, evaluadas y permeadas por la constante reflexión frente al ser, saber y el hacer generan un impacto capaz de transformar vidas y realidades (...) esta experiencia me ha movido a tomar el hábito de reflexionar en la acción sobre mi quehacer pedagógico, por lo tanto, he transformado mi práctica educativa (Grupo 1 profesora 2).

Me he sorprendido porque en el colegio donde laboro los estudiantes se caracterizan por la pereza y desentendimiento de su entorno, carecen de sentido de pertenencia y ver como se apropian de su espacio y realizan las diferentes actividades con amor, compromiso y entrega es maravilloso. La verdad al inicio del proyecto no esperaba mucho de mis estudiantes pero me di cuenta que en ocasiones menospreciamos las acciones de ellos (...) tenemos ahí un gran potencial, jóvenes que desean servir al otro, que quieren ser buenos ciudadanos y propender porque su entorno sea más agradable y sano (Grupo 1 profesora 5).

Como maestra he aprendido a observar mi práctica con una mirada diferente, renovada, crítica donde me cuestiono que puedo hacer para encantar a mis estudiantes, para atraerlos con energía y una actitud de servicio en pro de solución de situaciones problemáticas de su contexto; sí, he aprendido a cuestionarme el cómo innovo mi práctica para transformarla (Grupo 1 profesora 1).

Estoy convencida que desarrollar acciones de ApS en las instituciones logra que las comunidades educativas se beneficien en muchos aspectos, pero sobre todo en la práctica de valores que es lo más importante en la sociedad de hoy. Es una metodología que trasciende del aula, que enamora indiscutiblemente a todo aquel que la va conociendo (Grupo 2 profesora 3).

Desarrollar ApS ha sido muy importante para mí pues ha permitido relacionarme más con los estudiantes y compañeros maestros, ha cuestionado mi actitud de servicio en diferentes momentos de mi vida y ha permitido reflexionar frente a los sentimientos que esto genera en mí y en el prójimo. El ApS renovó la esperanza por mis estudiantes y por lo que hago (Grupo 1 profesora 4).

Otro aprendizaje de no poca importancia es que, en los trabajos de grado de los dos grupos que sistematizaron las experiencias de ApS, surgieron categorías de comprensión de la ciudadanía y de la práctica educativa y pedagógica, permitiendo configurar saber pedagógico desde la perspectiva de la experiencia de estas profesoras.

4. Conclusiones

El ApS, como metodología pedagógica, llevó a transformar las prácticas de las estudiantes de maestría quienes, como maestras en ejercicio, pensaron e intervinieron su quehacer cotidiano.

Las prácticas promovidas en las experiencias de ApS, al ser investigadas, permiten que los maestros puedan reflexionar sistemáticamente sobre su quehacer y así proponer alternativas de transformación las mismas.

El empoderamiento de las maestras participantes en el proceso llevó a que pudieran impactar el entorno mediante el servicio.

La sistematización de experiencias, como método de investigación, permitió recoger de manera más eficaz los pormenores de la intervención y la transformación de los proyectos de ApS implementados.

En los trabajos de grado de las estudiantes de maestría, se produjo saber pedagógico que tiene su origen en sus propias prácticas; así, en concordancia con la opción investigativa de sistematización de experiencias, se generan saberes contra-hegemónicos que nutren la teoría educativa.

Al ser poco conocido en Colombia, el ApS logró llamar la atención en las comunidades en que se desarrollaron los proyectos y los diferentes actores poco a poco se comprometieron con la transformación social.

Es posible sistematizar experiencias de ApS, así estas no sean del mismo orden ni con estudiantes de niveles similares, siempre y cuando la mirada esté en las prácticas.

El ApS permite poner en cuestionamiento el concepto de práctica educativa o pedagógica, el cual está más ligada a asuntos éticos y morales que con las técnicas de su implementación.

Como formadores de formadores la experiencia de orientar sistematización de experiencias de ApS nos permitió generar rutas metodológicas para motivar la transformación de las prácticas, al punto de generar proyectos de investigación asociados a la promoción y difusión del ApS.

Referencias bibliográficas

- Amín, L., Usaquén, S., Pizarro, N., y Lyz, H. (2016). *Las prácticas pedagógicas de cuatro maestras investigadoras basadas en la metodología aprendizaje servicio* (Trabajo de grado de maestría). Bogotá.
- Barragán, D. (2015a). *Sistematizar las prácticas: algunas tensiones*. Recuperado de <http://www.compartirpalabramaestra.org/columnas/sistematizar-las-practicas-algunas-tensiones>
- Barragán, D. (2015b). Las Comunidades de Práctica (CP): hacia la reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*, 57(163), 155-176.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285.
- Barragán, D., y Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, 64, 127-141.
- Carvajal, A. (2007). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castillo, S., Gómez, Y., Gutiérrez, D., Peñaranda, D., y Quesada, H. (2016). *Cinco experiencias pedagógicas de Aprendizaje Servicio para formar ciudadanos en prácticas morales* (Trabajo de grado de Maestría). Bogotá.
- Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 56-70.
- Mejía, M. R. (2010). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde Abajo.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, P., Gijón, M., De la Cerda, M., y Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Rodríguez, B. C. (1989). *La educación popular en América Latina*. Quito: CEDEP.
- Sime, L. (1991). *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Torres, A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 6-17.
- Torres, A. (2012). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Bogotá: CINDE-El Búho.

Aprendizaje Servicio (ApS): de la experiencia a la investigación y creación

Bassagaña Rico, Clàudia

Departamento de Innovación e Intervención Educativas. UVic-UCC

claudia.bassagana@uvic.cat

RESUMEN

El aprendizaje servicio fue, durante mis años de estudiante de pedagogía, el ensayo de cada una de las teorías y filosofías que se daban y enseñaban en las materias de la licenciatura. Un ensayo que servía a veces de espejo de uno mismo y de las propias capacidades, otras veces se ensayaba la vida misma poniendo en práctica metodologías y estrategias y otras muchas veces era ensayo de un camino sin retorno, de una forma de entender la educación.

A continuación se describen dos experiencias de ApS que tatuaron mi forma de entender la educación y la pedagogía, experiencias que incentivaron en mí una vocación y una filosofía de degustación, más que de instrucción.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; universidad; experiencia; UVic-UCC.

Service learning: from experience to research and creation

ABSTRACT

The service learning has been, during my pedagogy student years, the trail of each theory and philosophy that I studied in the degree subjects. A trail that has been used like a mirror for oneself and for oneself abilities. Other times it was tested the life itself putting into practice methodologies and strategies and other times has been a trial for a path of no return but a way to understand the education.

Hereafter, I describe two service learning experiences that tattooed my way to understand the education and the pedagogy, experiences that boast in me a vocation and a sampling philosophy, more than an instruction.

Key words: Service learning; university; experience; UVic-UCC.

Introducción

Mediante esta comunicación me gustaría transmitir los valores, aprendizajes, conceptos, conciencia y motivaciones que despertaron en mí, durante toda la Licenciatura en Pedagogía, las experiencias de aprendizaje servicio.

Tal vez fue el azar, pero el ApS y yo nos conocimos el primer año de educación superior (2007) cursando la materia Teoría y Metodologías de la Educación. Su tutora, y miembro del GREM, brindó la posibilidad de participar voluntariamente en un proyecto de ApS titulado *Amics i amigues de la lectura*.

Este primer contacto con la metodología inspiró en mí una gran motivación para continuar estudiando pedagogía y surgió también la curiosidad de conocer más en torno a los proyectos de aprendizaje servicio.

La segunda experiencia coincide con el tercer año de mis estudios (2009). Me informé y descubrí la posibilidad de participar en un proyecto con jóvenes internos en centros penitenciarios. Este no estaba vinculado con ninguna materia en concreto, pero estudiantes de la Facultad de Educación podíamos inscribirnos.

Aunque me centraré en ambas experiencias, mi vinculación con el ApS solo hacía más que empezar. Cursando cuarto de pedagogía me concedían una beca en el Grupo de investigación en Educación Moral para implementar proyectos de ApS, y más tarde empezaba un Máster de investigación en Ciudadanía y Educación en valores, también focalizado en la metodología.

Empiezo ahora una tesis doctoral cuya finalidad es descubrir cómo influye implementar el aprendizaje servicio en la Facultad de Educación de la Universidad de Vic-UCC e incentivar que estudiantes tengan la misma suerte que tuve yo cuando era estudiante, conseguir que la universidad desarrolle servicio a su entorno y contribuya a paliar necesidades reales.

A continuación se describen los dos proyectos de ApS, mis primeras experiencias:

Amics i amigues de la lectura (Amigos y amigas de la lectura)

El proyecto consistía en visitar dos veces por semana un centro escolar asignado por la tutora y, en horario no lectivo, ayudábamos a dar estrategias para fomentar una mejora en el hábito lector a estudiantes de primaria y/o ESO. Este proyecto tenía una temporalidad de seis meses, lo que equivale a un semestre universitario. Su evaluación regía de la constancia y el compromiso con el centro, la valoración del mismo y un diario personal con reflexiones y conclusiones del proyecto. La participación en el proyecto tenía repercusión en la nota final de la materia Metodología y Teoría de la Educación.

L'esport i els valors en centres penitenciaris (Deporte y valores en centros penitenciarios)

Esta vez estudiantes voluntarios participamos de un proyecto cuyo objetivo era incentivar valores y habilidades sociales a jóvenes internos de un centro penitenciario. El proyecto duraba un semestre y no estaba vinculado a ninguna asignatura. Todo el grupo de estudiantes quedábamos para programar las sesiones, sus objetivos y finalidades, al mismo tiempo que valorábamos la última sesión desarrollada. Este proyecto era evaluado por el compromiso y comportamiento dentro del centro, cumplimiento de normas y participación activa. También por un diario que recogía todas las reflexiones y actividades de las sesiones. Al finalizar favorablemente el proyecto conseguimos convalidaciones a créditos de libre elección y un certificado de participación activa y experiencia en el ámbito.

1. Contextualización

En aquél entonces estudiaba en la Universidad de Barcelona. La Facultad de Educación está estructurada en varios grupos de investigación especializados, uno de ellos es el *Grup de Recerca en Educació Moral (GREM)*, cuyas investigaciones en aquel momento se teñían de aprendizaje servicio.

Mi primera experiencia fue el año 2007, cursando primero de Pedagogía. La segunda se sitúa en 2009, en tercero; ambos proyectos diseñados y desarrollados por profesorado investigador del GREM.

2. Descripción del servicio

En el primer proyecto, *Amics i amigues de la lectura*, el servicio es reforzar el hábito lector a jóvenes del centro. Realizar un acompañamiento y refuerzo escolar, enseñarles estrategias de lectura, la motivación por leer y darles herramientas para creer en ellos mismos y en sus posibilidades. Los objetivos principales del servicio son dos: aumentar el nivel de rapidez lectora, ya que muchos niños y niñas y jóvenes se encuentran en realidades y contextos vulnerables, y mejorar la comprensión del lenguaje escrito.

En el segundo proyecto, *L'esport i valors en centres penitenciaris*, el servicio es incentivar y cultivar valores de cooperación y trabajo en equipo entre los propios jóvenes del centro penitenciario. Establecer un vínculo de confianza que ayude a crear espacios para trabajar habilidades sociales que les permitan reeducar sus conductas hasta el momento.

3. Descripción del aprendizaje

En ambos proyectos he tenido las primeras oportunidades “profesionales” dentro de una institución educativa y social. La primera responsabilidad como futura pedagoga y un compromiso con mi universidad y el mundo real que me esperaba una vez finalizados los estudios. Conocer mis propias capacidades, habilidades y conciencia.

La participación activa en los dos proyectos de aprendizaje servicio me evidenciaron que los conocimientos que adquiriría en clase, ya eran conocimientos útiles para mi entorno, es decir, yo concebía la universidad como espacio de construcción de conocimiento, teorización, fundamento, etc. No me había planteado practicarlo al mismo tiempo que lo aprendía y menos la utilidad que todo esto tenía para mí. Si las experiencias fueran arte diría que gracias a haberlo vivido he dibujado la pedagogía, he coloreado metodologías, he reseguído reflexiones y lo he retocado todo con valores.

Las experiencias de ApS en educación superior son fundamentales para la afirmación y la concienciación de que lo que estoy estudiando es útil, me motiva y además influye en la mejora de mi entorno. Contribuyen en desarrollar el autoconcepto de uno mismo y en la construcción de unos fundamentos esenciales para enfrentarte con la realidad profesional.

4. Conclusiones

“...aprender a degustar los valores que, como los buenos vinos, más se aprenden por degustación que por instrucción” (Cortina, 2011, p. 101)

La cita de Adela Cortina define en pocas palabras lo que supuso para mí degustar las experiencias de ApS, degustar los aprendizajes que se daban en Pedagogía y que cobraban forma cuando se ponían en juego mediante necesidades reales del entorno de la universidad.

Los pedagogos/pedagogas diseñamos e inventamos situaciones que parezcan reales para que los futuros maestros/as, monitores/as, etc. puedan desarrollar y aprender sus competencias, pero nos olvidamos que la realidad supera cualquier ficción, y que a menudo nuestra creatividad puede focalizarse en crear proyectos en contextos y necesidades reales.

En la propia experiencia se inició una motivación y un reto: mi tesis doctoral, cuya finalidad es diseñar un modelo formativo propio de ApS en la Facultad de Educación de la Universidad de Vic- Universidad Central de Catalunya (UVic-UCC) y descubrir cómo influye su implementación en los estudiantes y en el entorno próximo de la institución.

Creo firmemente que las universidades tienen una responsabilidad social con su alumnado y su contexto. Debemos educar futuros/as profesionales que aprendan mientras contribuyen a mejorar su entorno.

Finalizaré con un principio; con los pilares de la tesis:

- Impulsar e implementar el ApS en la Facultad de Educación de la UVic-UCC.
- Conocer la realidad y necesidades de la universidad y su entorno.
- Diseñar espacios dentro y fuera de materias curriculares para incluir proyectos de ApS.
- Descubrir cómo influyen las experiencias de ApS en la formación de los/las estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (2011). Los valores de una ciudadanía activa. En B. Toro, y A. Tallone (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 95-107). Madrid: OEI/Fundación SM.
- Croce, A. (2001). *Desde la esquina. Aprendiendo junto a los adolescentes con menos oportunidades*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Martín, X., y Rubio, L. (Coords.). (2006). *Experiències d'APrenentatge Servei*. Barcelona: Octaedro/Fundació Jaume Bofill.
- Martín, X., y Rubio, L. (Coords.). (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Ministerio de Educación/Octaedro.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Puig, J. M. (Coord.). (2006). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Dando espacios a la lectura

Benítez Gavira, Remedios

Sánchez Calleja, Laura

Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz.

Asociación Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz (APS- UCA)

r.benitez@uca.es

lauradelasflores.sanchez@uca.es

RESUMEN

Esta comunicación nace de una experiencia de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) a nivel institucional desarrollada en una de las asignaturas que conforman un itinerario curricular (García et al., 2016) en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Concretamente la asignatura “Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia”, que se enmarca dentro del cuarto curso y que pertenece a la formación básica del citado Grado.

Gracias al trabajo cooperativo del alumnado durante los cuatro años que llevamos realizando esta metodología, se han ido realizando un mínimo de 30 servicios al año en los diferentes centros beneficiarios, con lo que se ha permitido a los/las estudiantes la posibilidad de comprometerse personalmente con asuntos sociales que afectan a la comunidad.

Con este trabajo pretendemos dar a conocer las posibilidades que ofrece esta propuesta educativa y metodológica a nivel universitario.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio; bibliotecas; Formación Inicial del profesorado.

Creating places for reading

ABSTRACT

This communication stems from an experience service-learning (hereinafter ApS) at the institutional level developed in one of the subjects included in a curricular itinerary (García et al., 2016) in Grade Early Childhood Education at the University of Cádiz. In the course “Pedagogical Fundamentals of Educational Needs in Childhood,” which is part of the four year and belongs to the basic training of that grade.

Thanks to the cooperative work of students during the four years we've been doing this methodology, have been making a minimum of 30 services per year in different centers beneficiaries, which has enabled the students the opportunity to engage personally with social issues affecting the community.

We intend to present the possibilities offered by this educational and methodological proposal at university level.

Keywords: Service- Learning; libraries; Initial teacher training.

Introducción

Con este trabajo pretendemos dar a conocer las posibilidades que ofrece esta propuesta educativa y metodológica a nivel universitario, vinculándolo al contenido curricular de una asignatura de Grado de Educación Infantil, cuyos bloques tienen mucha relación con el ApS: currículum, diversidad y necesidades educativas; recursos para atender a la diversidad en Educación Infantil; cultura colaborativa y atención a la diversidad y por último, investigación e innovación en la atención a la diversidad.

En nuestro caso, hemos encontrado en el ApS, una forma de responder a las demandas, necesidades, inquietudes e intereses del alumnado. Pues reclaman la realización de trabajos prácticos, con sentido y utilidad para su cercano futuro profesional.

Venimos observando como el ámbito de la biblioteca, tanto de centro como de aula, es uno de los servicios que años tras año aparece a la hora de elaborar los ApS. Nos resulta un tanto significativo dado el arduo e intenso trabajo que hay dentro de las aulas en referencia al tema de la lectoescritura. Nos referimos, por ejemplo al hecho de que el alumnado tenga obligatoriamente un tiempo semanal para la lectura en el desarrollo del currículum como se recoge en el artículo 2.1. titulado Apoyo a la lectura y a las bibliotecas escolares en el Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. Por otro lado, nos parece relevante destacar que siendo de 2007, la citada normativa, en el curso 2013-2014, que es cuando se comienza a impartir esta asignatura en la Universidad de Cádiz, nos llega a través de nuestro alumnado demandas en referencia a la temática que recoge el citado plan.

Este trabajo que presentamos, se compone de una contextualización en la que describimos el ámbito donde se ha desarrollado la experiencia y el alumnado y entidades que han participado, con el fin de aclarar cómo surge la misma y acercar al lector/a a la muestra que constituye este trabajo y la diversidad de entidades en las que se ha desarrollado. Otro de los aspectos que mostramos es una descripción de las necesidades detectadas, así como de los servicios desarrollados para dar respuestas a las mismas, sin dejar de lado los aprendizajes construidos. Para finalizar ofrecemos una serie de conclusiones sobre la experiencia que hemos llevado a cabo.

1. Contextualización

La experiencia de ApS que presentamos se enmarca dentro de una asignatura del último curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, de la que participan aproximadamente unos/as 210 estudiantes.

Optamos por esta propuesta metodológica (Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello, 2015; Puig, 2007), con la intención de que el alumnado participante experimentara, durante su formación como docentes, experiencias en diferentes escuelas, asociaciones y otras organizaciones, buscando el desarrollo de competencias enfocadas al diseño y desarrollo de proyectos de corte inclusivo, partiendo de necesidades reales, detectadas por ellos/as mismos/as. Con el

fin de concienciarles en la importancia de las redes de apoyo para la ejecución de un proyecto donde los muros de sus aulas desaparecen para crear una experiencia abierta al entorno y a la realidad. Además, nos permite que el alumnado tenga al menos una experiencia como docentes críticos (Fernández Navas y Alcaraz Salarirche, 2015).

La asignatura cuenta con diferentes talleres utilizados como anclajes pedagógicos de aquellos servicios que van a realizar en los diferentes contextos: taller de emociones, taller de cuentos, taller de los sentidos y taller PLE (entornos personales de aprendizaje). Cada uno de ellos, ayuda al alumnado a trabajar y vivenciar contenidos que serán utilizados en la puesta en práctica de los diferentes servicios.

Taller de emociones, el cual consta de dos sesiones, una teórico-práctica y otra práctica en la que se le ofrece al alumnado la oportunidad de conocer la importancia y necesidad de las emociones en el contexto educativo (Bisquerra, 2010; Carpena, 2010; Sánchez Román y Sánchez Calleja, 2015). Para ello, se les invita a experimentar sobre sus propias emociones con el fin de que partiendo de sí mismos/as vivencien y reflexionen sobre la temática y cómo poder introducir el trabajo de las mismas en su futuro docente.

Taller de Cuentos, este taller cuenta con una sesión teórico-práctica en la que se vivencian diferentes estrategias para ofrecer al alumnado de infantil el enriquecimiento y el disfrute de los cuentos, haciendo especial hincapié en la interacción con el alumnado de infantil, el dinamismo, la dramatización y la motivación hacia el cuento. Para ello se parte de la dramatización de un cuento y de cómo todos los cuentos pueden ser ajustados a cualquier contexto educativo partiendo de los intereses y características del alumnado participante, se insiste de nuevo en la activación de conocimientos previos acerca de la diferencia entre el primer y segundo ciclo de Educación Infantil y cómo debe ser y actuar la figura del cuentacuentos. Todo ello siempre desde una visión inclusiva de la enseñanza- aprendizaje que ofrezca a cada persona participante el enriquecimiento de la misma. Narrar un cuento es hacerlo llegar a los oyentes, no como si fuera una mera recitación, llenarlo de vida, como si realmente sucediera. Los cuentos son el instrumento esencial para el desarrollo de las emociones. Se les debe enseñar a poner nombre a las emociones y a los sentimientos, y a que lo expresen en un entorno seguro y estimulante (González Lara, 2009).

Taller de los sentidos, la sesión práctica se basa en vivenciar los sentidos partiendo de ser privado durante parte de la sesión de uno de los mismos, la vista, a través de este taller además de ofrecer diversas estrategias para trabajar los diferentes sentidos en infantil partiendo de la base de los diferentes canales por los que construimos nuestro aprendizaje (Forés y Ligioiz, 2009). Además, la educación desde los sentidos en Educación Infantil contribuye a romper con visiones segregadoras de la atención a las necesidades de la infancia porque rompe con las clasificaciones basadas en la inteligencia “Clásica”, ya que defiende que el sujeto no es, sino que se construye y por una educación integral de todas las dimensiones del ser humano.

Taller de Entornos Personales de Aprendizaje, en que se les propone diferentes herramientas respetuosas con el Diseño Universal de Aprendizaje para trabajar las Tecnologías en el aula de Educación Infantil de forma inclusiva (Benítez y Aguilar, 2015).

Tras el análisis de los trabajos realizados hasta ahora, durante cuatro cursos académicos que tiene de vida esta asignatura, hemos podido observar que en su mayoría nacen de la carencia/s en la existencia, dinámica y acondicionamiento de bibliotecas a nivel de centro

o de forma más concreta, a nivel de aula. Donde los ApS, se centran en crear, actualizar, ordenar, acondicionar, dinamizar y revitalizar estas bibliotecas. Tienen, por tanto, una gran vinculación con el taller de cuentos.

Los diferentes ApS ligados a las bibliotecas, la lectura y los cuentos, tienen como ámbito de desarrollo de la experiencia en su mayoría escuelas públicas, aunque también hemos conocido algunos realizados en escuelas concertadas, bibliotecas municipales y en aulas hospitalarias. Para el desarrollo de estos aprendizajes se han creado redes de colaboración con diferentes alianzas como editoriales, bibliotecas municipales, librerías locales, puntos limpios, AMPA, otros centros educativos y Asociaciones de vecinos.

A continuación se ofrece en forma de tabla un resumen de los servicios desarrollados en el citado ámbito, detallando: curso académico, nombre del servicio, número de personas que participaron en cada servicio y la entidad donde fue desarrollado.

TABLA 1. Resumen de los servicios desarrollados

Curso académico	Nombre del servicio	Número de personas que participan	Entidad donde se desarrolló
2015-16	Modificación de Biblioteca y Taller de Cuentos	6	CEIP Príncipe Felipe. Chipiona (Cádiz)
	Un mundo de fantasía para todos/as	3	C.E.I.P. Cecilio Pujazón situado en San Fernando
	Dinamización de la biblioteca	5	C.E.I.P. Carlos III situado en Cádiz
	Un lugar para descubrir mundo	5	C.E.I.P. Federico Mayo situado en Jerez de la Frontera
	La biblioteca	4	Oratorio Padre Torres Silva situado en Jerez de la Frontera
2014-15	Biblioteca de aula	6	C.E.I.P. San Felipe Neri situado en Cádiz
	Nuestra biblioteca. Animación lectura	6	Biblioteca Municipal de Sanlúcar de Barrameda
	Recogida de libros para la biblioteca	6	C.E.I.P. Luis Vives situado en Jerez de la Frontera
	Fueron felices y comieron bizcocho	6	C.E.I.P. Luis Vives situado en Jerez de la Frontera
	Un puente hacia la imaginación	2	Centro Pío XII situado en Jerez de la Frontera
	Reutilízame	4	CEV Niño Jesús situado en Chiclana de la Frontera
	Nos introducimos en el mundo de los libros	3	Centro Amor de Dios situado en Cádiz
	Di-soñando nuestra biblioteca infantil	5	C.E.I.P. Vista Alegre situado en Sanlúcar de Barrameda
	Leyendo y Jugando, nos vamos curando	4	Aula hospitalaria situada en Cádiz (Hospital Puerta del Mar)
	Biblioteca amiga de todos	4	C.E.I.P. Luis Vives situado en Jerez de la Frontera
	Construyendo nuestra biblioteca	3	C.E.I.P. Luis Vives situado en Jerez de la Frontera

2013-14	RE-Organizando la Ludoteca	6	Escuela de Infantil Viento del Sur, situado en Puerto Real
	Teatrillo en el Juncal	6	C.E.I.P. El Juncal situado en El Puerto Santa María
	Pequeño gran lector	4	Colegio Liceo Sagrado Corazón situado en San Fernando
	Pequeños lectores	4	C.E.I.P. (falta información)
	Biblioteca creativa virtual	6	C.E.I.P. Abardela situado en Benaocaz
	¿Queréis que os cuente un cuento?	5	C.E.I.P. Torrevieja situado en Villamartín
	Regala lectura	4	C.E.I.P. Los Argonautas situado en Chipiona

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla, el número total de servicios centrados en este ámbito es de 22. La mayoría se concentran en el curso académico de 2014-15. El total de personas que han participado en los servicios han sido 71, pertenecientes a los tres grupos que componen el cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. El mayor número de servicios se realiza en centros públicos de Educación Infantil y Primaria.

Como podemos observar es un ámbito de actuación que lleva apareciendo en los tres cursos académico que tiene de vida esta asignatura y de ahí, la idea de que este fuera el eje central de este trabajo que presentamos.

2. Descripción del servicio

La necesidad de habilitar las bibliotecas escolares y las de aula nos han permitido responder a otras necesidades más concretas como:

- Satisfacer la necesidad del alumnado de Educación Infantil con respecto a la lectura, ya que no disponen de recursos suficientes para el día a día del aula.
- Vincular biblioteca local con un centro educativo para la formación del AMPA en la animación a la lectura en el centro para dar un mejor aprovechamiento de la misma.
- Acondicionar, habilitar, decorar una sala para su uso como biblioteca escolar.
- Crear bibliotecas de aula.
- Dinamizar el uso de la biblioteca de centro o aula, con actividades que despierten el interés, la motivación y la curiosidad por la lectura.

Para ello han realizado entre otras, las siguientes acciones:

- Contacto y negociación con diferentes alianzas para la creación de redes de apoyo contexto local-escuelas. Se parte de la búsqueda de empresas, asociaciones y organizaciones para crear alianzas estables que proporcionen ayudas mutuas en los diferentes barrios, barriadas y contextos más cercanos.
- Búsqueda de materiales y libros a través de diferentes alianzas. Contactar con diferentes empresas, asociaciones u organizaciones sociales y públicas para conseguir de

- forma directa o indirecta materiales o libros para proporcionarlos a la organización donde se realiza el servicio.
- Recogida, restauración, adecuación y clasificación de los libros. Se realizan trabajos de restauración de libros poco cuidados, catalogación de los mismos por temas o edades y adecuación de los mismos al público de referencia.
 - Decoración, acondicionamiento y ordenación del espacio de biblioteca. Se pintan, adornan, se arregla y adapta el mobiliario y se colocan y organizan los recursos existentes o los recaudados para la biblioteca en colaboración con las familias y partiendo de los intereses del alumnado.
 - Diseño de propuestas didácticas relacionadas con la animación a la lectura y uso de la biblioteca. Se ofrece una propuesta de trabajo a través de actividades que parten de los intereses y necesidades reales del contexto y hacen posible el uso de la lectura y la biblioteca como herramienta de desarrollo y aprendizaje.
 - Diseño de batería de cuentos para proponérselos a los equipos docentes. Creación de un listado de cuentos por temática y edades para que el profesorado pueda hacer uso de los mismos de una forma sencilla.
 - Apadrinamientos entre alumnado de primaria e infantil en torno a la lectura. Acompañamiento de niños y niñas de primaria en la lectura de cuentos a niños y niñas de infantil.
 - Construcción de talleres. Se diseñan y realizan talleres que posibilitan al alumnado experimentar en primera persona vivencias y experiencias relacionadas con la lectura, así como facilitan al docente recursos humanos e ideas originales para la elaboración y ejecución de los mismos.

Teniendo en cuenta las acciones descritas los servicios realizados, ya presentados en la contextualización, han sido los siguientes:

TABLA 2. Relación acciones y servicios desarrollados

Acciones	Servicios
Redes de apoyo	Todos los servicios
Búsqueda de materiales	Recogida de libros para la biblioteca Regala lectura Reutilízame
Recogida, restauración, adecuación y clasificación de libros	Di-soñando nuestra biblioteca infantil Reutilízame Recogida de libros para la biblioteca Biblioteca amiga de todos Construyendo nuestra biblioteca Biblioteca creativa virtual
Decoración, acondicionamiento y ordenación de espacio	RE-Organizando la Ludoteca Di-soñando nuestra biblioteca infantil Modificación de Biblioteca y Taller de Cuentos Un puente hacia la imaginación Un mundo de fantasía para todos/as Un lugar para descubrir mundo La biblioteca Pequeño gran lector

TABLA 2 (continuación)	
Diseño de propuestas didácticas	Pequeño gran lector Biblioteca de aula Di-soñando nuestra biblioteca infantil ¿Queréis que os cuente un cuento? Nos introducimos en el mundo de los libros Fueron felices y comieron bizcocho Dinamización de la biblioteca
Diseño de baterías de cuentos	Nuestra biblioteca. Animación lectura Dinamización de la biblioteca
Apadrinamiento	Pequeños lectores
Construcción de talleres	Modificación de la biblioteca y Taller de Cuentos Teatrillo en el Juncal Leyendo y jugando, nos vamos curando.

Fuente: elaboración propia.

3. Descripción del aprendizaje

Para conocer los aprendizajes construidos en el desarrollo del ApS, dentro de la asignatura el alumnado debe elaborar diferentes materiales donde deben quedar reflejados los mismos. Estos materiales a los que nos referimos son un poster, siguiendo un formato parecido al que realiza en los congresos¹ y un informe de resultados y conclusiones.

En concreto, los grupos anteriormente presentados en la tabla 1, declaran haber construido aprendizajes ligados al reconocimiento de la importancia de la lectura en esta etapa educativa, afirmando que la literatura infantil tiene como objetivos favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, indispensable en estas edades. Además potencia el desarrollo de la sensibilidad estética y la belleza verbal a través de los signos que la representan (Martínez Urbano, 2011).

Reconocen conocer los tipos de cuentos existentes: imágenes, pictogramas, textos o cuentos ilustrados. Y la importancia que tiene para motivar a los niños y niñas cantar una canción introductoria, hacer un entrenamiento, contar una breve historia o utilizar un personaje introductorio a la lectura de los cuentos. Y cómo para mantener la atención de los niños y niñas, es conveniente que se realicen repeticiones constantes, encadenamientos, cambios de voz, que sorprendan, o que se mantenga entre el docente y el alumnado una interacción constante.

Además, de forma concreta sobre el espacio de la biblioteca, enuncian haber aprendido formas de organizar la biblioteca de aula o de centro y cómo catalogar los libros siguiendo la clasificación decimal universal. Respecto a la figura encargada de la coordinación de la biblioteca en los centros educativos, dicen haber descubierto la existencia de dicha figura, así como sus funciones. También se refieren al acondicionamiento de la biblioteca para adaptarla a las características del alumnado de educación infantil, la creación de espacios acogedores

¹ Puede consultar ejemplos reales en los siguientes enlaces:

- <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/17740>

- <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/17741>

y la construcción de recursos y cuentos tanto para el aula como para el centro, con el fin de atender a la diversidad.

De forma específica atendiendo a aspectos o contextos más concretos, se refieren a cómo trabajar y atender a alumnado con deficiencia auditiva, al conocimiento del funcionamiento de un aula hospitalaria y de las bibliotecas municipales.

En cuanto a la relación con las familias, enuncian haber aprendido como diseñar y poner en práctica formas de involucrar a las familias en las bibliotecas de aula o centro, así como formas de comunicación, por ejemplo con la elaboración de circulares.

Respecto a competencias emocionales que dicen haber puesto en juego en el desarrollo de su ApS, aparecen:

- La toma de decisiones.
- Las habilidades sociales, comunicativas y de negociación.
- El trabajo en grupo.
- La superación de miedos y gestión de la frustración.
- La resolución de los problemas que van surgiendo en el desarrollo del ApS, dándoles respuestas.
- La búsqueda de alternativas.
- El mayor conocimiento de uno/a mismo/a, así como confiar en sus posibilidades.

4. Conclusiones

Con este trabajo nos unimos a otras publicaciones realizadas (Campo, 2010; Furco, 2001; Rubio, Prats, y Gómez, 2013) con el fin de dar a conocer las posibilidades que ofrece esta propuesta educativa y metodológica en este nivel educativo, el universitario. Compartimos con García y Cotrina (2015, p. 9) que “supone un descubrimiento apasionado del estar, el hacer y el ser con sentido público en educación”, pues permite a nuestro alumnado interactuar con su entorno intentando hacerlo mejor, aprender a conocer sus debilidades y fortalezas, detectar necesidades, diagnosticarlas y diseñar propuestas concretas con las que darles solución. Todo ello, ayudado de la creación de lazos y redes entre diferentes instituciones, estableciendo acuerdos y compromisos entre los mismos. Desarrollando competencias personales, sociales y profesionales y construyendo aprendizajes de diversa índole como hemos podido ver en el presente trabajo cuando enunciábamos, dicho aspecto.

Estamos de acuerdo con Durban Roca, García Guerrero, Pulido Villar, Lara Escoz, y Olmos Olmos, (2013) en que “lo que debe transformarse es la manera en que las bibliotecas actúan, los instrumentos que utilizan y las estrategias concretas de acción que se implementan no su esencia ni sus funciones”, pues así lo hemos podido experimentar en primera persona desde las demandas que nos llegan de los diferentes contextos en los que hemos actuado, en su mayoría centros de Educación Infantil y Primaria como hemos mostrado.

La biblioteca escolar debe ser centro dinamizador de los procesos de enseñanza- aprendizaje, ofreciendo experiencias de comunicación y encuentros con la cultura, saber y la ciencia. Haciendo gala de gestión democrática de los recursos facilitando en todo el alumnado el

hábito de la lectura y apostando por trabajar habilidades de localización y uso de la información (Camacho, 2004). Convirtiéndose en un recurso educativo muy importante y relevante para el centro, ya que el desarrollo de la competencia lectora se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de nuestro sistema educativo.

No nos gustaría terminar estas reflexiones sobre esta experiencia vivida, sin dejar constancia de cómo el ApS, contribuye y facilita la atención a la diversidad pues la plasticidad de esta estrategia metodológica permite dar cabida al conjunto de intereses, necesidades, capacidades, habilidades, competencias y experiencias de la que dispone el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo de 23/1/2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. (BOJA nº 29).
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95.
- Benítez, R., y Aguilar, S. (2015). Entornos Virtuales para Atender a la Diversidad. *Revista Hacheteapé. Comunicación y educación para la diversidad*, 10, 97-106.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Camacho, J. A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: De la Torre.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-92). Madrid: Octaedro.
- Carpeta, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57.
- Durban Roca, G., García Guerrero, J., Pulido Villar, A., Lara Escoc, J. I., y Olmos Olmos, D. (2013). *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía.
- Fernández Navas, M., y Alcaraz Salarirche, N. (2015). Reflexión y tipos de profesionales. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17206/reflex.pdf?sequence=1>
- Forés, A., y Lligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Furco, A. (2001). Advancing Service – Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- García, M., Benítez Gavira, R., Sánchez Calleja, L., Cotrina García, M., Alcaraz Salarirche, N., y Fernández Navas, M. (2016). *Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz: de la innovación docente a la institucionalización curricular en el Grado de Educación Infantil*. Trabajo presentado en las Jornadas de Innovación Docente de la UCA, Cádiz, España.
- González Lara, A. (2009). El cuento en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-13.
- Martínez Urbano, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.

- Puig, J. M. (Coord.). (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: ICE UB.
- Sánchez Román, A., y Sánchez Calleja, L. (2015). Educación emocional: diez razones para una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 452. 89-92.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Análisis de las actividades de formación docente de las universidades españolas relacionadas con la metodología aprendizaje-servicio

Buenestado Fernández, Mariana

Álvarez Castillo, José Luis

González González, Hugo

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. UCO

m62bufem@uco.es

jlalvarez@uco.es

hugo.gonzalez@uco.es

RESUMEN

Uno de los principales pilares en la difusión, la implementación, la expansión y la sostenibilidad del aprendizaje-servicio en la educación superior es la formación del profesorado universitario. Antes de determinar qué tipo de aspectos es necesario considerar en los planes o programas de formación docente de las universidades en relación con esta metodología innovadora, deben analizarse las actividades formativas que se hayan desarrollado previamente. La investigación sobre la que se informa en esta comunicación persiguió esta finalidad. Concretamente, se basó en el análisis de los elementos de la programación (objetivos, metodología y evaluación) de 49 actividades formativas ofertadas en las universidades españolas entre 2012-2015, relacionadas con la metodología aprendizaje-servicio. Para ello, se realizó un análisis de contenido cualitativo. Los resultados muestran que la formación del profesorado universitario en la metodología aprendizaje-servicio ha estado centrada en el aprendizaje de la fundamentación teórica, en el intercambio de experiencias desarrolladas sobre esta temática, en el diseño de proyectos para asignaturas o titulaciones, en la vinculación con organizaciones, en la promoción de la implantación y en la reflexión sobre la metodología.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; formación del profesorado; educación superior.

Analysis of teacher training activities of the Spanish universities related to service-learning methodology

ABSTRACT

One of the main pillars in the dissemination, implementation, expansion and sustainability of service-learning in higher education is the training of university teachers. Before determining what kind of aspects are considered necessary in plans or programs of teacher training colleges in relation to this innovative methodology, should be analyzed training activities that have been previously developed. Research which is reported in this communication pursued this purpose. Specifically, it was based on the analysis of the elements of programs (objectives, methodology and evaluation) of 49 training activities in the Spanish universities (between 2012-2015) related to service-learning methodology. For this, a qualitative analysis was performed. The results show that the training of university teachers in the service-learning methodology has been focused on learning the theoretical foundation, exchanging of experiences developed on this subject, designing projects for subjects or qualifications, linking with organizations in promoting the implementation and reflecting on the methodology.

Keywords: service-learning; teacher training; higher education.

Introducción

El proceso de modernización de la educación superior apuesta por contribuir a un nuevo modelo social basado en la promoción de un desarrollo humano sostenible. Ello conlleva introducir modelos formativos que preparen al estudiante universitario para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social. Recientemente, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2014) ha propuesto la metodología aprendizaje-servicio como la idónea para el desarrollo de competencias profesionales a través de la práctica solidaria.

El desarrollo de buenas prácticas docentes de aprendizaje-servicio basadas en experiencias activas organizadas e integradas en el currículum, en asignaturas concretas o en cursos completos (Aramburuzabala, 2013; Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll, y García-López, 2016), e incluso de proyectos holísticos a nivel de campus (Jouannet, Montalva, Ponce, y Von Borries, 2015), depende en gran medida del docente universitario como agente proveedor de cambio y de renovación pedagógica.

Las universidades, alentadas por diferentes propuestas técnicas como por ejemplo el documento “Propuestas para la renovación de metodologías educativas en la universidad” del Ministerio de Educación y Ciencia (2006), iniciaron la puesta en marcha de acciones formativas a fin de cubrir las necesidades de formación, fruto del delineamiento del nuevo perfil competencial del docente universitario (Elliot, 2011; Triadó, Estebanell, Márquez, y del Corral, 2014).

Pues bien, con el fin de cualificar la oferta de formación de profesorado universitario en relación con la metodología activa de aprendizaje-servicio, se llevó a cabo un estudio en el que se analizaron los objetivos, la metodología y el tipo de evaluación de las actividades en las que se ha materializado dicha formación durante el periodo 2012-2015 en las universidades españolas. En definitiva, se trató de dar respuesta a qué se ha enseñado al profesorado universitario de la metodología aprendizaje-servicio, cómo se ha enseñado y cómo se ha evaluado el proceso enseñanza-aprendizaje.

1. Marco teórico

Los programas de aprendizaje-servicio tienen su origen en Estados Unidos y en otros países anglosajones. Según Tapia, “los primeros antecedentes de esta metodología podemos encontrarlos en el surgimiento, a principios de siglo XX de la corriente educativa liderada por Dewey y James, entre otros” (2001, p.7). Dewey defendía la filosofía de la acción educativa (pragmatismo), “aprender haciendo”, y James planteó sustituir el servicio militar por el servicio civil y creó el servicio comunitario estudiantil.

En 1921, Dewey inició en su institución universitaria el programa de servicio comunitario. Es considerado el pionero de los programas de aprendizaje-servicio. El alumnado realizaba servicios en el campo de la salud, la educación y otros ámbitos análogos.

Los núcleos centrales del «aprender haciendo» se encuentran en las teorías de la Escuela Nueva. Además de la teoría de Dewey, existen otras con las que guardan relación: la teoría

del aprendizaje experiencial de Vygotsky, la teoría del aprendizaje crítico y de la liberación de Freire, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel o la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Otros autores que habitualmente se relacionan con esta metodología son Freinet, Decroly, Montessori, etc.

No existe una única definición del concepto aprendizaje-servicio. Una de las definiciones más completas es la establecida por Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007), que lo consideran como una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios o instituciones cercanas. A través de esta propuesta se favorece la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Esto favorece la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas.

Asimismo, el aprendizaje-servicio se ha definido como una metodología proactiva, cooperativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora (Folgueiras, Luna, y Puig, 2013; Jacoby, 2013; Santos-Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Se caracteriza, por tanto, por otorgar un rol activo al alumnado, conceder atención al análisis de la realidad social más cercana a través de organizaciones e instituciones cercanas, conectar con objetivos curriculares, ejecutar el servicio por parte del alumnado y, finalmente, reflexionar y valorar la propia actividad realizada.

En este sentido, las universidades juegan un papel importante en el conocimiento y compromiso cívico, que influye a su vez en el crecimiento personal y en el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado. Se debe, por tanto, considerar esta metodología de innovación educativa como una acción educativa que se asocia a estos patrones.

En las universidades españolas, la implantación del aprendizaje-servicio ha sido lenta. Solamente algunos grupos de trabajo relacionados con la formación e innovación docente han desarrollado acciones o propuestas basadas en esta metodología, como son: la Red Española de Aprendizaje-Servicio y la Red Española de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS [U]), Ashoka España, el Centro Promotor del Aprendizaje-Servicio en Cataluña o ESCULCA.

La implantación de los programas de aprendizaje-servicio en la educación superior tiene cierta complejidad. Es importante conocer los factores a considerar en la implantación y la sostenibilidad del aprendizaje-servicio (Santos-Rego y Lorenzo, 2007). Los esfuerzos pasan por difundir sus potencialidades en la educación superior a través de los planes de formación del profesorado.

En el año 2013, la Comisión Europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud redactó un informe relacionado con la modernización de la educación superior, en el que se hizo explícita la necesidad de formar al profesorado universitario en competencias específicas, y avanzó que para el año 2020 todo el profesorado debe contar con una formación pedagógica certificada (McAleese, 2013).

En el contexto español, se han ido afianzando marcos competenciales de la formación docente (Triadó et al., 2014) e incluyendo en los planes o programas actividades formativas relacionados con nuevas metodologías activas, entre las que se encuentra el aprendizaje-servicio.

2. Metodología

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un modelo de investigación encuadrado en el paradigma cualitativo. Mediante el análisis documental de los programas de las actividades formativas de aprendizaje-servicio dirigidas a profesorado universitario se realizó un análisis de contenido cualitativo guiado por una estrategia analítica temática inductiva (Braun y Clarke, 2006). El análisis se basó en el establecimiento de unidades significativas conformando una tipología dentro de cada uno de los temas explorados (objetivos, metodología, evaluación), tal y como se detalla en Kuckartz (2014).

Las actividades formativas fueron registradas en un estudio anterior, basado en la cuantificación empírica de la presencia y las principales características de las actividades formativas sobre esta metodología, en la oferta de formación del profesorado universitario de todas las universidades españolas, públicas y privadas, de los últimos cuatro años (2012-2015). En él se identificaron 59 actuaciones formativas con componentes de aprendizaje-servicio. De las 59 actuaciones formativas registradas se tuvo acceso al programa formativo detallado de 49, que han sido consideradas las unidades de análisis del estudio cualitativo y la selección muestral.

En la revisión del marco teórico no se encontraron precedentes relativos a categorías base o unidades de análisis en la literatura relacionada con el ámbito estudiado y, por consiguiente, generalizables a este estudio. Por este motivo, la primera fase consistió en delimitar y definir de manera objetiva el significado de las unidades de análisis a partir de la información registrada en la planificación de los programas formativos. Posteriormente, se procedió a codificar la frecuencia de ocurrencia de la temática relativa a las categorías propuestas (Miles, Huberman, y Saldaña, 2014).

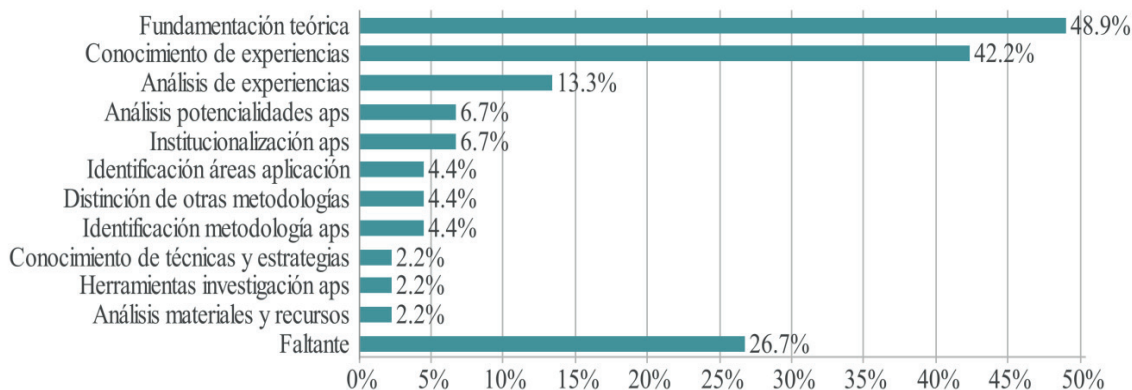
El programa informático utilizado para realizar el análisis ha sido MAXQDA 12 (www.maxqda.com) debido a la disponibilidad de herramientas de apoyo al análisis cualitativo y con métodos mixtos.

3. Resultados

En la mayoría de las actividades formativas se especificaron los objetivos (77,78%) y la metodología (80%), a excepción de los procedimientos de evaluación, cuya presencia era menor (24,4%).

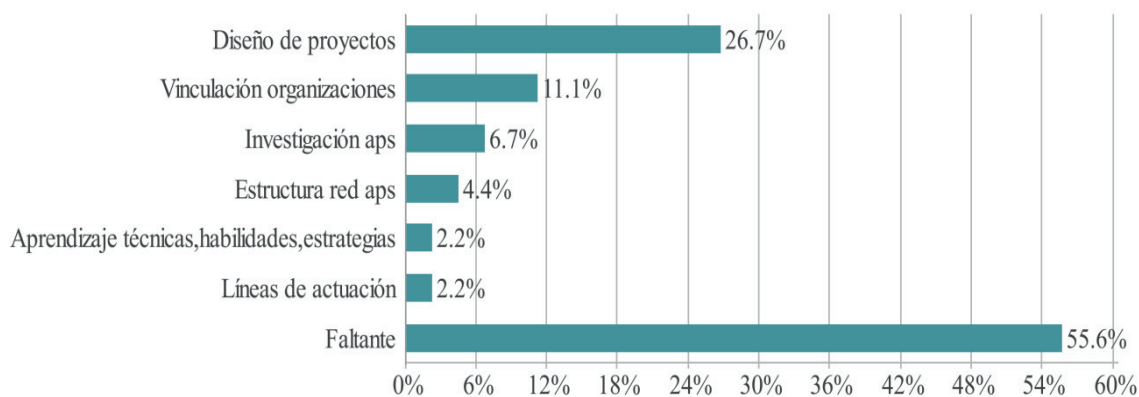
Los objetivos conceptuales fueron la tipología dominante (presentes en el 71,1% de las actividades formativas), a diferencia de los procedimentales (especificados en el 44,4% de las actividades formativas) y de los actitudinales (expuestos en el 35,6% de las actividades formativas). En este sentido, se obtuvo una frecuencia mayor de actividades formativas en las que se describían objetivos vinculados a la fundamentación teórica de la metodología aprendizaje-servicio (48,9%), al conocimiento de experiencias desarrolladas con esta metodología en el ámbito universitario (42,2%), al diseño de proyectos (26,7%), la creación de vínculos con organizaciones o entidades sociales (11,1%), la promoción de la implantación de esta metodología en la universidad (22,2%) y a la reflexión sobre la misma (13,3%).

FIGURA 1. Distribución de la frecuencia de la codificación según los objetivos conceptuales



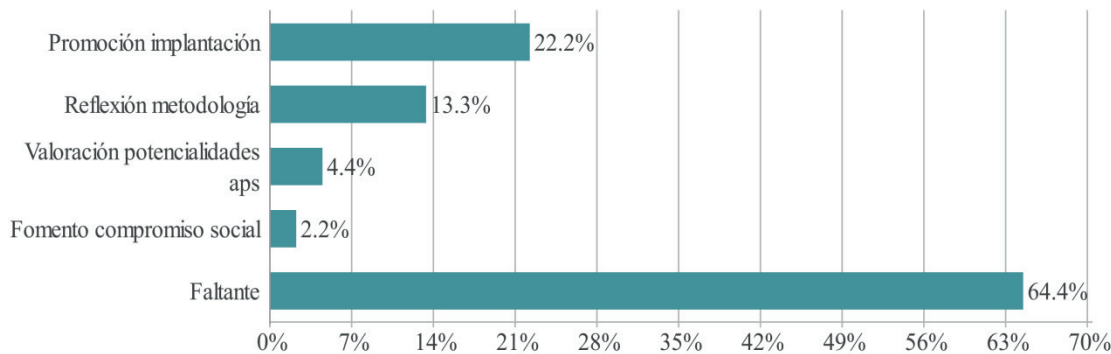
Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2. Distribución de la frecuencia de la codificación según los objetivos procedimentales



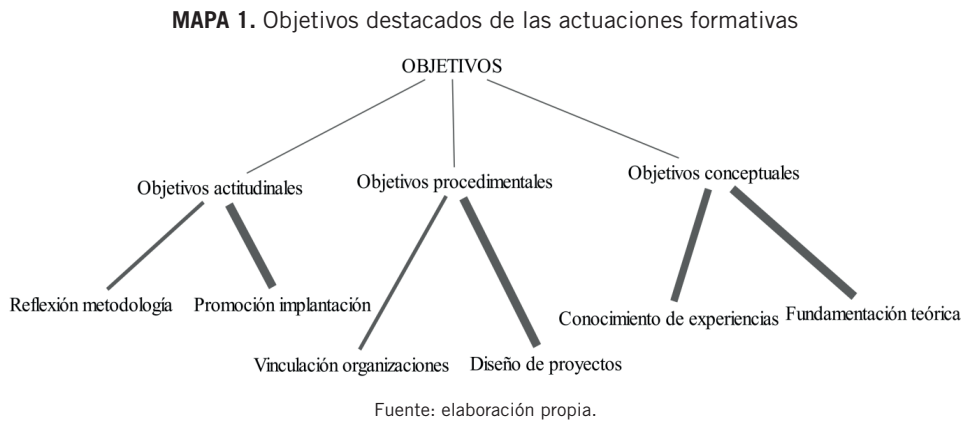
Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3. Distribución de la frecuencia de la codificación según los objetivos actitudinales



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente mapa, pueden observarse los elementos anteriormente destacados.



Concretamente, el 100% y el 66,7% de las actividades formativas que registran objetivos conceptuales centrados en la fundamentación teórica y en el conocimiento de experiencia, respectivamente, fueron organizadas por el órgano competente de la Formación del Profesorado Universitario (FPU) de la universidad junto a otros que no tienen competencia. El 75% de las actividades formativas que exponen objetivos conceptuales basados en la fundamentación teórica se encuentran enmarcadas dentro de un instrumento de Formación del Profesorado Universitario (FPU), y el 52,5% de las actividades formativas que exponen objetivos conceptuales basados en el conocimiento de experiencias no se encontraron enmarcadas dentro de ningún instrumento de FPU.

TABLA 1. Porcentajes de actuaciones formativas en las que se especifican objetivos conceptuales, según la unidad organizativa e instrumento de FPU. (Fuente: elaboración propia)

	Unidad organizativa ofertante			Instrumento de FPU		
	Órgano competente FPU ¹	Mixto ²	Otros ³	Sí	No	No lo especifica
Fundamentación teórica	66,7%	100%	34,6%	75%	31,8%	60%
Análisis potencialidades ApS	20,0%	0%	7,7%	12,5%	0%	20%
Análisis de experiencias	20,0%	33,3%	7,7%	18,8%	9,1%	20%
Identificación áreas aplicación	13,3%	0%	0%	12,5%	0%	0%
Conocimiento de experiencias	13,3%	66,7%	55,7%	25%	52,5%	60%
Conocimiento de técnicas y estrategias	6,7%	0%	0%	6,2%	0%	0%
Análisis materiales y recursos	6,7%	0%	0%	6,2%	0%	0%
Institucionalización ApS	6,7%	0%	7,7%	0%	4,5%	40%
Distinción de otras metodologías	6,7%	0%	3,8%	6,2%	4,5%	0%
Herramientas investigación ApS	6,7%	0%	3,8%	0%	4,5%	0%
Identificación metodología ApS	6,7%	0%	7,7%	6,2%	4,5%	0%

- 1 Actividad formativa organizada por el órgano competente de la Formación del Profesorado Universitario (FPU). Ello puede ser un ICE, Unidad de formación, Sección de Formación, Centro de FPU, etc. Depende de cada universidad.
- 2 Mixto: actividad formativa organizada por el órgano competente de la FPU de la universidad, junto con otros órganos que no tienen competencia.
- 3 Otros: actividad formativa organizada por vicerrectorados, oficinas, grupos docentes, etc. que no tienen competencia en la FPU.

Por otra parte, el 66,7% actividades formativas que especifican objetivos procedimentales relacionados con el diseño de proyectos tuvieron una organización mixta y el 62,5% se encontraron dentro de un instrumento de FPU. A diferencia de las actividades formativas que especifican objetivos procedimentales relacionados con la vinculación con organizaciones, el 15,4% fueron organizadas por otros órganos que no tienen competencia en la FPU y el 18,2% no se encontraron dentro de ningún instrumento de FPU.

TABLA 2. Porcentajes de actuaciones formativas en las que se especifican objetivos procedimentales, según la unidad organizativa e instrumento de FPU

	Unidad organizativa ofertante			Instrumento de FPU		
	Órgano competente FPU	Mixto	Otros	Sí	No	No lo específica
Diseño de proyectos	40%	66,7%	15,4%	62,5%	9,1%	0%
Vinculación organizaciones	6,7%	0%	15,4%	6,2%	18,2%	0%
Líneas de actuación	6,7%	0%	0%	6,2%	0%	0%
Estructura red ApS	0%	0%	7,7%	0%	0%	40%
Aprendizaje técnicas, habilidades, estrategias	0%	0%	3,8%	0%	4,5%	0%
Investigación ApS	0%	0%	11,5%	0%	13,6%	0%

Fuente: elaboración propia.

En relación con los objetivos actitudinales, en el 77,8% y 33,3% de las actividades formativas centradas en la promoción de la implantación y reflexión metodológica, respectivamente, el órgano competente de la Formación del Profesorado Universitario (FPU) no tomó parte en su organización. No se detallaron en un 40% de actividades formativas, en ambos elementos, si se encontraban enmarcadas dentro de un instrumento de FPU.

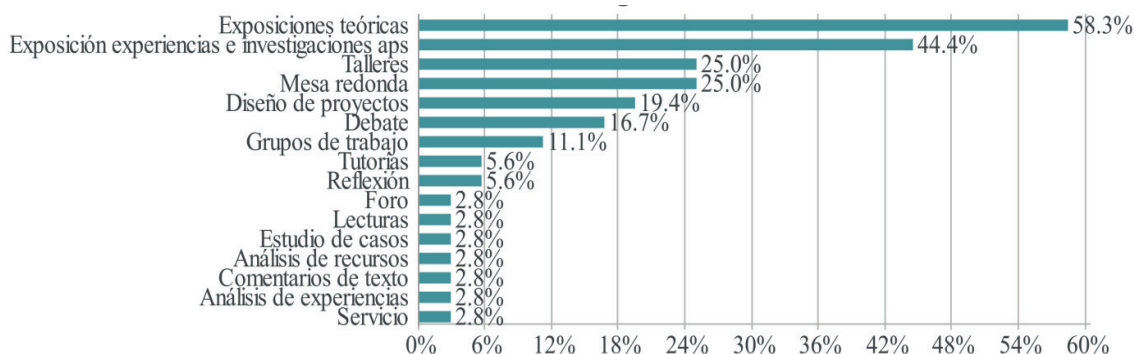
TABLA 3. Porcentajes de actuaciones formativas en las que se especifican objetivos actitudinales, según la unidad organizativa e instrumento de FPU

	Unidad organizativa ofertante			Instrumento de FPU		
	Órgano competente FPU	Mixto	Otros	Sí	No	No lo específica
Reflexión metodología	20%	0%	33,3%	6,2%	13,6%	40%
Valoración potencialidades ApS	6,7%	33,3%	0%	12,5%	0%	0%
Promoción implantación	6,7%	66,7%	77,8%	12,5%	27,3%	40%
Fomento compromiso social	6,7%	0%	0%	6,2%	0%	0%

Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a la metodología, destacaron con un 58,3% y un 44,4% de las actividades formativas las exposiciones teóricas y las exposiciones de experiencias, respectivamente.

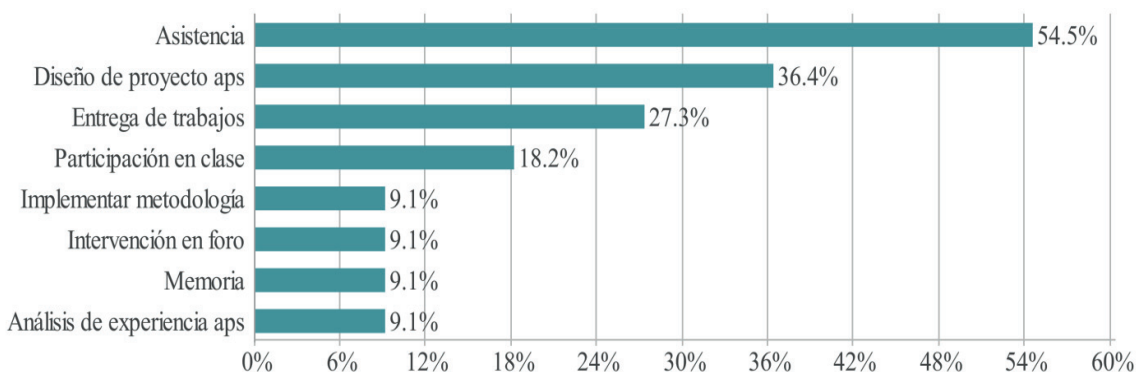
FIGURA 4. Distribución de la frecuencia de la codificación según la evaluación



Fuente: elaboración propia.

Por último, en un 54,5% de las actividades formativas se marcó como único criterio de evaluación la asistencia. Con un porcentaje menor, 36,4% de las actividades se consideró la evaluación de los diseños de proyectos de aprendizaje-servicio como la prueba que determina el logro de los aprendizajes.

FIGURA 5. Distribución de la frecuencia de la codificación según la evaluación



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La formación del profesorado universitario en la metodología aprendizaje-servicio ha estado focalizada, durante los últimos cuatro años, en el aprendizaje de la fundamentación teórica, en el conocimiento de experiencias desarrolladas sobre esta temática, en el diseño de proyectos para asignaturas o titulaciones, en la creación de vínculos con organizaciones e instituciones sociales, en la promoción de la implantación en la universidad y en la reflexión sobre las dificultades que puede tener el desarrollo de esta metodología.

La fundamentación teórica, el conocimiento de experiencia y el diseño de proyectos fueron organizadas por el órgano competente de la Formación del Profesorado Universitario

(FPU) de la universidad junto a otros que no tienen competencia. Sin embargo, la vinculación con organizaciones, la promoción de la implantación y la reflexión metodológica fueron organizadas por otros órganos que no tienen competencia en FPU. Por tanto, en ninguno de los elementos destacados, las actuaciones formativas han sido organizadas de manera mayoritaria por los órganos competentes de la Formación del Profesorado Universitario (FPU) de las universidades exclusivamente.

La fundamentación teórica y el diseño de proyectos se encontraron en actividades enmarcadas dentro de un instrumento de Formación del Profesorado Universitario (FPU), a diferencia del conocimiento de experiencias y la vinculación con organizaciones, que no se asociaron a ningún instrumento de FPU. No se ha especificado en los programas formativos dónde se establecen elementos de promoción de la implantación y de reflexión metodológica, si la actividad forma parte de un instrumento de FPU.

La evidencia recogida pone de manifiesto que los órganos que tienen la competencia de la formación docente en las universidades deben tomar una mayor conciencia sobre este enfoque. Ello es clave para que haya una oferta formativa centralizada (instrumento de FPU) a la que pueda acceder todo el profesorado universitario.

Los elementos destacados demuestran la necesidad de ofertar actividades formativas que persigan la consolidación del ApS en la universidad, a través de grupos de trabajo o redes.

La metodología de las actividades analizadas se ha basado principalmente en lecciones expositivas. Ello guarda relación con que uno de los elementos más destacados sea la fundamentación teórica. Resulta necesario otra tipología de actividades más prácticas dado la metodología que se pretende enseñar.

La calidad de la actividad formativa se determina gracias a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Como se ha comprobado, la asistencia es el criterio más frecuente en la evaluación. Por tanto, no se deducen apenas evidencias de los logros de los aprendizajes, que son claves para la futura transferencia.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), 5-11.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2014). *El Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. Propuesta del Grupo de Sostenibilidad Curricular*. Recuperado de <http://www.crue.org/sostenibilidad/cadep/documents/documentos/aprobada%20institucionalizacion%20aps.pdf>
- Elliott, J. (2011). *Educational Action Research and the Teacher*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_75/nr_824/a_11127/11127.html
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.

- Jacoby, B. (2013). Democratic dilemmas of teaching service-learning: Curricular strategies for success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 336-338.
- Jouannet, C., Montalva, J., Ponce, C., y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 1, 112-131.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Londres: Sage Publishing.
- McAleese, M. (Coord.). (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications of the European Union.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis :a methods sourcebook*. Londres: Sage Publications.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC-Comisión para la renovación de las metodologías educativas de la universidad.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2007). *Universidad y sociedad civil en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Santos-Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M., y del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 55-76.

Nos Re-visitan

Calle de los Santos, Pablo
Carrasquilla Hernández, Esther

Departamento de Didáctica. UCA

pablo.calle desa@alum.uca.es

esther.carrasquilahernandez@alum.uca.es

RESUMEN

A continuación, se presenta una experiencia educativa, concretamente un aprendizaje y servicio (ApS), con la finalidad de dar a conocer un espacio de aprendizaje que, a pesar de estar situado en un espacio universitario, su utilidad es muy escasa.

A su vez, se ha revalorizado la función educativa del primer ciclo de Educación Infantil, que se encuentra en detrimento social, marcada tanto por profesionales del ámbito educativo, como ajenos al mismo, han puesto de manifiesto en los últimos tiempos.

Por ello, y desde el convencimiento de la responsabilidad que como docentes tenemos, decidimos utilizar el ApS como medio de transformación social del contexto educativo y universitario en el que nos encontramos, a partir de agentes pertenecientes al mismo. Así no solo modificaremos la realidad y nuestro pensamiento, sino que se potenciarán las situaciones de conflictos cognitivos a distintos niveles, entre los participantes.

Palabras clave: ApS; Educación Infantil; atención a la diversidad; trabajo cooperativo.

They re-visited us

ABSTRACT

We are going to present an educative experience, specifically a service-learning (S-L), which purpose is to recognise a learning space, which is situated in an university area, but it doesn't mean that society know it.

At the same time, the experience appreciate the educative function in the kindergarten period. Nowadays, it isn't valorated by society, established by teachers and professional in other areas or ambits.

Because of that, we decided to apply the S-L as a way to transform the social educative and university context, through people who are implicated in it. That is going to increase more situations with more cognitive conflicts in differents levels.

Keywords: Service-Learning; kindergarten; attention to diversity; cooperative working.

Introducción

El origen de este ApS radica en la necesidad de dar a conocer una escuela de Educación Infantil del primer ciclo de esta etapa educativa. Su ubicación geográfica, junto a la poca valorización de esta etapa en el ámbito educativo, hace que su reconocimiento social, así como el beneficio que sus instalaciones y el personal nos puede otorgar sea muy deficiente.

Asimismo, constituye una oportunidad de potenciar el trabajo cooperativo entre todo el alumnado y las docentes, no solo del sector universitario, sino también de miembros implicados en la Escuela Infantil “La Algaida”, donde se desarrollará tal experiencia educativa.

Para organizar a los estudiantes implicados en el proyecto, se hizo uso de las comisiones de trabajo, a través de las cuales se establecería una coordinación y cooperación entre todos los implicados, dotando de coherencia e interresponsabilidad al ApS. Así, si una de las comisiones no realiza correctamente su función, no radicará únicamente en su tarea a realizar, sino que el proceso de construcción del proyecto será menos efectivo.

1. Contextualización

La experiencia que se va a desarrollar a continuación, se encuentra ubicada en Puerto Real, concretamente en el Campus Universitario de la Universidad de Cádiz (UCA). Se desarrollará en una Escuela Infantil de primer ciclo de Educación Infantil (0-3), denominada “La Algaida”, que mantiene un convenio con la universidad en la que se encuentra. Está rodeada de un ambiente universitario, facultades, cafeterías, papelerías, aparcamientos y el parque de “Los Toruños”, un espacio natural, del que sin duda se pueden aprovechar para enriquecer sus conocimientos e introducirse en valores como son el cuidado y respeto hacia el medio ambiente.

Los participantes, en cuanto al alumnado se refiere, no solo engloba al alumnado del primer ciclo de Educación Infantil, quienes pudieron vivenciar un cuento, así como la fiesta que los estudiantes del Grado de Educación Infantil llevaron a cabo, constituyendo así otro sector al que va dirigido este proyecto al experimentar aprendizajes a la vez que desarrollaban el servicio.

Por otro lado, el propio alumnado de 3º del Grado de Educación Infantil de la Universidad, que ocupan un lugar trascendental en el aprendizaje de este ApS, no solo en cuanto al ámbito didáctico y pedagógico se refiere, sino en lo referente al ámbito personal, pues la coordinación y el trabajo en grupo, cuya implicación era escasa, se hacía indispensable para poder desarrollar este proyecto.

Profesoras, no solo de “La Algaida”, que en todo momento se mostraron receptivas ante las distintas actividades propuestas, sin limitarnos en la realización de la secuencia didáctica que estaba siendo planificada. Además, como en toda construcción de conocimiento significativo, los estudiantes de Grado, necesitaban unas orientaciones que les sirviesen de apoyo y andamiaje en aquellos momentos en los que el proyecto podría verse afectado por los diversos imprevistos. En este caso, el proyecto fue encauzado por dos docentes de Didáctica y Organización Escolar, donde la responsabilidad de la toma de decisiones recayó en el alumnado, siendo el profesorado un acompañante en este proceso de aprendizaje.

En cuanto a las alianzas, cabe destacar la propia Universidad de Cádiz, a través de la Unidad de Acción Social y Solidaria, quien de manera cooperativa y colaborativa, ha cedido sus instalaciones y recursos para que este ApS haya podido llevarse a cabo con éxito.

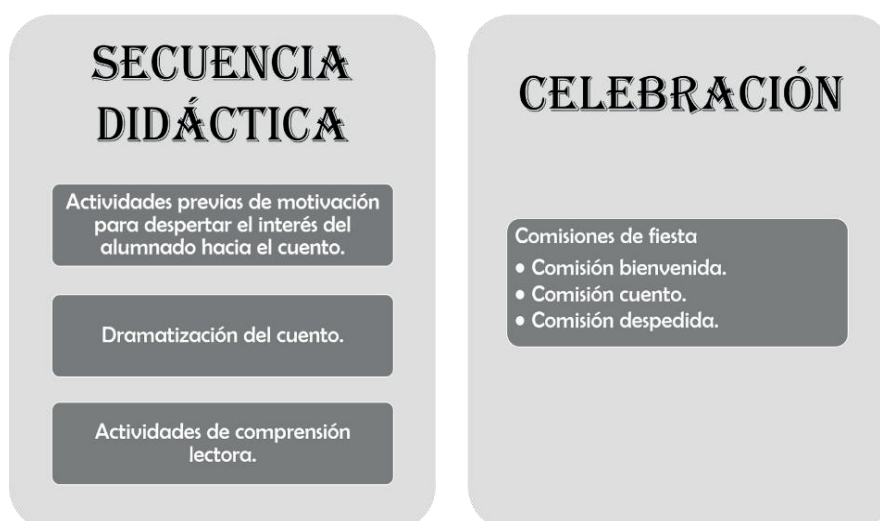
Uno de los agentes que en su mayoría se encuentra olvidado, son las familias, quienes conocen la metodología educativa de esta escuela infantil, y por lo tanto, se sienten reconocidas en tal institución. Y como no podía ser de otra forma, asistieron a la fiesta que fue organizada por el colectivo estudiantil de la universidad de Cádiz, destacando su importante implicación en el desarrollo del alumnado de esta etapa educativa. Desde aquí queremos hacer ver que las actitudes de los familiares son un justificante para que la ideología de la escuela pueda desarrollarse con éxito, ofreciendo un modelo de pedagogía alternativa a la que día a día se fomenta en escuelas tradicionales.

2. Descripción del servicio

Para comprender el sentido de este ApS, se hace necesario entender el carácter asistencial que se le otorga al primer ciclo de Educación Infantil. Simplemente por esa razón, ya supone un contexto desvalorizado e incluso desprestigiado, no solo por la sociedad hacia los profesionales, sino por incluso algunos docentes que no resaltan la capacidad de aprendizaje y por lo tanto el carácter educativo que tiene el centro. Esto, junto con la situación geográfica en la que se encuentra ubicada la escuela, hace que la popularidad de la misma se vea afectada. Esta escuela es desconocida incluso por algunos estudiantes de Educación Infantil de la propia Universidad en la que se encuentra ubicada.

De manera que, con tal de dar respuesta a esta necesidad social, se lleva a cabo este ApS, el cual fue realizado en dos fases tal y como queda recogido de manera gráfica en la siguiente figura.

FIGURA 1. Fases de la secuencia didáctica



Fuente: elaboración propia.

La primera de ellas comprende una secuencia didáctica en la que se parte de los intereses e inquietudes de los niños-as. La secuencia didáctica comenzó con actividades de motivación previas al cuento que se iba a representar al día siguiente. Éstas eran distintas en función de la edad a la que estaba dirigida, y llevadas a cabo por estudiantes de las comisiones de cuento de los diferentes grupos de 2º de Educación Infantil. Estos estudiantes pueden ajustarse a los gustos, intereses, necesidades y características propias del alumnado gracias a la investigación que se había llevado a cabo previamente por la comisión de familias y las entrevistas a las docentes de la Escuela Infantil. Sin olvidarnos que gracias a estos datos pudimos descubrir las capacidades y habilidades de comprensión del alumnado de esta etapa educativa.

A continuación, y una vez conocidas las reacciones del alumnado de primera mano por la comisión de secuencia didáctica, se dramatizaron cuentos inclusivos, como por ejemplo “Por cuatro esquinitas de nada”, una historia que trabaja la diversidad y el respeto a la diferencia desde algo tan familiar y abstracto a la vez, como son las figuras geométricas. Se quiere resaltar que esta actividad no consiste únicamente en contar un cuento de manera arbitraria, sino que ha de estar ajustado a las capacidades, características y necesidades que el alumnado de esta etapa educativa presenta.

Para finalizar la secuencia didáctica, se realizaron actividades de comprensión lectora, para favorecer su reflexión crítica, el pensamiento reversible y la memoria a largo y corto plazo, a través de dinámicas más participativas y lúdicas que implicasen al alumnado en ellas, fomentando una pedagogía activa hacia las mismas.

La segunda parte del ApS abarca una celebración, que gira en torno a un cuento inclusivo, como eje vertebrador de la esta segunda fase del ApS. “¡Un huevo con sorpresa!”, un cuento inclusivo que será representado a lo largo de la celebración. Antes de introducirnos en la historia, se les dio la bienvenida, a través de la comisión que lleva este nombre, además de organizar los espacios. Se ha tenido siempre en cuenta las necesidades, características y capacidades de todo el alumnado tanto en la etapa de Educación Infantil como universitaria.

El cuento inclusivo fue decidido democráticamente por todo el alumnado universitario entre una serie de opciones que propusieron la “comisión fiesta-cuento” en la fiesta. Este cuento tiene la dificultad de tener que ajustarse a todas las necesidades y características del alumnado comprendido entre las edades de cuatro meses y dos años. Además, trabaja la atención a la diversidad, un contenido básico de la asignatura en la que se encontraba inmerso.

Asimismo, se finaliza con una canción en la que todo el alumnado, universitario e infantil, junto a las profesoras cantaron y bailaron una canción.

En un primer momento, esta actividad estaba planificada para que se realizase en la Universidad, pero atendiendo a los posibles imprevistos que pueden ocurrir en toda práctica educativa, y con más probabilidad en un ApS, la celebración se tuvo que realizar en la Escuela Infantil, debido a las condiciones meteorológicas de ese día.

Por último, nos gustaría destacar que poner en práctica el ApS, no solo es importante e incluso necesario en Educación Infantil para otorgar al alumnado un cierto grado de independencia, sino que además es posible y conlleva grandes beneficios para el desarrollo académico y profesional de todos-as los-as implicados-as en el mismo.

3. Descripción del aprendizaje

Los aprendizajes construidos a lo largo de este ApS comprenden tres ámbitos, uno de ellos en cuanto a nivel personal en lo referente a la asignatura de “atención a la diversidad” a la que se vincula este ApS. Mientras, que los otros dos son en relación al ámbito pedagógico.

Comenzando por el nivel personal, se pudo comprender que el concepto de atención a la diversidad abarcaba mucho más que las conocidas NEAE, a las que comúnmente se asocian este término. Diversidad son niños-as conviviendo en un mismo espacio, distintos ritmos de aprendizaje, distintos intereses, inquietudes, familias con culturas diversas, etc. Y tener la capacidad de responder a la individualidad propia de cada sujeto, en la medida que lo necesiten. Tal y como Paniagua y Palacios (2005, p. 132) nos recuerdan “todo depende del color del cristal con el que se mire”.

Identificar que los obstáculos que no permiten avanzar en este proyecto y saber dar respuesta a los mismos, suponen uno de los mayores aprendizajes que se han podido construir.

Esta diversidad es propia del trabajo con el alumnado en Educación Infantil, la cual es más probable que se produzca en el primer ciclo educativo. Niños-as con unas necesidades biológicas, mientras que otros necesitan explorar, y descubrir su alrededor. Si a esto le añadimos la escasa experiencia del alumnado del Grado de Educación Infantil, sobre todo en este ciclo, el aprendizaje y las dificultades aún son mayores.

Tuvieron la suerte de poder conocer una escuela innovadora e inclusiva, donde se abarca a todo el alumnado sea cual sea su condición personal, permitiendo el acceso a momentos de experimentación, estimulación y posteriormente convertidos en conocimientos a niños-as desde 4 meses hasta 3 años.

Además, se pudo observar la necesidad de la planificación y de improvisación, como aliados, que quedan reflejados en el trabajo rutinario con los más pequeños-as, sobre todo en una metodología que parte de ellos-as mismos-as, porque ¿cómo vamos a predecir lo que hoy quieren aprender?

Ante esas rutinas, introducir una secuencia didáctica, fuera de lo que ellos-as establecen como predecible supuso un reto, pues a pesar de que es una manera de prepararlos para una situación impredecible, se ha de tener en cuenta que no es fácil ajustar las actividades, de forma que se respeten los momentos de todos y cada uno de ellos-as.

No obstante, este proyecto no podría haber tenido lugar sin el trabajo conjunto de dos metodologías, el aprendizaje y servicio y las comisiones de trabajo cooperativo. Hasta entonces no se habían visto insertos en ambas metodologías de manera simultánea y con tantos miembros que coordinar al mismo tiempo, lo cual supuso un trabajo de coordinación y colaboración entre todo el alumnado de la Universidad, que se llevó a cabo a través de la comisión de coordinación de cada clase y con el acompañamiento del profesorado. Siete comisiones de trabajo fueron constituidas en cada una de las tres aulas que intervinieron en la realización del proyecto. Cada una de ellas con unas funciones concretas y específicas, que dotaban de interdependencia y responsabilidad compartida a cada uno de los grupos formados en el aula, donde si una comisión fallaba, el ApS se vería afectado.

A continuación se especificarán las distintas comisiones de aprendizaje, así como las funciones más concretas a tratar.

TABLA 1. Funciones de las comisiones de trabajo

Comisiones	Funciones
Secuencia didáctica	Planificar las actividades relacionadas con la comprensión lectora del cuento que se va a representar, así como las actividades de motivación previas al cuento que se va a contar.
Coordinación	Enlazar información entre las distintas clases, compañeros-as y profesoras implicadas en este ApS.
Materiales	Construcción de los diversos materiales para llevar a cabo los cuento de las diferentes aulas y el de la fiesta final.
Fiesta	Esta comisión tenía la función de representar una parte de la fiesta final de celebración del ApS.
Salida	Organizar el recorrido desde la universidad hasta el pabellón donde se realizaría la fiesta, en lo referente a personal, camino escogido, etc.
Cuento	Teatralización de un cuento inclusivo inmerso en la secuencia didáctica.
Familias	Recoger información sobre los intereses y necesidades del alumnado y redactar las autorizaciones que se les entregó a los familiares para poder realizar el recorrido entre la escuela y el sitio de la fiesta de ApS.

Fuente: elaboración propia.

Diversas opiniones tenían que tratarse y gestionarse para conseguir unanimidad en el proceso de toma de decisiones, desarrollando habilidades comunicativas asertivas, que permitiesen exponer con respeto las distintas opiniones y justificar una u otra posición tomada. Esto provocó numerosos conflictos, pues cada implicado-a teníamos una ideología y principios propios, así pues entre esas habilidades comunicativas, tuvimos que aprender técnicas de afrontación de conflictos para solucionar los problemas provocados y así caminar conjuntamente para la consecución de los objetivos globales.

No encontramos otra justificación para la resolución de estos conflictos, que el trabajo cooperativo y colaborativo, basado en un respeto y tolerancia ante esa diversidad que también es necesaria abordar entre el sector adulto, pues a fin de cuentas no es algo que repercute en una única persona, sino en un proyecto donde hay cerca de 250 personas implicadas, englobando a familias, docentes, niños-as de Educación Infantil y estudiantes universitarios.

4. Conclusiones

En primer lugar se quería destacar el trabajo cooperativo como eje promotor que permitió el éxito del desarrollo de este ApS junto con las diferentes comisiones de trabajo. Coordinar e intentar realizar una práctica coherente entre 200 alumnos-as del Grado de Educación Infantil, y a su vez con la propia escuela, hace que el número de vínculos aumente, construyendo alianzas entre los distintos miembros que permitan la implicación en distintas actividades educativas, ya sean o no de ApS. Relaciones profesionales y personales que ayudan a construirnos como personas y a crecer en valores a través de experiencias de aprendizajes como las relatadas en este documento.

Parte de esa institución educativa que formamos todos-as, niños-as, profesores, alumnos de la universidad... también la integran las familias, quienes participaron activamente en la sesión como si de un agente más se tratase. Desde esta metodología, se trata a este sector no como un obstáculo en el aprendizaje, sino como una alianza sobre la que podemos obtener muchos beneficios en el desarrollo personal y académico del alumnado infantil en concreto.

Vivir experiencias desde esta etapa educativa y poder ver que el aprendizaje en el primer ciclo de Educación Infantil es una realidad, sin duda se convierte en uno de los mayores aprendizajes y razones por las que la realización de este ApS ha merecido la pena. Es una manera de eliminar ese cartel de “guardería” para denominarlo “Escuela Infantil”, donde aunque no seamos conscientes, la primera carece de un carácter educativo, mientras que el segundo término lo hace destacar.

Sin embargo, en todo proceso de aprendizaje existen errores que, tan solo al identificarlos, constituyen un paso previo para mejorar sobre la práctica futura y ayudar de igual manera a construir un nuevo conocimiento. Es ese ensayo-error el que va a permitir que podamos trabajar desde nuestra práctica, siendo el “fallo” una fuente de mejora sobre la práctica educativa, que radicará en la calidad de la educación que niños-as están experimentando en su día a día.

A pesar de que el proyecto fue realizado con éxito, se ha de reconocer que el ámbito de la coordinación había experimentado algunos errores, que, aunque justificados debido al número de personas que tiene que movilizar, ha de tenerse en cuenta para que, en un futuro como docentes, en la elaboración de un currículo o proyecto de Centro, ésta esté patente.

Algo relacionado con la coordinación, es la gestión de información, la cual debe mejorarse para conseguir que todas las comisiones e implicados de las mismas, sean conocedores de los distintos sucesos que están ocurriendo en el centro, con la finalidad de poder dar respuesta a los mismos y actuar con la mayor brevedad posible. Asimismo, esto también permitirá dar distintas soluciones ante un mismo imprevisto.

Por otro lado, si uno de los objetivos de la propuesta es difundir y dar a conocer la escuela infantil, cuanta más publicidad, más fácil y eficaz será esta puesta en marcha. Por ello, consideramos que un factor a potenciar podría ser los medios a través de los cuales poder informar a la comunidad, invitándoles a participar en la fiesta, a través de redes sociales, correos, invitaciones realizadas por el propio alumnado, etc.

Para concluir, nos gustaría destacar que pese a los inconvenientes de coordinación, gestión de información o escasa publicidad como se han dicho anteriormente y siendo conscientes de la necesidad de formación para transformar esos errores en nuevos aprendizajes, resaltamos que la escuela Infantil “La Algaida” es una institución reconocida en la Facultad de Educación. Sin embargo, nuestras inquietudes no terminan aquí y es que este ApS se cierra para dejar paso a una posible forma de implicar a las distintas facultades que se encuentran en el mismo campus, así no solamente conocerían “La Algaida”, sino el valor de sus prácticas educativas, valorizando la educación, concretamente las edades más tempranas de la etapa de Infantil.

Referencias bibliográficas

Paniagua, G., y Palacios, J. (2005). Las diferencias dentro del aula. En J. Palacios y G. Paniagua (Coords.), *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad* (pp. 111-136). Madrid: Alianza.

Una estudiante de ingeniería en cada cole

Calvo Iglesias, Encina

Departamento Física Aplicada. USC

encina.calvo@usc.es

RESUMEN

Las mujeres, a pesar de sus importantes contribuciones a la ciencia y la ingeniería, son una minoría dentro de las disciplinas conocidas como STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) por sus siglas en inglés. Para ayudar a solventar este problema se han llevado a cabo distintas iniciativas, entre ellas *Una ingeniera en cada cole*, puesta en marcha por la Asociación de Mujeres Científicas y Tecnólogas de Aragón (AMIT Aragón). Una iniciativa que pretende acercar la ingeniería a los escolares y fomentar el interés de las niñas en estudios tecnológicos a través de talleres prácticos impartidos por una ingeniera. Siguiendo esta línea, se ha diseñado un proyecto en el que serán las estudiantes de ingeniería las que acudan a un colegio a impartir estos talleres, convirtiéndolo en una experiencia de aprendizaje-servicio universitario. La experiencia se llevará a cabo durante el próximo curso 2016-17 en la asignatura de Física del Grado en Ingeniería Química.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; brecha de género; estereotipos; enseñanza experimental.

An engineering student at each cole

ABSTRACT

Women, despite their important contributions to science and engineering, are a minority within the disciplines known as STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) its acronym in English. To help solve this problem various initiatives have been carried out, including *An engineer at each school*. This initiative launched by the Association of Women in Science and Technology of Aragon (AMIT Aragon) aims to bring engineering opportunities to school and encourage girls' interest in technology through workshops taught by an engineer. Following this theme a project has been designed in which female engineering students will teach these workshops, making it an experience service-learning university. The experience will be held during the next academic year 2016-17 in the subject of Physics Degree in Chemical Engineering

Keywords: Service-learning; gender gap, stereotypes, experimental teaching.

Introducción

La adaptación de los planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior ha introducido innovaciones relevantes en los procesos de enseñanza/aprendizaje, en la evaluación y en la propia organización escolar (Halász y Michel, 2011). En este nuevo marco universitario, el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, es un vector de innovación que, junto a otras estrategias, puede suponer una mejor conexión entre las dimensiones académicas y sociales del aprendizaje (Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2015).

Dentro de las experiencias de ApS se pueden encontrar algunas que impulsan la igualdad de género como *Igualdad Joven* (Batlle, 2013) o la promovida desde el centro de día de infancia y adolescencia de Los Corrales de Buelna para formar en igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia (Fernández Barrera y Mata, 2014). En la misma línea, y a nivel universitario, la experiencia *Teatro Social sobre Igualdad de Género* (Gozálvez, 2014), dirigida a aumentar la baja auto-estima en las mujeres de un barrio desfavorecido y erradicar la discriminación por razón de sexo, o *Actividade Física e mulleres. Da aprendizaxe servizo ao mundo laboral*, que pretende empoderar a las mujeres a través de la actividad física (Santos et al., 2015).

En otras experiencias, como *Bioquímica: enseñar para aprender*, se pretende que el alumnado aprenda Bioquímica preparando estos temas de forma clara y con un lenguaje comprensible, para impartir charlas formativas a personas mayores en residencias de ancianos y centros de día (Santos et al., 2015).

La experiencia de ApS que se presenta en este trabajo combina estas dos líneas, impulsar la igualdad de género y enseñar para aprender. Para ello, se ha diseñado un proyecto en el que las alumnas de ingeniería aprendan Física preparando un taller adaptado al nivel del alumnado de primaria. Además, al ser alumnas de ingeniería las que imparten los talleres, se contribuye a visibilizar a las mujeres en el campo de la ingeniería y se proporcionan referentes femeninos a las niñas, algo de gran importancia en la elección de estudios.

1. Contextualización

Dado que esta experiencia se llevará a cabo dentro de la materia Física, de primer curso del grado de Ingeniería Química, se ha pensado en talleres relacionados con los contenidos que se imparten en esta materia, mecánica y electromagnetismo, y que puedan ser de interés para el alumnado de primaria. En este caso, se ha optado por talleres relacionados con la electricidad porque forma parte del temario de Ciencias Naturales de 6º de Primaria y aparece entre los de ampliación de 5º de Primaria. Además, en algunos colegios de primaria, las asociaciones de madres y padres proponen un concurso tecnológico dirigido a escolares de quinto y sexto de esta etapa. La idea de estos concursos es buena, pero la realidad es que muchas veces acaba siendo un concurso para familias porque el proyecto se hace en casa, no en el aula. El objetivo de los talleres propuestos en esta comunicación sería la construcción

de un circuito simple en el aula que les permita observar la función de los distintos elementos (pila, interruptor, bombilla,...).

2. Descripción del servicio

Las mujeres, a pesar de sus importantes contribuciones a la ciencia y a la ingeniería, continúan siendo una minoría dentro de los estudios de ingeniería (véase *Día de la Mujer: ¿Qué estudian las universitarias en la UE de los 28?*¹). Para explicar esta baja representación debemos tener en cuenta varios factores, por un lado, la influencia de los estereotipos que desaniman a las mujeres a seguir determinadas carreras universitarias y, por otro, sus oportunidades profesionales y académicas en el campo científico continúan a ser inferiores a las de los hombres (Calvo, 2014). Según un reciente estudio en secundaria, la brecha de género ya está abierta (Molina, Baldassarri, y Villarroya, 2013) y por ello es necesario actuar antes, es decir en primaria, para promover más vocaciones tecnológicas. El servicio que se propone consistiría en proporcionar referentes femeninos a las niñas en el ámbito de la ingeniería, algo que no realizan los textos escolares. Por ejemplo, en el libro de 5º de primaria de Ciencias Naturales de la editorial SM, en la sección “Locos por la ciencia” aparecen 6 científicos y ninguna científica.

Además, estos talleres servirían para fomentar el aprendizaje a través de actividades manipulativas, mediante la experimentación directa con materiales y objetos cotidianos. En nuestro país, estas actividades se realizan en museos o centros interactivos, pero deberían efectuarse también en el aula promoviendo un aprendizaje más lúdico, lo que motivaría al alumnado en el aprendizaje de las ciencias. En este sentido, esta propuesta coincide con la de Arbués (2015) en la asignatura Didáctica de las Ciencias Experimentales del Grado de Magisterio, ya que el alumnado “tiene que experimentar, tocar, ver y manipular para que su aprendizaje sea más significativo” (Oria, 2014, p. 36).

3. Descripción del aprendizaje

El aprendizaje por competencias es un requisito que deben cumplir las nuevas titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. Entre ellas la competencia oral, que es de gran importancia para el futuro laboral de estudiantes de ingeniería y debería fomentarse desde el primer curso universitario, ya que, por un lado, deberán enfrentarse a una exposición oral del Trabajo de Fin de Grado (TFG) y, por otro, un bajo dominio de la comunicación verbal puede afectar a las oportunidades de encontrar trabajo o a la promoción laboral.

En la materia que imparto se incluye la exposición oral de un trabajo realizado en grupo (Calvo, 2015). Esta experiencia de ApS podría incluirse dentro de estos trabajos, ya que serviría para ayudar a las alumnas de ingeniería a mejorar la competencia oral, algo que ya se ha

1 http://www.europarl.es/es/sala_de_prensa/comunicados_de_prensa/pr-2015/pr-2015-march/universitarias.html.

promovido en otras experiencias como la llevada a cabo con el *Taller Comunica* (Prat, Martí, y Batlle, 2013), y además a consolidar sus conocimientos, ya que, como dice la siguiente frase atribuida a Einstein “No entiendes realmente algo hasta eres capaz de explicárselo a tu abuel@”, es decir, para explicar algo debes entenderlo perfectamente.

Por último, esta actividad serviría para mostrar la desigual presencia de las mujeres en la ingeniería y la necesidad de revertir esta situación y, por lo tanto, para que las estudiantes reflexionen también sobre su situación y sean conscientes de que aún no se ha alcanzado la igualdad.

4. Conclusiones

Aunque la experiencia aún no se ha llevado a cabo, sí se ha preguntado a las alumnas de ingeniería su opinión sobre este tipo de talleres en primaria y si les gustaría impartir un taller de estas características. De las 24 estudiantes que han respondido el cuestionario, 10 no habían realizado anteriormente una práctica relacionada con circuitos eléctricos. La mayoría opina que deberían fomentarse este tipo de actividades en primaria y solo 5 han afirmado que no les gustaría impartir un taller de estas características, bien porque no tienen los conocimientos necesarios o no tienen paciencia con niñ@s. Por lo tanto, es una experiencia que puede interesar al alumnado. Ahora solo falta conseguir la autorización del colegio y de la escuela de ingeniería para realizar los talleres, y buscar el apoyo de alguna asociación, como el nodo gallego de AMIT, para asumir los costes del material empleado.

Referencias bibliográficas

- Arbués, E. (2015). Aprender a enseñar ciencias en la universidad. Algunas propuestas metodológicas. *Opción*, 31(1), 55-73.
- Batlle, R. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Calvo, E. (2014). Mulleres e física: desmontando tópicos. En A. J. López Díaz, A. González Penín y E. Aguayo (Eds.), *II Xornada Universitaria Galega en Xénero, XUGeX: roles de xénero nun mundo globalizado* (pp. 9-13). A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Calvo, E. (2015). Evaluación entre iguales de la comunicación oral en ingeniería. En N. González Fernández, I. Salcines, y E. García Ruiz, *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: el papel de las nuevas tecnologías* (pp. 263-268). Santander: Editorial Universidad de Cantabria.
- Fernández Barreras, A., y Mata, M. P. (2014, noviembre). *Aprendizaje-Servicio para para la promoción de la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Comunicación presentada al XII Congreso Internacional de Infancia Maltratada, Bilbao.
- Gozálvez, V. (2014, 1 de abril). *Teatro Social sobre Igualdad de Género* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://mmedia.uv.es/buildhtml/37633>.
- Halász, G., y Michel, A. (2011), Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Molina, P., Baldassarri, S., y Villarroya, M. (2013). Percepción de la ingeniería por el alumnado de secundaria. En M. Villarroya, S. Baldassarri, y P. Molina (Eds.), *El mundo necesita ingenieras ¿Quieres ser una?* (pp. 58-79). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Oria, S. (2014). *Introducción a la química con experimentos en el aula de primaria*. (Trabajo Fin de Grado no publicado). Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5759/OriaGarciaSara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Prat, Q., Martí, M., y Batlle, R. (2013). Taller Comunica: Aprendizaje-servicio en comunicación oral. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 9-13). Barcelona:, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Proyecto de ApS de arte comunitario

Capelo Álvarez, Silvia
Franco Vázquez, Carmen
Gillanders, Carol

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. USC

capelosilvia@gmail.com

carmen.franco@usc.es

carol.gillanders@usc.es

RESUMEN

El proyecto de ApS que se presenta, denominado *Unión de Canles Sociais: proxecto de arte comunitario*, nació en el año 2015 en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Santiago de Compostela. Este proyecto, financiado por el Consejo Social de la USC, pretende dar visibilidad a las acciones realizadas por el profesorado de artes de este departamento. En total, cinco profesores, una coordinadora, treinta y ocho alumnos/as de la universidad, ciento cincuenta participantes externos y miembros de cuatro instituciones han compartido las acciones, que incluyen un espectáculo infantil, tres talleres de pintura y dibujo, una maratón del dibujante, un concierto de Navidad, un taller de música y una exposición.

Palabras clave: ApS; comunidad; educación artística; aprendizaje por proyectos.

Community art service-learning project

ABSTRACT

The service-learning project we describe below, named *Unión de Canles Sociais: proxecto de arte comunitario*, started in the year 2015 in the Department of Arts of the University of Santiago de Compostela. The aim of this project, financed by the Social Council of the USC, was to give visibility to all the actions undertaken by the Arts teaching staff of this department. In total, five teachers, one coordinator, fifty-five students from the university, one hundred and fifty external participants and members of four institutions have shared the actions that include a children's show, three drawing and painting workshops, a drawing marathon, a Christmas concert, a music workshop and an art exhibition.

Keywords: service-learning; community; art education; project-based learning.

Introducción

El proyecto que se describe en este trabajo nace a partir de una convocatoria de ayudas publicada en marzo 2015 para realizar actividades que “contribuyan a establecer canales de comunicación entre la universidad y la sociedad” auspiciada por el Consejo Social de la Universidad de Santiago de Compostela y sin cuya ayuda no hubiera sido posible realizar algunas de las actividades planteadas. La financiación de este organismo fue clave para el proyecto denominado *Unión de Canles Sociais: Proxecto de Arte Comunitario*, pues gracias a ella se pudo contar con una coordinadora del proyecto, comprar materiales (lonetas, telas, pinturas varias, vinilos, cartulinas y un amplificador portátil con micrófono), contratar monitores (artistas profesionales), difundir los eventos (diseño e impresión de carteles, programas, camisetas, inscripciones, valoraciones, y certificados de participación), para la impresión de las fotografías y el montaje de la exposición. El objetivo principal del proyecto buscaba dar visibilidad a las acciones realizadas por el profesorado de música y artes del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, acciones que pretendían ofrecer al alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria espacios alternativos para conocer otras oportunidades laborales (al margen de los centros donde realizan sus prácticas escolares) y vivir experiencias relacionadas con la Educación Artística. De esta forma se consigue un acercamiento a diferentes sectores sociales, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas.

1. Contextualización

En junio de 2015 recibimos la noticia de la aprobación de la financiación de nuestro proyecto *Unión de Canles Sociais: Proxecto de Arte Comunitario* por parte del Consejo Social de la USC. Éste es un proyecto que presenta las siguientes características: a la par que fomenta la colaboración, potencia la creatividad, aporta visibilidad y acerca al alumnado a los diferentes sectores sociales, constituye una forma de involucrar a la juventud en el apoyo a personas con necesidades educativas especiales (niños y niñas con Síndrome de Down o grupos de la tercera edad), así como al alumnado de infantil y primaria en general. Optamos por diferentes talleres artísticos para que los futuros maestros desarrollen acciones en distintas instituciones sociales: tres talleres de pintura y dibujo (Escuela Infantil Milladoiro, Fundación Down y la Residencia de Mayores ‘Volta do Castro’) y la intervención en el Festival Internacional *The Big Draw* mediante el evento la *Maratón del Dibujante*, abierto a las familias. También incluye la mejora estética de algunos espacios de la propia Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Norte), un concierto de Navidad, un taller de música¹ y una colaboración con el grupo de teatro del CEIP “López Ferreiro”. La financiación del proyecto permitió ofrecer al alumnado formación y experiencias de calidad cara a su futuro profesional, así como un impulso a la actualización y a la innovación docente del profesorado participante del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la USC.

1 Esta actividad se desarrolla de manera más extensa en otra comunicación de este congreso.

Podemos distinguir tres fases para la adecuada organización del proyecto:

a) Fase de planificación: durante el período abril-junio se contactó con diferentes instituciones y asociaciones que pudieran mostrar interés en el proyecto, reservando los espacios para las actividades y exposiciones, y diseñando el plan de actuación de los diferentes grupos de alumnado participante.

b) Fase de implementación: durante los meses de septiembre a diciembre, coincidiendo con el primer cuatrimestre, se desarrollaron las acciones y los talleres con los grupos implicados. Asimismo, como consecuencia de la distribución de las materias artísticas en el plan de estudios de los futuros maestros/as, se oferta un taller de música durante los meses de abril y mayo.

c) Fase de evaluación: durante el mes de diciembre se estudió la propuesta, los materiales elaborados y las acciones desarrolladas. Se analizaron y valoraron los objetivos alcanzados y se detectaron las debilidades y fortalezas del proyecto. Asimismo, se elaboró una memoria de seguimiento.

Como hemos mencionado anteriormente, el objetivo principal del proyecto pretende visibilizar las acciones realizadas por el profesorado de música y artes del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. A su vez, podemos destacar los siguientes objetivos específicos:

- a) Fomentar el aprendizaje y la práctica del arte fuera de las aulas y ponerla en contacto con el contexto físico, social y cultural de nuestro entorno comunitario.
- b) Dar visibilidad a la educación artística como un medio de convivencia, sociabilidad y expresividad.
- c) Promover acciones artísticas dentro de una comunidad para la integración, colaboración y socialización entre diferentes grupos e instituciones de Santiago y su comarca.
- d) Desarrollar la creatividad y favorecer el trabajo cooperativo en diferentes sectores de la comunidad relacionando la actividad de la Universidad de Santiago con diferentes instituciones y organismos.

Las acciones llevadas a cabo fueron voluntarias para el alumnado. Compartimos con Santos Rego, Sotelino y Lorenzo Moledo (2015, p. 73) las problemáticas que pueden plantearse al desarrollar este tipo de experiencias.

Muchas veces surgen dudas acerca de la diferencia existente entre las actividades de prácticum, trabajos de campo y otras modalidades, en relación con el aprendizaje-servicio. La respuesta, pudiendo parecer difícil es, por el contrario, sencilla. Mientras que las actividades de prácticum son obligatorias a los efectos de superar una materia o de obtener un título de grado, las experiencias de aprendizaje-servicio han de concebirse bajo otro punto de vista, menos rígido. No extraña que emerja algo de polémica en el momento en que alguien piensa que tales prácticas podrían constituir un requisito más para el título. Hacerlo así, pensamos, tendría un efecto contrario al pretendido. El riesgo sería grande a propósito de la motivación de los alumnos, y también de los profesores, pues empezarían a percibir el aprendizaje-servicio como exigencia burocrática, antes que como factor de calidad en la educación de los jóvenes.

A medida que se va desarrollando el proyecto, surge también alguna duda con respecto al seguro de accidentes del alumnado participante. Así, se planteó la necesidad de hacer alusión en los programas de las materias que imparten los profesores implicados, en algún apartado, a la posibilidad de participar en un “Proyecto de ApS”, con el fin de asegurar, en caso de accidente, la protección de los estudiantes.

2. Descripción del servicio

Durante el período octubre-diciembre se llevaron a cabo diferentes acciones en las que participó un grupo de alumnos/as de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria: un espectáculo infantil, tres talleres de pintura y la intervención en el Festival Internacional *The Big Draw* mediante el evento la *Maratón del Dibujante*. Para poder llevar adelante el proyecto, contactamos con el Departamento de Cultura del Ayuntamiento de Santiago de Compostela, la Escuela Infantil Milladoiro, la Fundación Down y el centro de mayores “Volta do Castro”. La colaboración de las instituciones fue fundamental para llevar a cabo las acciones. Éstas pueden agruparse en diferentes bloques: actividades para niños/as de educación infantil y primaria; talleres para la tercera edad; y una maratón de dibujo para toda la familia.

Mediante la organización de estos talleres se colaboró con diferentes instituciones sociales promoviendo actividades de ocio gratuitas, de forma que otros sectores sociales tuvieran la posibilidad de conocer nuevos recursos y estrategias para acercarse al arte y, en particular, al dibujo. Responde a las cinco características del servicio en el ApS enunciadas por Batlle (2009, p. 80) “Realización de un trabajo. Conciencia y libre decisión. Gratuidad. Reconocimiento. Significación”. Como señala Puig Rovira, Gijón Casares, Martín García, y Rubio Serrano (2011, p. 53):

se trata de *actividades complejas*, que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje; que se engranan en un *proyecto bien articulado* que se ejecuta en diferentes fases: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables; y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, *con la finalidad de mejorarla* a través de la participación y el compromiso cívico.

A continuación, comentamos cada una de las actividades llevadas a cabo.

La primera acción que tuvo lugar fue el Obradoiro de Dibujo en la Escuela de Educación Infantil de Milladoiro; se realizó durante dos sesiones de dos horas cada día. Participaron cuatro grupos de niños/as: dos grupos de 4 años y otros dos grupos de 5 años. Consistió en un recorrido de cinco actividades sobre el dibujo, donde el alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Infantil ponía en práctica sus estrategias de juego para el aprendizaje creativo de los niños/as del centro. Las actividades incluidas fueron las siguientes: dibujar mediante *Dripping* de pelotas sobre un lienzo, diseñar siluetas en un lienzo transparente, el llamado pilla-pilla del dibujante, el juego del pescador dibujante y el dibujar al ritmo de la pelota, y la creación de símbolos. De esta forma no solo se comparte un espacio con los más pequeños, sino que también las maestras del centro reflexionan sobre su propia práctica docente e intro-

ducen nuevas estrategias relacionadas con la Educación Artística en una especie de reciclaje práctico. La experiencia fue muy gratificante para todas las partes implicadas: los niños/as, la dirección y profesorado del centro, el alumnado y profesorado de la Facultad.

La segunda acción realizada fue la *Maratón del Dibujante*, que se realizó como actividad dentro del evento internacional *The Big Draw* (Reino Unido), evento que lleva más de quince años celebrándose en los entornos sociales y culturales de Reino Unido y que se ha expandido por todo el mundo. Este acontecimiento se celebra, por lo general, en el mes de octubre y consiste en un encuentro de familias (y público interesado) para compartir dibujos, experiencias artísticas y educativas, arte, fotografía, etc. Se forman pequeños espacios intervenidos en los lugares menos esperados (calles, parques recreativos, cafés, museos, etc.). En nuestro caso, tuvo lugar el 7 de noviembre de 2015, de 16 a 18.30 horas, en la Avenida Xoán XXII de Santiago de Compostela. Participaron cinco profesores, treinta estudiantes de Magisterio, cuatro alumnas del Espacio de Danza de la USC, y unas ochenta personas (de las que cincuenta eran niños y niñas y el resto familias y acompañantes). El recorrido, diseñado en un circuito, incluía doce actividades de dibujo, pintura y grabado, empleándose elementos auxiliares como pelotas, cañas de pescar, lienzos, materiales de impresión, etc. Como se ha destacado, esta acción, este servicio a la comunidad, en colaboración con el Ayuntamiento de Santiago, consiste esencialmente en la creación de un espacio para facilitar el encuentro con el arte entre las familias y el alumnado.

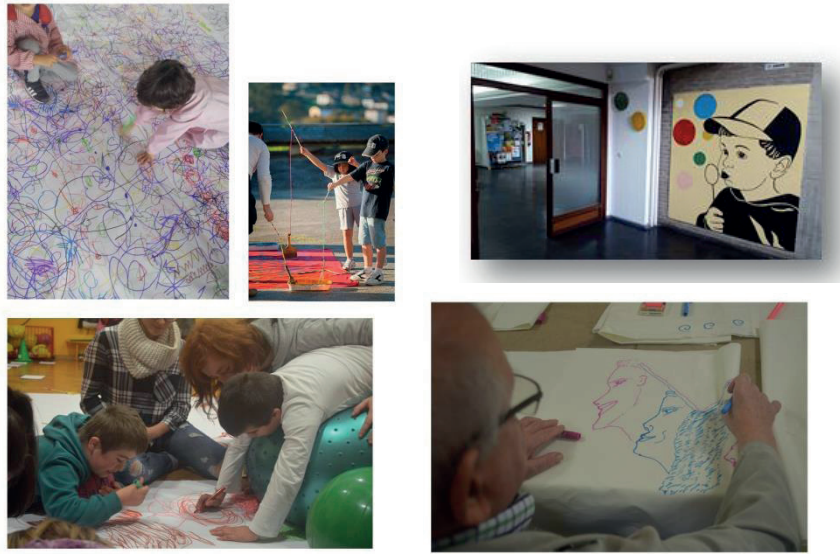
El taller en la Fundación Down tuvo lugar durante cuatro semanas, los miércoles de 18.30 a 19.30 horas, desde el 18 de noviembre hasta el 9 de diciembre, con la colaboración de la profesora que coordina el taller de Psicomotricidad en la fundación. Este taller también consistió en diferentes actividades sobre dibujo y pintura, similares a las llevadas a cabo en la Escuela Infantil pero adaptadas a las necesidades propias de este colectivo.

También se ofertó un taller de dibujo en una residencia de la tercera edad, con el fin de contribuir a la dinamización y la recreación de los mayores. Se trataba de romper con su rutina diaria, a través de actividades artísticas donde pudieran expresarse y pasaran un buen momento en grupo. En esta ocasión, se tuvo que alterar la actividad diseñada previamente al encontrarnos con personas de movilidad reducida que no podían bailar.

En nuestro proyecto propusimos a los responsables del ayuntamiento hacer una exposición de los trabajos realizados en los diferentes talleres con el objeto de motivar a los participantes, añadiéndose así un valor a las actividades de tipo social y cultural. En este caso, la exposición se realizó en la Zona C del Ayuntamiento de Santiago de Compostela, del 14 al 20 de diciembre de 2015. Para poder llevar a cabo este cometido necesitábamos tener siempre alguna persona para la atención al público, ya que el local no disponía de personal, por lo que se establecieron turnos entre profesores y alumnos para suplir esta carencia.

Las diferentes actividades además de publicitarse en la página web de la Facultad de Ciencias de la Educación y el periódico de la USC, se difundieron en el blog creado con ocasión del proyecto (<http://uniondecanlessociais.blogspot.com.es/>) y en la página de Facebook "Más" que está ligada al INSEA (International Society for Education through Art). También, en algunos casos, en La Voz de Galicia y en El Correo Gallego.

FIGURA 1. Ejemplos de las actividades artísticas llevadas a cabo en el proyecto



Fuente: fotografías realizadas por Capelo Álvarez y Calviño Santos (2016).

3. Descripción del aprendizaje

Para el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación los diferentes talleres ofertados y, en especial, el taller en la Fundación Down Compostela se vivió como una de las experiencias más importantes en su formación, dado que el análisis psicológico, el comportamiento y la adaptación de los grupos solo se les ofrecen en el plan de estudios mediante la teoría. Los estudiantes tuvieron la ocasión de poner a prueba las capacidades que les aporta su formación como futuros maestros y pudieron comprobar que es posible desarrollar recursos educativos alternativos y diseñar un material propio adaptado a diferentes circunstancias. A su vez, los participantes en los diferentes talleres tuvieron la oportunidad de conocer nuevas formas de acercamiento a la música, a la pintura y al dibujo.

Para el diseño del proyecto, se tuvieron en cuenta las competencias del grado tanto de infantil como de primaria, en particular, aquellas incluidas en las materias de *Educación visual y plástica*, que enumeramos a continuación:

TABLA 1. Competencias trabajadas

	Competencias Grado Infantil	Competencias Grado Primaria
COMPETENCIAS BÁSICAS	CB1 - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

TABLA 1 (continuación)

COMPETENCIAS GENÉRICAS	G11 - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejora la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	G1 - Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
	G12 - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios en educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	G7 - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
COMPETENCIA ESPECÍFICAS	E6. - Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.	E54 - Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
	E56. - Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.	E56 - Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela

Fuente: elaboración propia a partir de la Universidad de Santiago de Compostela (2011a, pp. 88-89) y Universidad de Santiago de Compostela (2011b, pp. 94-99).

Las encuestas de valoración que se entregaron al alumnado y a los participantes en los diferentes eventos reflejaron la importancia de seguir llevando a cabo este tipo de iniciativas y de prácticas, pues aportan un importante significado en la formación del alumnado dentro de contextos reales. Señalamos, a continuación, las palabras que más se repitieron en las valoraciones de los alumnos/as al comentar esta experiencia:

- Oportunidad.
- Significado en mi formación, en el aprendizaje y en la educación en general.
- La importancia de conocer, mediante contextos reales, la cotidianidad (aprendizaje in-situ).
- Experiencia compartida.
- Agradecimiento.

Estas palabras demuestran la construcción de un compromiso social cara a la educación, la elaboración de un aprendizaje en grupo en la búsqueda de significados, la utilización de recursos dinámicos actuales y el empleo de procesos de desarrollo creativos compartidos.

Como apuntan García García y Cotrina García (2015, p. 18):

muchos son los aspectos que otorgan valor a este modelo: a) permite a los estudiantes conectar con sus futuros contextos de desempeño laboral; b) les ayuda a interiorizar el conocimiento pedagógico; c) facilita que desarrollen una percepción más realista de la profesión docente; d) contribuye a que adquieran confianza en el ejercicio de la práctica profesional; e) promociona el diálogo pedagógico con docentes en ejercicio, etc. A la vez, que, (...) se involucran en las escuelas tanto para tratar de identificar necesidades y ofrecer una respuesta, como para cuestionar el origen de esas necesidades.

Por otra parte, cabe señalar que este tipo de proyecto también es fundamental en nuestras áreas, dada la escasez horaria de las materias artísticas en el plan de estudios de los grados de maestro. Para la preparación de las diferentes acciones y para poder abordar con éxito los talleres, fue necesario que la coordinadora del proyecto organizara una serie de cursillos de formación, a los que el alumnado participante debía acudir fuera del horario habitual de sus clases.

4. Conclusiones

Los diferentes talleres realizados brindaron al alumnado participante la posibilidad de conocer y compartir espacios alternativos a los que ofrecen las instituciones educativas. Las valoraciones emitidas por los futuros maestros reflejan la importancia de seguir llevando a cabo este tipo de iniciativas, pues contribuyen a aportar un importante aprendizaje significativo.

El impulso económico recibido del Consejo Social de la USC fue fundamental para poder llevar a cabo todo el proyecto. Por otra parte, tuvimos la suerte de contar, para coordinar todas las propuestas, con una persona que destacó por su alto grado de implicación e iniciativa y que se ocupó tanto de la organización de las diferentes acciones como del diseño de la publicidad (carteles, trípticos, camisetas). También se encargó de la compra de materiales, de impartir talleres formativos para el alumnado con el fin de emplear diferentes estrategia del juego en el aprendizaje artístico, adaptables a cualquier contexto y grupos sociales.

Todas las actividades que se llevaron a cabo promueven la educación en valores, al poner en práctica la colaboración, el compañerismo, la integración y la aceptación social, el aprender del otro. Creemos que estos son aspectos importantes a la hora de implantar una acción educativa ya que contribuyen al bienestar social de la comunidad.

Tenemos que agradecer el importante apoyo que recibimos de las diferentes instituciones educativas y del Ayuntamiento de Santiago de Compostela, imprescindibles para la viabilidad del proyecto, para su mejora y para llegar a los diferentes espacios sociales.

Las valoraciones positivas que hemos obtenido de todas las partes implicadas nos impulsan a continuar con este proyecto. En definitiva, no queremos que quede en una acción aislada realizada durante un curso concreto, sino que la concebimos como el inicio de una apuesta duradera.

Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje-servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 70-91). Barcelona: Graó.
- García García, M., y Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 6-25.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, Extra. 1*, 45-67.

- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Universidad de Santiago de Compostela (2011a). *Memoria para a verificación do título de Grao en Mestre/a de Educación Infantil*. Recuperado de http://www.usc.es/gl/servizos/sxopra/0313_graos_memorias.html#cc_sociais
- Universidad de Santiago de Compostela (2011b). *Memoria para a verificación do título de Grao en Mestre/a de Educación Primaria*. Recuperado de http://www.usc.es/gl/servizos/sxopra/0313_graos_memorias.html#cc_sociais

El Aprendizaje-Servicio como metodología innovadora en la formación de los Educadores/as Sociales: diseño de una propuesta

Ceinos Sanz, Cristina

Nogueira Pérez, Miguel Anxo

Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación. USC

cristina.ceinos@usc.es

miguelanxo.nogueira@usc.es

RESUMEN

Con el propósito de favorecer el desarrollo y desempeño profesional del alumnado universitario, el presente trabajo se centra en dar a conocer el diseño de una experiencia concreta de Aprendizaje-Servicio (A-S), la cual combina, en la praxis educativa, el desarrollo de actividades y servicios comunitarios con el desarrollo del currículum de la asignatura de Acción Socioeducativa en las Adicciones, correspondiente al cuarto curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela, con la finalidad de favorecer el desarrollo competencial del alumnado en dicha asignatura, así como satisfacer las necesidades de la entidad participante. Complementariamente, a través de dicha experiencia, se pretende motivar al alumnado hacia el currículum de dicha asignatura, promover una actitud positiva y mayor participación académica, tanto del alumnado como del profesorado y demás socios comunitarios implicados, y, en definitiva, favorecer el desarrollo y desempeño profesional de los futuros profesionales de la Educación Social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; educación social; intervención socioeducativa; adicciones.

Service-Learning as an innovative methodology in Social Educator training: a proposal design

ABSTRACT

This task is focused on releasing the design of a Service-Learning specific experience (S-L) to promote the development and professional performance of university students. This experience combines, in educational practice, the activities development and community services with the curriculum development of the subject: Socio-educational Action in Addictions, for the fourth year of the Degree in Social Education at the University of Santiago de Compostela, in order to promote the student skill development in such subject, as well as satisfying the needs of the participant entity. Besides, through such experience, the aim is to motivate students towards the curriculum of such subject, promoting a positive attitude and a greater academic participation, both students and teachers and other community partners involved, and, definitely, to foster the development and professional performance of Social Education future professionals.

Keywords: Service-Learning; social education; socio-educational intervention; addictions.

Introducción

El entramado social actual, consecuencia de la instauración y consolidación de la Sociedad Tecnológica o Sociedad Red (Area, 2005; Castells, 2001), caracterizado, entre otros factores, por la complejidad y el cambio, precisa de profundas transformaciones a todos los niveles para favorecer la adaptación a las variaciones acontecidas. Por su relevancia, se destacan las producidas en el sistema educativo y, especialmente, en la etapa de la Educación Superior, en donde ha de ampliarse su cometido tradicional, centrado en la creación y transmisión de cultura y capacitación de profesionales, hacia la capacitación integral del alumnado. Es, en este contexto, como consecuencia de las demandas planteadas por la sociedad actual, así como de los planteamientos postulados por el Espacio Europeo de Educación Superior (Alonso y Arandia, 2014; Rodicio, 2010), en donde se manifiesta la necesidad de promover un sistema centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante, así como favorecer en ellos la adquisición y adopción de competencias y cualificaciones innovadoras.

Complementariamente, de forma paralela a los cambios planteados, debe reflexionarse, a un tiempo, sobre los procesos metodológicos y, en consecuencia, sobre la metodología docente a emplear, aspectos todos ellos que favorecerán la consecución del cometido actual de la etapa de Educación Superior. En este sentido, cabe destacar el enfoque de Aprendizaje-Servicio (A-S), el cual, de acuerdo con Alonso, Arandia, Martínez, Martínez, y Gezuraga (2013), Martínez, Martínez, Alonso, y Gezuraga (2013), y Martínez Martín (2010), favorece el desarrollo personal, profesional y social del alumnado a través de la adquisición e interiorización de ciertas competencias mediante la puesta en práctica y realización de actividades cuya base se centra en el aprendizaje experiencial, favoreciendo, en consecuencia, una mayor calidad y profundización en la formación de nuestro alumnado universitario y, por tanto, de los futuros profesionales.

En los últimos años, son diversas las experiencias realizadas en el contexto español en dicha etapa educativa basadas en el A-S, destacando, en líneas generales, como principales aspectos derivados de las mismas, aquellos de carácter positivo y los beneficios obtenidos a través de dicha metodología para la totalidad de agentes implicados (Batlle, 2013; De la Cerda, Martín, y Puig, 2008; Martínez et al., 2013; Martínez Martín, 2010; Robinson y Torres, 2007). Además, según Santos, Sotelino, y Lorenzo (2015), el A-S se ha ido asentando como factor de innovación en la Universidad, el cual conecta las dimensiones académicas y comunitarias del aprendizaje.

En esta línea, el presente trabajo recoge el diseño de una propuesta concreta basada en el A-S, la cual combina, en la praxis educativa, el desarrollo de actividades y servicios comunitarios con el desarrollo del currículum del Grado en Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con la finalidad de favorecer el desarrollo competencial del alumnado, así como satisfacer las necesidades de la entidad participante. La propuesta aquí presentada, no es más que un ejemplo de cómo introducir la metodología de A-S en una materia concreta, pudiendo servir, a un tiempo, como oportunidad para desarrollar, a medio plazo, actividades más complejas de carácter interdisciplinar dentro de la titulación, de forma similar a experiencias ya realizadas en el citado Grado en otras universidades españolas, como por ejemplo en la Universitat Rovira i Virgili.

1. Contextualización

El ámbito de aplicación, como ya se ha indicado con anterioridad, es el Grado de Educación Social. Concretamente, se sitúa en la formación para la intervención socioeducativa en el campo de las drogodependencias. Este campo temático es abordado dentro del programa docente de la materia optativa de 4º curso del Grado impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC denominada “Acción Socioeducativa en las Adicciones”, de 6 créditos ECTS, dentro del bloque de contenidos relativo a las adicciones a sustancias químicas.

Habitualmente, la parte interactiva/práctica de la citada materia se ha desarrollado a partir del diseño de proyectos de intervención basados en supuestos prácticos, o, de ser el caso, basados en contextos reales, propuestos libremente por el alumnado, elaborados mediante una metodología básica de trabajo en equipo. No obstante, dichas propuestas, salvo excepciones muy puntuales, nunca han salido del plano teórico, con el correspondiente nulo impacto en el ámbito de intervención señalado o cualquier otro en relación al campo de las conductas abusivas y adictivas tratadas en el marco de la materia.

Cabe destacar que el alumnado que selecciona esta materia optativa, trae ya consigo un bagaje de conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo del Grado, las cuales le ofrecen la autonomía suficiente para el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de planes y programas de intervención en la Educación Social, lo que supone un excelente contexto para plantear la utilización de la metodología A-S, así como una gran oportunidad para que tenga lugar la interacción entre los planos académico y comunitario.

En cuanto a la intervención socioeducativa en las drogodependencias, ésta se ha constituido en las últimas décadas como un campo temático y profesional muy vinculado al perfil de las educadoras y educadores sociales (Bas-Peña, 2014; González García y Pérez de Villar, 1997; Vega, 1993), resultando habitual los vínculos entre instituciones de formación superior, colegios profesionales y entidades públicas o privadas especializadas. Resulta, por ello, frecuente la existencia de colaboraciones y convenios entre las Facultades de Educación y este tipo de entidades (unidades de atención a drogodependientes, centros de día, centros de acogida, centros de prevención, asociaciones, fundaciones, agrupaciones de colectivos, etc.) para el desarrollo de otras materias troncales, como es el caso del Practicum, y más recientemente, también, para la realización de Trabajos Fin de Grado en relación a la temática.

Según Castillo (2011), los proyectos de intervención y acciones llevados a cabo en el campo de las drogodependencias suelen adoptar, o bien un enfoque preventivo, o asistencial. La propuesta que aquí se presenta se asienta en un enfoque preventivo en el que se identifican los siguientes niveles de actuación (Castillo, 2011):

- *Primario*: población en general.
- *Secundario*: consumidores abusivos (población de riesgo).
- *Terciario*: drogodependientes (rehabilitación).

Por la riqueza que puede suponer en la formación de los y las educadoras sociales, se ha considerado el nivel primario (contextualmente caracterizado como universal -a toda la población-), como el más propicio a tener en cuenta, al diversificarse las acciones a desarrollar, como por ejemplo campañas informativas y de sensibilización, educación para la salud, actitudes, etc. (Castillo, 2011).

Para la propuesta que nos ocupa, la entidad a la que se le prestaría el servicio sería “Proxecto Home Galicia-Fundación Monte do Gozo” (<http://proxectohome.org>), con sede en el Monte do Xeixo (Rúa do Cottolengo), en el barrio compostelano del Castiñeiríño. Esta institución sin ánimo de lucro, se define como un programa educativo-terapéutico para la promoción del desarrollo y maduración del individuo en favor de su recuperación a partir de un proceso de crecimiento personal. También dirige su acción a las familias de los afectados por toxicomanías u otro tipo de adicciones, y a la sociedad en general. Además del plano asistencial, también desarrolla acciones preventivas en el marco del programa “Entre Todos”, dirigido al medio escolar y familiar. Finalmente, cabe destacar que esta entidad compostelana lleva trabajando en el ámbito desde hace más de 25 años.

2. Descripción del servicio

La principal pretensión del servicio a prestar se centra en potenciar diferentes áreas en relación con la intervención preventiva, especialmente la primaria (toda la población), aunque no se descartan la secundaria (grupos de riesgo) y la terciaria (rehabilitación). Precisamente, es el primer nivel el que menos predomina dentro del conjunto de acciones de la entidad, siendo, según los expertos (Castillo, 2011), uno de los más importantes para evitar intervenciones de carácter reactivo. Además, resulta importante mejorar la conexión de la institución con su entorno comunitario, para evitar prejuicios y actitudes negativas en la población que habita en el barrio de la sede, como se puso de manifiesto en el año 2011 (El Correo Gallego, 2011):

El pasado mes de septiembre la Fundación Amancio Ortega firmó un convenio con la Fundación Monte do Gozo en el que la entidad que depende del dueño de Inditex se comprometió a donar siete millones de euros para la creación de un macrocentro de Proyecto Hombre Galicia en la rúa Cottolengo, en O Paxonal. Una construcción que no es bien vista por algunos de los vecinos de la zona, que han expresado a este diario sus recelos “por el emplazamiento escogido”, haciendo referencia a que es un lugar con numerosos centros escolares, parque infantil, instalaciones deportivas, además del Centro Comercial Compostela.

Ante este rechazo, el director del Proyecto Hombre Galicia, Ramón Gómez Crespo, recuerda que el centro de rehabilitación y reinserción de personas que sufren alguna adicción “lleva nada menos que 19 años en San Francisco, y otros dos en Virxe da Cerca (al lado de colegios como Compañía de María o la escuela Mestre Mateo), sin que haya mediado ningún tipo de problemática en dichas zonas”. Al contrario, añade, que “desde que estamos se han dinamizado estas zonas”.

Por este motivo, el director de Proyecto Hombre Galicia invita a los vecinos de O Paxonal que tengan algún tipo de problema que la ubicación de la nueva sede que “visiten los lugares donde estamos en Santiago y que pregunten a los que viven allí. Ésta es la mejor manera de hacerlo”, matiza.

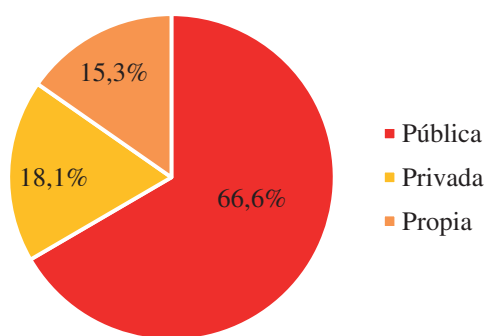
Gómez Crespo se negó a hacer más comentarios sobre un tema que considera “torticero y manipulador”. Aunque asegura respetar el recelo que pueda haber o las críticas, no duda en indicar que “el rechazo hacia nuestra nueva sede me parece de un discurso trasnochado, impropio de personas que viven en el siglo XXI. Me produce hasta sonrojo”, dice.

Por ello, resulta imprescindible la intervención en forma de campañas de sensibilización e información sobre la temática, así como la difusión del programa educativo-terapéutico que la entidad ha venido desarrollando exitosamente durante tantos años.

Retomando el enfoque preventivo destacado en párrafos anteriores, además de la sensibilización-información, también se estima oportuna la promoción de hábitos saludables en la población (especialmente en los más jóvenes), como alternativa ante la problemática que puede suponer el uso, abuso y dependencia de las drogas, o para favorecer la rehabilitación de personas en proceso de desintoxicación. Uno de estos hábitos saludables a fomentar, actualmente reconocido y vinculado a la educación para la salud, es la realización de ejercicio físico o la práctica deportiva (Prieto y Nistal, 2003).

Por último, otra necesidad a satisfacer es buscar el incremento de la financiación privada (donativos), posiblemente favorecido a partir de acciones de sensibilización e informativas.

GRÁFICO 1. Fuentes de financiación de Proxecto Home Galicia-Fundación Monte do Gozo. Ejercicio del año 2000



Fuente: Proxecto Home Galicia.

La propuesta educativa que se recoge en este trabajo pretende pues responder a esta triple necesidad: sensibilización / promoción de hábitos saludables / financiación privada. Para ello, se plantea el diseño de un proyecto socioeducativo inter-grupal en el seno de la materia “Acción Socioeducativa en las Adicciones”, consistente en la realización de un evento deportivo en el barrio de la sede de la entidad, con frecuencia anual, y que suponga el inicio del camino hacia su consolidación a lo largo de los años.

Existe un precedente similar desarrollado por la entidad en el año 2015, pero sin llegar a lograr el suficiente impacto en la comunidad, tomando, además, un carácter puntual, y quizás algo descontextualizado para los fines que se pretenden en la propuesta que aquí se expone. Dicha acción consistió en la realización de un trail (carrera pedestre de monte/montaña) y caminata solidarias en el entorno del Monte Pedroso, en el mes de junio del citado año. Pero, por falta de difusión, por la posible complejidad físico-técnica de la carrera y su desubicación en cuanto a la sede de Proxecto Home, la actividad pasó bastante inadvertida (escasa participación, salvo en la caminata, aunque nutrida por miembros de la comunidad terapéutica, y no tanto por externos a ella; insuficiente impacto en el entorno comunitario, etc.), llegando al punto de la incertidumbre de la realización de nuevas ediciones del evento en el futuro, posiblemente por ceñir lo desarrollado a la celebración del 25 aniversario de la entidad.

Por lo tanto, el proyecto a diseñar e implementar mediante la metodología A-S, tutorizado y supervisado por el docente de la materia, parte de la re-configuración de lo ya planteado en el 2015, donde el alumnado de la materia mencionada, constituyéndose en diferentes equipos (4-5 personas), partirán de las necesidades descritas y, trabajando colaborativamente en red (inter-grupos), articularán el citado proyecto, consistente en la gestión de la organización de una *carrera pedestre y caminata solidaria* en el entorno del barrio del Castiñeirío, aptas para todos los públicos, donde el fin deportivo se convierta en un pretexto para lograr, principalmente, los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a la población sobre la problemática de las drogodependencias en su entorno próximo.
- Dar a conocer las actividades desarrolladas y los resultados del programa educativo-terapéutico de Proxecto-Home Galicia.
- Romper con los prejuicios que la comunidad pueda tener hacia el colectivo de afectados por las drogodependencias y sus familias.
- Favorecer el estrechamiento de lazos colaborativos entre la entidad y la vecindad de su entorno.
- Fomentar hábitos saludables, desde edades tempranas, en un contexto lúdico-festivo.
- Lograr donativos por la causa solidaria que ayuden a financiar el funcionamiento de la entidad.

Se plantea un servicio multidimensional (de ahí la necesidad del trabajo inter-grupos), no restringido a una tipología concreta, sino que aúna varias, como son la participación ciudadana, la solidaridad y cooperación, la promoción de la salud, la sensibilización, entre otras. Así mismo, además de suponer una acción directa (contacto directo entre alumnado-entidad-comunidad), se puede también calificar como una acción de concientización, difusión e intervención cívica (Batlle, 2009).

A su vez, con dicho proyecto se busca huir de una mera iniciativa solidaria asistemática (Tapia, 2007), tratando de “incluirla” en el marco de la entidad y de la comunidad como algo estable en el tiempo, y que, además, no se limite solo al día de la celebración del evento, sino que tenga en cuenta y visualice los períodos pre y post, dotando a la iniciativa de un carácter continuo, que permita al alumnado prestar un servicio que le aporte aprendizajes complejos (Rubio, 2009).

3. Aprendizajes esperados

A partir del desarrollo del proyecto de intervención socioeducativa mediante A-S, se espera que el alumnado adquiera prácticamente la totalidad de las competencias de la materia recogidas en el programa docente. No obstante, se tienen especialmente en cuenta las siguientes:

- Contextualizar socialmente las conductas adictivas y las dependencias como una responsabilidad social en su causalidad, consecuencias y alternativas.

- Conocer los referentes teórico-conceptuales, legislativos y los recursos que pueden emplear los profesionales de la Educación Social en distintos procesos y situaciones de adicción y dependencia en las personas.
- Conocer políticas, proyectos y experiencias europeas, estatales y autonómicas en relación a las adicciones y las dependencias.
- Analizar las demandas y necesidades personales, sociales y laborales de personas con dependencias.
- Diseñar y evaluar programas, proyectos y recursos socioeducativos de carácter preventivo y para la intervención en personas con dependencias.

La propuesta también contribuye a la adquisición de las siguientes competencias del Grado de Educación Social:

- Promover y desarrollar acciones educativas y/o socioeducativas en diferentes contextos institucionales y comunitarios, en el trabajo directo con personas y colectivos, así como en el asesoramiento, mediación, gestión, organización, coordinación, acompañamiento y evaluación de las iniciativas en las que intervengan (competencia general).
- Implicarse activamente en la resolución de problemas y en la toma de decisiones (competencia transversal).
- Seleccionar y hacer uso de métodos y medios orientados al conocimiento de las realidades educativas y sociales, emitiendo juicios razonados sobre las informaciones obtenidas y su utilidad para el desarrollo de su práctica profesional (competencia específica).
- Promover y desarrollar actuaciones educativas orientadas a dinamizar la participación de las personas en la sociedad, minimizando las situaciones de riesgo a la dependencia y maximizando sus potenciales de inclusión y autonomía (competencia específica).
- Hacer uso de estrategias, procedimientos, medios, técnicas, métodos, etc., que posibiliten una intervención educativa directa con personas y colectivos afectados por distintas problemáticas o circunstancias sociales (competencia específica).

Si atendemos a las competencias y aprendizajes en el A-S planteadas por autores como Rubio (2009) o Santos, Sotelino, y Lorenzo (2015), se espera que el alumnado logre, al menos, las recogidas en la siguiente tabla:

TABLA 1. Competencias y aprendizajes esperados con el desarrollo de la propuesta de A-S

Competencias personales
- Autonomía - Compromiso y responsabilidad - Esfuerzo y constancia - Liderazgo - Resiliencia
Competencias interpersonales
- Comunicación - Empatía - Resolución de conflictos - Pertenencia a la comunidad - Convivencia
Competencias para el pensamiento crítico
- Comprensión de problemas sociales complejos - Apertura a otras ideas - Superación de prejuicios - Toma de decisiones
Competencias para la realización de proyectos
- Creatividad - Iniciativa e implicación en la planificación, diseño y evaluación de la propuesta - Trabajo en equipo - Búsqueda de soluciones
Competencias para la ciudadanía y la transformación social
- Participación en la comunidad - Compromiso con el servicio comunitario - Aficiones y capacidades puestas al servicio de otros - Importancia de la necesidad de cambio
Competencias vocacionales y profesionales
- Habilidades profesionales propias de la acción del servicio - Preparación para el mundo del trabajo - Comprensión de la ética del trabajo

Fuente: elaboración propia a partir de Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2015, p. 25.

4. Evaluación de la propuesta

Finalmente, para evaluar la calidad del proyecto, incluyendo los aprendizajes derivados de su diseño e implementación, se estima oportuno emplear instrumentos como, por ejemplo, la rúbrica, atendiendo a las siguientes dimensiones (Campo, 2015):

- Enfoque de aprendizaje.
- Competencias.
- Nivel de participación.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Seguimiento académico en la entidad.
- Transdisciplinariedad.
- Impacto y proyección social.

- Trabajo en red.
- Campo profesional.
- Institucionalización académica (difusión; reconocimiento académico; disponibilidad de recursos; relevancia y visibilidad).

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha presentado una propuesta de Aprendizaje-Servicio que permitirá al alumnado de la materia “Acción Socioeducativa en las Adicciones” comprender significativamente los conceptos académicos a través de un aprendizaje eminentemente práctico y con un alto grado de autonomía, basado en el diseño e implementación de un proyecto real propicio para poner en escena el desarrollo de las competencias profesionales para las que forma el Grado en Educación Social. Pero no solo facilita la adquisición de conocimientos sobre el campo de las drogodependencias, sino que, también, contribuye, en general, a mejorar la misión de la Universidad (Martínez et al., 2013), favoreciendo su implicación con la comunidad, mejorándola y transformándola.

En síntesis, podemos concluir que el Aprendizaje-Servicio resulta una metodología que permite vincular activamente teoría y práctica, así como establecer fuertes lazos con el contexto y la comunidad, que en el ámbito de estudio que se ha descrito (drogodependencias), se estiman muy necesarios para el logro de la concientización de la ciudadanía acerca de un problema complejo como el aquí tratado.

Referencias bibliográficas

- Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216.
- Alonso, I., y Arandia, M. (2014). Aprender creando: Factoría creativa en las aulas universitarias. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 12(1), 443-468.
- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bas-Peña, E. (2014). Educación social y formación en drogodependencias. *Salud y drogas*, 14(1), 71-83.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Graó.
- Batlle, R. (Coord.). (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Bilbao: Zerbikas Fundazio.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 91-111.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo, A. J. (2011). *La intervención educativa en las adicciones*. Sevilla: Wanceulen.
- De la Cerda, M., Martín, X., y Puig, J. M. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.

- González García, E., y Pérez de Villar, P. (1997). La intervención educativa en el campo de las drogo-dependencias. La formación para la prevención en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 79-101.
- Martínez Martín, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El A-S, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Prieto, J. A., y Nistal, P. (2003). La importancia del deporte-salud. *efdeportes.com. Revista Digital*, 61. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd61/deporte.htm>
- Redacción El Correo Gallego (13 de febrero de 2011). Proyecto Hombre rechaza los “recelos” vecinales ante su nuevo centro en O Paxonal. *El Correo Gallego*. Recuperado de <http://www.elcorreogallego.es/santiago/ecg/proyecto-hombre-rechaza-los-recelos-vecinales-ante-su-nuevo-centro-en-o-paxonal/idEdicion-2011-02-13/idNoticia-639335/>
- Robinson, J., y Torres, R. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity? *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- Rodicio, M. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 23-43.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2007). Aprendizaje y servicio solidario en instituciones educativas y organizaciones juveniles: una estrategia común. En H. Perold y M^a. N. Tapia (Ed.), *Service Enquiry. Servicio Cívico y voluntariado. Volumen 2: Servicio Cívico y voluntariado en América Latina y el Caribe* (pp. 165-179). Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Vega, A. (1993). *La acción social ante las drogas. Propuestas de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Narrativas y Geometrías. Evaluación de una experiencia ApS en la formación artística y social en el Grado de Educación Infantil de la UAB

Morón Velasco, Mar

*Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal
UAB*

mar.moron@uab.cat

Comes Solé, Pilar

*Departamento de Didáctica de la lengua, la literatura y las ciencias sociales
UAB*

pilar.comes@uab.cat

RESUMEN

La experiencia que presentamos se inscribe en un ApS realizado en estudios de educación superior. A través de la rúbrica de evaluación del GREM (UB), el texto narra la experiencia realizada desde una perspectiva crítica y atendiendo el conjunto del proceso. La rúbrica aplicada nos ha permitido reflexionar de forma ordenada y aplicando criterios compartidos con la comunidad científica de ApS. Así mismo, nos ha parecido interesante acompañar la narrativa interpretativa verbal con las imágenes de vídeo que recogió la experiencia.

Palabras clave: ApS; compromiso social; formación artística; formación de maestros.

Narratives and Geometries. Evaluation of an S-L experience in artistic and social training in Early Childhood Education degree UAB

ABSTRACT

The experience we present belongs to a Service Learning made on higher education studies. Through evaluation rubrics from GREM (UB), the text narrates the experience carried out from a critical perspective, and caring for the whole process. The rubrics applied have allowed us to make reflections in an orderly manner, applying also the shared common scientific criteria of the Service Learning. Likewise, we found it interesting to accompany the interpretative narration with video images gathered over the experience.

Keywords: Service Learning; social commitment; artistic training; teachers training.

Introducción

En el segundo curso del grado impartimos la asignatura de Didáctica de las artes visuales en educación infantil. Esta asignatura tiene como objetivo básico el conocimiento de los elementos del lenguaje visual y plástico, que se trabajan desde tres perspectivas: la dimensión cultural/social, productiva y didáctica.

En este contexto formativo, se desarrolló un ApS para la mejora del propio espacio de la Facultad. Este proyecto se llevó a cabo en el curso 2014-15, a lo largo de dos meses y en él se implicaron 140 alumnos, la totalidad de los grupos de segundo curso del grado de educación infantil y las dos profesoras encargadas de la asignatura.

Este proyecto se inscribe en el proceso de implantación del ApS en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Ya contábamos, desde el curso 2012 -2013 con la incorporación del ApS en el último Practicum del grado (cuarto curso), pero también consideramos interesante poder aplicar este enfoque educativo en algunas asignaturas del grado en los primeros cursos. Ello nos podía permitir enriquecer el contenido de la asignatura con una aplicación práctica funcional, con sentido y además reforzar las competencias personales y de mayor implicación social de nuestro alumnado, además de facilitar su primer contacto con el enfoque de ApS.

Este texto trata de ser una narrativa reflexiva sobre la experiencia realizada. Para ello aplicamos una metodología de análisis del registro audiovisual que supone el instrumento de documentación básica del proceso seguido en el desarrollo del ApS según las categorías de análisis planteadas por la rúbrica del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM, 2014).

1. Marco teórico

1.1. Nuestra experiencia en el marco del ApS Universitario

Las universidades son organizaciones que se proponen, con más o menos vehemencia y efectividad, tener un vínculo funcional con la sociedad y ejercer su papel de agente social activo. En este empeño, el ApS es un enfoque educativo que entendemos que facilita la concreción organizativa y educativa de este compromiso social.

En los objetivos de una Facultad de Ciencias de la Educación, lógicamente este compromiso social tiene que estar bien presente, dado que en ella se imparte una formación profesionalizadora que tiene un componente de responsabilidad social muy elevada. No necesitamos maestros sólo bien preparados académicamente sino también muy implicados con el contexto social que les tocará vivir. Como nos indica Martínez el ApS:

No son prácticas de voluntariado aisladas del conjunto de conocimientos y competencias que procuran conseguir los diferentes planes docentes de una titulación. Son propuestas docentes que enfatizan en cada titulación enfoques orientados a que el estudiante se implique y se comprometa mejor con la comunidad y en el ejercicio de responsabilidad ética que desde su futura profesión tendrá que ejercer (Martínez, 2008, p. 8).

En este sentido, fomentar la colaboración y el altruismo como expresión de un desarrollo de la excelencia de las capacidades profesionales entendemos que puede hacerse en el propio de aprendizaje del estudiante, en este caso concreto, la Facultad de Ciencias de la Educación. La mejora de un espacio común mediante un proyecto artístico implica poner en juego tanto las capacidades profesionalizadoras vinculadas al conocimiento de las artes visuales, como las relacionadas con capacidades pro-sociales.

1.2. La evaluación reflexiva de nuestra experiencia de ApS

Una evaluación reflexiva implica partir de unas categorías que nos ayuden a analizar el proceso realizado en base a una valoración cualitativa y atendiendo las diferentes perspectivas. En este sentido, nos parece sugerente la clasificación de Istance (Tabla 1) cuando plantea las 4Ps de las actividades de *Engaging Activities*:

TABLA 1. *Engaging Activities*

<p><i>Placed</i> (ubicado)- la actividad se sitúa, sea físicamente o virtualmente en un mundo que el estudiante reconoce y quiere comprender.</p> <p><i>Purposeful</i> (con sentido)- la actividad se percibe auténtica, lleva al estudiante a acciones con valor práctico e intelectual y fomenta su sentido de autocontrol y responsabilidad.</p> <p><i>Passion-led</i> (entusiasmo)- la actividad capta las pasiones externas tanto de los estudiantes como de los profesores, ya que aumenta la implicación animando a los alumnos a escoger áreas de interés que le sean importantes.</p> <p><i>Pervasive</i> (persistente y dominante)- gracias a la actividad el estudiante continúa aprendiendo más allá del tiempo y el espacio limitado del aula; con la familia, los compañeros, los expertos del lugar donde viven y recurren a referencias de internet y a fuentes de investigación y crítica.</p>

Fuente: Istance (2013, pp. 14-15).

Las anteriores categorías únicamente nos permiten integrar nuestra experiencia en el ámbito del ApS y en el marco general de las *Engaging Activities*. Aunque la aportación de Istance nos resultó inspiradora, precisábamos de un instrumento que nos ayudara a la evaluación del proyecto. Utilizamos para ello la *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de proyectos APS* del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Facultad de Educación de la UB (GREM, 2014).

En esta rúbrica se definen doce dinamismos agrupados en tres apartados:

- **Básicos:** se trata del núcleo central de las experiencias de Aprendizaje Servicio, aquello que no puede faltar en ningún caso: necesidades, servicio, sentido del servicio y aprendizaje.
- **Pedagógicos:** dinamismos formativos que configuran las propuestas educativas: participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación.
- **Organizativos:** tratan los aspectos logísticos e institucionales del Aprendizaje Servicio: partenariado, consolidación en centros y consolidación en entidades.

Para cada uno de estos dinamismos se establecen cuatro niveles graduales de valoración.

La aplicación de esta rúbrica para la valoración de nuestra experiencia nos ha sido muy útil y nos ha permitido hacer una narrativa reflexiva propia de una evaluación cualitativa.

1.3. Documentación del proceso y aportaciones del vídeo como instrumento de investigación

Para realizar esta evaluación es importante la documentación para recoger las evidencias del proceso.

Durante la experiencia realizada, se fueron haciendo registros en vídeo sistemáticos por parte de un técnico de los servicios de audiovisuales de la Facultad de Educación. El objetivo fue registrar el proceso desde el diseño a la ejecución. La aplicación de este instrumento audiovisual nos ha sido de gran utilidad en la creación de la narrativa reflexiva aunque, a posteriori, nos damos cuenta que el proceso de grabación tendría que haber sido preliminar a la fase de diseño recogiendo también el proceso de toma de decisiones respecto a la necesidad y oportunidad de rehabilitar o mejorar las instalaciones de nuestra Facultad mediante un proceso artístico. Pero esta grabación no se llevo a cabo porque no tomamos conciencia de que íbamos a hacer un ApS hasta que nos encontramos diseñando un proyecto de mejora con resultados de servicio a la comunidad.

El vídeo aparece como instrumento de documentación artística durante los años 70, cuando artistas de las segundas vanguardias del siglo XX necesitan documentar sus procesos para mostrarlos en galerías y museos. La obra artística se realiza en contextos naturales, como es el caso del movimiento artístico *Land Art*, o necesitan ilustrar el proceso artístico seguido para entender la obra, como pasa con el *Body art*, que documentan las performances y los happenings: procesos y resultados.

Actualmente, muchos artistas presentan registros audiovisuales de sus procesos paralelamente a la presentación del resultado: la obra artística.

Desde nuestra perspectiva el vídeo tiene un doble valor: el educativo y el artístico. El vídeo nos permite valorizar el proceso y compartir un análisis detenido de la experiencia.

2. Narrativa reflexiva de la experiencia

A menudo nuestros estudiantes se quejan de las condiciones de nuestra vieja Facultad. Se trata de unos módulos de los años 70, con goteras y con poco o ningún encanto estético. La crisis nos impidió realizar la remodelación prevista y tan deseada. Sólo empezar el curso escuchamos algunos comentarios críticos al respecto. Fue entonces cuando se nos ocurrió que podría ser interesante llevar a cabo alguna aportación plástica para mejorar nuestro entorno, en vez de continuar quejándonos sin hacer nada. Las profesoras les propusimos intervenir en las 70 columnas grisáceas y deterioradas del porche de los módulos, ya que eran un buen objetivo para nuestro servicio. Se trata pues de una necesidad presentada porque son los profesores los que hacen el trabajo de detección de las necesidades sobre las que actuar, y acuerdan un proyecto conjunto que presentan a los participantes. Este dinamismo supone un aspecto débil de nuestra experiencia, ya que hubiera sido mucho más formativo que los estudiantes analizaran la realidad y decidieran el marco de actuación.

Podríamos situar nuestro servicio en un nivel creativo, el que se considera más elaborado en la rúbrica de referencia. Éste se concretó mediante un proceso de diseño y restauración donde se ponen de manifiesto sus diferentes conocimientos y habilidades. En este caso un proceso de creación artística conjunta y coordinada de intervención artística en las columnas. Hubo que pactar el procedimiento a seguir, las técnicas a aplicar, para lo cual utilizamos como referente teórico y práctico la pintura mural y el *street art*.

Desde la perspectiva del sentido del servicio, este se puede calificar de cívico, porque da respuesta a una necesidad de la comunidad y los participantes son conscientes de su dimensión social. No podemos calificarlo de servicio transformador que sería la máxima categoría en el sentido del servicio, porque aunque los estudiantes son conscientes de la dimensión social de su servicio, perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política. Sí, en cambio, perciben la actividad como un legado a una institución que los acoge y acompaña en su formación de futuros maestros. Con ello también se observa un incremento del sentimiento de identidad social como comunidad, en este caso comunidad universitaria. El estudiante percibe un sentimiento de satisfacción al ejercer una experiencia altruista compartida e integrada en su propia formación.

El proceso de aprendizaje lo valoramos como innovador, máxima categoría, porque los aprendizajes los adquirieron a partir de la indagación y estaban íntimamente relacionados con las competencias de la guía docente de la asignatura y se expresaron mediante un proceso creativo que se tradujo en un servicio a la comunidad.

Desde la perspectiva de los dinamismos pedagógicos, la participación entendemos que se puede calificar de liderada, porque los participantes se sintieron diseñadores y corresponsables del desarrollo del proyecto. Esto implica la activación de la toma de decisiones en aspectos relevantes del proceso.

Desde el punto de vista de la evaluación del trabajo en grupo, éste se desarrolló mediante un trabajo en grupo colaborativo. Se parte de propuestas individuales que se comparten y se toman decisiones colectivas que se ejecutan de manera colaborativa (en grupos de dos o tres alumnos).

El proceso de reflexión es muy importante para tomar consciencia de los aprendizajes, por ello cuidamos mucho este aspecto. La reflexión podemos calificarla de productiva, dado que en el proceso seguido no sólo se vivió y se realizó una tarea metacognitiva, sino que además se desarrolló una documentación desde la idea inicial, el proceso y los resultados, a escala individual y colectiva.

En cambio, por lo que se refiere al reconocimiento éste se limitó a ser recíproco entre los profesores y los estudiantes, mediante una fiesta de inauguración.

Respecto a la evaluación esta se puede calificar como competencial ya que el plan de evaluación se define mediante indicadores y metodologías para desarrollar las competencias de los participantes a nivel del área de conocimiento, en este caso, la Educación Artística: visual y plástica, y a nivel de competencias personales y pro-sociales. Pero, debido a la precipitación temporal de la secuencia didáctica, no se dispuso de tiempo para discutir, compartir, y realizar adecuadamente la reflexión metacognitiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de un partenariado unilateral, ya que el receptor forma parte de la institución que impulsa el proyecto de ApS. En nuestro caso, como ya hemos comentado anteriormente, se trata de una mejora en la propia Facultad.

En la evaluación de la consolidación en centros educativos, el ApS en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB puede considerarse una consolidación integrada porque está presente en más de un Grado, aunque está vinculada más a las asignaturas de Practicum y empieza a tener implicaciones en la metodología y en la organización del centro.

La consolidación del ApS en la UAB aún puede considerarse incipiente, dado que existen experiencias puntuales como la nuestra. Si que se ha iniciado recientemente un proceso de institucionalización del ApS en el conjunto de la UAB. De momento sólo se tienen constancia de dos grupos de investigación relacionados con el tema: Equip de Recerca Σ Compromís Educatiu, DEHISI: Grup de Recerca en Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalita y, también, la Fundación Autónoma Solidaria coordina proyectos de ApS.¹

3. Conclusiones

En la evaluación de la experiencia nos ha sido muy útil la aplicación de la “Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de APS” (GREM, 2014). Este instrumento, además, lo hemos acompañado de los pequeños fragmentos de video que nos proporcionan las evidencias del proceso rico y complejo que supone un proyecto de ApS.

Presentamos a continuación los 12 dinamismos analizados en los tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos de la rúbrica en relación al análisis de nuestra experiencia de aprendizaje servicio: como tabla que nos permite concretar el concepto al que se refiere el nivel de cada dinamismo alcanzado.

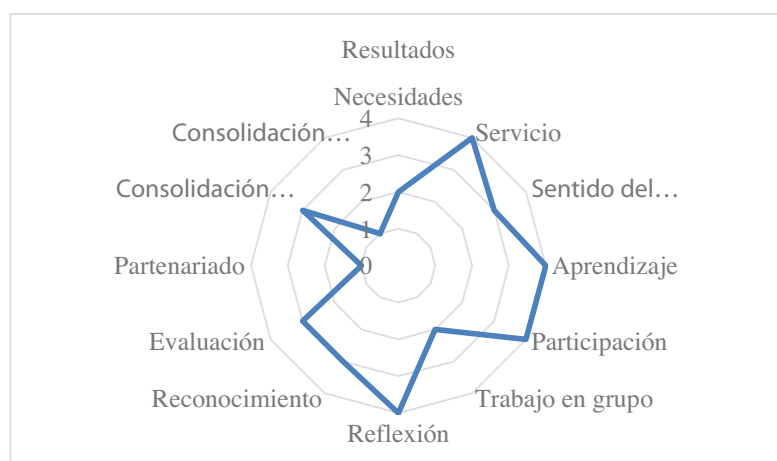
TABLA 2

Dinamismos/ niveles	I	II	III	IV	
BÁSICOS	Necesidades	Ignoradas	Presentadas	Decididas	Descubiertas
	Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
	Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
	Aprendizaje	Espontaneo	Planificado	Útil	Innovador
PEDAGÓGICOS	Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
	Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
	Reflexión	Difusa	Puntual	Continuada	Productiva
	Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
	Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
ORGANIZATIVOS	Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
	Consolidación de centros	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
	Consolidación de entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

¹ <http://grupsderecerca.uab.cat/compromiseducatiu/>
<http://grupsderecerca.uab.cat/dehisi/>

Como síntesis del proceso evaluativo, presentamos el gráfico de tela de araña, donde se aprecia que nuestro proyecto concentra sus puntos débiles en el partenariado, ya que se trata de un proyecto donde el servicio se aplica en la propia comunidad educativa y por la misma razón en la consolidación de entidades, ya que no incide en ninguna entidad exterior a la universidad. En un segundo nivel, encontramos el ítem de la detección de necesidades, este bajo resultado es consecuencia de que son las propias profesoras quienes proponen el servicio y no los estudiantes. Por otra parte, el trabajo en grupo se inscribe en una evaluación de segundo nivel dado que se desarrolló bajo un concepto colaborativo. En el resto de categorías analizadas los niveles son de 3 en relación al sentido del servicio, en el reconocimiento y en la evaluación y de nivel de 4 en el servicio, en el tipo de aprendizaje, participación y consolidación.

FIGURA 1



Fuente: elaboración propia a partir de la aplicación de la Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS.

La rúbrica aplicada nos ha permitido reflexionar de forma ordenada y aplicando criterios compartidos con la comunidad científica en torno al ApS. Asimismo, nos ha parecido interesante acompañar la narrativa interpretativa verbal con las imágenes del vídeo que recogió la experiencia. Este instrumento de documentación nos ha permitido recoger evidencias y matices muy valiosos para la evaluación de la experiencia, pero precisamente el haberlo realizado sin tener en cuenta los ítems evaluadores que tras la experiencia se han aplicado para narrarla críticamente, nos hemos dado cuenta de sus limitaciones y aspectos a considerar en próximas experiencias. Por ello es muy aconsejable tener clara la rúbrica de evaluación de la experiencia antes de empezar a diseñar el proyecto de ApS.

Referencias bibliográficas

Comes, P., Peire, T., Morón, M., y Guitart, J. M. (2013). ApS y la cultura de la responsabilidad profesional. Proyectos de ApS en el prácticum de la formación inicial de maestros y maestras de las especialidades de Educación Infantil y Educación primaria en la Universitat Autònoma de Barcelona. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y Sociedad. Experiencias de*

- Aprendizaje y Servicio en la Universidad* (pp. 231-236). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Edo, M., Blanch, S., y Armengol, C. (2015). El grado de educación infantil de la UAB, apostando por el prácticum. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 109-130.
- Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS*. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf.
- Istance, D. (2013). *Debats d' Educació. Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprenentatge servei i construcció de ciutadania activa a la universitat: la dimensió social i cívica dels aprenentatges acadèmics a la universitat*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Aprendizaje y Servicio en cascada en la formación inicial del profesorado

Cotrina García, Manuel Joaquín

García García, Mayka

Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz

manuel.cotrina@uca.es

mayka.garcia@uca.es

RESUMEN

Esta comunicación surge inicialmente de un proceso de revisión documental de trabajos teóricos y experiencias relevantes sobre distintas modalidades de aprendizaje-servicio (ApS), vinculadas a la formación de maestros. El objetivo de dicho trabajo era intentar caracterizar nuestras propias prácticas de aprendizaje-servicio. Fruto de dicho proceso de revisión descubrimos el modelo denominado: “aprendizaje-servicio en cascada”. En síntesis, esta modalidad implica la colaboración entre docentes y estudiantes de diversas etapas educativas con el propósito final de compartir actuaciones de ApS. Lo específico y particular de la misma radica en que se implementan, al menos, dos propuestas de ApS encadenadas desarrolladas por estudiantes de distintos niveles educativos. Pensamos que este modelo aporta elementos de enorme potencia para a la formación de futuros docentes.

La difusión de los resultados del trabajo exploratorio, la caracterización del modelo y la identificación de sus elementos definitorios en nuestras propias experiencias constituyen el núcleo fundamental que se presenta en este trabajo.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; modelo en cascada; formación inicial del profesorado.

Cascading service-learning model in initial teacher training

ABSTRACT

This communication arises initially from the review of documents on theoretical and relevant experiences regarding different types of service-learning (SL) practices, linked to teacher training. The aim of this work was to try and determine the characteristics of our own service-learning practices. As a result of that review process we found out the model called: “cascading service-learning”. In short, this method implies the collaboration between teachers and students from various educational stages with the ultimate purpose of sharing SL actions. What makes of this model a particular one, is the implementation of at least two chained SL proposals developed by students from different educational levels. We consider that this model provides enormously powerful elements for the training of prospective teachers.

The main core of this work is the spreading of our exploratory studies, as well as the determination of the model characteristics and its defining elements from our own experiences.

Keywords: service-learning; cascading service-learning model; initial teacher training.

Introducción

Como hemos señalado en trabajos previos (Cotrina, 2016; García y Cotrina 2015), la emergencia del aprendizaje-servicio (en adelante ApS) como una estrategia valiosa en la formación inicial de futuros/as docentes radica en la posibilidad de conectar, de forma activa, significativa y comprometida, el currículo formativo de los actuales planes de estudio con un servicio para el que se aprende (para el que necesitamos formarnos y lo hacemos a través de proyectos) y del que se aprende (al desarrollar el propio servicio).

A tenor de nuestras experiencias de desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, especialmente en el marco de asignaturas del ámbito de la atención a la diversidad, así como aquellos vinculados a Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster, descubrimos que - aunque no es el único -, con frecuencia el escenario natural y con mayor potencial formativo de este tipo de propuestas en el ámbito de la formación de docentes es el trabajo de nuestros estudiantes con el alumnado de los niveles educativos en los que ejercerán en un futuro su labor profesional, y en el contexto real que suponen los centros escolares del entorno (escuelas, colegios o institutos).

El trabajo de diversos proyectos de innovación educativa, en relación con el ApS como estrategia didáctica, nos llevó a analizar qué aportaban las distintas fórmulas y estrategias que veníamos utilizando y en qué sentido resultaban coherentes con los contenidos y la lógica de las diferentes materias. En la revisión de la literatura especializada sobre el tema, para tratar de fundamentar nuestras propias prácticas, descubrimos el denominado “modelo en cascada”, que supone, de manera muy sintética, la articulación de dos proyectos de ApS encadenados. El primero de ellos, es el que desarrollan los/as estudiantes universitarios/as (en nuestro caso, estudiantes de los grados de magisterios y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria) al dinamizar propuestas de ApS entre estudiantes de otros contextos escolares. El segundo es el que realizan directamente los alumnos y alumnas de esos centros en base a un proyecto que ellos/as mismos deciden. Se trata, por tanto, de un modelo donde existe transferencia de roles y de procesos. Si en el primero somos los/as docentes universitarios los/as que ejercemos el rol de acompañantes del ApS, en el segundo se trasfiere el rol a nuestro alumnado que ejerce dicho papel. Si en la primera experiencia las necesidades son detectadas por nuestro alumnado, en la segunda son los niños y niñas las que desarrollan el proceso; por tanto el papel del docente universitario se transforma a su vez, especialmente en ese segundo ApS encadenado.

Fruto de nuestra propia experiencia y del análisis de experiencias en otros contextos surge el trabajo que aquí se presenta. El mismo adopta principalmente un carácter teórico que se orienta en tres direcciones. De un lado se pretende caracterizar el “modelo en cascada” descubriendo lo particular del mismo en contraposición con lo que algunos/as autores/as denominan “modelo regular”. Qué aspectos definen este modelo o cómo se articula e implementa desde las prácticas son algunas de las cuestiones a las que se intentará dar respuesta. De otro lado, se pretende ilustrar el discurso de ejemplos que nos permitan comprender este tipo de experiencias en diferentes ámbitos formativos y títulos universitarios, con especial énfasis en el ámbito de la formación inicial del profesorado, contexto al que se adscribe este trabajo. Y finalmente se delimitan los aspectos que otorgan potencial y oportunidades en dicha formación.

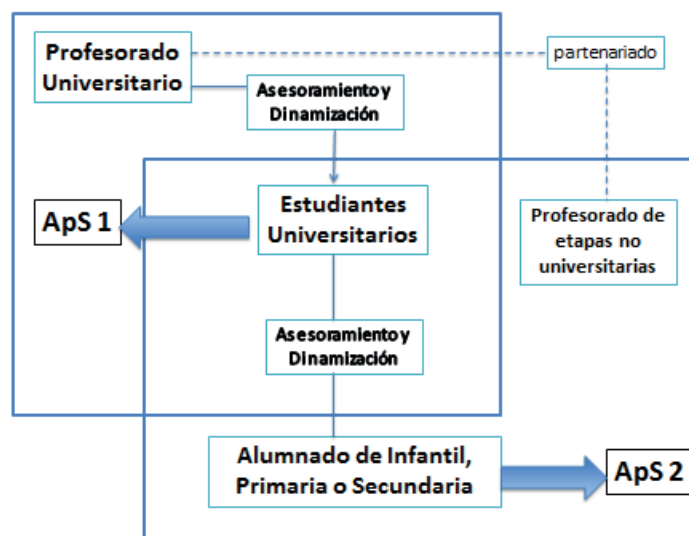
1. Caracterizando el modelo

El denominado modelo “en cascada” (cascading service-learning model), supone una modalidad particular de aprendizaje-servicio, caracterizada en la literatura internacional sobre el tema, especialmente la anglosajona, por autores como: Castellan, (2013), Tinkler y Tinkler, (2013), Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield (2013), entre otros. Resulta destacable que apenas hemos encontrado referencias a dicha modalidad en otros contextos distintos del anglosajón, y nada en la literatura española ni latinoamericana. No obstante, lo anterior solo viene a indicar que dicha modalidad no parece haber sido caracterizada o sistematizada formalmente por la comunidad académica de dichos contextos, o bien que ha tenido escasa difusión. No debe deducirse de lo dicho que la propuesta de diseño e implementación implícita en esta modalidad no esté presente y pueda ser identificada entre las múltiples experiencias que dan cuenta del extraordinario auge que día a día va adquiriendo el ApS como propuesta pedagógica tanto en España como en Latinoamérica.

El modelo de ApS “en cascada” se contraponen al modelo ordinario, al que se denomina “regular” en la literatura anglosajona (Castellan, 2013). En síntesis, esta modalidad implica la colaboración entre docentes y estudiantes de diversas etapas educativas con el propósito final de compartir actuaciones de ApS. Aunque diversos autores han ilustrado el uso de este modelo en distintas disciplinas universitarias: Brubaker y Ostroff (2000) en el ámbito de la Biología y las Ciencias Naturales, Botánica, Ciencias Ambientales, etc.; Kafai, et al., (2013) en el campo de la Informática y las Ciencias de la Computación, etc., lo cierto es que su máximo desarrollo está ligado a las Ciencias de la Educación y en particular a la formación de docentes. Dado que ese es nuestro ámbito de docencia e investigación, en adelante, nos centraremos en el mismo al tratar de caracterizar y conceptualizar el modelo.

Lo específico y particular de la misma radica en que se implementan, al menos, dos propuestas de ApS encadenadas, desarrolladas por estudiantes de distintos niveles educativos.

FIGURA 1. Caracterización del modelo en cascada



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente, la implementación del modelo supone que estudiantes universitarios que cursan estudios, tanto de grado como de posgrado, vinculados a la formación de docentes, plantean y desarrollan conjuntamente con estudiantes de etapas educativas no universitarias (infantil, primaria y secundaria) proyectos de ApS que conjuntamente deciden. Los estudiantes universitarios asumen como núcleo central de su ApS promover, dinamizar y gestionar en contextos escolares formales, aunque también en otros ámbitos de la educación no formal, nuevas propuestas de ApS. Se desprende de lo dicho que el modelo lleva implícito la emergencia de, al menos, dos propuestas de ApS encadenadas: la que desarrollan los estudiantes universitarios al comprometerse con la difusión y gestión de una propuesta de ApS con estudiantes de un centro escolar del entorno, y la que, a su vez, realiza el alumnado de las otras etapas y ámbitos educativos fruto del trabajo de promoción de los primeros.

Como puede deducirse de lo inicialmente planteado la colaboración entre instituciones educativas de distintos niveles, tanto en lo que concierne al profesorado como entre los propios estudiantes, es un aspecto definitorio y singular de esta modalidad. Dicha colaboración suele operar como germen de partenariado entre la universidad, a través de las asignaturas y materias que movilizan a su alumnado para que dinamicen proyectos en escuelas e institutos; y los centros escolares, que abren sus puertas a estudiantes universitarios, para el desarrollo de proyectos. Lo que supone tejer redes de complicidad interinstitucional que, sin duda, contribuyen a establecer puentes entre las escuelas y la universidad como ámbito de desarrollo de proyectos de ApS.

En este modelo, las tareas de asesoramiento, así como las labores de dinamización y ejecución de las actuaciones se producen en cascadas entre docentes y estudiantes de los diversos niveles y ámbitos socioeducativos, de ahí su denominación de “modelo en cascada”.

2. Poniendo en valor el modelo

El ApS como propuesta pedagógica para la formación de maestros-as, profesores-as, educadores-as, y docentes en general, adquiere su máximo potencial cuando es capaz de incidir en tres aspectos que resultan relevantes tanto para la formación inicial como permanente (García y Cotrina, 2015):

- Su uso como estrategia que cualifica profesionalmente;
- Las implicaciones que tiene para el futuro desarrollo profesional la apropiación de la estrategia y su compromiso de uso;
- Y su valor como actividad transformadora del sentido de la educación y emancipadora de los contextos escolares y sociales.

Entendemos que el modelo de ApS en cascada contribuye en esos tres aspectos. Respecto al primero, el desarrollo de propuestas de ApS en cascada, no solo permite a los estudiantes universitarios profundizar en una estrategia de enorme valor para la práctica docente, a la que se acercan de una forma práctica través del desarrollo de un proyecto propio. A la par supone una oportunidad para el abordaje de la formación del profesorado a través de la

metodología de proyectos y del Aprendizaje Basado en problema y con ello contribuir a la transformación de la enseñanza universitaria. Introduce una metodología efectiva orientada al aprender haciendo, donde los procesos reflexivos juegan un papel de suma importancia, siendo una de las claves que precisamente permiten la cualificación como desarrollo.

Además, posiciona al alumnado como futuros/as docentes activos y comprometidos con el uso del ApS al implicarlos en la promoción y dinamización de proyectos de ApS que deben desarrollar los escolares de los centros del entorno. En este sentido, como apuntan Bates, Drits, Allen, y McCandless (2009) y Castellan (2013), este modelo puede jugar un papel relevante en el desarrollo de competencias profesionales al permitir a los estudiantes conectar con contextos de desempeño laboral; ayudarles a interiorizar el conocimiento pedagógico; facilitarles una percepción más realista de la profesión docente y promueve el diálogo pedagógico con docentes en ejercicio, etc.

Respecto al segundo de los aspectos apuntados, cabe destacar que el modelo en cascada permite de manera simultánea practicar ApS y acompañar un ApS, lo que, como señalábamos al principio de este escrito, supone una transferencia de roles. El estudiante, antes actor del ApS en su segundo ApS se transforma en dinamizador, acompañante y guía. Ello permite apropiarse de la metodología porque ocupa diferentes espacios o posiciones en la misma. Pedagógicamente, además, resulta interesante en cuanto que este proceso posibilita la combinación del ApS con otras estrategias de desarrollo profesional docente como pueden ser la investigación-acción (Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello, 2015), o las lesson study (Soto y Pérez Gómez, 2015). En el primero de los casos, a través de la investigación-acción, el/la estudiante puede reflexionar y mejorar su práctica docente en una mirada a su propio diseño y actuación. En el caso de la lesson study, otros estudiantes o el profesorado universitario acompañante es quien apoya la reflexión en torno a la docencia que permite la toma de conciencia de las necesidades de mejora y apoya el desarrollo profesional. Y lo que resulta no menos importante puede contribuir decididamente a desarrollar entre docentes y estudiantes la conciencia a favor de la sostenibilidad curricular (Aramburuzabala, et al., 2015).

En este punto también cabe destacar que la participación en una experiencia de ApS enriquecida supone un espejo en el que mirar la futura práctica profesional; y otorga oportunidades de contagio de la efectividad de la misma. Ello, sin duda, animará a los/as estudiantes a la transferencia de este tiempo de prácticas en un futuro, al estar socializados/as en las mismas, lo que supone en cierta medida superar la incertidumbre con la que abordamos la innovación educativa.

Pero tal vez sea en el tercer aspecto, el ApS como actividad transformadora del sentido de la educación y emancipadora de los contextos escolares y sociales, en la que este modelo alcanza mayor potencial. Winterbottom, et al., (2013) fruto del resultado de diversas investigaciones aportan datos que indican que la implementación de un modelo de aprendizaje-servicio en cascada en los programas de formación del profesorado tiene dos efectos importantes:

- Un efecto transformador positivo tanto en los profesores en formación como en el alumnado de corta edad en los que se centraban dichas investigaciones.
- Un gran impacto en el aumento de la conciencia sobre temas de justicia social entre los estudiantes.

El primero de estos efectos, señalan, guarda relación con la puesta en acción de una estrategia didáctica de base socio-constructivista, que permite repensar el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la relevancia, la significatividad y la actividad del alumnado. Lo que apunta hacia una nueva forma de definir el rol del docente en el marco de experiencias y ambientes de aprendizajes innovadores respecto a la práctica educativa rutinaria y descontextualizada. Pero también es respetuosa con la forma natural en que los niños y niñas aprenden cuando el conocimiento, más allá de los planteamientos academicistas, se construye desde la acción. Como señalan Verducci y Pope, (2001), el modelo de aprendizaje-servicio en cascada integrada ofrece a los niños la oportunidad de aprender de una manera que resulta más natural para ellos, en lugar de fórmulas que hacen hincapié en las habilidades segmentadas y conceptos aislados.

El segundo efecto resulta muy importantes dado que, como señala (Kroll, 2013), los programas de formación del profesorado debido a la presión institucional por la rendición de cuentas se están centrando de forma alarmante en la consecución de resultado y descuidando temas relevantes de justicia social.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la responsabilidad social comienza en la infancia, es vital integrar la educación de la justicia social en la formación de docentes en todos los niveles para que los maestros puedan aprender a hacer intencional la promoción y fomento de la responsabilidad social con sus niños en el aula (Winterbottom, et al., p.36).

Todo ello apunta hacia la emergencia de un profesional reflexivo, comprometido y crítico con la práctica pedagógica, al tiempo que preocupado por los temas de justicia social. Lo que como hemos indicado anteriormente resulta extremadamente valioso para resistir los influjos de los modelos de rendición de cuentas tan presente hoy en día en el discurso educativo. Ya que como apunta (Donahue, 1999) permite a los futuros docentes repensar la enseñanza como una actividad que además de compleja es también ética, ideológica y política.

3. Conclusiones

El aprendizaje-servicio en cascada, en el contexto de la formación inicial del profesorado tiene en común con otros modelos, que puede jugar un papel relevante en el desarrollo de la conciencia personal y de la competencia profesional, como señalan autores como: Bates, et al. (2009) o Castellan (2013). Además, de manera particular, se puede apuntar que permite a los/as estudiantes conectar con contextos de desempeño laboral; ayudarles a interiorizar el conocimiento pedagógico; facilitarles una percepción más realista de la profesión docente y promocionar el diálogo pedagógico con docentes en ejercicio, etc. (García y Cotrina, 2015). En este sentido resulta determinante que el modelo en cascada conecta dos escenarios, la universidad y la escuela, configurando un espacio híbrido (Zeichner, 2010) de interacción en el desarrollo de propuestas de ApS. Además provoca intencionalmente un cambio de roles en el marco del ApS, al transformar al futuro docente en acompañante y promotor de experiencias de ApS, lo que le exige poner en juego competencias de diseño, organización, dinamización y de asesoramiento didáctico.

Pero este modelo, además aporta algunos elementos que le confieren valor añadido. Como diversas investigaciones han puesto de manifiesto, este modelo ejerce un efecto transformador positivo tanto en los profesores en formación como en el alumnado de corta edad, al tiempo que produce un notable impacto en el aumento de la conciencia sobre temas de justicia social entre el profesorado y los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>
- Bates, A. J., Drits, D., Allen, C., y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9 (1), 5-23.
- Brubaker, D., y Ostroff, J. (2000). *Life, learning, and community: concepts and models for service-learning in biology*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Castellan, C. (2013). Service-learning in teacher Education. Does the Model Matter? *International Journal of Research on Service- Learning in Teacher Education*, 1(2), 1-19.
- Cotrina, M. (2016). XIII Congreso Internacional y XXXIII de Ed. Inclusiva. "Liderazgo y empoderamiento docente. Nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento". Universidad de Castilla la Mancha. Albacete, del 14 al 17 de marzo de 2016.
- Donahue, D. M. (1999). Service learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 8-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART1.pdf>
- Kafai Y., Griffin J., Burke Q., Slattery M., Fields D., Powell R., Grab M., Davidson S., y Sun J. (2013). A Cascading Mentoring Pedagogy in a CS Service Learning Course to Broaden Participation and Perceptions. Proceeding of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. ACM, New York, NY, USA, SIGCSE '13, 101-106.
- Kroll, L. R. (2013). Early childhood teacher preparation: Essential aspects for the achievement of social justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 63-72.
- Soto, E., y Pérez Gómez, A. I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 15-28.
- Tinkler, A., y Tinkler, B. (2013). Teaching Across the Community: Using Service- Learning Field Experiences to Develop Culturally and Linguistically Responsive Teachers. En V. M. Jagla, J. A. Erickson, y A. S. Tinkler (Eds), *Transforming Teacher Education through Service-Learning* (pp. 99-117). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Verducci, S., y Pope, D. (2001). Rationales for integrating service-learning in teacher education. En J. B. Anderson, K. J. Swick, y J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 91-105). Washington, DC: AACTE.
- Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L., y Stubblefield, J. L. (2013). Fostering Social Justice through Service- Learning in Early Childhood Teacher Education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), 33-53.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 123-149.

Observando los parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela. Una experiencia de ApS desde la USC

Crespo Comesaña, Julia María
Rodríguez Fernández, José Eugenio

Grupo de Investigación ESCULCA. Universidade de Santiago de Compostela

juliamaria.crespo@usc.es

geno.rodriguez@usc.es

RESUMEN

Presentamos una propuesta de aprendizaje-servicio pensada para trabajar desde las asignaturas de “Juego infantil” y “Organización y gestión del centro escolar”, materias que pertenecen a la titulación de Grado de Maestro/a tanto de Infantil como de Primaria de la USC. La propuesta combina la evaluación de los espacios y mobiliario de los parques infantiles de titularidad pública de la ciudad de Santiago de Compostela con la observación de las acciones que realizan los niños y niñas, usuarios de esos espacios, que pueden ser interpretadas en clave educativa.

El proyecto que presentamos pretende coordinar el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y de valor, propios de las materias implicadas, con la realización de un servicio a la comunidad que permitirá la formación de un futuro profesional cuyas señas de identidad no serán únicamente las del dominio técnico sino también las necesarias para permitir su participación en el avance social

Palabras clave: contexto de aprendizaje; parques infantiles; educación física; organización espacial; escenarios de conducta.

Watching the playgrounds of the city of Santiago de Compostela. A service-learning experience from the USC

ABSTRACT

We present a proposal for service-learning designed to work in the subjects of “Children’s Game” and “Organization and management of the school” these subjects belong to the Degree in education in both first and primary Children school at USC. The proposal combines the evaluation of spaces and furniture in public playgrounds at the city of Santiago de Compostela with the observation of the actions that the children carry out, who are the users of these spaces, which can be interpreted in educational key.

The project presented here aims to combine conceptual learning, procedural content and value, proper of the subjects involved, with the completion of a community service that will allow the formation of a future professional whose identity will not be just the technical skills but also those necessary to enable their participation in social progress

Keywords: educational environment; recreational facilities; physical education; spatial organization; behavior settings.

Introducción

A lo largo del tiempo hombres y mujeres cuyo trabajo se ha desarrollado en el campo de la pedagogía, la filosofía y la educación han desarrollado diferentes propuestas y metodologías con la intención de mejorar la calidad educativa, independientemente de la época en la que nos situemos. De las ideas psicopedagógicas del siglo XIX de Pestalozzi, Herbart o Rousseau, o de la pedagogía social de Kriek, Barth o Weiss, surgen nuevas propuestas en el siglo XX, sobre todo en Estados Unidos, donde sobresale la figura de John Dewey, que nos muestra el *service-learning* o aprendizaje-servicio.

Si a Europa esta metodología no llega hasta los años 90, en España se desarrolla aún más tarde, a finales del siglo XX o inicios del actual siglo. Cuando nos referimos al término aprendizaje-servicio (en adelante ApS), dos aspectos sobresalen de la pluralidad que engloba esta metodología de enseñanza-aprendizaje: educación y sociedad, que nos muestran el camino por donde y hacia donde enfocar nuestras acciones como docentes (Gil y Chiva, 2014).

Puig (2009, p. 9) define el ApS como “una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de los contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. En el ApS el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores”. Lorenzo y Santos (2009), hablan directamente del ApS y la vinculación del ámbito escolar (currículum) y social, destacando la utilidad del proceso tanto para el propio alumno como la entidad donde éste ejerce o presta sus servicios.

Esta metodología exige, en la educación superior, la presencia de una vinculación entre: el aprendizaje de contenidos académicos, competencias profesionales, valores cívicos y el desarrollo de un servicio a la comunidad. Permite a los estudiantes adquirir unos conocimientos contruidos desde un significado personal y dota a la práctica educativa de un valor social que también se convertirá en parte de la experiencia de aprendizaje.

Estamos ante un método de enseñanza-aprendizaje, un modelo de desarrollo comunitario, donde existe una evidente conexión entre el ámbito académico y el ámbito social/laboral. De hecho, esta vinculación, como indican Lorenzo y Santos (2009) y Tapia (2004) debe estar planificada institucionalmente e integrada en el currículum del estudiante, donde se pueda atender a las necesidades reales de un contexto social determinado.

Estamos de acuerdo en que nos encontramos ante una iniciativa que, como afirma Sotelino (2014), vincula en un único proyecto de aprendizaje currículum y servicio a la comunidad, de tal forma que los cuatro implicados en esta iniciativa salen beneficiados: el alumno (aprendizaje integral), la institución educativa (mejora de la formación del alumnado), el ámbito donde ejerce la acción social el alumno y el centro donde se promueve la iniciativa (dinamización social).

ApS es sinónimo de participación, es decir:

Implica colaborar, exigir, disfrutar, integrarse, compartir [...], vivir como miembro activo del cuerpo social de pertenencia y en el seno de una sociedad positivamente multicultural [...], noción de ser parte de una sociedad y colaborar en un bien común [...] donde deben primar capacidades y habilidades sociales, interculturales y cívicas, buscando ciudadanos más educados e inclusivos (Sotelino, 2014, p. 65).

Pero, ¿para qué empleamos ApS? Desde el punto de vista pedagógico, el ApS se muestra como una pedagogía emergente, innovadora, que viene a enriquecer el amplio abanico de propuestas que el docente puede aplicar para desarrollar las competencias personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la interiorización de valores, la realización de proyectos diferentes y la transformación social (Capella, Gil, y Martí, 2014; Martínez, 2010).

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde el horizonte de las reformas para enfrentarse a una nueva realidad económica, social, educativa y cultural estaban los cambios en las metodologías de enseñanza en el sistema universitario, los futuros maestros y maestras deben adquirir una serie de competencias sociales que les permitan entender la sociedad y transformarla desde la educación (Figueiras, Capllonch, Blázquez, y Monzonís, 2016; Gil y Chiva, 2014); espectadores y actores conscientes de la realidad, deben emplear sus conocimientos y experiencias para desarrollar su competencia social y ciudadana en un contexto real.

Educación Física y ApS

La Educación Física, el deporte y, en general, la motricidad (Rodríguez, Pazos, y Trigo, 2016), constituyen un buen marco para el uso de una metodología experiencial como el ApS por su carácter eminentemente práctico, por la riqueza en las interacciones personales que produce (Capella, Gil, y Martí, 2014), por la relevancia, amplitud y adaptabilidad de sus contenidos (Gil, Francisco, y Moliner, 2012) y por contribuir a la mejora de la competencia comunicativa y expresiva, la superación personal y la autoestima (Rubio, Campo, y Sebastiani, 2014).

Otro aspecto fundamental es que a través de la Educación Física se pone en práctica y se desarrolla la competencia social a través de la formación de equipos y del trabajo cooperativo (Monzonís y Capllonch, 2014; Velázquez, Fraile, y López, 2014). En los últimos tiempos, sobre todo en el ámbito educativo, se ha superado la visión individualista y competitiva de la Educación Física y el deporte, para considerarlo como un marco ideal para promover valores (Arufe, 2011; Carranza, 2003; González y Fernández, 2015; Prat y Soler, 2003) como el respeto, el compromiso, la ayuda, la solidaridad, la tolerancia, la generosidad, la humildad, la templanza..., valores que son aprendidos y que se pueden (y deben) transferirse al contexto real, a la vida cotidiana, al quehacer diario en el que cada uno de nosotros ocupa su tiempo. Es decir, para el ámbito que los docentes preparamos a nuestros alumnos: para la vida.

Es precisamente por esto por lo que el campo de la Educación Física y el deporte puede resultar muy interesante y de suma importancia para realizar una propuesta de ApS, como afirman Rubio et al. (2014), porque pone en práctica su potencial pedagógico para el desarrollo personal y colectivo, porque permite convivir y ser una fuente de experiencias solidarias y mostrarse como un importante agente de transformación social.

Los parques infantiles

Los parques infantiles son instalaciones construidas en el exterior que ofrecen a niños y niñas la posibilidad de jugar al aire libre, practicar actividad física y entrar en comunicación con otros niños y niñas, son el principal lugar de reunión de las familias (padres/madres e hijos/as pequeños) fuera del colegio (MEC, 2015).

Estos espacios lúdico-recreativos pueden considerarse también espacios educativos, pues niños y niñas ponen en práctica todo su repertorio de habilidades motrices, desarrollan su creatividad y están inmersos en un proceso de socialización donde elaboran y ponen en práctica un sistema de reglas que les permite conseguir su principal objetivo: jugar y disfrutar.

Pero más allá de las intenciones del niño, debemos valorar este tipo de espacios educativos, donde se promueve una educación no formal necesaria para la formación holística de los niños, y realizar un análisis que nos indique cuáles son sus ventajas e inconvenientes, sus características internas (debilidades y fortalezas) y externas (amenazas y oportunidades) (Moral, Arrabal, y González, 2010), que nos permita detectar las posibilidades educativas de este tipo de espacios con la intención de mejorarlos o proponer su mejora a los responsables de su proyecto, construcción y mantenimiento.

Es necesario que nos concienciamos de la importancia de las características que ofrece un parque infantil para la educación de nuestros niños. Cuestiones como la seguridad de estos espacios, su adaptación a la población de uso (pavimento y elementos), su situación y acceso, los valores que puede imprimir su uso, los conflictos de convivencia (Sáez de Ocáriz, Lavega, y March, 2013) en base al número de elementos, tiempos de espera por utilización de un determinado aparato o el desarrollo del sistema motriz del niño, son aspectos que debemos valorar en toda su dimensión si queremos utilizar un espacio potencialmente educativo, formativo y socialmente activo.

1. Contextualización

Numerosos estudios reflejan los beneficios que supone la aplicación de la metodología de ApS en la formación de futuros docentes, sobre todo en cuanto al desarrollo de valores morales y competencias sociales (Gil y Chiva, 2014). En este sentido, aprovechamos estos estudios para realizar una propuesta metodológica fundamentada en la idea de ApS en las asignaturas de “Juego infantil” y en “Organización y Gestión del centro escolar”. La primera es una materia optativa de 4,5 créditos y la segunda es una materia de formación básica de 6 créditos. Ambas se imparten durante el primer cuatrimestre de la titulación de Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela.

El objetivo de esta propuesta es mejorar la formación de los futuros docentes en Educación Infantil y Primaria implementando metodologías innovadoras (ApS) en el desarrollo de la asignatura de Juego Infantil y Organización y gestión del centro escolar. Para ello se pretende realizar un análisis de los parques infantiles de titularidad pública de la ciudad de Santiago de Compostela y una observación de la conducta de los niños y niñas que utilizan estos espacios. Se trata de detectar posibles problemas estructurales y de uso, elaborando propuestas de mejora para convertir estos lugares en auténticos espacios educativos, seguros y transmisores de valores sociales, cívicos y de convivencia.

Creemos que esta propuesta es muy adecuada para la consecución de los fines formativos de los/as alumnos/as del grado de Maestro/a de E. Infantil y Primaria. En este sentido, nuestra actividad de ApS responde a los siguientes elementos curriculares recogidos en las correspondientes Guías docentes de las asignaturas implicadas.

1.1. Juego Infantil

Competencias

- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego.
- Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación y la aceptación de normas y de límites.
- Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

Objetivos

- Reconocer y valorar la importancia del juego en el proceso educativo y su importancia en la formación integral del futuro docente.
- Diseñar e implementar proyectos de intervención lúdicos, integrados en contextos formales e informales, que favorezcan el desarrollo global de niños y niñas.
- Determinar técnicas e instrumentos de observación aplicables a situaciones lúdicas y educativas, para obtener información del niño/a y de su proceso de desarrollo.

Contenidos

- La intervención del educador/a en el juego de niños y niñas.
- Metodología y estrategias motivadoras.
- Diseño, estructuración y organización de espacios y tiempos de juego.
- Recursos y materiales para el juego.
- Observación y evaluación de la actividad lúdica.
- Juego y atención a la diversidad.

1.2. Organización y gestión del centro escolar

Competencias

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.

Objetivos

- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social próximo.

- Desarrollar habilidades y actitudes y adquirir conocimientos básicos para participar en procesos colaborativos de trabajo en grupo.
- Emplear metodologías de trabajo útiles en la resolución de problemas.

Contenidos

- Las zonas de recreo como espacios de carácter educativo.
- Diseño, organización y gestión educativa de los espacios y los elementos presentes en los patios de recreo.
- Requisitos de accesibilidad e inclusividad del diseño de los parques de recreo.
- Elementos básicos de acondicionamiento en los parques de recreo. Potencialidad educativa.

Aunque la asignatura se refiere a la organización y gestión de espacios propios de los centros escolares, aprovecharemos las similitudes (físicas y de vehiculación de conductas) existentes entre los parques de recreo públicos y las zonas de recreo en los centros de infantil y primaria para utilizar el estudio de estos equipamientos públicos como herramienta de enseñanza-aprendizaje para la materia.

2. Descripción del servicio

El diseño de la intervención de ApS se realizará, en un primer momento, en base a los criterios de calidad establecidos por la National Youth Leadership Council (2008), concretados en aprendizaje significativo, enlace con el currículum, reflexión, diversidad, protagonismo del alumno, creación de alianzas sociales, proceso de supervisión del programa, duración e intensidad.

Analizados e integrados estos criterios de calidad, se procederá con la secuenciación de pasos o fases para completar una experiencia de ApS, según las etapas propuestas por Puig, Martín, y Batlle (2008):

- a) Preparación del proyecto.
 - Esquema del proyecto.
 - Establecer relaciones con entidades sociales.
 - Planificación del proyecto.
- b) Realización del proyecto.
 - Entrenamiento con el grupo.
 - Ejecución con el grupo.
 - Clausura con el grupo.
- c) Evaluación del proyecto.
 - Evaluación multifocal.

A continuación vamos a presentar nuestra propuesta sobre las fases generales del proyecto:

a) Preparación del proyecto

Como hemos expuesto en el apartado anterior, se trata de realizar una evaluación de los parques infantiles de titularidad pública de la ciudad de Santiago de Compostela al tiempo que también se observará la conducta de los niños y niñas usuarios de estos espacios en relación con determinados aprendizajes que pueden realizar.

Los parques infantiles en la legislación urbanística española (Reglamento de Planeamiento) son un equipamiento público que se suele ubicar en los espacios destinados a suelo libre de uso público en entornos urbanos. En nuestra Comunidad vienen recogidos en los estándares de la Ley del Suelo de Galicia y su configuración se regula con la aplicación del Decreto 245/2003 del 24 de abril, en el que se establecen las normas de seguridad en los parques infantiles. En este decreto se desarrollan las directrices expuestas en las normas UNE-EN 1176-7, que de esta forma son de obligado cumplimiento en Galicia.

Después de algunos contactos con los responsables administrativos de estos equipamientos hemos obtenido la autorización del ayuntamiento de Santiago de Compostela. También nos facilitan la información sobre número, ubicación y mobiliario de los diversos parques infantiles de la ciudad. Esta información nos indica que En la ciudad de Santiago de Compostela hay censados 77 parques infantiles (ver anexo 1), entendiéndose como tal cada uno de los espacios acondicionados con 3 elementos de juego como mínimo (tobogán, columpio y balancín), sobre una superficie blanda (caucho, tierra, arena...) y que, en principio, cumplen con lo establecido en el señalado Decreto 245/2003, del 24 de abril.

En función del número de alumnos de las dos asignaturas implicadas y los grupos de trabajo, se dividirá el área urbana en diferentes zonas en las que existirán equipamientos de parques infantiles. El emparejamiento entre zonas urbanas y grupos de trabajo se llevará a cabo atendiendo a los criterios de asignación que se decidan entre alumnos/as y docentes.

Nuestra propuesta sobre el análisis de estos espacios tiene las siguientes vertientes de trabajo:

- Evaluar el cumplimiento de los requerimientos normativos de las instalaciones de estos espacios
- Observar el uso que los niños y niñas hacen de estos espacios y el tipo de interacciones que se llevan a cabo entre ellos.

Para llevar a cabo este análisis se elaborarán en el aula de clase una serie de instrumentos de observación. En esta fase participarán todos los alumnos implicados bajo la tutela de los docentes.

Los instrumentos serán:

1) Formulario estandarizado de registro (Lista de cotejo o Checklist). Dadas las características de nuestro estudio, sabemos que algunas de las observaciones que tienen que ver con las características físicas puede preverse antes de iniciar las visitas a los parques, ya que disponemos de la normativa que nos posibilita preparar un formulario en el que queden

registradas la existencia y características de todas las instalaciones, medidas, espacios y otros elementos presentes en los parques de recreo. Creemos que los formularios estandarizados de registro de datos facilitan la tarea del observador. Nos facilitan el procedimiento de registro sobre algunas de las observaciones más importantes que, como en nuestro caso, se pueden preparar por adelantado. Como señala Arias (2006), el instrumento indica la presencia o ausencia de categorías, aspectos o conductas observadas en un estudio o investigación.

2) Notas de campo. Completaremos nuestras informaciones tomando nota de todas aquellas situaciones que estimábamos de carácter relevante respecto de las actividades llevadas a cabo por los niños y niñas en los espacios y con los equipamientos de los parques. Las anotaciones se registrarán en dos momentos: primero en los propios parques, recogiendo la mayoría de los aspectos e impresiones que podrían ser olvidadas con facilidad y después realizando un análisis más reflexivo y menos influenciado por la inmediatez del contexto y las implicaciones emocionales debidas a las circunstancias sociales o ambientales. Se trata de que registremos también nuestras impresiones por lo ocurrido o lo observado; en palabras de Babbie (1996), intentamos registrar lo que sabemos que se había producido y lo que creemos que se ha producido. Para la discriminación de conductas registrables contaremos con las indicaciones y los documentos que se administrarán a los alumnos en el aula de clase, de forma que puedan concentrarse en la observación aquellas acciones que interesen a nuestros objetivos (pautas motrices, intercambio social, acciones de ayuda, resolución de conflictos...) Se procurará que en los grupos de trabajo existan diferentes observadores para tipos de conductas concretas.

3) Fotografías. Las fotografías, como el resto de técnicas audiovisuales, se han incorporado como recurso a la investigación en época reciente; pero como todas ellas, su uso se hace cada vez más frecuente. La fotografía constituye un material excelente para registrar y almacenar experiencias visuales, que nos ayudarán a recordar detalles y recuperar recuerdos. Estos nos servirán en la tarea de describir e interpretar los diferentes datos del fenómeno estudiado, proporcionándonos imágenes descriptivas de los elementos llamativos que almacena y convirtiéndose en una memoria que conserva inalterable esta información, con la posibilidad de reutilizarla en cualquier momento. “Las fotografías pueden proporcionar un tipo de información única en su género y que no es posible obtener por medio de las palabras” (del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995, p. 372). Se utilizan para exponer el estado de conservación del mobiliario y equipamiento, u otras cuestiones como existencia de zonas ajardinadas, puntos de agua etc. Se prestará atención a que nunca aparezcan en los registros niños/as.

4) Documentos reprográficos. Utilizaremos los planos de los parques de recreo para contrastar nuestras observaciones de campo, las medidas exactas de los espacios, la ubicación del mobiliario y equipamientos, las direcciones de circulación y otros elementos. Esta documentación será aportada por el ayuntamiento de la ciudad.

Estos documentos, junto con los registros fotográficos, constituyen un potentísimo elemento de información, ya que nos permitirán recordar exactamente las distribuciones, espacios y elementos constructivos, que observemos durante las visitas. Sabemos que es muy difícil recoger estos datos por escrito y muy fácil olvidarnos de ellos, pues la memoria visual es, en estos casos, muy vulnerable al paso del tiempo.

b) Realización del proyecto

Los alumnos, organizados en los grupos de trabajo, realizarán la pasación de los instrumentos de observación en los parques de recreo siguiendo una planificación consensuada que plasmarán en un calendario de observaciones en el que figurarán: lugar de la observación, hora de inicio y finalización de las sesiones de observación, responsable(s) de cada uno de los aspectos a observar.

Una vez obtenidos los datos se llevará a cabo su análisis y discusión dentro de cada grupo siguiendo las indicaciones de los docentes. Posteriormente cada uno de los grupos elaborará y presentará un informe en el que constará: un apartado sobre el estado de la adecuación, conservación y uso de los elementos observados en los parques infantiles, otro apartado sobre el tipo de actividades y conductas que los niños y niñas usuarios de los parques observados realizan en estas instalaciones, un último apartado que aportará la reflexión del grupo de trabajo sobre el sentido de su aportación a la mejora de los servicios ofrecidos desde la administración a la ciudadanía.

Con los documentos pertinentes extraídos de la documentación presentada por cada grupo de trabajo, los docentes prepararán un informe general que será aprobado por los alumnos participantes en sesión conjunta. Este informe se presentará al ayuntamiento de Santiago de Compostela y en el constarán los aspectos referidos al estado adecuación y uso de los espacios y las instalaciones de los parques infantiles de titularidad pública de la ciudad.

c) Evaluación del proyecto

Desde el punto de vista de la evaluación debemos contemplar dos vertientes: una curricular y otra de servicio social. Ambas están íntimamente unidas y aunque es la naturaleza de esta unión la que hace que la metodología del ApS tenga un carácter único, es necesario evaluar por separado cada una de estas dimensiones para garantizar el equilibrio entre ellas. Sobre este equilibrio pivota la validez del ApS como metodología curricular y como herramienta válida para la implicación de las instituciones educativas en el avance de la sociedad.

La evaluación de la propuesta curricular constará de tres momentos:

- **Evaluación inicial.** Realizaremos una evaluación que nos permita conocer cuál es el nivel de conocimientos del alumnado relativo a los objetivos y contenidos recogidos en las guías docentes de las asignaturas implicadas en esta propuesta. El sentido de esta evaluación es procurar adaptar el proceso didáctico a las necesidades de alumnos de forma que podamos sentar las bases para que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo. Esta evaluación se realizará en el aula durante las primeras sesiones de la materia mediante alguna técnica grupal del tipo de la rueda de ideas.
- **Evaluación de proceso.** Se trata de ir comprobando el avance del alumnado en cuanto a la consecución de objetivos y al dominio de contenidos. Este proceso deberá ir acompañado de un feed-back permanente que informe tanto a los alumnos/as como al docente. Esto permitirá tomar las medidas oportunas para asegurar el progreso en cada caso. Los elementos para esta evaluación serán los diversos documentos y actuaciones que los alumnos y alumnas deberán realizar a lo largo del proyecto, además de

la información puntual recogida sobre la propia actuación de cada grupo de trabajo. Para este fin los docentes dispondremos de un registro de fichas de los grupos en el que se irán haciendo los registros y anotaciones oportunas.

- Evaluación de producto. Esta viene dada por el dominio de los estudiantes sobre los contenidos de aprendizaje y la consecución de los objetivos en cada una de las asignaturas que participan en esta propuesta. Las herramientas para llevar a cabo esta evaluación son las indicadas en cada materia: el examen global, el documento de informe aportado por cada grupo de trabajo y una ficha de autoevaluación grupal.

En la dimensión curricular de la evaluación participan fundamentalmente dos actores: profesor/a y alumnos/as.

La evaluación del servicio a la comunidad también constará de tres momentos:

- Evaluación inicial. En la que se analizarán las necesidades que fundamentan la acción social que se emprenderá. Serán fuentes de información en este apartado la observación directa y la consulta de diversos documentos aportados al aula por el profesorado extraído, a su vez, de diversas fuentes documentales como el Estudio de seguridad y accesibilidad de las áreas de juego infantil, llevado a cabo por el Defensor del Pueblo en la comunidad de Madrid en el año 2015. Incluimos también aquí las informaciones facilitadas por el propio ayuntamiento (partner) de Santiago.
- Evaluación de proceso. Se trata de ir comprobando en qué medida los pasos que se den en la construcción de la acción social están bien encaminados esto precisa un seguimiento por parte del profesorado, diálogo con el responsable del ayuntamiento y una reflexión constante del alumnado sobre sus acciones. El objetivo es aplicar, si fuese necesario, las medidas o instrumentos de corrección que nos permitan la consecución de la meta propuesta. Tomaremos como instrumento base para este momento evaluativo el registro de fichas grupales mencionado con anterioridad junto con las aportaciones de nuestro partner.
- Evaluación de producto. Contemplaremos producción, valía y utilidad del producto final (informe) fruto de este trabajo.

En la dimensión de servicio social participan tres actores: Profesor/a, alumnos/as y partner (representantes del ayuntamiento responsables del servicio que han servido como interlocutores en el proyecto)

3. Descripción del aprendizaje

Los aprendizajes esperados deberían estar en relación con los objetivos señalados con anterioridad en las asignaturas implicadas. Es decir, los alumnos deberán alcanzar conocimiento sobre: la configuración y uso de los parques infantiles y de su equipamiento, las posibilidades

educativas que estos espacios ofrecen tanto a nivel físico como cognitivo y social. Los alumnos pueden adquirir también conocimiento sobre la elaboración y aplicación de instrumentos de observación y elaboración de informes. Además de estos aspectos resultan fundamentales los aprendizajes relacionados con la importancia y formas de colaboración institucional y sobre el papel que las instituciones educativas como la USC (u otros centros educativos) pueden realizar como agentes de mejora social mediante la apertura al entorno próximo y la aplicación directa sobre este de sus saberes mediante la práctica formativa.

4. Conclusiones

En estos momentos nos encontramos en la etapa de diseño de una aplicación metodológica basada en ApS. Hemos elegido esta técnica porque su implementación en los estudios de Grado de Maestro/a nos parece idónea dado el tipo de profesional que queremos formar. En este sentido, creemos que nuestra propuesta nos permitirá sentar las bases para que los alumnos/as alcancen un mayor grado de dominio de los contenidos y objetivos ligados a los currículos de las asignaturas de “Juego infantil” y “Organización y Gestión del centro escolar”, pero también nos brindará un espacio en el que los alumnos/as podrán tomar conciencia sobre la necesidad de construir una sociedad mejor desde una aportación personal y de trabajo en equipo.

Esta propuesta permitirá a los alumnos y alumnas del Grado de Maestro/a reflexionar sobre la contribución educativa de espacios urbanos como los parques infantiles y les capacitará para entender que el proceso formativo del niño se realiza dentro de un continuo espacial y temporal, en el que la escuela solamente es una parte. Esta visión de conjunto es la que fundamenta la necesidad de que la escuela (y las instituciones educativas en general) se abran al diálogo con el entorno en el que están insertas.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2006) *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de Educación Física, ¿mito o realidad? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 9, 32-42.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Capella, C., Gil, J., y Martí, M. (2014). La metodología de aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 116, 33-43.
- Carranza, M. (2003). *Educación Física y valores; educando en un mundo complejo: 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Decreto 245/2003, del 24 de abril, por el que se establecen las normas de seguridad en los parques infantiles. DOG nº 89, de viernes 9 de mayo de 2003, pp. 5.839 a 5.843.
- Defensor de Pueblo (2015). *Estudio sobre seguridad y accesibilidad de las áreas de juego infantil*. Madrid: MIC.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- Figueiras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 123, 33-43.
- Gil, J., y Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura “Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento” del área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Gil, J., Francisco, A., y Moliner, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.
- González, F. T., y Fernández, T. J. (2015). El deporte como medio para fomentar los valores educativos. La enseñanza del fútbol en la iniciación. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 34, 124-132
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2015. A Coruña: población por municipios y sexos*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2868>
- Ley 2/2016, de 10 de febrero, del suelo de Galicia. BOE núm. 81, de 4 de abril de 2016, pp. 23523 a 23606.
- Lorenzo, M., y Santos, M. A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Xerais.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroceaedocumentobase2015.pdf?documentId=0901e72b81cba426>
- Monzonís, N., y Campllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185.
- Moral, A., Arrabal, J. M., y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *Estudios sobre educación*, 18, 165-200.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Recuperado de <https://nylc.org/standards/>
- Prat, M., y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Martín, M., y Batlle, R. (2008). *Guies practiques. Com començar una experiència d'aprenentatge servei?*. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_començar_REVISADA.pdf
- Real Decreto 2159/1978, de 23 de junio, por el que se establece el Reglamento del Planeamiento Urbanístico. Órgano Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo. Publicado en BOE núm. 221 de 15 de Septiembre de 1978, pp. 21592 a 21606.
- Rodríguez, J. E., Pazos, J. M., y Trigo, E. (2016). La gestión del deporte en clave educativa de motricidad humana. *Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 92-97.
- Rubio, L., Campo, L., y Sebastiani, E. M. (2014). Educación física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., y March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en Educación Física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado*, 16(1), pp. 163-176. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/180101/151111>
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS-ICCE.
- Velázquez, C., Fraile, A., y López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Movimiento*, 20(1), 239-259.

Anexo 1

Censo de parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela

nº	Denominación	nº	Denominación
1	A GRACIA	40	PONTE PEREDA
2	A LAVACOLLA	41	PRAZA DE LEÓN (VUELVAMAÑANA)
3	ANTÓN AVILÉS DE TARAMANCOS	42	VOLTA DO CASTRO I (rúa.das Arrivadas)
4	A MUIÑA (praza)	43	VOLTA DO CASTRO II(rúa Ildefonso Sánchez Mera)
5	A PEREGRINA (campo da festa)	44	PRAZA DA CONSTITUCIÓN
6	A TRISCA (praza)	45	SAN JUAN
7	AGROS DE RAMÍREZ	46	SAN LOURENZO
8	ALAMEDA	47	AGUALADA (campo da festa)
9	ALEXANDRE BÓVEDA	48	Sta. MARTA-I (divino maestro)
10	AMIO	49	AVD. BARCELONA
11	ARINS (campo da festa)	50	MUIÑOS DE SAR
12	AS CANCELAS	51	POZO DA NEVE
13	AVDA. DE COIMBRA	52	SALGUEIRIÑOS (urbanización)
14	BELVÍS	53	MOAS DE ARRIBA (Figueiras)
15	BRANDÍA	54	LAMASCAL (campo da festa)
16	BORNAIS	55	CASA EUROPA
17	CAMALLÓNS	56	AVIO
18	CAMILO DÍAZ VALIÑO (praza)	57	Sta. MARTA- II (SUNP 6) rúa Travesa da Poza
19	CASTIÑEIRIÑO(centro-sociocultural)	58	Sta. MARTA- III (SUNP 6)rúa Das Trece Rosas
20	CHROUPANA	59	S. LÁZARO (urbanización)
21	DR. MACEIRA	60	VILLESTRO (roxos)
22	EUGENIO GRANELL	61	LARAÑO (campo da festa)
23	MESTRA VICTORIA MÍGUEZ	62	Sta. MARTA-IV SUNP 22
24	FONTIÑAS I (rúa berna-rúa Lisboa)	63	MOURENTANS (Lavacolla)
25	FONTIÑAS II (rúa roma-rúa varsovia)	64	OLVIDO (praza)
26	FONTIÑAS III (rúa paris-rúa Estocolmo)	65	A MUIÑA (zona cuétara)
27	GALERAS	66	CORNES (C.S.C.)
28	GRANXA DO XESTO	67	COMBARRO (SUNP 13)
29	LAMAS DE ABADE	68	SUNP 7 (restollal)-1 Rúa Manuel Vazquez Cacharron
30	LÓPEZ FERREIRO	69	SUNP 7 (restollal)-2 Rúa Pérez Lugín
31	LUIS PASÍN	70	VIEIRO
32	VERDÍA	71	FIGUEIRAS
33	MARROZOS (campo da festa)	72	COTAREDO (polígono 4 fontañas)
34	MÚSICA EN COMPOSTELA	73	LAMAS DE ABADE (SUNP-12)
35	O VALIÑO	74	PRAZA DE VIGO
36	PABLO IGLESIAS	75	PRAZA DE GALIZA
37	PARQUE XIXÓN	76	SAN ROQUE
38	COLEXIATA DO SAR	77	CASTIÑEIRIÑO (SUNP- 11)
39	PONTEPEDRIÑA (CENTRO SOCIO-CULTURAL)		

Fuente: elaboración propia.

Comienzo de una experiencia de aprendizaje-servicio universitario a través de los trabajos de fin de grado (TFG) de Educación Infantil en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Cruz, Esther

López, Ana Luisa

López de Arana, Elena

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco

esther.cruz@ehu.eus

analuisa.lopez@ehu.eus

elena.lopezdearana@ehu.eus

RESUMEN

Desde la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU, y contando con la participación de docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar se plantea la utilización del aprendizaje-servicio (ApS) con la implicación del alumnado. Esto se realizará a través de los Trabajos de Fin de Grado (TFG), donde el alumnado será el encargado de llevar a cabo el ApS, junto con el profesorado implicado, a través del acompañamiento a las demandas reales realizadas por centros educativos.

Con la implicación del alumnado se pretende que adquieran un compromiso con su realidad social, conozcan la complejidad del día a día de un centro educativo, y desarrollen competencias de investigación y reflexión en la acción. A nivel institucional, el objetivo es ampliar la colaboración de la Universidad mediante ApS para tener un mayor impacto en la comunidad, fomentando la transformación social y en todos los agentes participantes del proyecto.

Palabras clave: aprendizaje-servicio universitario; Trabajos de Fin de Grado; Educación Infantil; innovación educativa.

Start a university service-learning experience through final year dissertation of Childhood Education Degree at Education and Sports Faculty of Vitoria-Gasteiz of University of Basque Country (UPV/EHU)

Abstract

Lecturers from the Department of Didactics and School Organization of the Faculty of Education and Sports in Vitoria-Gasteiz at the University of the Basque Country (UPV/EHU) are planning to involve students in service-learning. Aiming to develop their Final Year Dissertation, and guided by their tutors, students will be in charge of carrying out service-learning experiences by responding to real demands of educational centres.

By involving with schools, students will commit to social reality, know the complexities of the daily life of an educational centre, and develop competencies to research and reflect in action. At an institutional level, through service-learning we aim to broaden University collaboration and have a greater impact in the community, promoting transformation in society and among every agent taking part in this project.

Keywords: university service-learning; Final Year Dissertation; Early Childhood Education; educational innovation.

Introducción

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en Bolonia (European Ministers of Education, 1999), supone un sistema universitario de educación cuyo marco sea el desarrollo de las competencias (Real Decreto 1125/2003). Esta nueva perspectiva de trabajo plantea la necesidad de utilizar metodologías innovadoras más globalizadoras, que fomenten la autonomía y la cooperación de los estudiantes (Arias-Gundín, Fidalgo, y García, 2008).

En el nuevo Plan Estratégico aprobado para el cuatrienio 2012-2017 (UPV/EHU, 2012), se fijan como principales objetivos colaborar y apoyar los proyectos estratégicos de la Universidad, fortalecer la presencia e interacción de la UPV/EHU en la sociedad y mejorar la participación del Consejo en el gobierno universitario. En el plan estratégico se establece, además, como parte de la misión de la universidad, establecer un vínculo entre la universidad y la sociedad enfatizando y transmitiendo a la universidad las preocupaciones y necesidades de la sociedad y llevando a la sociedad las capacidades, preocupaciones y necesidades de la universidad. Una de las propuestas innovadoras que promueven la construcción de este vínculo es el aprendizaje-servicio (ApS).

La mayor vinculación que aparece entre nuestra propuesta de ApS y el plan estratégico se sitúa en el eje V sobre el compromiso social donde se explicita que la universidad (UPV/EHU, 2012, p. 25):

- Generará espacios comunes de diálogo social, de encuentro para la reflexión y el debate, con la finalidad de promover nuevas vías que permitan aumentar su implicación social.
- Construirá conocimiento con un claro compromiso ético y de responsabilidad social, como agente clave en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas y referente en la creación de opinión.
- Orientará la difusión y proyección universitaria en particular a la reducción de las desigualdades sociales y culturales, y a la creación de las condiciones que permitan una mejor participación en la vida política, cultural y social.
- Implicará a la comunidad universitaria más activamente en los problemas sociales y culturales de su entorno.
- Desarrollará acciones que contribuyan a profundizar en los valores propios de una sociedad más participativa y democrática.

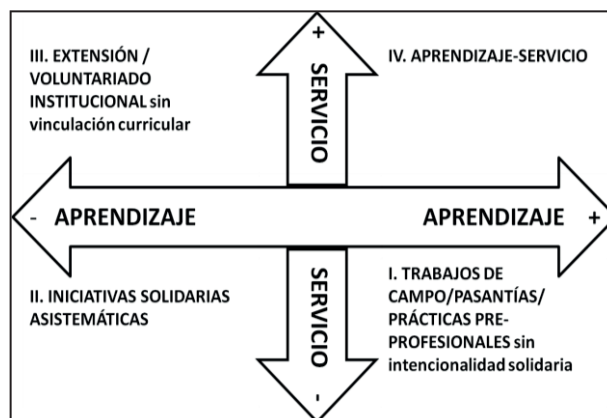
Por este motivo, desde la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU, a través de este proyecto innovador, en el que participan docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar se plantea la utilización del ApS en los Trabajos de Fin de Grado, con una implicación completa por parte del alumnado involucrado. Este proyecto promueve el compromiso social de la comunidad universitaria con el entorno, en nuestro caso educativo.

El ApS requiere que profesorado, alumnado y el equipo docente de los centros educativos colaboradores establezcan relaciones de reciprocidad para afrontar una necesidad per-

cibida y demandada por los propios miembros del centro educativo y su comunidad. Esto hace que se establezca una relación de servicio que va unida a una articulación del currículum formativo del alumnado universitario. De esta manera, el impacto se percibe en el aprendizaje significativo de los y las alumnas, ya que están en contacto directo con la realidad; en la comunidad, fomentando la transformación social; y en todos los agentes que forman parte del proyecto.

Para diferenciar el ApS de otras prácticas afines, a continuación se presenta la siguiente ilustración donde se observa en la parte superior derecha lo que lo identifica, que es un alto grado de compromiso con el aprendizaje sin menoscabar el compromiso con el servicio a la comunidad.

FIGURA 1. Los cuadrantes del aprendizaje-servicio



Fuente: adaptado de Tapia (2007, p. 17).

Según el Higher Education Quality Committee (HEQC), el ApS es un “aprendizaje aplicado que se dirige a las necesidades específicas de la comunidad y se integra en el programa y currículum académico. Puede contar con créditos y ser evaluado, y puede o no realizarse en un ambiente laboral” (HEQC, 2006, p. 16).

A su vez Bringle y Hatcher (2004, cit. en HEQC, 2006) lo caracteriza como una experiencia educativa con créditos dentro del curso académico en la que el alumnado participa en una actividad de servicio planificada que responda a las metas determinadas en la comunidad. El alumnado debe contar con la oportunidad de reflexionar sobre esa actividad de servicio, comprendiendo así mejor los contenidos del curso, apreciando la disciplina globalmente y fomentando su sentido de responsabilidad cívica.

Según lo considerado por la AAHE (Plater, 2004), el ApS:

- Se guía por y responde a las necesidades de una comunidad y se coordina con una institución de educación superior y con la comunidad;
- Ayuda a promover la responsabilidad ciudadana del alumnado implicado;
- Se integra dentro de y fomenta el currículum académico de los y las estudiantes que están matriculados;

- Implica tiempo planificado para que los y las estudiantes reflexionen en la experiencia vivida durante su práctica.

Según Puig et al. (2006, cit. en Zabala y Arnau, 2014, p. 169), a la hora de poner en marcha una secuencia de ApS, los pasos a seguir serían los siguientes:

1. Cómo iniciar un proyecto: ¿Qué hacer? ¿En qué espacio curricular situarlo? ¿Qué complicidades buscar?
2. Reconocer necesidades.
3. Buscar patrocinadores.
4. Pensar un servicio.
5. Prever aprendizajes.
6. Promover la participación.
7. Diseñar un plan y aplicarlo.
8. Reflexionar sobre la experiencia.
9. Celebrar los resultados.
10. Mejorar el proyecto.

Ante esto, se plantea comenzar a establecer los cimientos del ApS con alumnado de 4º Curso que está en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz, a través de la realización de los Trabajos de Fin de Grado (TFG), donde el alumnado sería el encargado de llevar a cabo el ApS, junto con el profesorado implicado, a través del acompañamiento a las demandas reales realizadas por los propios centros educativos. Así, la formación del alumnado universitario va adquiriendo un compromiso con la realidad social en la que está inmerso, conoce la complejidad de la realidad de un centro educativo, y desarrolla competencias de investigación y reflexión en la acción.

De esta manera, se pretendería comenzar a generalizar el uso del ApS con el objetivo pedagógico claro, ya que según Puig, Battle, Bosch, y Palos (2007): “El aprendizaje servicio es una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad” (NSLCH, 2005 cit. en Puig et al. 2007, p. 15).

1. Contextualización

La experiencia que aquí se presenta es una iniciativa de 3 docentes pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UPV/EHU, cuya propuesta se basa en la utilización de la metodología ApS para la elaboración de los TFG de Educación Infantil.

En cuanto a la elección metodológica cabe destacar que los objetivos del ApS descritos anteriormente, casan perfectamente con la misión de la propia universidad que “consiste en formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de

adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos” (UPV/EHU, 2016, p. 1).

El ámbito de dicha experiencia es el TFG, asignatura de 12 créditos, a través de la cual cada estudiante demostrará la adquisición de las competencias generales requeridas en el grado de Educación Infantil (UPV/EHU, 2015) que posteriormente analizaremos en el apartado de la descripción del aprendizaje.

En esta primera experiencia se dará la opción a 6 alumnas o alumnos de dicho Grado a participar y a poder llevar a cabo el TFG de manera individual. La modalidad que el alumnado puede hacer está delimitada por el plan docente del TFG del Grado de Educación Infantil (UPV/EHU, 2015). En nuestro caso, se está dando la oportunidad de que elijan una modalidad más orientada a la intervención social, respondiendo a las demandas del centro educativo que se describirán a continuación.

Por el momento, participa una única entidad: el centro de Educación Infantil y Primaria Ramón Bajo ubicado en Vitoria-Gasteiz. Dicho centro, desde hace ya varios años está constituido como «comunidad de aprendizaje». El perfil multiétnico del alumnado y la necesidad de responder de forma global a los retos les han llevado a transformar sus prácticas y su organización y a poner en marcha procesos educativos y dinámicas de funcionamiento que, con la implicación de todos los sectores que forman parte de la comunidad escolar, intentan acelerar el aprendizaje y reducir las diferencias de rendimiento del alumnado (Luna y Jaussi, 1998).

Dicho centro desarrolló no hace mucho un «ideario» que recoge los principios en los que se basa. La comunidad educativa cree que la escuela debe ser la ventana crítica por la que las personas que participan en el centro se asomen a la sociedad donde viven, siempre desde un enfoque inclusivo, constructivo y creativo. Para que esta premisa se cumpla, consideran que deben funcionar como si de una pequeña gran familia se tratase donde todos conviven y colaboran. Esto último se refleja en el trabajo conjunto que se realiza con diferentes asociaciones del barrio y en la implicación del claustro tanto en pequeños como en grandes proyectos de mejora dirigidos al desarrollo integral de la comunidad.

La formulación de dicho ideario llevó al centro a embarcarse en un proceso de mejora cuyo objetivo es repensar y transformar la oferta educativa de la etapa de infantil y primaria. Durante este proceso de transformación han contado con la colaboración de una de las docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar involucradas en esta experiencia, de ahí el acuerdo de colaboración.

Se debe destacar que al tratarse de una experiencia de innovación, el número de participantes se ha limitado con la intención en un futuro de ir incorporando a un número mayor de centros escolares, docentes de la universidad y alumnas o alumnos de los grados.

2. Descripción del servicio

En la introducción se han recogido los pasos a seguir según Puig et al. (2006, cit. en Zabala y Arnau, 2014, p. 169) en la implementación del ApS. Sin embargo para el relato del servicio en este caso se aboga por las fases indicadas por Campo (2009, cit. en Zabala y Arnau, 2014, p. 169) ya que se considera que recogen los anteriores.

Preparación y/o reconocimiento de las necesidades de los participantes

En cuanto a las necesidades del centro de Educación Infantil y Primaria Ramón Bajo, cabe destacar que a través del asesoramiento ofrecido se les ha animado y ayudado a identificar y formular las necesidades o retos actuales a los que deberían hacer frente y para los que no cuentan con recursos suficientes.

De esta reflexión el centro identificó las tres siguientes necesidades:

1. Recopilación documental de la práctica docente en la etapa de Educación Infantil que visibilice las decisiones tomadas durante el proceso de innovación llevado a cabo, para poder ayudar a las familias, a los nuevos educadores, etc., a construir una representación más exacta de los pilares de dicho proyecto.
2. Oferta lúdica y pedagógica para el momento posterior a la comida, que desde una perspectiva inclusiva favorezca la convivencia y fomente el desarrollo integral de las niñas y niños que hacen uso del servicio del comedor.
3. Reculturalización del centro que fomente una dinámica de trabajo más profesionalizadora y autónoma.

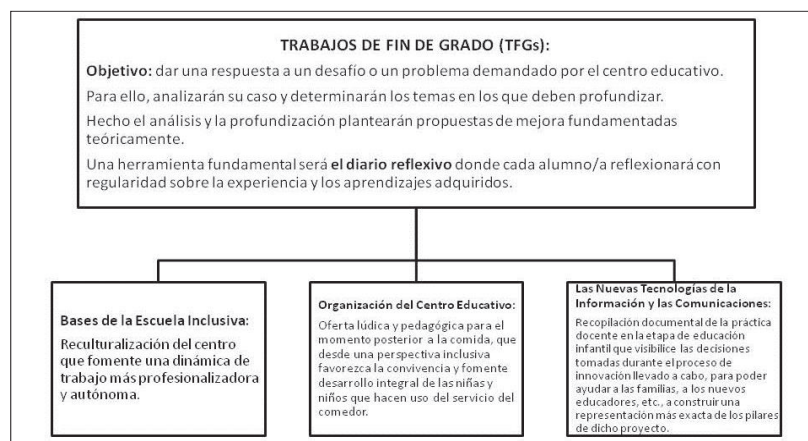
Siguiendo con la detección de las necesidades, el alumnado del Grado de Infantil tiene la necesidad de desarrollar las competencias propias del TFG a través de su participación en este proyecto de innovación.

Por último, las docentes de Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz tienen la necesidad y la obligación moral de poner su conocimiento al servicio de la mejora educativa de los centros y de investigar si las vías propuestas son exitosas.

Ejecución o definición del servicio

Teniendo en cuenta las necesidades, las características y el número de participantes, el planteamiento que se realiza se recoge en el siguiente gráfico donde las áreas del servicio planteado serán representadas con las diferentes disciplinas que las docentes involucradas en el proyecto representan:

FIGURA 2. Servicio establecido con el centro educativo a través de los TFGs realizados utilizando ApS según cada una de las disciplinas implicadas



Fuente: elaboración propia.

Las tres profesoras que lideran el proyecto son expertas en diferentes temáticas -nuevas tecnologías, didáctica y organización escolar, y educación inclusiva- que se corresponden con cada una de las necesidades del centro; la profesora experta en nuevas tecnologías se hará cargo de 2 alumnas o alumnos que deberán desarrollar las competencias necesarias para poder responsabilizarse y ofrecer un servicio al centro que les ayude a la consecución de su primer reto, la documentación de la experiencia adquirida; la profesora experta en didáctica y organización escolar se hará cargo de otras 2 alumnas o alumnos que encargarán de dar respuesta a la segunda necesidad del centro con respecto al servicio después de la comida y del desarrollo de las competencias por parte del alumnado; y, por último, la tercera profesora experta en educación inclusiva acompañará al centro en su proceso de reculturalización con la colaboración de 2 alumnas y/o alumnos implicados cuya labor será documentar el proceso para reflexionar de forma conjunta sobre él.

Evaluación y mejora del servicio

Para el cumplimiento de dicha fase se prevé que el equipo docente universitario recopilará datos del proceso con el objetivo de investigar sobre el proyecto, mejorarlo y poder difundir la experiencia, a través de publicaciones y conferencias. Los focos principales de la investigación a realizar por las docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz serán: por una parte, conocer el grado en el que el ApS facilita la adquisición de competencias del alumnado universitario participante en la experiencia; y por otro lado, identificar los factores que aseguran el establecimiento y mantenimiento de relaciones de reciprocidad entre el equipo coordinador de la universidad y el equipo directivo y docente del centro educativo.

En este momento, el equipo docente está buscando modos de financiación para el proyecto de investigación. Estas vías se ubican en ayudas que ofrece la propia Universidad del País Vasco para proyectos de investigación en su recorrido inicial.

3. Descripción del aprendizaje

A pesar de no poder describir exactamente los aprendizajes alcanzados puesto que se trata de un proyecto que se está poniendo en marcha en estos momentos, lo que sí podemos plantear es la intencionalidad de los aprendizajes que queremos que el alumnado del Grado de Educación Infantil alcance una vez realizado el TFG desarrollado mediante ApS. El TFG supone:

la realización por parte de cada estudiante y de forma individual de un proyecto, memoria o estudio original bajo la supervisión de uno o más directores, en el que se integren y desarrollen los contenidos formativos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del Grado (UPV/EHU, 2015, p. 4).

Será un proyecto de formación, innovación o investigación, que podrá adquirir diversos formatos, y que deberá ser defendido ante un tribunal.

Para poder realizar este apartado se hace necesario partir de las competencias que se muestran en la guía de elaboración del TFG y que incluyen no solo las competencias correspondientes al propio TFG sino las competencias generales asociadas a la titulación. Según las propuestas de enseñanza relativas al Grado de Educación Infantil, se detallan las siguientes competencias (UPV/EHU, 2015, p. 5):

1. Utilizar el conocimiento teórico y práctico adquirido, relacionar teoría y práctica con la realidad educativa actual y generar nuevo conocimiento ligado a la resolución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
2. Seleccionar, analizar y sintetizar información relevante para el diseño de proyectos orientados a la mejora de los procesos de escolaridad.
3. Mostrar autonomía en la reflexión, la argumentación, la emisión de juicios académicos y profesionales, la toma de decisiones y la resolución de problemas de orden educativo, tanto individualmente como en el seno de equipos de trabajo.
4. Demostrar su competencia comunicativa tanto de forma oral como escrita en las dos lenguas oficiales de CAPV.

El alumnado que realice el TFG en ApS desarrollará además competencias relacionadas con el análisis reflexivo y crítico y la investigación aplicada. En este caso, como ya se ha mencionado, este proceso será guiado por las demandas realizadas desde el centro educativo. Por ello, siguiendo el proceso definido por Campo (2009 cit. Zabala y Arnau, 2014, p. 169) de puesta en marcha del ApS, las competencias que se desarrollarían serían las siguientes:

Preparación y/o reconocimiento de las necesidades de los participantes

En esta primera fase, el alumnado realizará un análisis teórico de la temática a desarrollar, es decir, se centrarán en el marco contextual del ApS, y en un segundo nivel, abordarán las necesidades específicas derivadas de las solicitudes realizadas por el centro: recopilación documental, oferta lúdica y pedagógica en el momento posterior a la comida, y reculturización del claustro hacia un trabajo profesional y autónomo a través de la reflexión. Derivado de la revisión teórica, las alumnas y alumnos llevarán a cabo el diagnóstico de la realidad del centro educativo donde están realizando el ApS.

Ejecución o definición del servicio

Una vez realizado el diagnóstico, el alumnado desarrollará competencias relacionadas con la planificación y desarrollo de la intervención o servicio. Para ello, será fundamental la constatación y coordinación entre el alumno o alumna, la tutora de la Facultad, y las personas responsables en el centro educativo.

Evaluación y mejora del servicio

Las competencias que se pretende que el alumnado adquiera en esta fase están relacionadas con la investigación y recogida de los resultados, el análisis y la evaluación, y la elaboración de conclusiones y recomendaciones de mejora. Para ello, además de tener que familiarizarse con diferentes herramientas de recogida y análisis de datos, cada estudiante ejercitará

su capacidad de reflexión en la acción a través de un diario que redactará desde el inicio de la experiencia. Esto le permitirá evaluar tanto el proceso, como los resultados del mismo.

A su vez, en esta fase se celebrarán junto con todas las personas implicadas los resultados obtenidos mediante este proyecto innovador, como parte fundamental de cualquier proceso de ApS (Zabala y Arnau, 2014).

Además de las competencias anteriormente citadas lo que pretendemos con esta oferta es que el alumnado realice una transferencia de conocimiento desde el plano más teórico al plano más práctico. Formando parte de la realidad que está estudiando y sobre la que está trabajando, adquirirá ciertas competencias que de no ser por el ApS no lograría relativas al compromiso social e implicación en su transformación. Para ello, tendrán el apoyo, no solamente de las tutoras del TFG, sino también de un grupo de profesionales del centro y otros alumnos y alumnas compañeras, también en proceso de realizar su TFG, con los que van a trabajar de manera colaborativa.

4. Conclusiones

Dado que nos encontramos en la etapa de planificación y diseño de la experiencia, es pronto para poder presentar conclusiones. No obstante, podemos destacar que, de momento, está siendo una gran inversión en formación para el profesorado universitario, y de desarrollo institucional, ya que el mismo hecho de poder ofertar una línea de TFG de estas características es un gran avance para el ApS dentro de la UPV/EHU.

No obstante, se espera percibir resultados en el aprendizaje significativo de los y las alumnas, ya que están en contacto directo con la realidad y los problemas que se van a encontrar en su profesión. Asimismo, se pretende lograr un mayor compromiso con la realidad social y cultural del entorno educativo.

A su vez, este proyecto posibilita seguir avanzando en un curriculum integrado e interdisciplinar en el Grado de Educación Infantil, en el que el alumnado, por un lado, y la realidad profesional del profesorado de los centros, por otro, sean la base del desarrollo curricular del Grado.

Así se podrá avanzar en una propuesta de aprendizaje que tenga como eje la interdisciplinariedad, la responsabilidad social y la sostenibilidad curricular y que responda a las nuevas necesidades relacionadas con la educación en nuestro entorno.

De esta manera, el impacto no solo se va a dar en las alumnas y alumnos, sino también en una corresponsabilidad de los y las profesoras del centro educativo en la formación del futuro profesorado. Con respecto al equipo universitario, se espera que haya un mayor conocimiento las docentes que participan en el proyecto, al poder relacionar las materias que imparten con la realidad a la que van a tener que hacer frente los futuros profesores y profesoras. Esto favorecerá su capacitación en servicio a la vez que su implicación con la comunidad educativa más allá del ámbito universitario.

Además, promueve el compromiso social de la comunidad universitaria con el entorno, en nuestro caso educativo. En nuestra Facultad de Educación y Deportes tenemos una trayectoria de colaboración con varios centros de la ciudad. Todos ellos escuelas con una población

muy diversa y con proyectos de innovación dirigidos a conseguir la inclusión y el éxito de todo el alumnado. Esperamos poder dar un paso más en la colaboración mediante la implantación del ApS para tener un mayor impacto en la comunidad, fomentando la transformación social; y en todos los agentes que forman parte del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el Aprendizaje basado en problemas y el Método de Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 431-444.
- European Ministers of Education (1999). *The European Higher Education Area*. Bolonia: Autor.
- Higher Education Quality Committee, HEQC. (2006). *A Good Practice Guide and Self-evaluation Instruments for Managing the Quality of Service-Learning*. Pretoria: The Council on Higher Education, CHE.
- Luna, F., y Jaussi, M. L. (1998). CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.
- Plater, W. M. (2004). Civic Engagement, Service-Learning, and International Leadership. En M. Langseth, y W. Plater, *Public Work and the Academy. An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning* (pp. 1-22). Bolton: Anker Publishing Company.
- Puig, M. P., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 224/2003, de 18 de septiembre de 2003).
- Tapia, M. N. (2007). El aprendizaje-servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En González, A. y Walther, L. (Comp.), *Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo* (pp. 9-26). Buenos Aires: Programa Nacional Educación Solidaria.
- UPV/EHU (2012). *Plan Estratégico UPV/EHU 2012-2017*. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/1769324/4925575/plan+estrat%C3%A9gico+2012-2017>
- UPV/EHU (2015). *Trabajo de Fin de Grado (TFG)*. Recuperado de http://www.ehu.es/documents/1503460/1889992/TFG_GUIA_15-16_fac_educaci%C3%B3n_deporte.pdf
- UPV/EHU (2016). *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*. Recuperado de <http://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/ikd-curriculum-garapena-oinarriak>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

Aprendizaxe baseada na prestación de servizos de administración informática na USC

Fernández Delgado, Manuel

Taboada Iglesias, M^a Jesús

Cernadas García, Eva

Departamento de Electrónica e Computación. USC

manuel.fernandez.delgado@usc.es

maria.taboada@usc.es

eva.cernadas@usc.es

RESUMO

Presentamos unha experiencia de ApS, desenvolvida durante os últimos 4 cursos, consistente na realización de servizos de administración informática avanzada en distintos destinos dentro da Universidade de Santiago de Compostela. O servizo, estimado en 25 horas de traballo, levouse a cabo na materia optativa Administración Avanzada de Sistemas e Redes, de 3º curso do Grao en Enxeñaría Informática. A aprendizaxe d@s alumn@s desenvolveuse realizando tarefas de administración informática de interese para a materia en contornas reais. A maioría dos destinos teñen un perfil informático avanzado, nomeadamente a Oficina de Software Libre do Consorcio Interuniversitario Galego e o Centro de Investigación en Tecnoloxías da Información da USC, incluíndo servizos como o desenvolvemento dunha plataforma web para preguntas e respostas, servidores de aplicacións web, xestores de metapaquetes software para o sistema operativo Linux, entre outros. Trátase dunha actividade altamente motivadora para o alumnado, que realiza servizos atractivos e de utilidade para os destinatarios.

Palabras clave: informática; enxeñaría; administración; software libre; virtualización.

Learning by development of computer management services in the USC

ABSTRACT

We present a Service-learning experience, developed during the last 4 years, consisting in advanced computer management services in several destinations inside the University of Santiago de Compostela. This services, of about 25 working hours, are developed in the context of the optional subject *Advanced management of systems and networks*, in the 3rd course of the Degree in Computer Engineering. The student's training is achieved by developing, in real environments, computer managing tasks which are interesting to the subject contents. Most destinations have an advanced computing profile, namely the Office of Free Software of the Galician Interuniversity Consortium and the Centre for Research in Information Technology at the USC, including services as the development of a Q&A website, application web servers, software metapackage managers for the Linux operative system, among others. This is a very appealing activity for the students, which develop very interesting services with high usefulness for the service destinations.

Keywords: computer science; engineering; management; free software; virtualization.

Introdución

A realización desta experiencia de ApS (Martín e Rubio, 2006; Rubio, Prats, e Gómez, 2013), cunha programación de 25 horas de traballo do alumnado, enmárcase na materia Administración Avanzada de Sistemas e Redes, impartida no 2º cuadrimestre do 3º curso no Grao en Enxeñaría Informática, cunha temporización total de 40 horas de clases interactivas. Trátase dunha materia de 4.5 créditos ECTS dividida en dous módulos: 1) Administración de redes, servidores e virtualización, con 15 horas de clase; e 2) Servizos en Internet, con 25 horas de clase, no cal se enmarca esta experiencia de ApS. Os contidos deste segundo módulo inclúen a instalación e configuración de servidores de DNS, web, FTP e de correo electrónico, blogs, mensaxería e xestores de contidos web. Son precisamente as competencias desenvolvidas nesta materia as que suxiren o interese dunha experiencia de aprendizaxe-servizo: competencias xenéricas (traballo autónomo, resolución de problemas, toma de decisións, adaptación a contornas reais); competencias asociadas á administración de sistemas (instalación, configuración e mantemento de servidores, monitorización e optimización de sistemas); competencias informáticas (ferramentas de acceso e almacenamento web); competencias de comunicacións (despregue de redes e elaboración de materiais de axuda); e competencias globais (capacidade de resolución de problemas, versatilidade e adaptación a novas tecnoloxías). Asemade, a ApS resulta de interese para a aprendizaxe d@ alumn@ porque o traballo en contornas reais permite coñecer tecnoloxías novas (unha competencia global), con frecuencia aínda en proceso de consolidación, e interaccionar directamente co destinatario do servizo. Canto á vertente da utilidade social do servizo, esta vén dada polo interese que en moitos ámbitos ten a administración e xestión de sistemas informáticos en Internet, e polo descoñecemento dos non especialistas en informática sobre temas de administración avanzada.

Dende o punto de vista práctico, foi necesario considerar aspectos como o intervalo temporal no cal realizar os servizos, que debía coincidir coas clases interactivas da materia, e as datas dos exames finais, restrinxido a realización do servizo aos meses de marzo e abril. Este feito, unido ao tamaño do servizo, cuantificado en 25 horas de traballo d@ alumn@, require limitar a súa complexidade, de modo que os servizos máis complexos deben fraccionarse en varios servizos máis simples.

1. Contextualización

A natureza dos servizos desta experiencia de ApS permite considerar unha ampla variedade de destinatarios potenciais: asociacións veciñais, organizacións non gobernamentais, e xa dentro da USC, grupos e centros de investigación, departamentos ou servizos informáticos. Por razóns de eficiencia (evitar desprazamentos, reducido tamaño en horas do servizo, limitación na cobertura do seguro escolar), só se consideraron destinos dentro da propia USC, tratando no posíbel de situarse fisicamente preto da Escola Técnica Superior de Enxeñaría, onde se imparte o Grao en Enxeñaría Informática. Dende o principio detectouse a existencia de dous tipos de destinatarios: 1) destinos cun perfil informático “baixo”, como

departamentos ou grupos de investigación, nos que realizar tarefas de baixa complexidade, interaccionando con destinatarios con coñecementos informáticos básicos; e 2) destinos cun perfil informático avanzado, como o Centro de Investigación en Tecnoloxías da Información da USC (CiTIUS) e a Oficina de Software Libre (OSL) da USC, pertencente ao Consorcio Interuniversitario Galego (CIXUG), cun persoal de amplos coñecementos e experiencia informática, o cal permite definir uns servizos moito máis avanzados e interesantes para a aprendizaxe do alumnado. Nos dous casos, @alumn@ debe elaborar un seminario oral e unha documentación escrita que recompila o traballo feito e toda a información necesaria para que os destinatarios do servizo podan aproveitalo.

A introdución da modalidade de ApS modificou o procedemento de avaliación do módulo 2 (Servizos en Internet) da materia, que pasou a considerar o servizo realizado. Concretamente, a ApS avalíase ata un máximo de 7 puntos sobre 10 neste módulo, cando a avaliación continua alternativa representa só 5 puntos. Considerando que este módulo 2 representa 7 puntos na nota final, o impacto total da ApS é de 5 puntos. Hai que considerar que o número de servizos en cada curso académico está limitado pola oferta de destinos, situándose en torno a 4 servizos en cada curso.

2. Descrición do servizo

A realización da ApS responde ás necesidades informáticas nos destinatarios, que nos destinos cun perfil informático baixo non dispoñen do coñecemento necesario para resolvelas nin de medios para contratar persoal cualificado, e no caso dos destinatarios cun elevado perfil informático non dispoñen do tempo necesario. Nos primeiros demándanse tarefas como a instalación ou configuración de webs, blogs, redes sociais, etc., e a formación necesaria (seminarios, documentación) para o seu posterior mantemento e actualización. Exemplo deste tipo de servizos foi a migración de plataforma e actualización de contidos da web dun grupo de investigación da Facultade de Filoloxía. Nos centros cun perfil informático elevado requírese instalar, configurar e avaliar as prestacións de diferentes solucións informáticas para seleccionar a alternativa máis axeitada de forma previa á súa explotación, ou a instalación e xestión de ferramentas informáticas novas, requirindo do alumnado unha especialización en temas concretos, aínda que sempre relacionados cos contidos da materia.

En total, realizáronse 15 servizos: 3 no curso 2012-2013, 4 en 2013-2014, 3 en 2014-2015 e 5 en 2015-2016, en 3 destinos, que se describen seguidamente:

- *Facultade de Filoloxía*: 2 servizos no Grupo de investigación Quevedo, consistentes na migración de plataforma da súa web, actualización de contidos, formación para o seu mantemento e instalación dunha ferramenta para xestión de congresos. Elaborouse un prototipo de web usando o xestor de contidos Drupal, aínda que non se puido instalar polas restricións de aloxamento informático (*hosting*) da USC, pero realizouse un seminario sobre as utilidades da USC para a actualización de contidos web. Un dos problemas foi a distancia física ao destino, que puxo de manifesto a necesidade dunha contorna controlada (máquina virtual, usando o software de virtua-

lización VirtualBox¹) na que realizar o servizo, para superar restricións (hospedaxe, desprazamentos) que imposibilitaron parte do mesmo.

- *CiTIUS*: o destino foi a Unidade de Xestión de Infraestruturas TIC deste centro de investigación, na cal se realizaron 5 servizos, en xeral de avaliación de ferramentas e elaboración de informes para que o persoal desta unidade decidise a súa utilización. O resultado do servizo é unha máquina virtual coa ferramenta operativa, máis a documentación sobre instalación, configuración e eficiencia. O servizo foi de grande utilidade para o persoal da unidade, ao que aforrou tempo para avaliar estas solucións software, e resultou de utilidade @s alumn@s porque lles permitiu profundar en ferramentas avanzadas moi relacionadas coa materia. Os servizos foron: no curso 2012-2013, avaliación do servidor de aplicacións uWSGI para Python; en 2013-2014, instalación dun servidor de integración continua Gitlab-CI² para o control de versións en programas desenvolvidos no CiTIUS; no curso 2014-2015, 3 servizos nos que se probaron outras tantas ferramentas de mensaxería XMPP (Ejabberd, Tigase e Prosody) para seleccionar a mellor para o CiTIUS. Tódolos servizos tiveron éxito e hoxe atópanse operativos.
- *OSL*: nela realizáronse 9 servizos: 4 no 2013-2014 e 5 no 2015-2016. Estes servizos incluíron, no curso 2013-2014: 1) uso da ferramenta Askbot para a instalación do Preguntoiro³, unha base de datos web de preguntas e respostas (Q&A) sobre software libre; 2) automatizar a xeración de metapaquetes software para o sistema operativo Ubuntu-SOXUG⁴ [6], creado na propia OSL para o sistema universitario galego; 3) elaboración de seminario para instalación de Linux dende USB; e 4) elaboración de material para instalación de Linux para persoal administrador de aulas de informática da USC. No curso 2015-2016 desenvolvéronse os seguintes servizos: 1) software de análise e estatística do servidor FTP da CIXUG; 2) instalación e configuración dun servidor de arquivos cloud; 3) elaboración dun curso de fundamentos do software Git para o control de versións; e 4-5) definición dun servizo para a nova versión do software Drupal de xestión de contidos web que permita o acceso dende dispositivos móbiles.

Alén dos tres destinos anteriores, realizáronse tentativas noutros tres (Departamento de Física de Partículas, Máster de Lingüística Comparada e Área TIC da USC), que resultaron infrutuosas, nuns casos pola distancia física aos destinos e noutros pola ausencia de servizos de interese para a materia.

1 Ver <http://virtualbox.org>.

2 Ver <https://gitlab.citius.usc.es>.

3 Ver <https://preguntoiro.cixug.es>.

4 Ver <http://packages.cixug.es>.

3. Descrición da aprendizaxe

Unha das vantaxes da ApS nesta materia é o estudo de novas ferramentas software non incluídas, pero relacionadas cos contidos da materia, permitindo ao alumnado unha especialización en temas concretos. Un exemplo foi o servidor de aplicacións web uWSGI, para aplicacións na linguaxe Python, alternativo ao Tomcat, que se emprega na materia asociado á linguaxe de programación Java. Noutro exemplo de servizo empregáronse tecnoloxías web (Askbot) similares aos xestores de contidos estudados na materia, para o Preguntoiro da OSL. En tódolos servizos desenvólvense competencias xenéricas e globais de resolución de problemas, toma de decisións e adaptación a novas tecnoloxías en contornas reais, e tamén competencias de administración de sistemas (instalación, configuración e mantemento de servidores). Empréganse ferramentas de virtualización estudadas na materia (VirtualBox) que permiten @alumn@ replicar o sistema informático no seu ordenador portátil, evitando desprazamentos ao destino. Os entregábeis a elaborar pol@alumn@ inclúen unha máquina virtual co sistema informático configurado para o destinatario do servizo, xunto coa súa documentación necesaria para que este poida continuar empregando, mantendo e actualizando a ferramenta instalada. Desenvólvense así competencias de comunicación escrita, capacidade de síntese e avaliación crítica das solucións software empregadas. Outro entregábel da ApS é unha exposición que @alumn@ realiza durante a última clase da materia. Ademais de traballar as competencias de expresión oral, @alumn@ debe describir o servizo realizado, a ferramenta traballada e as súas impresións persoais, dificultades atopadas, etc. A avaliación ten en conta esta exposición así como a máquina virtual e a documentación elaborada.

4. Conclusións

A experiencia de ApS que presentamos desenvólvese dende 2012 (4 cursos) na materia Administración Avanzada de Sistemas e Redes, do Grao en Enxeñaría Informática, cun total de 15 servizos executados. Os servizos, equiparados a 25 horas de traballo, permiten coñecer novas tecnoloxías relacionadas cos contidos da materia, especializándose en temas concretos, e desenvolver competencias traballadas na mesma. Estes servizos realízanse principalmente en destinos cun elevado nivel informático: Oficina de Software Libre (OSL) e Centro de Investigación en Tecnoloxías da Información da USC (CiTIUS). A proximidade física destes destinos, xunto co uso de ferramentas de virtualización (máquinas virtuais) para desenvolver o traballo, son factores fundamentais no éxito da experiencia. De feito, os meirandes problemas atopados foron as limitacións informáticas (aloxamento e seguridade informática). Por isto é importante dispor dunha contorna real, pero controlada, de traballo na cal desenvolver a experiencia. O alumnado responde ben a estas actividades, que sempre están limitadas pola oferta de servizos dispoñibles, aínda que existen preferencias polos servizos de meirande complexidade informática, xa que teñen un valor engadido en termos de aprendizaxe e especialización. Os entregábeis inclúen unha máquina virtual coa contorna informática configurada durante o servizo, un informe completo sobre a tecnoloxía traballada, ambos orientados @destinatari@ do servizo, e unha presentación oral describindo o traballo

realizado, avaliación crítica e valoración persoal da experiencia. A ApS resulta atractiva para o alumnado por representar ata 5 puntos na nota final da materia. Dende o punto de vista do profesorado, é importante definir o servizo para que non supere as 25 horas, e manter reducido o tempo dedicado a reunións para concretar e coordinar o servizo, sendo preferible ter poucos destinos con varios servizos cada un, que moitos destinos cun só servizo por destino. Canto ás potencialidades, resultaría interesante o encadeamento de servizos entre cursos para definir un proxecto informático de tamaño medio-grande que puidese actuar como escaparate desta experiencia.

Referencias bibliográficas

- Martín, X., e Rubio, L. (2006). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L., Prats, E., e Gómez, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

El aprendizaje-servicio: una herramienta para lograr la igualdad de género

Fernández González, Raquel

Departamento de Economía Aplicada. Uvigo

raquelf@uvigo.es

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo dar a conocer la vertiente innovadora del ApS como canalizador de propuestas de igualdad de género. Se analizará, desde la perspectiva igualitaria, el servicio a la sociedad que supone su práctica, a la vez que se especificarán las competencias y habilidades personales, difíciles de lograr por otros métodos, que se adquieren al involucrarse en una experiencia de ApS a favor de la igualdad de género.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; innovación educativa; igualdad de género; Nueva Economía Institucional.

Service-learning: a tool to achieve gender equality

ABSTRACT

This communication aims to present the innovative aspects of the Service-Learning as one of the right tools to achieve gender equality. That type of service to society promotes better skills, difficult to achieve by other methods. That method will be analyzed from an egalitarian perspective, proving what good it is to be for the community getting involved in a Service-Learning experience in favor of the gender equality.

Keywords: Service learning; educational innovation; gender equality; New Institutional Economics.

Introducción

El impulso que ha tenido la metodología promovida a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en las dos últimas décadas es innegable. Aunque los precursores de esta práctica se encuentran en el continente americano (primero Estados Unidos y luego América del Sur), este enfoque educativo se ha propagado hasta Europa con notable éxito. Su crédito se debe a que alienta la participación de la población educativa en la vida social y comunitaria en la que se encuentran, pudiendo involucrarse activamente en la resolución de conflictos a través de los conocimientos adquiridos previamente.

Por lo tanto, el ApS constituye una herramienta dual. Por un lado, potencia el afianzamiento del aprendizaje realizado en el aula y, por otro, fortalece las competencias transversales al mismo tiempo que desarrolla la ética social tanto del alumnado como de la organización a la que pertenecen. Esta característica fomenta la responsabilidad social y cívica de las instituciones educativas mientras que formaliza la apuesta por un aprendizaje académico activo (Martínez, 2008).

Es ampliamente reconocido que el ámbito universitario constituye un instrumento estratégico para fomentar una sociedad más equitativa y justa. En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, amparada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998), se explicitan las misiones y funciones de la educación superior. En su artículo 2 se declara que

los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán ... utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO (art. 2.d).

Asimismo, en el artículo 1 se plantea que la educación universitaria debe

... contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (art. 1.e).

El planteamiento de una pedagogía enfocada desde la transformación sociocultural hacia ciudadanías igualitarias es una necesidad en el nuevo EEES. Los objetivos de Bolonia para el EEES caracterizan el proceso de aprendizaje-servicio como una de las principales vías para la obtención de competencias (Kortendiek, 2011). Por ello, es importante instaurar propuestas metodológicas en las cuales se conciente al alumnado de la problemática de género, así como se capacite curricularmente a los mismos para generar tratamientos críticos del escenario social en el que interactúan. Proporcionar al estudiantado herramientas de análisis para detectar las complejidades que encierra el empoderamiento en igualdad es una prioridad educativa de primer orden (Grünberg, 2011).

Si bien es cierto que la igualdad género constituye un valor recogido en amplitud de normativas del sistema universitario español, la incorporación de medidas inclusivas reales presenta un carácter más limitado. De este modo, la defensa del método ApS como canalizador de experiencias igualitarias recobra más importancia si cabe como ejemplo de buenas prácticas que parten del entorno universitario.

1. Marco teórico

El marco teórico utilizado en este trabajo es el resultado de la unión de dos de las líneas de investigación más vivas en el ámbito académico. Ambas han experimentado un profundo avance, tanto por las experiencias empíricas como por los innovadores desarrollos teóricos.

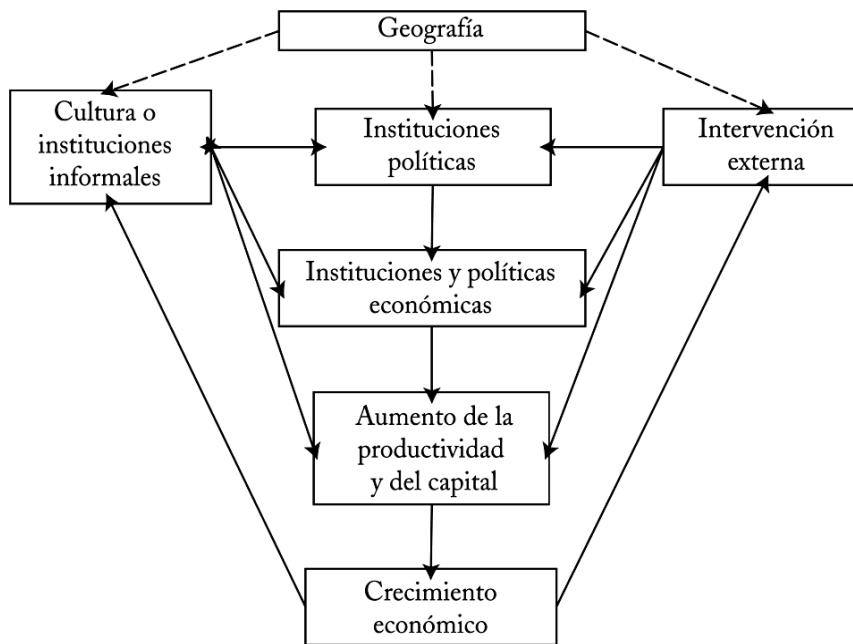
La primera es la denominada Nueva Economía Institucional (NEI). Esta disciplina teórica reivindica el concepto de las *instituciones* poniendo de relieve el papel que realizan en la economía y la sociedad. Estas determinan la estructura de incentivos a la que se enfrentan los agentes tanto en los mercados económicos y políticos como en las interacciones sociales (North, 1990). Por este motivo, pueden promover o dificultar las transacciones a nivel social.

La forma en la que pueden presentarse las instituciones es muy diversa. North (1990) las presenta como reglas formales (entre ellas se encuentran reglas económicas, políticas, jurídicas o contratos), reglas informales (como códigos de conducta, normas de comportamiento o convenciones) y mecanismos de cumplimiento.

La NEI se desmarcó de la economía neoclásica, la teoría económica imperante, entre otras diferencias por otorgar importancia a las reglas informales y asumir que estas afectan a los patrones de comportamiento y al modelo de decisión de los individuos. A lo largo del tiempo podemos apreciar como los prejuicios, las creencias y demás pautas de comportamiento pueden afectar a las sociedades provocando resultados económicos dispares. También el bagaje cultural y el aprendizaje son de vital importancia para explicar el distinto comportamiento de los individuos. Para North (1994) existen dos vías por la que los individuos cosechan su propio aprendizaje; la primera de ellas procede del medio sociocultural y lingüístico y la segunda del ambiente físico. Estas ayudan a crear el propio modelo mental que el individuo desarrolla ya desde sus primeros años de vida.

Desde luego, este esquema variará a lo largo de los años, por lo que también lo harán sus decisiones y sus preferencias. Lo que sí está claro es que cuanto más compartamos nuestra cultura, cuanto más globalizados estén nuestros gustos, nuestras preferencias o nuestra forma de actuar, más similitudes habrá entre los modelos mentales que puedan existir en las diferentes sociedades.

FIGURA 1. Influencia de las instituciones en el crecimiento económico



Fuente: Bandeira (2009).

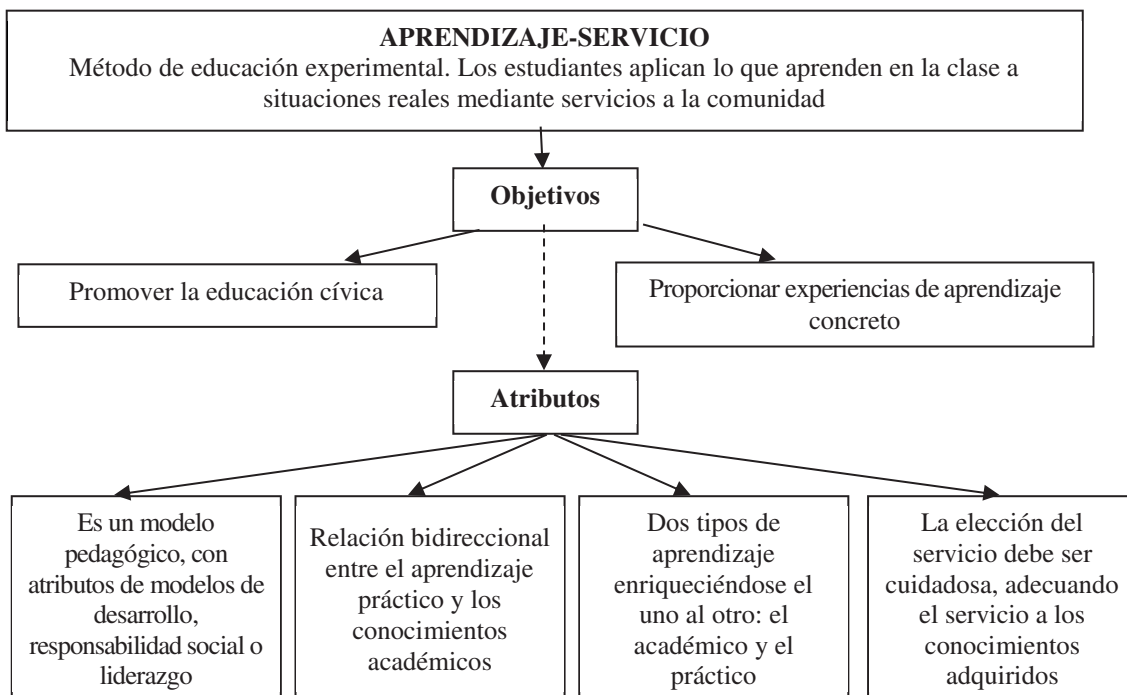
La segunda línea de investigación proviene del ámbito académico. El desarrollo sostenible y equitativo reclama innovaciones pedagógicas y, en este sentido, el método Aprendizaje-Servicio (ApS) representa un sistema integral que promueve una ciudadanía crítica a la vez que fomenta sus competencias emocionales y sociales. El ApS es definido por Morgan y Streb (2001, p. 158) como:

un método de educación experimental en el que los estudiantes aplican lo que aprenden en la clase a situaciones del mundo real mediante la realización de servicios a la comunidad. Su objetivo es promover la educación cívica y ciudadana, así como proporcionar una experiencia de aprendizaje concreto al tema estudiado en clase.

El Aprendizaje-Servicio se caracteriza por presentar cuatro rasgos principales (Figura 2). El primero de ellos se refiere a la naturaleza del ApS, identificándolo principalmente como un modelo pedagógico, si bien presenta atributos de modelos de desarrollo, liderazgo o responsabilidad social. En segundo lugar, existe una relación bidireccional igualmente relevante: el aprendizaje práctico debe reforzar los conocimientos académicos y la formación académica revierte en el servicio social. Esta premisa realza la necesaria cooperación entre los entes educativos y los socio-económicos y la obligación de asumir roles colaborativos por parte de los distintos agentes de una comunidad para la creación de sinergias educativas. En tercer lugar, han de conjuntarse dos tipos de aprendizaje, enriqueciéndose el uno al otro: el académico y el práctico (derivado de la experiencia) y, por último, la elección de servicio comunitario debe obedecer a criterios pragmáticos, donde la adecuación del servicio ha de conciliar los conocimientos adquiridos (Howard, 1998). En referencia a este último rasgo, Tapia (2001)

expone que la acción de servicio no tiene porqué ser un añadido solidario o bien intencionado al final o al principio de un proceso de aprendizaje, sino que, estrechamente vinculado a este, ambos salen ganando.

FIGURA 2. Atributos del método Aprendizaje-Servicio



Fuente: Bandeira (2009).

Otra de las diferencias trata sobre el control de lo aprendido. Tradicionalmente, el currículo pedagógico definía cuales debían ser los conocimientos inculcados al educando. El entorno limitado en el cual se transmitían propiciaba un mayor control sobre las materias a enseñar. Sin embargo, en las experiencias ApS, la naturaleza comunitaria del servicio orienta de forma deductiva el aprendizaje. Los alumnos pueden encontrarse ante situaciones inesperadas, las cuales les permitirán desarrollar una mayor iniciativa para solucionar los problemas del mundo real con las enseñanzas teóricas (Howard, 1993).

Por otra parte existe un rol diferente para el alumnado. La actitud que propician las clases magistrales es la pasividad del alumno, donde la creación de material académico o la aplicación práctica de los conocimientos es mínima. En contraposición, el ApS alienta a adoptar una postura de aprendizaje activo (Howard, 1993).

2. Metodología

Para analizar el papel del ApS como instrumento canalizador de la igualdad de género se lleva a cabo una revisión documental de las fuentes de carácter primario y secundario. Se examinan también los factores que muestran al ApS como un enfoque multidisciplinar pro-

picio tanto para incidir positivamente en los participantes activos de la experiencia (docente y alumnos) como en los pasivos. Posteriormente se debate la idoneidad de aplicar el ApS en el marco de promoción de la igualdad potenciado por el EEES, vinculándolo con las aportaciones epistemológicas y metodológicas que se pueden extraer de la normativa vigente en el sistema educativo.

Así pues, la aportación de esta comunicación constituye, a la vez, tanto una revisión conceptual como aplicada de la lucha por la igualdad de género, todo ello desde el mayor rigor metodológico. Igualmente, proporciona un marco epistemológico para el diseño, desarrollo e implementación para las futuras propuestas docentes en materia de igualdad.

3. Resultados

Como se especificó en los apartados anteriores, la teoría económica aplicada a este análisis es la Nueva Economía Institucional. La idoneidad de esta elección lo fundamenta su desarrollo metodológico. Su principal concepto, las instituciones, determinan los incentivos de comportamiento de los individuos, pudiendo modificar sus elecciones en los mercados políticos, económicos y sociales.

Las instituciones, a su vez, se clasifican en: reglas formales, reglas informales y mecanismos de cumplimiento. Con el primer tipo, las reglas formales, es con el que los agentes estamos más familiarizados. Incluye leyes, decretos o constituciones. Estas reglas pueden ser diseñadas por cada uno de los poderes del estado -legislativo, ejecutivo y judicial- y están limitadas por las acciones pasadas que se han realizado. Una de sus debilidades es que estas pueden ser concebidas para favorecer a aquellos agentes que poseen el poder de negociación. De hecho, no es posible encontrar un mercado económico o político que sea totalmente eficiente. Sin embargo, aunque la regulación en pro de la igualdad de género es incompleta, los fundamentos que impulsan su creación son bienintencionados. Las reglas formales que promueven este objetivo en el ámbito universitario son:

- La Constitución Española de 1978 (BOE, 29/12/1978). En ella se recoge la igualdad de género en el artículo 1.1, en el 9.2 y en el 14. En este último se establece que “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo...”.
- La Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras (BOE, 06/11/1999) recoge la necesidad de compatibilizar la vida personal y profesional. Esta ley tiene implicaciones para todas las administraciones públicas, también la universidad.
- La Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el Gobierno (BOE, 14/10/2003) obliga a realizar un “...informe sobre el impacto por razón de género de las medidas que se establecen...” (art. 2), también en el ámbito universitario (Gámez y Nos, 2012).
- La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE, 29/12/2004), en su art. 4.7, reclama un papel

activo de la educación superior: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

- La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE, 23/03/2007).

Esta última ley, en su artículo 25, se especifica que “En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres”, además se exige que en los planes de estudio se incluyan “...enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres..., postgrados específicos,... estudios e investigaciones especializadas en la materia”. Tan solo los grados de Ciencias de la Comunicación por medio de la asignatura “Comunicación para la igualdad” cumplen con la normativa, lo que supone solo el 10% de los grado creados desde 2007 (Gámez y Nos, 2012; VV.AA., 2010). Ante este escenario donde las implicaciones pedagógicas en materia de género escasean, las experiencias ApS se erigen como un instrumento idóneo para impulsar los conocimientos en igualdad. Su versatilidad hace de él una herramienta válida para adaptarse a gran parte de las materias curriculares.

Por otra parte, el ApS también puede afectar a las reglas informales imprimiéndoles carácter igualitario. Las reglas informales son mucho más difíciles de apreciar pero, al igual que las formales, modelan el comportamiento de los agentes sociales. Son reglas informales las tradiciones, códigos de conducta, normas de comportamiento o convenciones sociales. No presentan cambios tan repentinos normalmente; su evolución es mucho más lenta y paulatina, como ejemplo, en el caso de las tradiciones sociales. Es por esta razón que es difícil encontrar herramientas que puedan modificar la conducta interiorizada de las personas, pero el ApS es una de ellas.

La implicación del alumnado con las experiencias de rasgo igualitario crea, en la mayoría de casos, una fuerte vinculación entre las partes. El sesgo emocional conlleva una mayor implicación de los participantes, los cuales reflexionan sobre el sentido y adquieren valores sociales que le ayudan a identificar actitudes discriminantes. No solo eso, los procesos conscientes derivados de la experiencia actúan en su pensamiento crítico cívico, esto es, modifican las reglas informales que rigen su comportamiento. Muestra de ello son las distintas experiencias exitosas sobre igualdad de género. En la Universidad de Monterrey, en el curso avanzado de Aplicaciones en Psicología Clínica se realizó una experiencia ApS donde se implantaba, por parte de los estudiantes, un programa de intervención orientado al empoderamiento de la mujer. Además de los resultados de investigación concluyente (encontrando en la muestra $n=64$ un 28.6% de casos de violencia), los propios alumnos crearon un vínculo y una mayor concienciación con los problemas de su comunidad. Como resultado de esta experiencia, en la cual existió una implicación profunda entre las partes, los alumnos transformaron sus esquemas mentales al modificar las reglas informales. Prueba de ello son las palabras de los propios estudiantes “más allá de la teoría, aprendí en carne propia las complicaciones de las mujeres envueltas en una situación de maltrato. Aprendí también que la realidad es dura y que las alternativas son escasas para esas personas...” (Quiroga, 2013).

4. Discusión y conclusiones

El problema de la igualdad de género, aunque han existido progresos, está lejos de ser erradicado de nuestra sociedad. Es, por su naturaleza, una de las lacras sociales que más preocupa a sus ciudadanos y por el que más se ha involucrado a la opinión pública.

Por sus características, las instituciones, no solo las sociales, forman parte de la solución. El planteamiento metodológico de la Nueva Economía Institucional propone combatir la desigualdad de género por medio de los tres ámbitos diferenciados de instituciones: reglas formales (organismos, leyes, constituciones, etc.), reglas informales (creencias, valores, costumbres, etc.) y mecanismos de cumplimiento. Por lo tanto, para promover las actitudes responsables hacia la igualdad de género es indispensable utilizar las herramientas institucionales al alcance de las organizaciones. Uno de esos instrumentos se materializa en la educación superior, cuyas representantes más destacadas son las universidades. En ellas, la innovación educativa promueve soluciones, alterando los resultados ineficientes hacia otros que promueven la utilidad agregada social.

Pero como se ha expuesto, aun con la existencia de un amplio catálogo legislativo que apoya la igualdad de género, los resultados aún son exigüos. Por ello se han de promover herramientas educativas efectivas que canalicen los esfuerzos convirtiéndolos en resultados.

El método ApS supone un instrumento que materializa la oportunidad de reconsiderar el cometido de la educación, máxime la superior. El objetivo es potenciar la responsabilidad social de estas instituciones y no ser simples canalizadoras de méritos académicos y científicos para carreras profesionales provechosas en el ámbito individual (Boyer, 1994). El ApS podría definirse como un revulsivo de la pedagogía tradicional con la que presenta varias diferencias notorias. Una de ellas está relacionada con lo expuesto anteriormente, es el conflicto de objetivos. Mientras que el ApS promociona la implicación cívica y potencia la incursión del alumnado con una visión holista de la enseñanza, la pedagogía clásica obedece al reduccionismo educativo, donde el avance individualista representa el objetivo de este procedimiento. La afirmación de Palmer (1990) de que el individualismo competitivo del aula refleja una pedagogía que hizo hincapié en el individuo como el principal agente de saber, refleja la clara disyuntiva entre uno y otro método; mientras que la responsabilidad individual es promovida por las clases tradicionales, el ApS impulsa la responsabilidad social (Howard, 1993).

Todos estos matices hacen que el ApS sea una metodología idónea para involucrar a las instituciones educativas y a los entes sociales en la lucha contra los problemas comunitarios. El grado de involucración y autonomía conseguido en las experiencias ApS promueve un mayor sentido de responsabilidad ciudadana. Los participantes envueltos en las experiencias se involucran en la causa, estudiando sus orígenes, analizando los problemas derivados y buscando el posible conjunto de soluciones. Con ello se muestra que la implicación correcta del estudiantado crea externalidades positivas en su entorno, que se retroalimentan entre sí. El convencimiento de que el ApS es una buena estrategia para implicar al estudiantado en los problemas sociales lleva a plantearlo como una herramienta para paliar la discriminación de género.

Referencias bibliográficas

- Bandeira, P. (2009). Instituciones y desarrollo económico. Un marco conceptual. *Revista de Economía Institucional*, 11(20), 355-377.
- Boyer, E. (1994). Creating the New American College. *Chronicle of Higher Education*, 9, A48.
- Gámez, M. J., y Nos, E. (2012). Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 325-335.
- Grünberg, L. (2011). Introduction. En L. Grünberg, (Ed.), *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 717). Bucharest: UNESCOPEPES.
- Howard, J. P. F. (1993). Community Service Learning in the Curriculum. En J. Howard (Coord.), *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning* (pp. 21-28). Michigan: OCSL Press.
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula. En L. Grünberg (Coord.), *Studies on Higher Education. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond* (pp. 211-228). Bucharest: UNESCOPEPES.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- North, D. C. (1994). Economic Performance through Time. *The American Economic Review*, 84(3), 359-368.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Palmer, P. (1990). Community, Conflict, and Ways of Knowing. Ways to Deepen our Educational Agenda In J. C. Kendall & Associates (Eds.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service* (Vol. I, pp. 105-113). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Quiroga, A. (2013). Aprendizaje servicio en México: participación solidaria en pro de la equidad de género. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2), 55-73.
- Tapia, M^a N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. (2^a ed.). Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- VV.AA. (2010). *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Informe de situación*. Castellón: Unidad de Igualdad y Fundación Isonomía, Universitat Jaume I.

Relaciones entre el Aprendizaje-Servicio (ApS) y la orientación e inserción profesional de los/las universitarios/as

Fernández Rey, Elena
Ceinos Sanz, Cristina
Nogueira Pérez, Miguel Anxo

Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación. USC

elena.fernandez.rey@usc.es

cristina.ceinos@usc.es

miguelanxo.nogueira@usc.es

RESUMEN

La integración de propuestas metodológicas activas, participativas y orientadas a la práctica en el contexto universitario, como el Aprendizaje-Servicio (ApS), favorece el desarrollo profesional del estudiantado.

Esta propuesta pretende identificar qué aspectos vinculados con los procesos de orientación e inserción profesional se trabajan al aplicar la metodología de Aprendizaje-Servicio en la educación superior, de qué tipo son esos factores y cuáles son los efectos positivos que se producen en el alumnado universitario al desarrollar esas dimensiones a través del ApS, especialmente en el que cursa titulaciones relacionadas con la educación. Con la revisión bibliográfica y documental y el análisis de experiencias de Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario (proyectos realizados en carreras conducentes a la formación de agentes socio-educativos), se estudiarán los beneficios de este enfoque para los principales contenidos de la orientación profesional (conciencia de uno mismo, conciencia de las oportunidades, toma de decisiones y aprendizaje para las transiciones).

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; orientación profesional; inserción profesional; educación universitaria.

Relationships between Service-Learning (S-L), guidance and employment of University students

ABSTRACT

The integration of active, participatory and practice oriented methodological proposals in the University context, including Service-Learning (S-L), favours the student professional development.

This proposal aims to identify which variables linked with professional insertion and guidance processes are worked when we apply the Learning-Service methodology in Higher Education, what type these factors are and what the positive effects are that occur in college students to develop these dimensions through the approach S-L, especially in the one with degrees related to education.

Through a literature and documentary review and the experiences analysis of Learning-Service in the University field (projects undertaken in degrees that lead to the training of socio-educational agents), the benefits of this educational approach about the main contents in the student professional careers will be studied (self-awareness, awareness of the opportunities, decision making and transition learning).

Keywords: Service-Learning; professional guidance; professional insertion; higher education

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior conllevó el diseño y la implantación de nuevos títulos universitarios que pretenden una formación integral basada en el enfoque de competencias y en la que el estudiante se erige como foco central a través de la estimulación de su autonomía y de la asunción de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adquisición de competencias en el contexto universitario incluye una diversidad de las mismas de carácter genérico, específico y transversal que integre las cuatro dimensiones básicas: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Entre esa relación de competencias se encuentran aquellas que son clave para el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes (Coriat y Sanz, 2005).

La preparación para el ejercicio profesional, el aprendizaje para las transiciones, la toma de decisiones o la promoción de la empleabilidad, entre otros, son aspectos del desarrollo profesional que, aunque dependerán de las decisiones que tome cada persona y de cómo construya su carrera profesional (Taveira y Rodríguez-Moreno, 2010), no pueden quedar al margen de las responsabilidades institucionales, en este caso de las universidades, a la hora de contribuir a crear oportunidades efectivas de carrera y de desarrollo profesional (Llanes, Figuera, y Torrado, 2015).

Las metodologías activas, participativas, eminentemente prácticas y basadas en el aprendizaje experiencial, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el estudio de casos, la educación cooperativa o el Aprendizaje-Servicio (ApS) se pueden convertir en una opción para que los universitarios aprendan más sobre sus futuras carreras. Eyler (2009) incide en que la educación experiencial tiene un valor que sobrepasa la construcción de habilidades sociales, la ética del trabajo o la experiencia práctica, que son aspectos importantes en los programas de orientación profesional o de desarrollo de la carrera, ya que puede ayudar a los estudiantes a conseguir metas intelectuales, entre las que cita:

- una comprensión más profunda de la materia de la que es posible a través solamente del estudio en el aula;
- la capacidad para el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento en situaciones complejas o ambiguas;
- la capacidad de participar en el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo el aprendizaje en el lugar de trabajo. (p. 26).

De manera específica, los efectos positivos del enfoque de Aprendizaje-Servicio en ámbitos diversos del desarrollo del alumnado universitario, según señalan Gezuraga y Malik (2015), como el académico (en cuanto a niveles de comprensión, capacidad de análisis o competencias relacionadas con el pensamiento crítico), el cívico (respecto a responsabilidad social o vocación de servicio), el personal (vinculado con la motivación hacia el aprendizaje o la mejora de la autoestima) o el social (construcción de valores y conductas prosociales), repercuten también en la orientación, especialmente en su vertiente profesional o de desarrollo de la carrera.

Y, aunque de acuerdo con Schoenherr (2015), el ApS no debe ser confundido con el desarrollo profesional, se pueden establecer relaciones entre los beneficios de esta metodología y algunas de las principales dimensiones y contenidos de la orientación profesional.

Por ello, en la presente comunicación se pretende identificar los aspectos vinculados con los procesos de orientación e inserción profesional que se abordan al trabajar con proyectos de Aprendizaje-Servicio en la educación superior, de qué tipo son esos factores y cuáles son los efectos positivos que se producen en el alumnado universitario al desarrollar esas dimensiones a través del ApS, especialmente en el que cursa titulaciones relacionadas con la educación.

1. Marco teórico

1.1. La orientación en el contexto universitario

Según Romero y Sobrado (2002) son tres los principales objetivos de la orientación en la universidad:

- Facilitar el desarrollo de la identidad personal y profesional, a través de la seguridad afectiva, la autoestima y la construcción de una posición propia, coherente y consecuente con la profesión.
- Aprender a dar sentido a la propia experiencia y a construir proyectos profesionales y vitales, tomando como bases la autonomía, la conciencia crítica y autoreflexiva y la capacidad de vivir en la ambigüedad y la movilidad.
- Facilitar el desarrollo de una acción colectiva social y política transformadora.

Más concretamente, la orientación profesional en el nivel de la educación superior se puede considerar un factor de calidad, que debe entenderse como un proceso de ayuda para la construcción de proyectos profesionales, que contemplen las siguientes cuestiones (González y Martín, 2004):

- Búsqueda de itinerarios formativos.
- Toma de decisiones.
- Conocimiento de la realidad laboral.
- Localización y manejo de información.
- Desarrollo de proyectos.
- Trabajo colaborativo, etc.

La intervención en orientación profesional planificada por Watts, Law, Killeen, Kidd, y Hawthorn, (1996) como un modelo lógico y pragmático de cuatro fases, denominado DOTS (*Decision learning; Opportunity awareness; Transition learning; Self awareness*) se desarrolla a partir de cuatro preguntas básicas: ¿quién soy? -conciencia de uno mismo o autoconocimiento-, ¿dónde estoy? -conciencia de las oportunidades-, ¿qué haré? -aprender a tomar decisiones-, y ¿cómo lo haré? -aprendizaje para las transiciones-.

Este modelo, de gran éxito en Europa, posee una gran versatilidad de aplicación en múltiples contextos y que facilita la aplicación de metodologías, recursos y técnicas distintas. Rodríguez Moreno (2009) propone, por ejemplo, las simulaciones laborales, las actividades lúdicas o la integración en los currícula, entre otras propuestas. Y, por las características de

los proyectos de Aprendizaje-Servicio, también estos pueden constituir una alternativa para trabajar los contenidos del modelo DOTS en las carreras universitarias, como se expondrá en el siguiente apartado.

En el ámbito de la orientación profesional actual surge la necesidad de implicar al propio sujeto, con especial relevancia para el estudiante universitario, en el desarrollo de su carrera, centrándose en el autoconocimiento y el autodesarrollo como contenidos fundamentales para su trayectoria laboral y personal (Llanes et al., 2015). Este enfoque, denominado Gestión Personal de la Carrera -GPC- (Taveira y Rodríguez Moreno, 2010), destaca la importancia de la adquisición de competencias interpersonales y sistemáticas, por encima de las de carácter instrumental por parte de graduados de la titulación de Pedagogía (Llanes et al., 2015). Las primeras favorecen los procesos de interacción social y de cooperación y las segundas contribuyen a una acción global de carácter anticipatorio y facilitan la comprensión de las realidades complejas.

En la tabla 1 se presentan las competencias más significativas para la inserción y el progreso profesional según el enfoque de GPC.

TABLA 1. Competencias significativas para la inserción y el progreso profesional según el enfoque de GPC

Tipo de competencia	Función	Ejemplo de competencia
Interpersonal (INT)	Desarrollo de habilidades sociales	Empatía, humildad, resiliencia, inteligencia emocional
	Trabajo multidisciplinar	Diversidad, integración en equipos, capacidad de trabajo con otros, transversalidad de la profesión
Sistemática (S)	Gestión de la carrera	Proactividad, perseverancia, creatividad, compromiso con la identidad, el desarrollo y la ética profesional, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida
Instrumental (INST)	Gestión, organización y planificación	Capacidad de resolver problemas, toma de decisiones

Fuente: elaborado a partir de Llanes et al. (2015).

1.2. Relaciones del Aprendizaje-Servicio y la orientación e inserción profesional de los/las universitarios/as

Francisco y Moliner (2010) exponen que, aunque existen numerosas definiciones de ApS, se produce un consenso al destacar como componentes esenciales del Aprendizaje-Servicio “el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum y el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad” (p. 72).

Puede deberse precisamente a la amplitud de aspectos que abarcan esos dos componentes por lo que los beneficios del ApS presentados por los investigadores y estudiosos en el tema (Eyler, 2009; Furco y Billig, 2002; Schoenherr, 2015, entre otros) son múltiples e inciden en diversos ámbitos, tanto individuales como comunitarios.

Entre los efectos positivos que la participación en proyectos de Aprendizaje-Servicio generan en las personas en formación se encuentran varios vinculados con aspectos voca-

cionales y profesionales, como por ejemplo, los indicados, con carácter general, por Furco y Billig (2002): ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales; mejora de las competencias profesionales; mayor comprensión de la ética del trabajo; mayor preparación para el mundo del trabajo.

El trabajo con competencias vinculadas con la responsabilidad civil y la acción comunitaria a partir de las de las experiencias de ApS en el contexto universitario tiene para Gezuraga y Malik (2015) una clara conexión con el principio de intervención social, uno de los tres ejes primordiales de la actuación orientadora (junto con los principios de prevención y de desarrollo). Pero además de esta relación, las autoras también destacan otros aspectos más ligados con la orientación profesional, como son la exploración y el conocimiento del entorno próximo; la indagación sobre los valores, intereses y capacidades personales; la identificación temprana con la titulación elegida, e incluso, con el quehacer profesional futuro o la configuración de un itinerario formativo propio.

El estudio de Coulter-Kern, Coulter-Kern, Schenkel, Walker, y Fogle (2013), aunque está enfocado a alumnado de educación secundaria, resulta de interés porque examina el impacto de un proyecto de ApS para ayudar a los estudiantes en la elección de un camino profesional y para incrementar su comprensión sobre cómo tomar decisiones para la carrera. Concluyen que el ApS es un medio útil para estimular el aprendizaje para la toma de decisiones para la carrera.

Otro factor relevante que se consigue con el ApS, y que tiene gran importancia para la orientación e inserción profesional, se refiere al trabajo en entornos laborales reales, con los que los estudiantes universitarios tendrán que tratar probablemente en su carrera profesional. Y, de acuerdo con Schoenherr (2015), es mejor para el alumnado realizar este tipo de experiencias (incluyendo los errores que pueda cometer) “como parte de un curso en un ambiente de aprendizaje seguro, en lugar de en un proyecto de trabajo importante más adelante que podría hacer o deshacer su carrera” (p. 56). El hecho de efectuar la experiencia de ApS en organizaciones e instituciones pertenecientes a diversos sectores conlleva además la posibilidad de explorar oportunidades laborales, que se vincula con la fase “conciencia de las oportunidades-¿dónde estoy?” y su implicación para la posterior “aprender a toma de decisiones-¿qué haré?” del modelo DOTS (Watts et al., 1996) expuesto con anterioridad.

De acuerdo con Santos, Sotelino, y Lorenzo (2015) la preparación para el autoempleo de los egresados también se puede ver favorecida con las experiencias de ApS, ya que mediante este enfoque metodológico se trabajan competencias como la asunción de responsabilidades, la gestión o la identificación de problemas.

Si se analizan comparativamente las competencias significativas para la inserción y el progreso profesional según el enfoque de GPC expuesto previamente (tabla 1) con las principales competencias que se desarrollan a través del enfoque de Aprendizaje-Servicio (tabla 2) se puede comprobar que hay una gran coincidencia tanto en las competencias interpersonales (INT) como en las sistemáticas (S) y las instrumentales (INST) que se requieren para un proceso de orientación profesional adecuado y las que se ponen en juego a través de las experiencias de aprendizaje con ApS que se lleven a cabo en las aulas universitarias.

TABLA 2. Comparación competencias significativas para la inserción y el progreso profesional-competencias desarrolladas con el ApS

Tipo	Función	Competencia para la inserción y progreso profesional	Competencia desarrollada con el ApS
INT	Desarrollo de habilidades sociales	Empatía, escucha activa, humildad, resiliencia Inteligencia emocional	Desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cooperativas (diálogo, escucha activa, empatía, negociación, consenso...) Desarrollo de la conciencia social
	Trabajo multidisciplinar	Diversidad Integración en equipos Capacidad de trabajo con otros Transversalidad de la profesión	Respeto a la diversidad Trabajo en equipos multidisciplinares Cooperación Participación
S	Gestión de la carrera	Proactividad, perseverancia, creatividad	Creatividad
		Capacidad de adaptación a nuevas situaciones y a los cambios Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	Necesidad de adaptación Superación
		Compromiso con la identidad, el desarrollo y la ética profesional	Conocimiento de las opciones de la titulación Comprensión de la ética del trabajo Preparación para el mundo del trabajo
INST	Gestión, organización y planificación	Capacidad de organización y planificación Gestión y mantenimiento de una red de contactos Cultura emprendedora	Autogestión (tiempos, recursos...) Autosuficiencia Iniciativa y espíritu emprendedor
		Capacidad de resolver problemas	Identificación de problemas
		Toma de decisiones	Pensamiento crítico Reflexión sobre la tarea realizada

Fuente: elaborado a partir de Francisco y Moliner (2010); Furco y Billig (2002); Gezuraga y Malik (2015); Llanes et al. (2015); Santos et al. (2015).

Como se muestra en la tabla 2, las principales competencias requeridas para la gestión personal de la carrera se pueden desarrollar a través del enfoque de ApS en las disciplinas curriculares de una titulación universitaria.

Si el análisis global sobre la relación del Aprendizaje-Servicio con la orientación profesional en el ámbito universitario realizado en el apartado anterior se traslada a la aplicación del ApS a titulaciones vinculadas con la rama socio-educativa, los puntos coincidentes de esta metodología de aprendizaje con los procesos de orientación e inserción profesional se mantienen e incluso surgen otros aspectos coincidentes.

Así, por ejemplo, se demuestra en los estudios de Francisco y Moliner (2010), basado en una propuesta interdisciplinar de ApS en la que participó alumnado de Magisterio, Psicopedagogía y Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I de Castellón; de Rodríguez Gallego (2014), con estudiantes de la materia de Didáctica General del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla; o de Pegalajar y Cámara (2014), con alumnado de la asignatura de Sociedad, Familia y Escuela del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Estas investigaciones, además de destacar la adquisición por parte del alumnado participante en los proyectos de ApS de las competencias expuestas en la tabla 2, inciden en

que el trabajo con esta metodología de aprendizaje facilita el conocimiento (en algunos casos, descubrimiento) de las opciones de la titulación correspondiente y la adquisición de ideas más realistas sobre el mundo del trabajo debido al contacto real y directo con centros y profesionales, lo que permite aprender a dar respuesta a las necesidades detectadas, además de ser una ayuda en la elección de las prácticas externas o de salidas profesionales.

2. Conclusiones

La formación integral de los y las estudiantes universitarios, finalidad del nuevo modelo de universidad, está centrada en un enfoque de aprendizaje por competencias que integre todas las dimensiones de desarrollo personal, académico, social y profesional. Para desenvolver esa formación se precisan propuestas metodológicas de carácter experiencial, activas, participativas y eminentemente prácticas que faciliten el contacto real y directo con contextos, situaciones y profesionales, con lo que este aspecto conlleva de inmersión del alumnado en ámbitos de intervención profesionales.

Entre las metodologías que cumplen esos requisitos se puede citar el Aprendizaje-Servicio, que puede tener beneficios para los universitarios a nivel académico, cívico, personal, social o profesional (Eyler, 2009; Furco y Billig, 2002; Gezuraga y Malik, 2015; Schoenherr, 2015).

Un gran número de competencias necesarias para su desarrollo profesional se pueden trabajar con la inclusión de proyectos de ApS en las titulaciones, que ayudarían a abordar los contenidos fundamentales correspondientes a las cuatro fases del proceso de la carrera profesional propuesto por Watts et al. (1996) -DOTS-, que son la conciencia de un mismo (¿quién soy?), la conciencia de las oportunidades (¿dónde estoy?), aprender a decidir (¿qué haré?) y aprender a transitar (¿cómo lo haré?).

El análisis comparativo llevado a cabo en este trabajo muestra el alto nivel de coincidencia y/o similitud entre las competencias que se adquieren con la realización de proyectos de ApS en las carreras universitarias y las competencias que se deben abordar en las propuestas de intervención orientadora en su dimensión profesional, estando presentes ejemplos en todas las funciones principales para la inserción y el progreso profesional según el enfoque de GPC (desarrollo de habilidades sociales, trabajo multidisciplinar, gestión de la carrera y gestión, organización y planificación) (Llanes et al., 2015; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010).

Referencias bibliográficas

- Coriat, M., y Sanz, R. (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Coulter-Kern, R. G., Coulter-Kern, P. E., Schenkel, A. A., Walker, D. R., y Fogle, K. L. (2013). Improving student's understanding of career decision-making through service learning. *College Student Journal*, 47(2), 306-311.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.

- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77. Recuperado de: <http://www.aufop.com>.
- Furco, A., y Billig, S. H. (Eds.), (2002). *Service-learning: the essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Gezuraga, M., y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la Universidad: aportes desde el Aprendizaje-Servicio. *REOP*, 26(2), 8-25.
- González, I., y Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *REOP*, 15(2), 299-315.
- Llanes, J., Figuera, P., y Torrado, M. (2015). Gestión personal de la carrera. Factor clave para el desarrollo profesional. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2) (pp. 867-878). Cádiz: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>.
- Pegalajar, M. C., y Cámara, A. M. (2014). Aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para la formación en competencias en educación superior. *Revista Educativa Heñademos*, 16, 83-90.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2009). Técnicas y recursos de Orientación Profesional. En L. M. Sobrado, y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 73-99). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero, S., y Sobrado, L. M. (2002). Orientación para la carrera profesional. En V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria* (pp. 305-324). Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Schoenherr, T. (2015). Service-Learning in Supply Chain Management: Benefits, Challenges and Best Practices. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 13(1), 45-70.
- Taveira, M. C., y Rodríguez Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP*, 21(2), 335-345.
- Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M., y Hawthorn, R. (1996). *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.

La producción científica en Tesis Doctorales sobre Aprendizaje-Servicio en España (2000-2016)

Fernández Rey, Elena

García Murias, Rebeca

*Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación
Universidade de Santiago de Compostela*

elena.fernandez.rey@usc.es

rebeca.garcia@usc.es

RESUMEN

El interés por conocer las tendencias de las investigaciones realizadas en el ámbito universitario sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) en las dos últimas décadas en el contexto español ha llevado a indagar las Tesis Doctorales sobre esta temática en el período comprendido entre 2000 y 2016.

A partir de los datos recogidos en la Base de datos TESEO del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se ha realizado un análisis de contenido de los títulos, descriptores y resúmenes, valorando la productividad del área, las principales características generales y metodológicas y las temáticas estudiadas.

El estudio ha mostrado el interés creciente en el ámbito académico y científico por el Aprendizaje-Servicio, ya que se trata de una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de diversas competencias a través de actividades educativas que incluyen el servicio a la comunidad.

El contexto universitario destaca como uno de los prioritarios para el desarrollo de programas de ApS.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; educación universitaria; Tesis Doctoral.

Scientific production in Doctoral Thesis on Service-Learning in Spain (2000-2016)

ABSTRACT

The interest in knowing the trends of research conducted at the university level on Service-Learning (SL) in the last two decades in the Spanish context has led to inquire the Doctoral Thesis on this topic in the period between 2000 and 2016.

From the data collected into the TESEO database from the Ministry of Education, Culture and Sport it has been done a content analysis of the titles, descriptors and abstracts, assessing the productivity of the area, the main general and methodological characteristics and the thematic studied.

The study has shown increasing interest in the academic and scientific field onto Service-Learning as it is a teaching methodology that promotes the development of various competencies through educational activities including community service.

The university context stands as one of the priority for the development of Aps programs.

Keywords: Service-Learning; university education; Doctoral Thesis.

Introducción

El modelo de Aprendizaje-Servicio encierra un gran potencial pedagógico, posibilitando la adquisición de competencias básicas a partir de los proyectos de trabajo que se lleven a cabo.

En este sentido el ApS contribuye al desarrollo competencial del alumnado, de cualquier etapa educativa, del siguiente modo:

- Aportando un conocimiento más profundo de los retos y problemáticas sociales, de sus causas y consecuencias.
- Posibilitando una visión más amplia de la realidad.
- Facilitando un mejor conocimiento del tejido asociativo solidario y de las personas comprometidas con el entorno para su transformación social.
- Desarrollando habilidades relacionadas con la realización de proyectos.
- Descubriendo destrezas y aptitudes individuales para ponerlas al servicio de la comunidad.
- Desarrollando valores que favorecen la autonomía personal y que mejoran la coherencia personal: solidaridad, responsabilidad, justicia, igualdad, etc.
- Mejorando las capacidades para trabajar en equipo.
- Desarrollando actitudes sociales y hábitos de convivencia.

El interés particular en este trabajo se centró en conocer el impacto que posee el uso de esta metodología fundamentada en el aprendizaje experiencial cooperativo, crítico y asociado a valores integrando el servicio comunitario solidario con el aprendizaje de competencias curriculares, de modo que los estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente como personas, profesionales y ciudadanos mediante la realización de un servicio útil para la comunidad y la reflexión crítica de la experiencia, especialmente con el alumnado universitario.

Consideramos que la relevancia de esta metodología se verá reflejada en la disposición en el ámbito de la investigación por abordar esta temática. Por ello, los objetivos de esta comunicación son:

- Analizar la producción científica en Tesis Doctorales sobre Aprendizaje-Servicio en España entre 2000-2016.
- Conocer las tendencias de las investigaciones realizadas en el ámbito universitario sobre el Aprendizaje-Servicio en las últimas décadas en el contexto español.

1. Marco teórico

Las Universidades españolas han realizado un importante esfuerzo para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya concreción y desarrollo se ha vinculado al discurso de las competencias y la empleabilidad. Este nuevo enfoque ha implicado una renovación curricular de las titulaciones universitarias, requiriendo un cambio metodológico en la formación universitaria, y como consecuencia, en la evaluación (Bolívar, 2008).

El desarrollo de un enfoque metodológico dirigido a la adquisición de competencias supone funcionalidad y relevancia de los contenidos, aplicación de lo que se aprende. Por tanto, las actividades educativas a desarrollar por el alumnado han de estar dirigidas a conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previstos, y para ello, deben estar relacionadas con la vida cotidiana y profesional.

En este contexto, la incorporación de metodologías educativas innovadoras como el Aprendizaje-Servicio (ApS), entendida como “una forma de educación basada en la experiencia donde los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas para promover el desarrollo y el aprendizaje del alumnado” (Jacoby, 1996, p. 5), han demostrado altos niveles de efectividad y eficiencia, identificando, entre sus posibles beneficios, el aumento del compromiso del alumnado, la mejora del aprendizaje académico, el fomento del desarrollo personal y social de los estudiantes, el incremento de la motivación del profesorado y los cambios de sus actitudes hacia la enseñanza, etc., los cuales aportan evidencias con las que fundamentar el modelo de aprendizaje basado en competencias y contribuyen al cumplimiento de las exigencias que plantea el proceso de convergencia europeo de Educación Superior.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad a través de un único proyecto bien articulado donde el alumnado participante aprende simultáneamente que trabaja en necesidades reales del entorno con el propósito de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007).

El ApS entiende la educación como la formación de ciudadanos activos que aportan sus conocimientos y valores al desarrollo y al progreso del medio social donde se desenvuelven. Este modelo de aprendizaje se articula en torno a dos ideas básicas: por una parte, el aprendizaje mejora el servicio de modo que lo que se aprende permite prestar un servicio de calidad a la comunidad y por otro, el servicio motiva y dota de sentido al aprendizaje, aportándole una experiencia que posibilita extraer nuevos aprendizajes.

Se fundamenta en una metodología reflexiva, relacional y estructurada que combina una metodología al servicio de la comunidad con numerosas oportunidades para el aprendizaje. Se basa en la educación experimental como base para el crecimiento intelectual, moral y cívico.

Entre sus principales requisitos destaca el entender la intencionalidad educativa del aprendizaje como una posibilidad de realizar un servicio a la comunidad, a través de la participación activa y la reflexión.

Tal y como apuntan Piqué y Forés (2012) entre sus principales potencialidades destacan la apertura y proyección de las instituciones educativas al entorno social; detecta y actúa sobre las necesidades reales de la comunidad; supone un servicio a la comunidad para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad; pone en juego contenidos curriculares y competencias para la vida; se inspira en una pedagogía de la experiencia, la participación activa, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la reflexión; se basa en la coordinación entre instituciones educativas, organizaciones sociales e instancias del entorno y posee un impacto educativo y transformador múltiple.

Un aspecto relevante del Aprendizaje-Servicio es que sus aprendizajes posibilitan el desarrollo de numerosas competencias, integrando así capacidades, habilidades, conocimientos y valores que permiten resolver situaciones reales eficazmente.

Un buen desarrollo de estas competencias activa una ciudadanía responsable, sobre todo cuando el aprendizaje y desarrollo de estas competencias es realizado por medio de acciones de interés social.

Siguiendo a Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007, pp. 7-8) algunos de los aspectos metodológicos fundamentales para el desarrollo competencial, reflejados en el ApS, son los que siguen:

1. *Se desarrolla en contextos concretos*: contextualización de los aprendizajes -situaciones reales que dotan de sentido y funcionalidad a los aprendizajes-.
2. *Aborda el aprendizaje de la complejidad*: enfrenta al alumnado a situaciones tan complejas como su nivel de desarrollo aconseje, dotándole de estrategias para abordarlas con eficacia.
3. *Promueve el protagonismo del alumnado*: desarrolla su iniciativa personal, potencia la toma de decisiones y actitudes emprendedoras.
4. *Estimula el trabajo cooperativo*: la actividad en grupos cooperativos permite compartir el trabajo entre iguales, estimulando el aprendizaje activo, constructivo y autónomo; facilita la comunicación interpersonal y proporciona al alumnado confianza en sí mismo y en el grupo y favorece un mejor rendimiento escolar.
5. *Requiere una revisión crítica de los currículos*: identificar y priorizar los temas socialmente relevantes como elementos vertebradores de los proyectos de ApS.
6. *Precisa nuevas formas de organización escolar*: flexibilización de las estructuras escolares (horarios, espacios, agrupamientos, etc.). Permite el trabajo dentro y fuera del aula.
7. No se reduce a un mero proyecto de carácter procedimental y de adquisición de habilidades sino que se integran componentes educativos del *aprender a ser* y *aprender a convivir*, que procuran el bienestar emocional individual y colectivo. El alumnado aprende a desarrollarse como persona.

2. Metodología

Los datos han sido recogidos a través de la consulta de la base de datos de Tesis Doctorales (TESEO) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La búsqueda se ha realizado tomando como criterios el período seleccionado (cursos académicos desde el 1999-2000 hasta el 2015-2016) y los términos Aprendizaje-Servicio y *Service-Learning*. Por su frecuencia de uso se ha incluido el término en inglés, además de en castellano.

No se ha utilizado el tesoro de TESEO porque no hay una coincidencia plena en las materias a las que está vinculada la temática del Aprendizaje-Servicio. Las opciones son múltiples, entre las que destacan métodos pedagógicos (Código UNESCO: 580107), teoría y métodos educativos (Código UNESCO: 580100), teorías educativas (Código UNESCO: 580104) o sector de la educación (Código UNESCO: 531204). Pero, también se pueden

encontrar materias tan diversas como planes de estudios (Código UNESCO: 580103), relaciones urbano-rurales (Código UNESCO: 322909) o política cultural (Código UNESCO: 590202).

Los datos se han identificado efectuando un análisis de contenido a través de la revisión de los títulos, los descriptores y los resúmenes, valorando la productividad de la temática, las principales características generales y metodológicas y los temas estudiados.

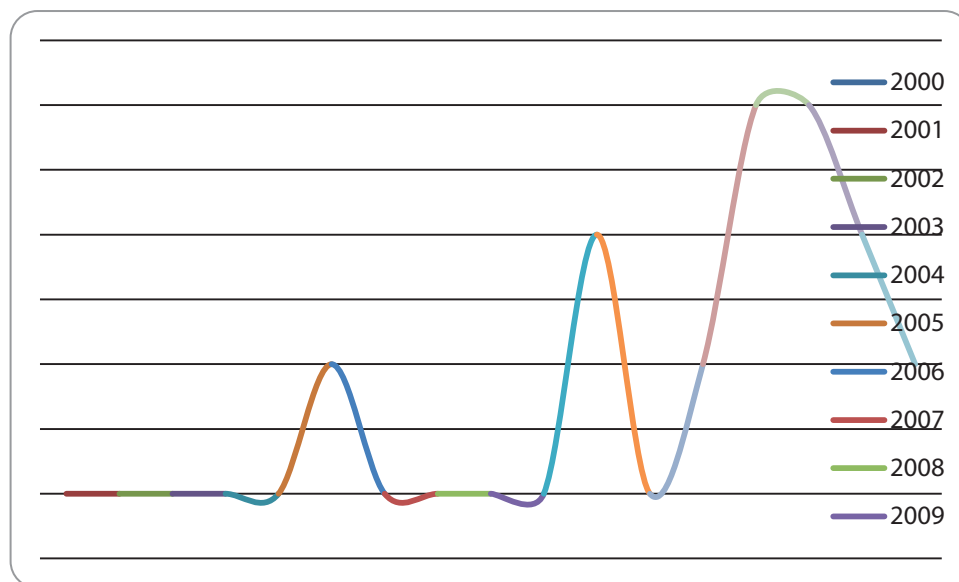
Las variables analizadas han sido: título de la Tesis, año de lectura, género de la autoría, Universidad, temática y metodología de investigación.

3. Resultados

De la búsqueda de Tesis Doctorales llevada a cabo mediante las palabras clave Aprendizaje-Servicio o *Service-Learning* en la base TESEO se han obtenido 13 trabajos durante los últimos 16 años (curso académico 1999-2000 a 2015-2016).

En los primeros nueve años revisados solo figura una Tesis sobre Aprendizaje-Servicio (en 2005) y hasta el año 2010 no se observa una pequeña evolución de carácter ascendente en la productividad de Tesis (ver figura 1), correspondiendo a los años 2013 y 2014 el mayor número de Tesis defendidas (3).

FIGURA 1. Evolución de la producción científica de Tesis Doctorales sobre Aprendizaje-Servicio



Fuente: elaboración propia.

Respecto al género en la autoría de las Tesis, hay un predominio claro de las mujeres (76,92%) frente a los hombres (23,08%).

Las Universidades en las que se presentaron mayor número de Tesis relacionadas con el ApS fueron la de Barcelona y la de Santiago de Compostela (ambas con 2 investigaciones) y

con un trabajo figuran las Universidades de Deusto, Girona, Granada, Jaume I de Castellón, Navarra, Valencia, Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En cuanto a la metodología de investigación empleada en las Tesis analizadas, los diseños más utilizados han sido el mixto (23,07%), seguido del cuasi-experimental y de la investigación evaluativa (ambos, con un 15,38%) y en último lugar el no experimental (7,69%). La principal dificultad para analizar la metodología de las Tesis se debió a que el 38,46% de las mismas no incluyeron referencias sobre este aspecto en la información de la base TESEO.

Cabe destacar que las investigaciones sobre el Aprendizaje-Servicio llevadas a cabo en las Tesis Doctorales se enfocaron prioritariamente en los estudiantes, con especial incidencia en los universitarios, seguidos de los que cursan enseñanza secundaria y, por último, los que se encuentran en la etapa de educación primaria. Aparecen también otros destinatarios (voluntariado; administradores culturales y operadores culturales). En la tabla 1 se muestra esta distribución, teniendo en cuenta que una misma Tesis puede integrar más de un grupo de los destinatarios comentados.

TABLA 1. Destinatarios de las propuestas de ApS en las Tesis Doctorales analizadas

Destinatarios	Tesis Doctorales	
	N	%
Alumnado universitario	9	69,23
Alumnado de enseñanza secundaria	3	23,07
Alumnado de enseñanza primaria	1	7,69
Otros	2	15,38

Fuente: elaboración propia.

Las temáticas en las que se ha centrado el interés de la comunidad científica sobre la metodología del Aprendizaje-Servicio en el período revisado están muy relacionadas con dos factores. El primero se refiere a los diversos beneficios que aporta este enfoque en dimensiones como la sociedad del conocimiento, la formación cívica y la participación ciudadana, la responsabilidad social, la ciudadanía activa, la dimensión social de la Universidad o la salud de los estudiantes. Y, el segundo se vincula con propuestas de implementación y evaluación de programas de Aprendizaje-servicio en diferentes contextos, especialmente educativos.

4. Discusión y conclusiones

En los últimos años se ha incrementado una mayor concienciación sobre la responsabilidad de las Universidades e instituciones de Educación Superior a la hora de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio de la comunidad.

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente, sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia,

el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (UNESCO, 1998).

De este modo el compromiso social que presenta la Educación Superior ha llevado a repensar los planteamientos metodológicos y a mostrar las fortalezas de la propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio como un enfoque de articulación y encuentro de intencionalidades y culturas institucionales.

Tal y como hemos venido presentando en este trabajo, el Aprendizaje-Servicio resulta ser pues una metodología particularmente innovadora ya que contribuye a superar la brecha entre teoría y práctica y articula las misiones de extensión, investigación y docencia aportando beneficios simultáneamente a la responsabilidad social y la excelencia académica.

Al conectar las prácticas solidarias con posibilidades de acción profesional, los proyectos de Aprendizaje-Servicio pueden contribuir a formar graduados universitarios conocedores y comprometidos con las necesidades sociales.

Con todo ello podemos concluir que el estudio realizado nos ha mostrado el interés creciente en el ámbito académico y científico por el Aprendizaje-Servicio, ya que se trata de una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de numerosas y muy diversas competencias a través de actividades educativas que incluyen el servicio a la comunidad.

El ApS se caracteriza por ser una propuesta innovadora, que puede transformar el proceso de adquisición de conocimientos y convertirse en un camino participativo de educación cívica y de formación en valores para la ciudadanía.

El contexto universitario destaca en las Tesis analizadas como uno de los prioritarios para el desarrollo de programas de ApS.

Se puede destacar la idoneidad de esta metodología para aprender contenidos curriculares, para cambiar la percepción del alumnado sobre la concepción de la universidad, para desarrollar valores y actitudes relacionadas con la ciudadanía, para gestionar cambios en la formación inicial de los estudiantes y de los futuros graduados (reforzando las dimensiones de competencia profesional, por ejemplo), entre otras finalidades.

Y, aunque se percibe una tendencia creciente en el campo científico y académico por el ApS, constatable en la progresión en el número de Tesis Doctorales defendidas en España en los últimos años con esta temática como foco de investigación, y se tienen los “estímulos que pueden ser aprovechados para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio (...) no puede decirse que esta metodología de trabajo educativo haya calado en el sistema, hablemos del nivel de enseñanza que prefiramos. Tampoco desde luego en la Universidad” (Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2015, pp. 93-94).

Por lo que resulta necesario, como propuesta de futuro, incorporar este enfoque metodológico en todas las etapas educativas. Para ello, será de gran ayuda la labor de difusión de experiencias y buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio que puedan llevar a cabo los investigadores y estudiosos de esta temática.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Jacoby, B. (Ed.). (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Piqué, B., y Forés, A. (2012). *Propuestas metodológicas para la educación superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/30702>.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje y servicio para la adquisición de las competencias básicas*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (octubre, 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Relato de una experiencia de sensibilización sobre inclusión y Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo

Fiuza Asorey, María José

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. USC

maria.fuza@usc.es

Lage Gil, Eva María

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Delegación de Lugo

elgi@once.es

Barcala Ozores, Cristina

Alumna de la Facultad de Formación del Profesorado. Campus de Lugo. USC

cristina.barcala@gmail.com

RESUMEN

Esta comunicación presenta la experiencia llevada a cabo desde el curso 2013-2014 en la Facultad de Formación del Profesorado del Campus de Lugo en la asignatura Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo para la obtención del título de Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria. Dicha experiencia consiste en un proyecto de colaboración con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en el que la elaboración de maquetas y cuentos inclusivos es el instrumento empleado para favorecer el aprendizaje del estudiantado universitario y lograr su plena implicación, ampliando su concepto de escuela y sociedad inclusiva y fomentando sus competencias sociales y compromiso ético.

Palabras clave: escuela inclusiva; formación del profesorado; dificultades de aprendizaje; trastornos del desarrollo.

Description of an experience of awareness related to inclusion and service-learning in the Teaching Training Faculty (Lugo Campus), University of Santiago de Compostela

ABSTRACT

This communication paper describes the experience carried out during the 2013-2014 academic year in the Teacher Training Faculty of the University of Santiago de Compostela (Lugo Campus). It deals with the subject of Learning difficulties and development disorders. These themes are covered as part of the degree in Primary Education. The above mentioned project was made in collaboration with the National Organization of Spanish Blind people (ONCE). It consisted in the elaboration of scale models and inclusive stories. The experience was used to increase the university students' learning and awareness. It also serves to fully involve them. The goal was also to extend their understanding of how schools work and how to promote inclusive activities in the classroom. Finally, it promoted their social competences and ethical commitment.

Keywords: inclusive school; teacher education; learning difficulties; development disorders.

Introducción

La inclusión es un modelo teórico y práctico que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas con la finalidad de que se conviertan en escuelas para todos, donde todos participan y son recibidos como miembros valiosos (Susinos, 2005). Como señala López Melero (2011), el aula se convierte en una unidad de apoyo de unos a otros, donde las actividades no se organizan ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa; se constituye así una realidad en la que la diversidad no se entiende como un problema, y sí como un recurso para contribuir al aprendizaje de todos (Guijo, 2008). Además, la educación inclusiva es un proceso *never ending* (Slee, 2010), sin fin, abierto a una permanente evolución, que se construye día a día sobre los logros alcanzados previamente (Parrilla, Muñoz-Cadavid, y Sierra, 2013).

En este marco de escuela y sociedad inclusiva, porque la inclusión es sobre todo un fenómeno social (Parrilla, 2002), el profesorado ocupa un lugar clave en los procesos de inclusión, ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión (López Melero, 2011). El profesorado es consciente de que existen importantes barreras para la inclusión, y de que las diferencias suelen mostrarse como un importante hándicap y no como una situación que aporta beneficios a todos, hasta tal punto que algunos profesores llegan a considerar la diversidad como una importante barrera para el desarrollo de una educación inclusiva (Fernández, Fiuza, y Zabalza, 2013).

El cambio vertiginoso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento debe permitir otras alternativas al concepto de educación que no estén dirigidas desde el neoliberalismo, y en las que se potencie el valor de la experiencia y del aprendizaje colectivo, crítico y reflexivo (Rizvi, 2010). Se trata de emprender experiencias de aprendizaje en las que el alumnado pasa a desempeñar un papel en el que destaca su participación activa, de contacto y conocimiento de la realidad que le rodea. El alumnado es un recurso humano con el que cuenta la universidad (Santos y Lorenzo, 2010) y la implicación del mismo en la comunidad en la que se inserta la universidad o con la que se relaciona confiere al aprendizaje académico un significado social (Lorenzo, 2012). Este significado social del aprendizaje académico tiene sus raíces en la propia Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño que en 1923, en su quinto y último artículo, subraya que el niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo. Es importante, pues, tener presente que la universidad ha de preocuparse no solo de formar profesionales competentes, sino que ha de ir más allá y conseguir que estos profesionales cuenten con un código ético en su toma de decisiones. El profesorado universitario ha de diseñar nuevas formas que posibiliten, además del aprendizaje de contenidos específicos, el desarrollo de valores cívico-sociales, agregando un componente humano a los currículos demasiado formalizados (Sotelino, 2015). En este sentido, las propuestas de aprendizaje servicio (ApS) constituyen un instrumento de gran interés para la formación en valores y para el aprendizaje ético.

El ApS posibilita el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y comportamientos (García, Gozávez, Vázquez, y Escámez, 2010), ofreciendo al estudiantado la oportunidad de acercarse de forma crítica a realidad de su contexto, presentando una universidad comprometida con la sociedad de la que forma parte. Una universidad inclusiva en la que se trabaja en pro de la participación ciudadana activa, del contacto y el conocimiento de la realidad cir-

cundante (Martínez, Martínez, Alonso, y Gezuraga, 2013). Al exigir una actuación directa sobre las necesidades sociales detectadas, el ApS va mucho más allá del análisis y la reflexión del entorno porque supone, necesariamente, participar e implicarse, evidenciando que el rigor científico y el compromiso social pueden darse la mano, al igual que la excelencia académica y la equidad. ¿Qué podría resultar más estimulante para el alumnado que aprender a la vez que se mejora el entorno trabajando en la eliminación de las necesidades detectadas?

La experiencia que se describe a continuación trata de sensibilizar a los futuros maestros y maestras sobre la inclusión a partir de la elaboración de cuentos y maquetas que son donados a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para ser distribuidos prioritariamente en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Lugo en los que existan niños con déficits visuales y/o con ceguera. Los ejes centrales en torno a los que se desenvuelve esta experiencia son el de *escuela inclusiva* y el de *ApS*.

1. Contextualización

El diseño de cuentos y maquetas inclusivos se ha desarrollado en la asignatura Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, obligatoria en el segundo semestre del primer curso para la obtención del título de Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado del Campus de Lugo (Universidad de Santiago de Compostela). Esta actividad constituye el trabajo obligatorio de la asignatura y se realiza en la hora y media semanal de la que se dispone para las sesiones de grupo mediano (o grupo interactivo, constituido por un tercio del total del alumnado). Aunque es el trabajo obligatorio de la asignatura se ofrece al alumnado la posibilidad de no participar en el mismo y sustituir esta experiencia por un trabajo individual o en pequeño grupo (si existen más personas que también eligen esta segunda opción), de corte más tradicional, en el que se trata de realizar el visionado de fragmentos concretos de una película centrada en alguna de las dificultades de aprendizaje o trastornos del desarrollo incluidos en el temario de la asignatura y responder a una serie de preguntas sobre dicha dificultad o trastorno, reflexionando sobre esa problemática, revisando metodologías, proponiendo pautas de actuación... En los tres cursos académicos, desde que se inició esta experiencia, ningún alumno o alumna sin exención de docencia se ha decantado por esta posibilidad. Previamente se le han explicado los dos conceptos fundamentales que dan lugar al planteamiento de la experiencia: la escuela inclusiva y el ApS, con la finalidad de orientarle sobre el sentir de la asignatura e implantar esta experiencia como una actividad integrada en el currículo de la materia.

El grupo clase, compuesto por alrededor de cien personas, se distribuye en grupos de trabajo formados por cuatro o cinco personas cuyos miembros han decidido de forma libre constituir un grupo de trabajo y elegir una temática concreta. Las temáticas son especificadas por los maestros especialistas de la ONCE que acuden a la facultad para las sesiones formativas, los cuales son conocedores de las necesidades y también de las preferencias de los niños y niñas a los que se dirige prioritariamente esta experiencia. Una vez presentadas, se ofrece al alumnado la oportunidad de escoger entre la diversidad de opciones la temática que prefieran, teniendo en cuenta la edad a la que van dirigidas y los recursos existentes.

El convenio de colaboración con la ONCE, que se renueva cada curso escolar, permite al alumnado recibir tres sesiones de formación sobre cómo elaborar los cuentos y maquetas. La finalidad de esta acción es concienciar y sensibilizar al alumnado sobre las características y necesidades derivadas de la discapacidad visual en sus diferentes grados, pero también seguir introduciendo el concepto de escuela inclusiva y de aprendizaje-servicio. Finalizado el período formativo se ofrece la posibilidad de que el alumnado universitario contacte con los profesionales de la ONCE para dar respuesta a las dudas surgidas mediante el correo electrónico y, un día a la semana, pueden acudir a las dependencias de la delegación provincial para recibir información y asesoramiento presencial de los maestros especialistas de la ONCE, a la vez que estos realizan un seguimiento del trabajo, sugieren mejoras...

Finalizados los trabajos en el aula universitaria se realiza una sesión de reflexión y análisis de la experiencia y se fija un día para proceder a la entrega del material a la ONCE. Posteriormente, esta organización se encarga de entregar los distintos materiales elaborados, en forma de préstamo temporal, al alumnado con deficiencia visual y ceguera total escolarizado en centros ordinarios de educación infantil y primaria de la provincia de Lugo. En el presente curso se ha ampliado el proyecto y se está elaborando material demandado desde otras provincias, que será distribuido a las agencias o delegaciones territoriales correspondientes. La meta actual es elaborar material específicamente diseñado para niños con sordoceguera elaborando cuentos en los que se trabajan conceptos básicos como los tamaños o las formas.

2. Descripción del servicio

En toda la formación universitaria del alumnado del grado de primaria no existe asignatura alguna centrada en abordar la diversidad desde la inclusión, por lo que, a excepción de los espacios y tiempos que el profesorado considere oportuno dedicar en sus materias a esta temática, el alumnado corre el riesgo de finalizar sus estudios sin ahondar suficientemente en el concepto y el sentir de la escuela inclusiva. Para dar respuesta a esta necesidad surge la idea de la creación de cuentos y maquetas inclusivos, para compartir niños con visión normal, niños con diferentes grados de discapacidad visual y niños con ceguera o sordoceguera.

La ONCE cuenta con múltiples y variados materiales adaptados para favorecer el aprendizaje de los niños con diferentes grados de discapacidad visual, tanto de cuentos clásicos escritos en braille como de maquetas para el estudio de las ciencias sociales o naturales, todos ellos elaborados en los distintos Centros de Recursos Educativos (CREs). Paradójicamente, la ONCE no dispone de cuentos con los personajes de moda, como la *Patrulla Canina* o *Peppa Pig*, ni de maquetas con realidades del entorno inmediato, como un hotel de cuatro estrellas o un polideportivo... Solamente se realiza la transcripción de cuentos clásicos al código braille y en gallego o a otras lenguas habladas en este país en caso de que sea solicitada dicha transcripción desde el centro educativo y para un alumno o alumna en concreto, y lo mismo ocurre con los cuentos más modernos con personajes de series televisivas como los citados anteriormente. Este proyecto trata de mejorar esta situación desde el aprendizaje cooperativo del alumnado, mediante una propuesta de ApS, formando en valores, subrayando

el aprendizaje ético y la inclusión. Desde una visión más amplia, se fomenta el desarrollo de redes de colaboración y sinergia entre la universidad y los agentes de la sociedad.

A través de préstamo temporal, la ONCE permite que el alumnado universitario utilice material tiflotécnico como son las máquinas Perkins, recurso que permite la producción del braille, para la creación o transcripción de cuentos, que además se escriben en gallego o castellano (según la decisión de cada grupo). Los cuentos también incluyen el texto en tinta siguiendo unos parámetros fijados previamente para poder ser válidos para el alumnado que presenta una pérdida visión leve o moderada. Análogamente, intercalan imágenes en relieve con diversidad de texturas para ser percibidas táctilmente por el alumnado con pérdida total de visión y con elementos en color para que también puedan ser observados por el resto del alumnado.

Con respecto a la creación de maquetas se elaboran representaciones de elementos cotidianos, significativos..., pero imposibles de percibir por personas con pérdida visual si no es a través de una reproducción de este tipo, como por ejemplo el caso de un volcán, un campo de fútbol, una estación de tren, etc. Este tipo de representaciones favorecen la identificación de las partes, las formas, las proporciones..., es decir, contribuyen a la conceptualización de los elementos objeto de estudio.

En muchas ocasiones, la composición de las maquetas ha sido un trabajo complicado para el alumnado dado que implica la búsqueda de materiales con texturas variadas y similares al objeto representado, la creación de elementos de tamaño reducido y forma compleja, etc. Además, las maquetas van acompañadas de texto en braille a modo de leyenda, o bien de ciertos elementos que contienen etiquetas nominativas para favorecer su identificación.

3. Descripción del aprendizaje

La experiencia realizada desde el curso 2013-2014 ha permitido recoger evidencias manifestadas mediante la voz del alumnado. En primer lugar, es necesario destacar que este afirma de forma rotunda que ha conseguido comprender el concepto de inclusión y deshacerse de falsas creencias al respecto. Se sienten más capaces de comprender circunstancias ajenas difíciles, saben que han contribuido con su trabajo a mejorar la calidad de vida de niños y niñas, enriqueciendo sus aprendizajes, mejorando su tiempo de ocio y juego y fomentando un mayor contacto entre todos, al dotarles de nuevos y sugerentes instrumentos para compartir. Se produce un proceso no solo de descripción, sino también de reflexión e introspección, que propicia el surgir, en unos casos, y el potenciar, en otros, conductas y actitudes más implicadas socialmente. Asimismo, la experiencia les ha permitido tomar conciencia de que el ApS es una forma innovadora y creativa de realizar un aprendizaje útil, activo, en el que los resultados del esfuerzo diario en las aulas se plasman inmediatamente en la sociedad circundante. En consecuencia, el alumnado siente que se apropia del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hace suyo, y logra un mejor desarrollo de las competencias profesionales recogidas en la titulación. El triángulo formado por el alumnado, la universidad y la entidad colaboradora en el que se comparten responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje les lleva a pensar y reflexionar que existen otras formas posibles más allá de la docencia universitaria

tradicional, centrada en la figura docente y su rol expositivo. Ahora se sienten sujetos activos que pueden colaborar en el cambio social.

En segundo lugar, el alumnado considera que se ha abierto el horizonte de los denominados “trabajos académicos”, sintiendo que su proyección puede ser mucho más amplia de lo esperado, dándose un importante giro hacia una forma más amplia de entender la asignatura, la responsabilidad docente y la suya propia. Se asume que la realidad social es compleja y cambiante y que la universidad debe dar una respuesta a esa realidad. El que exista libertad sobre qué hacer y cómo hacerlo aporta una sensación de compromiso mayor al habitual, y supone una liberación en sí mismo: diseñar, elegir materiales apropiados, escribir o adaptar un guión en el caso de los cuentos o crear una maqueta son actividades poco habituales en la formación de los futuros maestros y maestras, lo que les relaja y distrae de las tensiones diarias de la vida académica. Además, el alumnado comparte materiales e ideas, se apoyan unos a otros aportando nuevas posibilidades y el trabajo competitivo desaparece entre ellos, porque toman conciencia de trabajar para una misma causa y un mismo fin. Todo esto permite una mayor cohesión intragrupo pero también intergrupos y genera un estado de satisfacción en el alumnado que se manifiesta en una mejor percepción del trabajo colaborativo y de servicio en su vida académica y en el deseo de seguir empleándolo cuando llegue el ejercicio profesional.

En tercer lugar, el alumnado estima que desarrollar acciones de este tipo puede contribuir a enriquecer la imagen que la comunidad tiene sobre la universidad, al acercarla a la sociedad y facilitar su consideración como un espacio cualificado que colabora en la resolución de retos a los que la sociedad se enfrenta y dándole, por tanto, una mayor visibilidad.

En cuarto y último lugar, tanto desde la visión del alumnado como desde la del propio profesorado, hay que subrayar que esta experiencia favorece y fortalece los vínculos alumno-profesorado.

4. Conclusiones

La experiencia de elaborar cuentos y maquetas en colaboración con la ONCE permite al alumnado reflexionar y ahondar sobre la discapacidad en general, y la discapacidad visual en particular, desde la visión de la escuela inclusiva. Los futuros maestros y maestras que participan en proyectos de ApS muestran un mayor interés hacia el tema de la diversidad, reduciendo los estereotipos y aumentando su sensibilidad hacia problemas tales como la adaptación del currículo a las necesidades de los niños (Root, 2005). Mediante el ApS, el alumnado participa en un trabajo académico que revierte en la sociedad y que le hace sentir que “está haciendo algo útil”, concediéndole el papel de protagonista, más allá de la calificación académica obtenida. Bates, Drita, Allen, y McCandless (2009) han destacado que los estudiantes de magisterio que participan en experiencias de ApS adoptan un rol de promotores de tales actividades cuando ejercen su profesión.

La implicación de los estudiantes en esta experiencia solidaria favorece el desarrollo de competencias profesionales, pero también de tipo personal, fomentando la conciencia solidaria y ética, haciéndoles miembros activos de un mundo global. El trabajo en la comunidad

ayuda a los alumnos a reconocer y reafirmar su vocación para la docencia y a ser más conscientes de las necesidades de la comunidad.

El que se trate de un trabajo grupal en el que todos colaboran para obtener una meta compartida permite una mayor cohesión entre el alumnado, que no solo trata de hacer lo mejor posible el cuento o maqueta elegida sino que colabora con los demás equipos aportando ideas de mejora, prestando materiales, ayudando a escribir en la máquina Perkins...

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior la metodología del ApS promueve en el estudiantado una mayor reflexión ética, le facilita la puesta en práctica de competencias incluidas en el currículo y le ofrece la posibilidad de dar respuesta a necesidades socioeducativas concretas en pro de una sociedad más inclusiva, puesto que la atención a la diversidad del alumnado se plantea como una necesidad de justicia y eficacia del sistema educativo.

La participación en experiencias de ApS supone una importante aportación para modificar el modo en que desde la universidad se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, al generar cambios en la forma en que se enseña a los futuros profesores y como estos aprenden, pero también en el estilo docente que en el futuro desarrollarán en sus aulas.

Referencias bibliográficas

- Bates, A. K., Drits, D., Allen, C., y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Fernández, C., Fiuza, M. J., y Zabalza, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Guijo, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania*, 42, 25-38.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Parilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parilla, A., Muñoz-Cadavid, M., y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Root, S. (2005). The National Service Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective. En S. Root, J. Callahan, y S. Billig (Eds.), *Improving Service Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact* (pp. 3-16). Greenwich, CT: Information Age.

- Santos, M. A., y Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(spe), 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/250/411>.
- Slee, R. (2010). *The irregular school*. London: Routledge.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Escuela Española*, 13, 4-6.

Aprendizaje-Servicio: una oportunidad para la conservación del patrimonio natural y cultural en un contexto de crisis económica

Froján Fontán, Juan Francisco

GI- Esculca- Universidade de Santiago de Compostela

jffrojan@gmail.com

juanfrancisco.frojan@rai.usc.es

RESUMEN

En el actual contexto de crisis económica en que lo prioritario para las Administraciones Públicas (AAPP) es la contención del gasto y para las empresas la reducción de costes; la inversión en conservación, sensibilización y recuperación de los espacios naturales y culturales pierde peso, abandonando o ralentizando proyectos, a veces faraónicos (Cidade da Cultura), a veces necesarios.

Por otra parte, y ante la consabida necesidad de mejorar el rendimiento escolar de nuestro país, estimamos que puede ser el ApS una metodología que además favorezca la adquisición de competencias sociales y cívicas, de conciencia y expresiones culturales, de sentido de identidad y de iniciativa y emprendimiento. Consideramos, así mismo, que la Universidad debe difundir e integrar en sus guías docentes proyectos de aprendizaje-servicio relacionados el patrimonio.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; patrimonio; crisis económica.

Service-Learning: An opportunity for the preservation of the natural and cultural heritage in the context of economic crisis

ABSTRACT

In the current context of economic crisis in which the priority for public administrations is expense containment and for companies the reduction of cost; the investment in conservation, sensitization and recovery of the natural and cultural spaces loses weight, giving up or slowing down projects, sometimes pharaonic (Cidade da Cultura), sometimes necessary.

Besides, before the usual need to improve the academic performance of our country, we estimate that Learning-Service can be a methodology that also favours the acquisition of social and civic competencies, conscience and cultural expressions, sense of identity and initiative and venture. Moreover, we consider that the University must spread and integrate in their teaching guides learning-service projects related to heritage.

Keywords: Service-learning; heritage; economic crisis.

Introducción

A lo largo de los últimos siglos en nuestro país se ha ido incrementando el interés por la conservación y respeto al patrimonio; aunque gran parte de este se ha ido perdiendo como consecuencia de diferentes hechos históricos.

En el siglo XVIII ya se había producido un cambio en la actitud y una nueva toma de conciencia hacia el patrimonio; bajo una nueva dinastía, en la que proliferan las ideas ilustradas, surgen las Academias, de influencia francesa y se instaura una nueva política cultural, procedente de Italia. Es en este contexto en el que Quirosa sitúa el nacimiento de la “Tutela” de los bienes patrimoniales, limitada solo a bienes de la iglesia y de la corona, reflejando el poder de ambas instituciones (Quirosa García, 2005).

Durante el siglo XIX se genera una gran cantidad de legislación en materia de conservación, producida como consecuencia de la pérdida, destrucción o expoliación de gran cantidad de vestigios patrimoniales durante la invasión napoleónica, los procesos de desamortización de Mendizábal y Madoz, las guerras carlistas, los procesos revolucionarios que culminan con la alternancia política en el poder durante la restauración borbónica, el parco desarrollo industrial, la crisis política y colonial finisecular; unido todo ello a un cierto desinterés, público y privado, por la conservación del legado cultural.

Valga como ejemplo de ello el hecho de que al “rey de los saltos de agua”, impulsor de la electrificación de Galicia, del puerto de Vilagarcía de Arousa (Pontevedra) y de muchas otras iniciativas empresariales, no le duelen prendas la demolición de la torre donde se creía que había nacido el Rey Alfonso VII y que había sido residencia veraniega de su madre, la Reina Dña. Urraca. Piedras que sirvieron para levantar una iglesia en honor a Tomás Becket, arzobispo de Canterbury; enlazar la calle Real en Caldas de Reis (Pontevedra) y engalanar con sus elementos decorativos algunas de las nuevas villas que se estaban construyendo en el ensanche vilagarciano.

En el siglo XX, los convulsos primeros años (guerra de Marruecos, Semana Trágica, conflictos sociales...); la dictadura de Miguel Primo de Rivera y su decidida intención de adoquinar por doquier; la Guerra Civil; el franquismo con los proyectos de grandes presas en ríos y la consecuente destrucción de patrimonio natural; los años sesenta con el boom de la construcción turística, la aparición de los ensanches urbanos y una cierta “industrialización”; contribuyeron a un constante deterioro de la todavía inmensamente rica bolsa de patrimonio cultural y natural de la que gozaba España. Sólo el paréntesis de la II República y su política cultural, con la aprobación de la Ley sobre Defensa, Conservación y Acrecentamiento del Patrimonio Histórico Nacional de 13 de mayo de 1933, supo dar un respiro al constante deterioro de elementos patrimoniales. La propia Constitución Española de 1931 recoge en su artículo 45 que:

Toda la riqueza artística e histórica del país, sea quien fuere su dueño, constituye tesoro cultural de la Nación y estará bajo la salvaguardia del Estado, que podrá prohibir su exportación y enajenación y decretar las expropiaciones legales que estimare oportunas para su defensa. El Estado organizará un registro de la riqueza artística e histórica, asegurará su celosa custodia y atenderá a su perfecta conservación. El Estado protegerá también los lugares notables por su belleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico.

La democracia española, al contrario que en épocas pretéritas, ha venido acompañada de un cambio de actitud y de conciencia ante el patrimonio. Prueba de ello es la aprobación de la Ley 13/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Bajo este nuevo marco legislativo se ha hecho, en palabras de Prats (2001, p. 158), “un gran esfuerzo por adecuar y activar gran número de repertorios patrimoniales”.

Desde comienzos del milenio y hasta ya avanzada la primera gran crisis del siglo XXI, numerosas administraciones han apostado por el patrimonio y por temas culturales aportando grandes inversiones, ayudas públicas y partidas destinadas a proteger, musealizar, dinamizar y difundir el patrimonio (Juanola Terradellas y Fábregas Orench, 2011). También desde el ámbito privado se ha apostado por el mecenazgo y la inversión en la recuperación de bienes naturales y culturales. Ejemplo de ello es el programa Catedral de Santiago de Compostela que viene desarrollando la Fundación Barrié desde sus inicios, la compra de la isla de Sálvora por Caixa Galicia (Parque Nacional Illas Atlánticas de Galicia) o la compra y rehabilitación de edificios históricos que fueron acometiendo las obras sociales de las cajas de ahorros, entre otras entidades. Recientemente, también, nos hemos despertado con la noticia, en diferentes medios de comunicación, de que la Xunta de Galicia está en negociaciones para que la empresa ENCE invierta en la restauración del Pazo de Lourizán, Pontevedra, próximo a los terrenos ocupados por esta última (Ecoticias, 2016; Vila, 2016).

1. Marco teórico

Los objetivos de este trabajo distan mucho de acometer importantes inversiones u obras de restauración destinadas a ser llevadas adelante por grandes empresas o fundaciones, más allá del dinero que pueden o no destinar las AAPP. Bien es cierto que, en el actual contexto de crisis, lo prioritario de la política económica es la reducción del déficit público y, por lo tanto, la contención del gasto (Alonso Hierro y Martínez Fernández, 2011), lo que nos lleva a que las inversiones, públicas o privadas, dejen de priorizar, entre otras cosas, la conservación del patrimonio natural o histórico.

Es objeto de este trabajo, eso sí, responder a una serie de preguntas, atendiendo a esta realidad social que es la recuperación de los bienes patrimoniales, naturales o culturales, pertenezcan estos al ámbito de lo mueble o de lo inmueble, de lo tangible o de lo intangible; siempre dentro del ámbito de lo local, de lo próximo, de lo que es accesible a los partenaíres de cada proyecto educativo en concreto, que utiliza la metodología del aprendizaje-servicio, uniendo de esta forma lo social a lo cultural a través del aprendizaje.

Esta realidad nos lleva a plantearnos distintas preguntas de investigación: ¿Puede la crisis convertirse en una oportunidad para la preservación del patrimonio cultural y natural de nuestras localidades? ¿Servirá el patrimonio próximo, unido éste a las propuestas de preservación y de desarrollo turístico de la localidad, para ayudar al alumnado a la asimilación de conocimientos en diferentes materias como la historia, geografía, matemáticas, biología, lenguas..., y adquirir las capacidades para la aplicación de dichos conocimientos y competencias que ayuden a su desarrollo en los diferentes campos de aprendizaje y a mostrar una actitud diferente hacia este bien común que nos fue legado? ¿Podrá el patrimonio, por muy insignificante que este

sea, descubrirse como una ocasión para desarrollar propuestas turísticas sobre las que asentar nichos de empleo o negocio? ¿Puede ser, por tanto, el aprendizaje-servicio una metodología válida para llevar adelante proyectos colaborativos, de compromiso social y de recuperación de una cultura que es, a su vez, identitaria?

Pues bien, múltiples son las experiencias que sin denominarlas ApS se han desarrollado a lo largo de nuestra geografía, impulsadas por profesorado inquieto en búsqueda de motivación en el alumnado, explorando nuevas y más adecuadas metodologías para el aprendizaje significativo de contenidos, el desarrollo de competencias y la adquisición de actitudes y valores como el respeto, solidaridad, creatividad, responsabilidad, cooperación o el esfuerzo. Experiencias que han contribuido al despertar de una conciencia social y propiciado que el aprendizaje repercutiese positivamente en la mejora de su entorno.

Partiendo del concepto de ApS como una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objeto de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007, p. 20); cualquiera de los ejemplos que citaremos a continuación, hayan pensado sus impulsores o no que estaban trabajando con esta metodología, lo cierto es que todos encajarían dentro de ella.

Ejemplo es el proyecto llevado adelante a comienzos de los años noventa del pasado siglo por los alumnos del Instituto Aquis Celenis de Caldas de Reis, quienes coordinados desde el departamento de historia desarrollaron, durante varios cursos, una investigación de carácter multidisciplinar en la que catalogaron los molinos de agua existentes en la comarca y cuyo trabajo culminó en la elaboración de la “*Guía para o estudio dos muíños de auga da terra de Caldas de Reis*” (Cruces Colado, Leal Bóveda, y Sanmartín, 1995).

Experiencias de ApS se vienen realizando, sobre todo, a lo largo de los últimos diez años; tal es el caso del proyecto multidisciplinar “De viaxe polo tempo en tren”, que realizaron los alumnos del IES Pino Manso de O Porriño el cual recibió el premio de Innovación Educativa 2005 que otorga la Xunta de Galicia. La propuesta pretendía, por una parte, la elaboración de una monografía (Aguilar et al., 2006) que explicara al alumnado las circunstancias de la génesis y construcción de la línea Ourense-Vigo y, por la otra, el desarrollo de diversas actividades lúdico-educativas, entre las que destaca la elaboración de una maqueta con material de reciclaje.

También en Galicia, esta vez en el ámbito universitario, podemos destacar la *Guía de recursos educativos del Camino de Santiago* cuya finalidad es la difusión conjunta y participada del patrimonio material e inmaterial del Camino de Santiago y en la que los alumnos tienen que analizar, clasificar y describir los diferentes recursos educativos (Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Moledo, 2015).

Caso destacable de sensibilización y conservación de patrimonio natural por su extensión en el espacio y en el tiempo es el Proyecto Ríos, cuyo comienzo en el año 1999 es impulsado por la Associació Hábitats de Catalunya y al cual se adhiere en el 2004 ADEGA, extendiéndolo a Galicia. A través del programa de adopción de ríos, alumnado de secundaria (IES Fin do Camiño de Finisterre es un ejemplo) se responsabiliza de uno sus tramos amenazado por la degradación, realizando tareas de limpieza, conservación, señalización o difusión de su valor ecológico. Al tiempo que desarrollan estos trabajos adquieren conocimientos del

ecosistema acuático, habilidades técnicas para realizar las tareas, organización y trabajo en equipo; así como sensibilización en la conservación del medio (Adega, 2016; Batlle, 2009; Barbado et al., 2015).

Con el apoyo e iniciativa de los Ministerios de Medio Ambiente, Fomento y Educación, en colaboración con las consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas de Castilla-La Mancha, Extremadura y Aragón, se lleva a cabo el proyecto “Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados” en Granadilla (Extremadura), Umbralejo (Castilla-La Mancha) y Búbal (Aragón). Destinado a alumnado de secundaria y bachillerato y concebido en cuatro áreas de actividades, se pretende la recuperación cultural y el mantenimiento de los pueblos objeto del programa y trabajar la educación ambiental, la salud y la convivencia (Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, 2016; Batlle, 2016).

Otro interesante ejemplo en divulgación del patrimonio es el proyecto de realidad aumentada denominado “Tierra de Gigantes”, a través del cual, mediante la aplicación Layar, se pueden conocer los recursos turísticos de Campo de Criptana y escuchar una audioguía de cada uno de ellos. Fue elaborado por el alumnado de primero de bachillerato de la asignatura de Tecnologías de la Información y Comunicación apoyados por los departamentos de Inglés y Francés del IES Isabel Perillán y Quirós, en colaboración con el ayuntamiento de Campo de Criptana (Garrido, 2015; Batlle, 2016).

Dentro del programa del gobierno de Cantabria “Apadrina un monumento”, los alumnos de 6º de primaria del colegio de los Salesianos de Santander, coordinados por su profesor, han puesto en marcha una experiencia que relaciona nuevamente el ApS con el patrimonio. “La Península de la Magdalena, guía visual y ampliada”, utilizando herramientas TIC, pretende concienciar al alumnado en la importancia histórica, cultural y ambiental de la península de la Magdalena; investigar los espacios, edificios y monumentos importantes que forman el complejo; generar contenido de interés cultural, divulgativo, didáctico y educativo; trabajar en la generación de contenidos digitales móviles y realizar visitas guiadas al lugar (Muñoz de la Peña, 2015).

“Mina Gallarta” es un proyecto de ApS y patrimonio en el que jóvenes de entre 12 y 16 años participan en un campo de trabajo del Club d’Esplai Bellvitge de L’Hospitalet de Llobregat en el que, actuando en la recuperación y conservación de la maquinaria y de las instalaciones del Museo de la Minería del País Vasco, adquieren habilidades organizativas y técnicas de recuperación y conservación y habilidades sociales para relacionarse y colaborar con las personas adultas (Batlle, 2013).

Existen en Cataluña diversas experiencias dentro del ámbito de la educación formal y no formal, entre las que podemos destacar “Apadrinemos la torre”, llevada a cabo por el alumnado de primaria del CEIP Barceló i Matas, que se implica en la conservación y defensa del entorno degradado y amenazado de Palafrugell, adquiriendo conocimientos de la naturaleza, culturales e históricos sobre el entorno; habilidades de trabajo en equipo, diálogo y toma de decisiones; y actitudes de respeto y compromiso (Batlle, 2009).

Como podemos observar por las experiencias que hemos descrito, se ha abierto un camino en la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje significativo. Todos estos ejemplos podrían encuadrarse dentro de la práctica del ApS pero no todas cumplen con todas sus características: objetivos de aprendizaje intencional, servicio pertinente o significativo, y acti-

vidades de reflexión que conecten las dimensiones del aprendizaje y las del servicio (Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Moledo, 2015). Sí es cierto que en todas hay intención de aprender y, también es cierto, que en todas existe un servicio a la comunidad, pero no siempre se culmina con ese esfuerzo de reflexión, de valoración del servicio realizado en relación con el aprendizaje adquirido.

Creemos que la Universidad, en sus funciones de formación, investigación y difusión y transferencia de conocimiento, debe dar a conocer este tipo de proyectos para que, a su vez, sean incorporados a las aulas universitarias formando a los futuros profesionales de la educación en metodologías centradas en el estudiante.

2. Conclusiones

Debe tenerse en cuenta que, a pesar de que hemos tratado de reflejar aquí experiencias que relacionan el ApS y el patrimonio en distintas Comunidades de nuestro país, promovidas por diferentes AAPP y entidades, entre las que se encuentra la escuela, y dirigidas a diversos grupos de edad y niveles educativos dispares, todavía no dejan de ser experiencias aisladas, sin alguna relación entre ellas salvo el uso de la misma metodología, lo que lo transforma muchas veces en anecdótico. Es necesario avanzar en una sistematización de este tipo de proyectos para progresar en la construcción de una ciudadanía activa, de un alumnado participativo y solidario.

Pero, además, aquellos relacionados con la recuperación del patrimonio, al igual que las Escuelas Taller en los años 80 y 90 del siglo pasado, sirven para que, con una reducida aportación de recursos económicos, se puedan poner en marcha proyectos de reconstrucción y mantenimiento de nuestro entorno y que estos puedan derivar, en un futuro, en el desarrollo de proyectos cooperativos o empresariales. La cada vez más escasa inversión en conservación debe venir acompañada de un incremento de la práctica del voluntariado y las carencias de la educación tradicional deben solventarse con nuevas estrategias más participativas y cooperativas. Se vinculan aquí, por lo tanto, los dos componentes esenciales de un proyecto de aprendizaje-servicio: el servicio a la comunidad y la integración curricular del servicio (Martínez Odría, 2005).

El servicio debe estar programado como recurso dentro de unos objetivos coherentes de aprendizaje (Echarri Iribarren, 2010), que contribuya a la comprensión de los entresijos del pasado porque, además, el patrimonio puede y debe ser una herramienta para aprender y para enseñar. El pueblo, la villa, la ciudad; en definitiva, el lugar donde habita una comunidad, se convierte en un gran contenedor de patrimonio natural o cultural; es decir, en un gran recurso educativo.

Y es en este punto donde, además, se refuerza el sentimiento de pertenencia a la comunidad; un sentimiento identitario pero no excluyente, en el que la identidad de lo local forma parte de la identidad de lo global; es decir, se adecúa el panorama de la globalización a la realidad local (glocalismo¹). Así mismo se refuerza notablemente el sentido de responsabi-

1 Término introducido por el sociólogo Zygmunt Bauman: proteger lo local frente a lo global que sea perjudicial.

lidad del individuo hacia la sociedad de la que forma parte y el deseo de conocimiento del mundo que le rodea, que le es cercano, ayudándole a interactuar con éste; y se incide, de forma positiva, en el despertar de su interés por el conocimiento de la Historia. Además, se contribuye a recuperar el sentido social de la educación, empoderando al alumno y poniendo en valor el Patrimonio natural o cultural. Como dice Moradiellos (2013), las reliquias son la presencia viva del pasado que hace posible el conocimiento histórico en la medida en que pueden ser consideradas como los significantes (presentes) de unos significados (pretéritos), que subsisten más allá de ellos.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que vivimos en un mundo con recursos escasos, por agotables, y en un momento de crisis que ahonda aún más en esta escasez. Ya no es posible continuar con políticas de renovación permanente de lo anterior. Es necesario reconstruir, recuperar, conservar aquello que nos han legado y que adquiere la categoría de patrimonio; y es imprescindible descubrir al alumnado las posibilidades que este aporta, ya sean turísticas, culturales, educativas o profesionales.

En definitiva, no puede hablarse de una educación de calidad si ésta sólo está limitada a un buen currículum personal, dejando de lado otras dimensiones de la persona, por lo que, aplicando una metodología basada en el aprendizaje-servicio, además de afrontar el alumno, con mayor éxito, la consecución de sus metas académicas, adquiere habilidades sociales imprescindibles para desenvolverse en el mundo actual.

Referencias bibliográficas

- Adega (2016). *Página web del Proxecto Ríos*. Recuperado de http://www.proxectorios.org/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=13&Itemid=26
- Aguilar, J., Abalde, A., Bangueses, M., Iglesias, J., Lago, J., y Vidal, X. (2006). *O ferrocarril Ourense-Vigo*. Vilaboa: Cumio.
- Alonso Hierro, J., y Martínez Fernández, J. (2011). *La crisis económica y la preservación del Patrimonio Histórico*. Trabajo presentado en el VII Congreso internacional AR&PA. Economía del Patrimonio Cultural, Valladolid, España.
- Barbado, S., García, A., Hernández, M., Huerga, L., Liébana, J., Prada, B., y Viseirs, I. (2015). *II Encuentro del Profesorado de la Agrupación APS (aprendizaje-servicio) en el IES Parquesol*. Recuperado de <http://palabrasmenores.info/not/863/ii-encuentro-del-profesorado-de-la-agrupacion-aps-aprendizaje-servicio-en-el-ies-parquesol/>
- Batlle, R. (2009). *Aprendizaje-servicio. 30 buenas prácticas*. Recuperado de <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/10/inventario-30-experiencias-aps-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Batlle, R. (2013). *60 buenas práctica de Aprendizaje-Servicio*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Batlle, R. (2016). *Página web de Roser Batlle. Arte y Patrimonio*. Recuperado de <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/peliculas/arte-y-patrimonio/>
- Cruces Colado, R., Leal Bóveda, J. M., y Sanmartín, A. (1995). *Guía para o estudio dos muíños de auga da terra de Caldas de Reis*. Pontevedra: Servizo de Publicacións da Deputación Provincial de Pontevedra.
- Echarri Iribarren, F. (2010). Los programas de escuela taller, una aproximación conceptual al modelo educativo del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 143-151.
- Ecoticias (2016). *Ence propone a la Xunta un pacto ambiental*. Recuperado de <http://www.ecoticias.com/sostenibilidad/114728/Ence-propone-Xunta-Galicia-pacto-ambiental>

- Garrido, A. (2015). *Proyecto “Tierra de Gigantes” en Realidad Aumentada*. Recuperado de <http://peritic.blogspot.com.es/2015/02/proyecto-tierra-de-gigantes-en-realidad.html>
- Juanola Terradellas, R., y Fábregas Orench, A. (2011). Mapping Roses: un proyecto de aprendizaje servicio patrimonial. *Educación artística: revista de investigación*, 2, 123-128.
- Martínez Odría, A. (2005). *Service-learning o aprendizaje-servicio: una propuesta de integración curricular del voluntariado*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. (2016). *Programa de Recuperación y Utilización Educativa de Pueblos Abandonados*. Recuperado de <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/pueblos-abandonados/#para2>
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Ediciones Akal.
- Muñoz de la Peña, F. (2015). *Educ@contic*. Recuperado de <http://www.educacontic.es/blog/apadrina-un-monumento-guia-visual-y-ampliada-de-la-peninsula-de-la-magdalen>
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales, M. C. Bayod, R. López, J. Prats, y D. Buesa, *Aspectos didácticos de las ciencias sociales 15* (pp. 157-171). Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Quirosa García, M. V. (2005). *Historia de la protección de los bienes culturales muebles. Definición, tipologías y principios generales de su estatuto jurídico*. Granada: Universidad de Granada.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Vila, S. (2016). *La Xunta negocia con Ence para que pague la restauración del Pazo de Lourizán*. Recuperado de <http://diariodepontevedra.galiciae.com/noticia/534218/la-xunta-negocia-con-ence-para-que-pague-la-restauracion-del-pazo-de-lourizan>

Aplicación del Aprendizaje-Servicio en los estudios de ingeniería para la corrección de la desigualdad

García Laso, Ana

Martín Sánchez, Domingo Alfonso

Costafreda Mustelier, Jorge Luis

*Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía (ETSIME)
Universidad Politécnica de Madrid (UPM)*

ana.garcia.laso@upm.es

domingoalfonso.martin@upm.es

jorge.costafreda@fgomezpardo.es

RESUMEN

Por la reflexión realizada dentro del proceso de mejora continua de las actividades de nuestro centro, decidimos afrontar un nuevo reto. El diseño del Aprendizaje-Servicio (APS) de este curso ha tenido dos partes fundamentales, la primera ha sido el reflejo de las actividades realizadas en cursos anteriores donde han participado cuatro entidades, dos de ellas financiadoras (CASIO y Cafetería Minas), y otras dos que aportaban la población para la actividad (Religiosas de María Inmaculada (RMI) y Fundación Ana Bella). Por primera vez nos hemos decidido a mezclar dos colectivos de diferente procedencia donde los universitarios de la UPM han realizado el APS desde el inicio partiendo de un pre-diseño de años anteriores. La segunda parte ha sido producto del emprendimiento social de nuestros estudiantes, que tras el conocimiento de la realidad social de los colectivos han desarrollado un proyecto sin intervención docente ni en el diseño, ni en la ejecución.

Palabras clave: responsabilidad; educación; Aprendizaje-Servicio; emprendimiento; desigualdad.

Application of Service Learning in engineering studies for the correction of inequality

ABSTRACT

By reflection made in the process of continuous improvement of the activities of our center, we decided to face a new challenge. The design of this course of service-learning has two main parts, the first was the reflection of the activities carried out in previous years which involved four companies, two of which funding (CASIO and Cafeteria Minas), and two other contributing the population for the activity (Sisters of Mary Immaculate and Ana Bella Foundation). For the first time we decided to mix two groups of different backgrounds where university UPM have made the APS from the beginning starting with a preliminary design of previous years. The second part has been the result of social entrepreneurship of our students, who after knowledge of the social reality of groups have developed a project without teacher intervention or design, or implementation.

Keywords: responsibility; education; Service-Learning; entrepreneurship; inequality.

Introducción

En todo Centro Universitario debería ser una tarea sencilla definir el ámbito de actuación y la oferta educativa que hará frente a la demanda de la sociedad, no sólo a través de la transmisión del conocimiento, sino demostrando su compromiso con el progreso social.

Desde la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía (ETSIME) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) se optó por la creación de una Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería (UESEVI) centrada en el compromiso con la formación y el desarrollo profesional de los integrantes del centro, y de donde parten los valores que deben preservarse a través del plan de calidad –Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC)– y que deben reflejarse en el desarrollo de los planes de estudios.

En el caso específico del SGIC de la ETSIME, se pretende establecer una serie de pautas para poder afrontar los procesos de verificación de los planes de estudio, en lo que respecta a la impartición y evaluación de las competencias específicas y transversales. Además, se exigen como procedimientos mínimos actividades que promuevan el desarrollo de competencias sociales, imbricadas con las competencias técnicas (específicas) (Martín-Sánchez et al., 2016).

En la UESEVI entendemos por competencias sociales aquellas que van más allá de la titulación o rama específica, y que tratan de formar a los alumnos en una serie de conocimientos y valores, que les permitan actuar como ciudadanos comprometidos con las personas, y sobre los bienes comunes que formarán su escenario de profesión (Medioambiente y Sociedad) (García Laso, 2014).

La convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido una buena oportunidad para formalizar a través de procedimientos del SGIC, la cultura de Ética y Valores que ya existía en la ETSIME desde el año 2006.

El SGIC de la ETSIME aprovecha la estrategia diseñada por la UESEVI para potenciar el aprendizaje social a través de un programa basado en la conjunción de las siguientes actividades:

- Acciones de acogida: Mentoring para alumnos de primero.
 - Proyecto Mentor: apoyo logístico (2 ECTS).
 - Proyecto Monitor: apoyo académico (2 ECTS).

- Ética y valores en la Ingeniería: Conciencia Social
 - Emprendimiento e Innovación Social: Interéticas y Valores (2 ECTS).

- Práctica de Aprendizaje-Servicio: Práctica de campo y voluntariado
 - Aprendizaje-Servicio en la Ingeniería (2 ECTS).

FIGURA 1. Estrategia de Aprendizaje Social en la ETSIME. USEVI como parte del SGIC



Fuente: elaboración propia. Imágenes www.freepik.es

1. Contextualización

La UESEVI con sede en la ETSIME de la UPM, ofrece por sexto año consecutivo una actividad formativa de Aprendizaje-Servicio para los estudiantes de la UPM.

Bajo el paraguas de una ética consecuencialista de carácter propio, inspirada en valores de responsabilidad y compromiso (Muñoz, 2014), la UESEVI trabaja para formar personas en valores que adecúen su actuación profesional hacia un liderazgo social. La educación, y especialmente la de los estudiantes de ingeniería, debe replantearse para asegurar que la tecnología avanza hacia una dirección que permita mejorar el desarrollo humano y corregir la desigualdad.

El Aprendizaje-Servicio (APS) permite a la UESEVI aunar de forma práctica conceptos como la ética, los valores y los que de ellos se derivan. El planteamiento de esta actividad ha ido evolucionando tras la experiencia de años anteriores y la opinión de los participantes. El hecho de ir incorporando actores nuevos cada año enriquece la práctica y permite una mejor adaptación a la situación socio-económica actual, aunque supone un esfuerzo añadido para los que organizamos la actividad (Martín Sánchez, García Laso, Muñoz van den Eynde, Lopera Pareja, y Muñoz Ruiz, 2013).

Este trabajo describe el resultado de la experiencia del curso 2015-2016, donde los estudiantes han impartido tres itinerarios de formación a un colectivo de personas inmigrantes (en su mayoría mujeres desempleadas) y mujeres maltratadas. El principal reto, con respecto a años anteriores, es trabajar conjuntamente con dos colectivos de muy distinta procedencia, pero afectados igualmente por la desigualdad.

En la tabla 1 se describen los itinerarios, así como las entidades implicadas, el número de participantes y los materiales correspondientes en cada caso. La interrelación entre las organizaciones garantiza unos buenos indicadores de calidad en el proceso de APS.

TABLA 1. Entidades implicadas, número de participantes y materiales necesarios para los cursos en función de los itinerarios de formación ofrecidos

Nº Itinerario	Entidades	Nº de participantes	Materiales
Curso para el manejo de cajas registradoras proporcionadas por CASIO	UPM CASIO RMI F. Ana Bella	- 15 estudiantes de la UPM - 40 participantes externos - 2 formadores de CASIO - 2 profesores	- Cajas registradoras de CASIO - Manuales de uso - Aulas de la ETSIME
Curso de protocolo y cocina por parte de la Cafetería de Minas. Curso de coctelería por parte de un alumno de la ETSIME	UPM Cafetería Minas RMI F. Ana Bella	- 5 estudiantes de la UPM - 40 participantes - 2 cocineros y 2 camareros de la Cafetería - 2 profesores	- Recetas de cocina - Ingredientes - Manual de protocolo - Utensilios - Cafetería ETSIME - Cocteleras - Licores - Recetas de cócteles
Curso de informática básica con la colaboración (UTIC) de la ETSIME	UPM UTIC RMI F. Ana Bella	- 5 estudiantes de la UPM - 10 participantes - 1 responsable de la UTIC - 1 profesor	- Ordenadores - Manuales de uso - Aulas de informática de la ETSIME.

Fuente: elaboración propia.

2. Descripción del servicio

En el caso de la UESEVI, puesto que el tiempo reservado para el proyecto no es demasiado extenso (2 ECTS), los profesores plantean los temas y preparan el contacto con las entidades colaboradoras antes de presentarlo a los estudiantes.

La reflexión debe estar presente en todas las etapas, por eso pedimos a los estudiantes que escriban un diario de campo donde puedan plasmar sus sensaciones e inquietudes. Esto permite unir el elemento aprendizaje con el elemento servicio, y también sirve para que los alumnos interioricen lo que están aprendiendo.

2.1. Participantes

Este curso 2015-16 han participado en la actividad más alumnos que nunca, 21 estudiantes todos ellos pertenecientes a la ETSIME. El número de entidades colaboradoras ha sido también ha sido satisfactorio: 4 profesores de la UESEVI (ETSIME-UPM),

1 responsable de la UTIC (ETSIME-UPM), 2 cocineros y 2 camareros de la Cafetería de Minas, 3 colaboradores de CASIO, 1 monja de las RMI y 1 persona de contacto de la Fundación Ana Bella.

FIGURA 2. Bienvenida de los participantes del proyecto en la ETSIME



Fuente: UESEVI.

Los participantes provienen de dos colectivos distintos:

El primero de los colectivos pertenece a una Asociación del Centro de Religiosas de María Inmaculada situado, al igual que la ETSIME, en la calle Ríos Rosas (esta vecindad fue un factor buscado para facilitar el proceso de APS). En este centro se imparte una formación diaria para 30 personas que les ocupa una parte del tiempo que están en él, esperando posibilidades de ser contratadas. Puesto que se trata en su mayoría por mujeres inmigrantes en situación de desempleo, su necesidad fundamental es conseguir uno, por tanto, cualquier formación extra que les de seguridad y conocimientos a la hora de ir a buscarlo es bienvenida.

Desde hace tres años, ofrecemos cursos de formación según necesidades y bajo demanda a todas las mujeres, bien las que han entrado y ya han pasado por cada una de sus etapas, bien las que no han podido entrar y permanecen a la espera en la calle, así como también a personas que ellas mismas quieran proponer como asistentes. El proyecto surge de la necesidad de aprovechar el tiempo de espera inactiva.

El segundo colectivo está formado por mujeres procedentes de la Fundación Ana Bella, cuya labor social es ayudar a mujeres víctimas de violencia de género para que se empoderen y emprendan una vida digna y feliz. Estas mujeres necesitan volver a emprender su vida, muchas de ellas casi de cero, cambiando de ciudad y de trabajo. La Fundación Ana Bella organiza cursos de formación con la empresa Danone para que estas mujeres trabajen en supermercados. Puesto que uno de los cursos que podíamos ofrecer era de cajas registradoras, no podíamos dejar pasar la oportunidad de ofrecerles dicha formación.

Este año se han ofrecido tres cursos de formación diseñados e impartidos por los alumnos de la UPM en la ETSIME. Cada año los cursos varían según las necesidades y bajo demanda de los distintos colectivos, debido al número de estudiantes y al éxito de inscripción de las participantes (más de 100 personas interesadas), se decidió ofrecer 3 itinerarios de formación:

- 1^{er} Itinerario: Manejo de cajas registradoras con la colaboración de la empresa CASIO.
- 2^o Itinerario: Protocolo y cocina con la colaboración de la cafetería de la ETSIME, y Curso de Coctelería con la colaboración de un alumno de Minas.
- 3^{er} Itinerario: Informática básica con la colaboración de la Unidad de Tecnología de la Información y Comunicaciones (UTIC) de la ETSIME.

2.2. Procedimiento

El procedimiento seguido para el curso 2015-2016 se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2. Procedimiento actividad de Aprendizaje-Servicio en la UPM, curso 2014-15

Fases		Módulos	
EVALUACIÓN CONTINUA: Diarios de campo	PREPARACIÓN	Recibimos las cajas registradoras de CASIO para la formación	
		- Presentación de la actividad	
		- Presentación de las entidades colaboradoras ▶ CASIO, RMI, Fundación Ana Bella, Cafetería Minas y UTIC	
			- Formación por parte de CASIO a los alumnos de la UPM
	REALIZACIÓN	- Preparación de las fichas y temas a ofrecer	
		- Visita a las mujeres de RMI	
		- Contacto con las mujeres de la Fundación Ana Bella	
		- Entrevista de los alumnos de la UPM a los participantes	
			- Formación de los participantes por parte de los alumnos de la UPM
	EVALUACIÓN	- Clausura: celebración y entrega de diplomas	

Fuente: elaboración propia.

2.3. Diseño

Los alumnos de la UPM, tras su etapa de preparación y formación propia, visitaron el Centro de Religiosas de María Inmaculada (RMI) para presentar la actividad ante el grupo de mujeres inmigrantes desempleadas. Los estudiantes expusieron los tres itinerarios de formación y animaron a las mujeres a apuntarse en las fichas de inscripción que habían preparado. En las fichas, además de los nombres de los tres cursos, se dejó una opción para que ellas pudieran expresar otras necesidades de formación y se ofreció servicio de guardería, pues somos conscientes de que nuestros horarios (de 14 a 16 horas), pueden ser incompatibles con la vida familiar, pero ninguna chica lo solicitó este año. Se les ofreció la opción de invitar a otras personas que considerasen pudieran estar interesadas en participar.

FIGURA 3. Preparando la difusión de los cursos y aprendiendo el manejo de cajas registradoras



Fuente: UESEVI.

FIGURA 4. Carteles publicitarios y visita a las participantes para ofrecerles la actividad



Fuente: UESEVI.

Con la Fundación Ana Bella el procedimiento fue distinto, fuimos los coordinadores los encargados de establecer la comunicación con la persona de contacto para que se encargara de hacer la difusión.

La convocatoria fue todo un éxito, y tras recoger las fichas de inscripción, los alumnos se repartieron las tareas y entrevistaron a los participantes para diseñar los cursos de la forma más personalizada posible. Las entrevistas sirvieron para el conocimiento mutuo de los grupos y el descubrimiento de la realidad vital de cada persona que se presentaba.

Los tres itinerarios tenían dos servicios en común: acercar a los estudiantes de la UPM a un problema social (inmigración y maltrato), y por otro lado, formar a personas desempleadas o víctimas de la violencia de género en competencias que pudieran mejorar sus capacidades

para obtener un empleo. Además, se entregaron certificados de reconocimiento en cada uno de los cursos para que pudieran añadirlos a sus currículos.

A continuación detallamos el diseño de cada una de los itinerarios:

1^{er} ITINERARIO: Manejo de cajas registradoras

Para llevar a cabo este curso, los alumnos de la UPM tuvieron que formarse previamente. CASIO nos hizo llegar siete modelos diferentes de cajas registradoras con una semana de antelación al curso, y puso a nuestra disposición dos formadores que estuvieron formando y ayudando a los estudiantes de la UPM. Se produjo un doble servicio: por un lado, la formación de los estudiantes de la UPM en el manejo de cajas registradoras de la mano de CASIO; por otro lado, la formación de las mujeres de la mano de los estudiantes de la UPM en el manejo de cajas registradoras.

FIGURA 5. Curso Cajas Registradoras



Fuente: UESEVI.

2^o ITINERARIO: Protocolo y Cocina

Para llevar a cabo este curso, los alumnos de la UPM tuvieron que ponerse en contacto con la Cafetería de Minas y acordar qué recetas se iban a hacer para imprimirlas en papel de forma que los participantes pudieran anotar sobre ellas. Se produjo un doble servicio: por un lado, el acercamiento de los estudiantes al personal que trabaja en la ETSIME; por otro lado, la formación de las mujeres en cocina y protocolo.

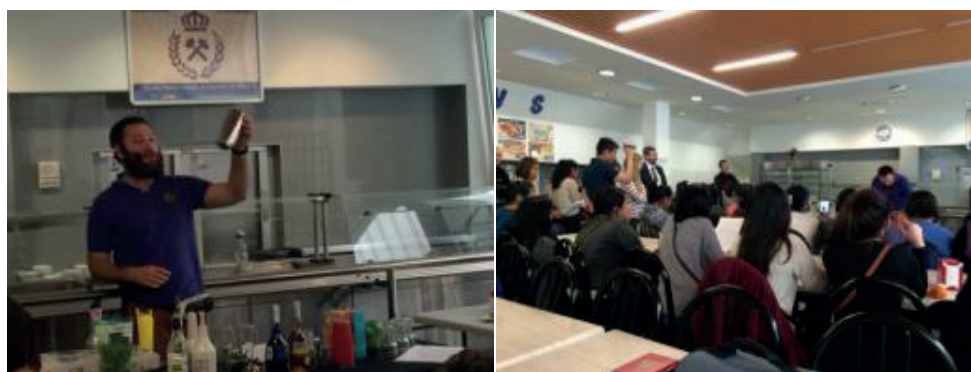
FIGURA 6. Curso Cocina y Protocolo



Fuente: UESEVI.

Además, este año como novedad surge como iniciativa de los estudiantes de la actividad, la posibilidad de impartir un curso de coctelería que complementase la formación de este itinerario. Un alumno de la ETSIME que trabaja los fines de semana de camarero, se ofreció a dar un curso de coctelería de dos horas para todas aquellas personas que estuvieran interesadas. Al ser uno de los alumnos más conocidos de la ETSIME, asistieron muchas personas que no conocían la actividad de APS y quedaron favorablemente impresionadas con los resultados.

FIGURA 7. Curso Coctelería

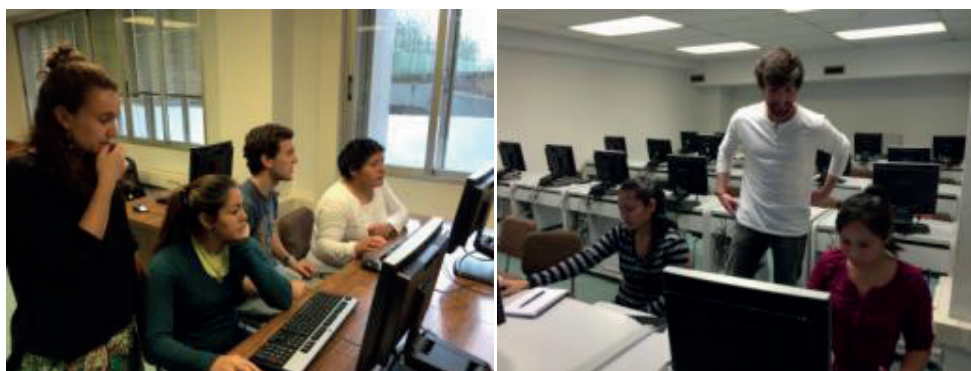


Fuente: UESEVI.

3^{er} ITINERARIO: *Informática Básica*

Para llevar a cabo este curso, los alumnos de la UPM tuvieron que preparar el material de los cursos y adaptarlos a los diferentes niveles. Además, diseñaron un modelo de currículo para que las participantes pudieran rellenarlo. Se produjo un doble servicio: por un lado, la responsabilidad de los estudiantes a la hora de preparar las clases (poniéndose en el lugar del profesor); por otro lado, la formación de las mujeres en informática básica.

FIGURA 8. Curso de Informática Básica



Fuente: UESEVI.

3. Descripción del aprendizaje

A continuación detallamos los aprendizajes de los cursos que se han propuesto este año: Manejo de cajas registradoras. Hay un doble aprendizaje: por un lado, la formación de los estudiantes de la UPM en el manejo de cajas registradoras de la mano de CASIO y la formación de las mujeres de la mano de los estudiantes de la UPM en el manejo de cajas registradoras.

Protocolo y cocina. Se produce un triple aprendizaje: por un lado, el acercamiento de los estudiantes al personal que trabaja en la cafetería de la ETSIME; por otro lado, la formación de los participantes en cocina y protocolo; y por último la iniciativa de emprendimiento social que han tenido los estudiantes para montar un curso propio en tiempo récord.

Informática básica. Se da un doble aprendizaje: por un lado, la responsabilidad de los estudiantes a la hora de preparar las clases de informática (poniéndose en el lugar del profesor); por otro lado, la formación de los participantes en informática básica.

Todas estas actividades conllevan un aprendizaje en valores y en competencias transversales, tales como la capacidad de respuesta ante la incertidumbre y la improvisación, afianzar la seguridad de los alumnos y la sensación de utilidad. Se valora muy positivamente la adaptación al cambio que experimentan prácticamente todos.

4. Conclusiones

Para valorar los resultados hemos hecho un análisis exhaustivo de los diarios de campo elaborados por los alumnos tras cada intervención a lo largo del proyecto. Hemos valorado las emociones/sensaciones que les han ido surgiendo y su elaboración en cuanto a definición de sus valores.

Los valores que se pueden extraer por excelencia son la preocupación por la persona y el impacto de la diversidad cultural al que nos enfrentamos.

Hoy ha sido el día en el que este seminario me ha llegado más, y fue porque una de las mujeres con las que tratamos, Ellen, nos explicó su situación. Ella lleva dos meses en España, viene de Paraguay y ha dejado a sus dos hijos de cinco y seis años en este país. Mientras nos lo contaba se le han puesto vidriosos los ojos, y a mí el alma.

Es una actividad que te pone los pies en el suelo y das de lleno con la realidad de las personas, que dista muchísimo de la sociedad privilegiada y afortunada en la que vivimos.

La entrega y compromiso que estamos viendo este año en todos los agentes que participan es la mayor que hemos tenido en los años que llevamos desarrollando el Aprendizaje-Servicio. Esto nos hace pensar que la introducción de un seguimiento personalizado y la completa delegación de liderazgo del proyecto en ellos (tanto alumnos como organizaciones participantes), conlleva una mayor implicación. Podemos afirmar, que los alumnos están demostrando estar más que preparados para asumir un liderazgo responsable, aportando a la sociedad desde el momento en que se les ha dado pie para hacerlo.

Al llegar al aula mis compañeros y yo nos damos cuenta de que nuestro planning no nos iba a servir prácticamente de nada

La verdad es que me ha sorprendido que nadie haya tenido ningún problema a la hora de manipular las cajas. Aunque el primer día todas tenían miedo de tocarlas ya el segundo día se me adelantaban a la hora de darle a los botones (Curso cajas registradoras)

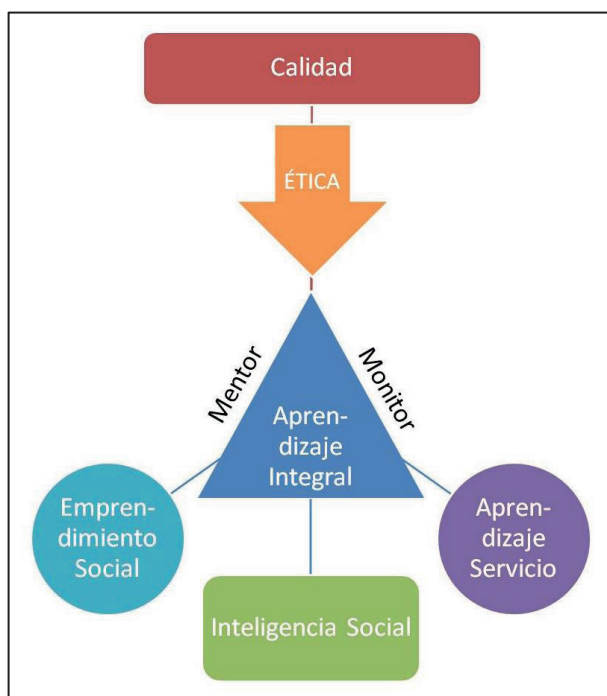
Como consideración general y mediante el estudio de estos dos colectivos, podemos determinar que el Aprendizaje-Servicio es una buena herramienta para corregir la desigualdad existente en algunos colectivos de nuestra sociedad.

Creo que mi labor ha servido de mucha ayuda sobre todo a las que tenían un nivel más básico y eso me ha reconfortado muchísimo y ha logrado que me fuera a casa con una sonrisa, con dos o tres amigas nuevas y con ganas de volver al día siguiente. (Curso informática)

De todas las actividades que se realizan como acreditables, esta es por lo menos la más gratificante a nivel personal y desde que salí el primer día deje de verla como una obligación para obtener los créditos. La verdad que la volvería a empezar de nuevo si se pudiese.

Los ejemplos presentados en esta comunicación muestran la integración de la enseñanza de la ética y las acciones orientadas a facilitar la adaptación de los nuevos estudiantes de Ingeniería (un resultado del objetivo de calidad) con la aplicación exitosa del Emprendimiento Social, la innovación creativa y el Aprendizaje-Servicio. Esta integración representa una primera e importante evidencia de los buenos resultados proporcionados por la trayectoria del aprendizaje integrador, y por lo tanto conducen a la incorporación del programa de enseñanza ETSIME en los objetivos de la inteligencia social.

FIGURA 9. De la calidad a la Inteligencia Social a través de Aprendizaje Integral



Fuente: elaboración propia.

Todos estos resultados contribuyen al reconocimiento de valores como la cooperación, la empatía y la justicia social, así como a la responsabilidad social de los egresados.

Referencias bibliográficas

- García Laso, A. (2014). *Desarrollo de competencias en las enseñanzas de ingeniería mediante la participación en programas con organizaciones sociales. El caso de la Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería* (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.
- Martín Sánchez, D. A., García Laso, A., Muñoz van den Eynde, A., Lopera Pareja, E. H., Cornejo Cañamares, M., y Muñoz Ruiz, E. (2016). Integrative Learning toward Social Responsibility in Teaching Engineering. En W. Nuninger, y J. M. Chatelet (Eds.), *Handbook of Research on Quality Assurance and Value Management in Higher Education* (pp. 279-302). Pennsylvania (USA): IGI Global.
- Martín Sánchez, D. A., García Laso, A., Muñoz van den Eynde, A., Lopera Pareja, E. H., y Muñoz Ruiz, E. (2013). Experiencias sobre innovación social. Plataforma para la ética desde la ingeniería. En A. Fidalgo, y M. L. Sein-Echaluce (Eds.), *Actas II Congreso Internacional Sobre aprendizaje, innovación y competitividad – CINAIC* (pp. 221-226). Madrid: Fundación General Universidad Politécnica de Madrid.
- Muñoz, E. (2014). Desde una evolución convergente hacia la emergente economía biológica. Un itinerario por la biología evolutiva, la interdisciplinariedad y las interéticas. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 14, 165-187.

El desarrollo de la Orientación Educativa en el Aprendizaje-Servicio. Aproximación conceptual y roles del orientador educativo

García López, María Lourdes
Aramburuzabala Higuera, Pilar
Cerrillo, Rosario

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM

mlgarcialop@educa.aragon.es

pilar.aramburuzabala@uam.es

charo.cerrillo@uam.es

RESUMEN

En los últimos años, la forma de concebir el desarrollo de la orientación educativa ha experimentado un cambio importante, que sitúa a orientador como agente de cambio en el asesoramiento y apoyo a los centros en los planes de mejora, innovación y justicia social.

Dentro de este marco, es particularmente relevante conocer cómo se desarrolla la orientación educativa en el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante). Este es el objetivo del estudio de caso realizado en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid, que se considera una referencia en el uso de esta metodología.

Los resultados obtenidos permiten comprender el desarrollo de la orientación educativa en el programa de ApS del Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel Catalán y contribuyen a la apertura de la orientación educativa a metodologías como el ApS.

Palabras clave: Orientación Educativa; Aprendizaje-Servicio; concepto; roles.

Development of Educational Guidance in Service-Learning. Conceptual Approach and role of the education counselor

ABSTRACT

In recent years, the way of conceiving the development of educational orientation has undergone a major change, which places counselor as a change agent in counseling and support centers in plans for improvement, innovation and social justice.

Within this framework, it is particularly important to know how the educational orientation develops in Service-Learning (ApS onwards). This is the purpose of the case study carried out in a Secondary School of the Community of Madrid, which is considered a reference in the use of this methodology.

The results allow us to understand the development of educational guidance in the program ApS Secondary School Miguel Catalan and contribute to the opening of educational guidance methodologies as ApS.

Keywords: Educational Guidance; Service-Learning; concept; roles.

Introducción

Uno de los aspectos clave en la educación del futuro consiste en mirar los procesos del aprendizaje no solo desde el punto de vista de sus objetivos sino también desde la perspectiva de su aplicación en el entorno. Para Martínez (2008) consiste en expresarlos como posibilidades de movilizar los aprendizajes para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente.

Domingo (2004) señala que la orientación educativa, tras un largo recorrido, ha logrado consolidar su espacio e importancia en los centros. Durante los últimos años se ha experimentado un cambio importante en la forma de entender el desarrollo de la orientación educativa por parte de los profesionales de esta especialidad.

La literatura sobre cambio escolar señala el papel esencial del orientador escolar en los procesos de apoyo y asesoramiento a los centros en los planes de mejora e innovación (Bolívar y Romero, 2009; Calvo, Haya, y Susinos, 2012; Domingo, 2004; Domingo, Fernández, y Barrero, 2016; Martínez-Clares, 2010; Murillo y Krichesky, 2012; Santana, 2010).

Desde este marco cobra especial importancia preguntarnos cuál es el rol del OE en el ApS. Esta pregunta de investigación nos lleva a plantearnos otras cuestiones más concretas relativas a ¿qué concepto tienen los participantes sobre el ApS? ¿hay alguna relación con la Orientación Educativa? y si la hay, el orientador ¿qué hace en el desarrollo del ApS?

Para Strauss y Corbin (2002) las preguntas de investigación establecen los parámetros del proyecto y por tanto sirven de referente para la definición de los objetivos. La finalidad de esta investigación es comprender el desarrollo de la Orientación Educativa en la experiencia de ApS en un centro de Secundaria. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: conocer las representaciones personales de los participantes sobre el ApS y si se establece relación con la orientación educativa, y conocer los roles del orientador en el desarrollo del ApS.

1. Marco teórico

Aún hoy definir qué se entiende por orientación educativa se torna una tarea compleja y no exenta de dificultades. Su conceptualización ha estado caracterizada por una cierta imprecisión a la hora de delimitar principios, funciones, objetivos, modelos y áreas de intervención, que se ha trasladado a los agentes educativos que la desarrollan.

Bisquerra y Adame (2011) hacen referencia a la Orientación Educativa como un término que se utiliza con distintos significados. En sus inicios, la orientación educativa estaba vinculada a la orientación vocacional o profesional. Esta concepción inicial se ha ido desarrollando a lo largo del siglo XX, ampliando considerablemente su campo de intervención: orientación educativa (que se ocupa de las dificultades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y de la atención a la diversidad), prevención y desarrollo personal, educación para la carrera, educación para la vida, etc. En la actualidad se concibe como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida con el objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral. En esta línea, Martínez-Clares y Martínez-Juárez (2011)

señalan que la finalidad de la educación y la orientación son coincidentes: ambos procesos persiguen el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo y ancho de la vida.

Por otro lado, la respuesta al reto del cambio necesita del conocimiento de los orientadores. Su formación en didáctica, organización escolar, legislación educativa, inclusión educativa, etc., supone un punto clave para poder influir consistentemente en ámbitos fundamentales del currículo y del resto de procesos de desarrollo curricular y de su concreción en el aula (Domingo, 2006).

Pensar en el orientador como agente de cambio implica reconsiderar su labor transformándose en un líder educativo dentro de los centros (Martínez, Krichesky, y García, 2010). A su vez, la actuación del orientador se caracteriza por los rasgos de innovación, personalización e integración (Celorrio, 2004).

Para Ockerman y Mason (2012), las funciones de orientación en su conjunto, representan un profesional con una orientación hacia el cambio y la justicia social. En esta línea, House y Hayer (2002) describen la necesidad de cambiar el papel del orientador escolar para incluir la defensa social, con el objetivo de eliminar los obstáculos para el éxito académico de todos los estudiantes.

El propósito de la educación para la justicia social es ofrecer experiencias transformadoras relacionadas con cuestiones de opresión y desequilibrio de poder. En un contexto social considerado en crisis en todas las dimensiones (económica, social y de valores sociales), prácticas como el ApS desde el enfoque de justicia social son clave para proyectar valores sociales, de cohesión y de ciudadanía. El ApS se concibe como estrategia pedagógica y “como un instrumento de reforma social y política que promueve el desarrollo sostenible y la justicia social” (Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello, 2015, p. 90).

Al igual que ocurre con la orientación educativa son múltiples las conceptualizaciones sobre ApS. Puig, Battle, Bosch, y Palos (2007) señalan que una manera de ver el ApS es observarlo como un programa de intervención sobre la comunidad para optimizar algunos de sus aspectos y lograr de modo recíproco un mejor desarrollo de capacidades personales y cívicas del alumnado. Es una experiencia innovadora, pero al mismo tiempo repleta de componentes muy familiares: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan la escuela y las instituciones educativas no formales.

La revisión de la literatura muestra un escaso desarrollo de la orientación relacionada con el ApS. Las pocas referencias disponibles sobre el tema se centran principalmente en EEUU donde el ApS es bastante conocido y está integrado en un alto porcentaje de centros escolares. No obstante, se cuenta con algunas investigaciones, centradas principalmente en estudios sobre los resultados del ApS en la formación de los orientadores (Jett y Delgado-Romero, 2009). Estos autores desarrollaron un estudio exploratorio del ApS como método para la formación de orientadores escolares. Los resultados indican que los futuros orientadores mejoran sus competencias profesionales puesto que el ApS les facilita ejercitar actividades profesionales y evaluar sus intereses laborales.

Dockery (2011) también hace referencia a los beneficios del ApS en la formación del orientador. Este autor plantea las siguientes cuestiones:

- La práctica de ApS es una metodología efectiva para mejorar el aprendizaje del estudiante, al conectar la teoría y la práctica, orientando a los estudiantes respecto a los distintos entornos profesionales.
- Las experiencias de Aprendizaje-Servicio ofrecidas durante el período de formación promueven el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional.
- Es necesario animar a los futuros orientadores a que utilicen el ApS en su futura práctica profesional, a pesar de la escasez de recursos existentes para diseñar, implementar y evaluar las experiencias de Aprendizaje-Servicio en el entorno de la orientación.

En este sentido, publicaciones como la Wilcsenski y Coomey (2007), *A practical Guide to Service Learning: Strategies for Positive Development in schools*, presentan la teoría y algunas ideas prácticas para la aplicación del ApS por parte de los orientadores escolares, con el objetivo de ser una guía tanto en su formación como en el ejercicio profesional. En nuestro país, Gezuraga y Malik (2015) han publicado sobre esta cuestión, señalando que el ApS es una propuesta educativa aliada con la función orientadora.

No obstante, se confía en que esta situación de escasez en bibliografía, investigaciones y recursos se resuelva en breve porque la realidad es que esta sensibilidad hacia el ApS y la orientación educativa está creciendo.

2. Metodología

En la actualidad no se dispone de estudios que reflejen la relación entre el orientador y el ApS, por lo que el carácter novedoso de esta investigación hace aconsejable la utilización de una metodología de tipo cualitativo.

Teniendo en cuenta que la finalidad de este estudio no es generalizar unos datos y propuestas, sino acercarnos a una realidad educativa para comprenderla, el estudio de caso constituye el método adecuado acorde a nuestra intención de describir, analizar y comprender el desarrollo del ApS por parte del orientador educativo.

Dentro de esta metodología se considera que el estudio de caso único es adecuado para este trabajo y presenta múltiples ventajas para la consecución de los objetivos.

En este trabajo, la selección es intencionada en función del interés temático. El centro ha sido seleccionado siguiendo diversos criterios, que hacen del IES Miguel Catalán un caso idóneo para los objetivos del estudio:

- Trayectoria del centro en ApS
- Trayectoria del orientador en el centro
- Relación del orientador con el ApS

Además del orientador, que es considerado informante clave en este trabajo, los participantes en el estudio son el director, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias implicadas en el programa de Aprendizaje-Servicio del centro. Se pretende conseguir una representación lo más completa posible del desarrollo del ApS en el centro y en concreto del orientador Educativo en su desarrollo.

Para Simons (2011), en el estudio de casos se suele emplear la entrevista para profundizar en los temas de interés con mayor rapidez y explorar las motivaciones de los informantes. En esta investigación se han desarrollado entrevistas focalizadas al orientador, al director, al profesorado, al alumnado, a las familias y a las entidades. Se emplea la teoría fundamentada y el programa Atlas ti como recursos para el análisis de contenido del estudio.

3. Resultados

Los resultados se han organizado en las categorías definidas a partir de los objetivos del estudio: concepto de ApS y roles del orientador educativo.

En relación al concepto de ApS, los resultados de este estudio evidencian su multiplicidad conceptual, añadiendo la percepción del ApS como una forma de trabajar del orientador educativo (enfoque psicopedagógico). A continuación se presenta una tabla en la que se recogen las subcategorías extraídas de los discursos de los informantes del estudio.

TABLA 1. Categoría: concepto sobre ApS

Unidad de análisis	Subcategorías
Orientador Educativo	Aprendizaje vinculado a servicios solidarios Metodología didáctica Programa de Intervención Programa del Centro Enfoque Educativo Enfoque psicopedagógico
Director	Metodología didáctica Programa del Centro Enfoque Educativo
Profesorado ApS	Aprendizaje vinculado a servicios solidarios Metodología didáctica Programa de intervención Programa del Centro Enfoque Educativo Enfoque psicopedagógico
Profesorado del Claustro	Aprendizaje y servicio Metodología didáctica Programa de centro Enfoque educativo
Alumnado	Coordinador Consejero Embajador Líder pedagógico
Familias	Aprendizaje vinculado a servicios solidarios Metodología didáctica
Entidades	Metodología didáctica Enfoque psicopedagógico

Fuente: elaboración propia.

En relación a la categoría roles del orientador, los resultados evidencian que el orientador se percibe y es percibido por el director, profesorado, alumnado, familia y entidades desarrollando múltiples roles en el ApS. En la tabla que se presenta a continuación se recogen las distintas subcategorías en las que se ha organizado el discurso de los participantes en este estudio.

TABLA 2. Categoría: Roles del orientador educativo

Unidad de análisis	Subcategorías
Orientador Educativo	Promotor Coordinador Desarrollador Asesor Embajador Líder pedagógico
Director	Líder pedagógico Embajador
Profesorado ApS	Promotor Coordinador Desarrollador Asesor Embajador Líder pedagógico
Profesorado del Claustro	Promotor Coordinador Asesor Líder pedagógico No sabe
Alumnado	Coordinador Consejero Embajador Líder pedagógico
Familias	Promotor Desarrollador Embajador
Entidades	Promotor Coordinador Asesor Líder pedagógico

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Conceptualización compartida y psicopedagogía del ApS

En relación a los objetivos de la investigación, se puede observar la multiplicidad de conceptualizaciones sobre ApS, y que esta forma de representación es compartida por todos. A su vez, el ApS supone una forma de acercarse al trabajo del orientador desde un enfoque holístico, al tener cabida en el desarrollo de los diferentes ámbitos de la orientación educativa.

Los resultados de este estudio permiten concluir en relación a esta categoría, dos aspectos de especial interés. Por un lado, los informantes coinciden en la multiplicidad conceptual de ApS (Puig y Batlle, 2009; Tapia, 2010). En los discursos se evidencia una conceptualización compartida en torno al ApS como: aprendizaje vinculado a servicio, metodología didáctica, programa de intervención, programa de centro y filosofía educativa, lo que evidencia la concordancia con la literatura revisada.

Por otro lado, como novedad en este estudio, se evidencia la relación conceptual entre el ApS y la orientación educativa, abriendo una nueva forma de entender esta metodología, desde un enfoque psicopedagógico, una forma de abordar el trabajo del orientador, aspecto clave en el desarrollo de la actividad del orientador en un centro, en la medida en que, como se ha señalado, compartir significados es la base de actuaciones compartidas

Liderazgo del orientador educativo en el desarrollo del ApS

Los resultados obtenidos en torno a los roles del orientador permiten estar de acuerdo con lo planteado por los diferentes autores (Boza, Toscano, y Salas, 2009). El orientador es considerado un promotor, asesor en el desarrollo del ApS. A su vez es percibido como un profesor más que utiliza el ApS dentro de sus materias, aportando confianza y reforzando el desarrollo de estos proyectos en el centro. Se destaca de coordinación, como nexo entre los diferentes recursos que se ponen en marcha. Además se hace referencia al importante papel como embajador del programa del centro. Los alumnos refieren el rol de consejo como atención individual para dar respuesta a sus necesidades en el ApS. Todo ello se enmarca dentro de una posición de liderazgo pedagógico del orientador considerado clave en propuestas de innovación y mejora en el centro.

Esta posición de liderazgo viene determinada no solo por su formación sino por una serie de competencias personales y profesionales (Cabrera, 2010; Cobos, 2008; Monarca, García, y Martínez, 2013; Repetto, 2002) que hacen del orientador un dinamizador, organizador y facilitador de propuestas como el ApS, “líderes naturales” en las escuelas (Borders y Shoffner, 2003).

Por tanto este estudio corrobora la posición de Steen, O’Keefe, Griffin, y Routzahn (2012) al destacar la importancia de los orientadores en el ApS al considerar que estos programas están orientados a la consecución de los objetivos de la educación, de los centros y de la comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Bisquerra, R., y Adame, M. T. (2011). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A., y Romero, C. (2009). El asesoramiento y la mejora escolar. En C. Romero (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores* (pp. 137-152). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Borders, L., y Shoffner, M. (2003). School counselors: Leadership opportunities and challenges in the schools. En J. D. West, C. J. Osborn, y D. L. Bubenzer (Eds.), *Leaders and Legacies: Contributions to the Profession of Counseling* (pp. 51-64). New York: Brunner-Routledge.
- Boza, A., Toscano, M., y Salas, M. (2009). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista De Educación*, 9, 111-131.
- Cabrera, G. (2010). Competencias profesionales de los orientadores educativos mexicanos. *Reop*, 21(2), 380-390.
- Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista De Investigación En Educación*, 10(2), 7-22.
- Celorrio, R. (2004). *Rol del orientador psicopedagógico en los centros de educación secundaria*. Trabajo presentado en las I Jornadas Universitarias, JUDETU, Competencias Socioprofesionales de las titulaciones de educación. Recuperado de <http://www2.uned.es/jutedu/CelorrioRafael-IJUTE-Comunicacion.PDF>
- Cobos, A. (2008). La construcción del perfil de los orientadores y orientadoras de educación: Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 19(3), 334-338.
- Dockery, D. (2011). *A guide to incorporating service learning into counselor education*. Recuperado de https://www.counseling.org/resources/library/vistas/2011-V-Online/Article_34.pdf
- Domingo, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos. En J. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 363-391). Madrid: UNED.
- Domingo, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista De Educación*, 339, 97-118.
- Domingo, J., Fernández, J., y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora del plan de estudios. Un estudio de caso. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- Gezuraga, M., y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: Aportes desde el aprendizaje-servicio. *Reop*, 26(2), 8-25.
- House, R., y Hayes, R. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5, 249-261.
- Jett, S., y Delgado-Romero, E. (2009). Prepracticum service-learning in counselor education: A qualitative case study. *Counselor Education and Supervision*, 49(2), 106-121.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: La dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Clares, P. (2010). La orientación en tiempos de cambio. En J. Maquilón (Ed.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 45-63). Murcia: EDITUM.
- Martínez-Clares, P., y Martínez-Juárez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 14(1), 253-263.
- Martínez, C., Krichesky, G., y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54, 107-122.
- Monarca, H., García, L., y Martínez A. (2013). El orientador como promotor de competencias para el cambio y la mejora escolar. En E. Nieto, A. Callejas, y O. Jerez (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 59-68). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(1), 27-43.

- Ockerman, M., y Mason, E. (2012). Developing school counseling students' social justice orientation through service learning. *Journal of School Counseling, 10*(5), 2-26.
- Puig, J., y Batlle, R. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J., Battle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen I: Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Santana, L. (2010). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 261-270.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Steen, S., O'Keefe, A. L., Griffin, D., y Routzahn, K. (2012). Service-learning and classroom guidance: A program for elementary students. *Journal of School Counseling, 10*(2), 1-31.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquía.
- Tapia, M. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Wilczenski, F., y Coomey, S. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. USA: Springer Science-Business Media.

Estudiar para informar *versus* estudiar para formar. Evidencias de la eficacia del aprendizaje-servicio

García Rodicio, Héctor

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

hector.garciarodicio@unican.es

Silió, Gonzalo

Colegio Verdemar. Santander

zalosilio@gmail.com

RESUMEN

Hay argumentos para pensar que el aprendizaje-servicio propicia un aprendizaje profundo, sin embargo, la evidencia al respecto es limitada. Nos propusimos examinar si en efecto es así. Hicimos un experimento comparando dos condiciones de aprendizaje, una de aprendizaje-servicio y otra idéntica pero sin servicio. Pedimos a una muestra de estudiantes que aprendiesen sobre cierta materia, una herramienta digital con aplicaciones educativas. Unos tenían que preparar la materia para realizar una exposición delante de personas sin interés especial en la materia. Otros tenían que preparar la materia para enseñar a personas que querían aprender sobre la herramienta para utilizarla en su quehacer profesional. Los resultados mostraron que los participantes en la segunda condición aprendieron más profundamente, respaldando el aprendizaje-servicio como método eficaz de enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; aprendizaje-profundo; investigación empírica.

Studying for instructing *versus* studying for presenting. Evidence of the impact of Service Learning

ABSTRACT

Theory predicts that service-learning promotes deep learning. However, evidence is limited. We conducted an experiment to examine its impact. We had students study a subject matter in one of two conditions. Half the students studied for giving a presentation to an audience not particularly interested in the subject. The other half studied for teaching an audience who had to learn effectively about the subject. The results showed that the participants in the second condition achieved better learning outcomes, gathering evidence that supports service-learning as an effective method.

Keywords: service-learning; deep learning; empirical research.

Introducción

El aprendizaje servicio (APS en adelante) es un método por el cual se plantean actividades a los estudiantes que les permiten aprender y a la vez prestar un servicio a otros, produciendo así beneficios personales y sociales (Puig, 2009). Esta múltiple función de las actividades de APS les proporciona un enorme atractivo, que explica por qué en los últimos años su aplicación se viene fomentando e implantando de forma creciente (Batlle, 2013).

Por norma se asume que las actividades de APS promueven un mayor aprendizaje en los estudiantes que las actividades que no implican servicio. No obstante, la evidencia empírica que lo avala es relativamente escasa. No hay más que comparar la proporción de publicaciones dedicadas a la promoción o descripción de actividades de APS con la destinada a evaluar su impacto, claramente menor (Eyler, 2002). Por otro lado, el rigor de los estudios realizados con este fin alcanza pocas veces los estándares mínimos (Celio, Durlak, y Dymnicki, 2011). En el presente trabajo nos propusimos evaluar el efecto sobre el aprendizaje de una actividad de APS.

1. Marco teórico

Las actividades de APS se han popularizado en los últimos años. Se defiende que son capaces de producir beneficios para el estudiante y para la comunidad. En cuanto a los beneficios para el estudiante, se asume que propician un mayor aprendizaje de los conceptos y procedimientos contemplados en el currículum, así como la adquisición de competencias transversales, entre las que están el compromiso ético o la capacidad de trabajo en equipo (Palos, 2011; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006). Si bien estos supuestos son la premisa del APS, el verdadero impacto de estas actividades no se ha investigado con suficiente intensidad o rigor (Eyler, 2002). Por lo que se refiere al aprendizaje del currículum, esto es, de los conceptos y procedimientos propios de un campo (e.g., en el campo de las nuevas tecnologías, saber qué es 2.0 o ser capaz de publicar un contenido en la red), la investigación es limitada. Y esto es más acusado si consideramos únicamente los estudios que cumplen criterios metodológicos básicos, es decir, que incluyen grupo control y que emplean medidas fiables y válidas del aprendizaje (Celio et al., 2011). Por eso conviene extender la investigación en esta línea. En el trabajo que presentamos aquí atendimos a esta cuestión, comparando el impacto en el aprendizaje de una actividad de APS y otra idéntica que excluía el componente servicio.

Hay argumentos para esperar un impacto positivo de las actividades de APS. Cabe razonar que, al tener la responsabilidad de prestar un servicio, los estudiantes se comprometen más con la tarea de estudio. Ese mayor compromiso se traduce en un estudio más profundo de la materia, que redundará en un mayor aprendizaje. Estudiar más profundamente significa tratar de elaborar y de poner en práctica lo que uno estudia, no registrarlo sin más. Y hay abundante evidencia de que quienes se comprometen más con la tarea ponen más empeño en su ejecución (van den Broek et al., 2011) y de que elaborar y practicar son procesos asociados a un aprendizaje profundo (Fonseca y Chi, 2011). Así pues, existen argumentos teóricos

para atribuir al APS la capacidad de promover aprendizaje profundo. También la poca investigación empírica al respecto apunta en el mismo sentido (Celio et al., 2011).

Aquí nos propusimos examinar si en efecto las actividades de APS promueven un mayor aprendizaje en los estudiantes que otras semejantes pero que no prestan servicio. Hicimos un experimento comparando dos condiciones de aprendizaje, una de APS y otra idéntica pero que excluía el componente servicio. Reunimos una muestra de estudiantes y les pedimos que aprendiesen sobre cierta materia, una herramienta digital con aplicaciones educativas. Unos tenían que preparar la materia para realizar una exposición delante de una audiencia inespecífica, personas sin interés especial en la materia. Otros tenían que preparar la materia para enseñar a personas que querían aprender sobre la herramienta para utilizarla en su quehacer profesional. Esta segunda condición constituye una actividad de APS, pues los destinatarios de la exposición obtienen un servicio: son formados en cierta herramienta digital.

2. Metodología

Los participantes fueron 48 estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria. Su tarea consistía en estudiar sobre una herramienta digital con aplicaciones educativas, *Prezi*, para después exponerlo ante otros. La mitad de los participantes realizó la exposición para una audiencia inespecífica, compañeros de Grado que no tenían un interés particular en aprender sobre la materia. La otra mitad de los participantes realizó la exposición para maestros en ejercicio que querían comenzar a usar la herramienta digital en su práctica docente. La primera condición de aprendizaje la llamamos Informar. La otra fue la de Formar y constituye una actividad de APS, puesto que ofrece un servicio a esos maestros que son formados en el uso de *Prezi*.

Prezi es una herramienta para crear presentaciones (ver Figura 1). Aprender sobre ella implica asimilar conceptos generales (e.g., computación en la nube, edición), conceptos específicos (e.g., path, zooming) y procedimientos (e.g., insertar frames, editar paths). Los participantes tuvieron un tiempo de 3 horas para preparar la materia.

FIGURA 1. Ejemplo del tipo de documentos que *Prezi* permite crear



Fuente: elaboración propia.

Proporcionamos varios materiales a los participantes. Primero, una hoja informativa. La hoja describía la tarea que habrían de realizar, explicando que iban a tener que preparar una materia para realizar posteriormente una exposición de la misma. Según la condición, la hoja indicaba que la audiencia serían compañeros de Grado o maestros con intención de introducir herramienta en su práctica docente.

Segundo, una guía sobre Tecnología Educativa, *Teachers' aids on creating content for learning environments* (Hughes, 2009). La guía explica conceptos generales, como wikis, podcasting, bookmarking o tagging, y herramientas concretas, como Skype, Google Docs, Audacity, GIMP o *Prezi*. Ofrece pautas detalladas sobre cómo utilizarlas.

Tercero, un ordenador conectado a internet para practicar el uso de *Prezi*. Planteamos un listado de tareas básicas a realizar para que los participantes alcanzasen un dominio mínimo.

Terminada la fase de estudio los participantes llevaron a cabo la exposición ante la audiencia correspondiente. Establecimos un tiempo de 30 minutos para realizarla (igual para las dos condiciones).

Semanas después los participantes completaron dos tests. El test conceptual incluía 20 preguntas de elección-múltiple (puntuación máxima de 100) que versaban sobre nociones generales de Tecnología Educativa y específicas de *Prezi* (e.g., ¿Qué es smart zooming?). El test procedimental requería utilizar *Prezi* para confeccionar una presentación con unas características predeterminadas (puntuación máxima de 100).

3. Resultados

La Tabla 1 recoge las puntuaciones obtenidas por los participantes de las dos condiciones en los dos tests. Los participantes en la condición Formar superaron a los de la condición Informar en el test conceptual, $t(46) = 2.78, p = .008, d = 0.81$. Además, los participantes en la condición Formar superaron a los de la condición Informar en el test procedimental, $t(46) = 2.68, p = .01, d = 0.77$.

TABLA 1. Medias y desviaciones típicas en los tests según la condición

	Condición Formar	Condición Informar
Test conceptual	76.92 (26.28)	57.58 (21.04)
Test procedimental	84.27 (7.80)	78.14 (8.03)

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Se asume que las actividades de APS producen un aprendizaje mayor que actividades comparables pero que no prestan servicio. Hicimos un experimento para comprobar si en efecto es así. Un grupo de estudiantes preparó una materia bien para exponerla sin más ante

una audiencia o bien para formar a otros en ella. Los estudiantes en esta segunda condición alcanzaron un aprendizaje más profundo de la materia.

Hacemos la siguiente interpretación. La responsabilidad de formar a otros hace que los estudiantes se fijen un alto estándar de comprensión (van den Broek et al., 2011), esto es, que busquen dominar a fondo la materia. Esa exigencia se traduce luego en patrones de estudio más concienzudo, elaborando y poniendo en práctica la información, lo que se ha denominado auto-explicación (Fonseca y Chi, 2011). La auto-explicación redundante en un aprendizaje más profundo.

Quedaría por comprobar que, en efecto, los estudiantes realizan más elaboraciones y ejercicios prácticos durante la fase de estudio. Para ello habría que recurrir a medidas capaces de registrar la actividad de los participantes momento a momento, como los protocolos de pensamiento-en-voz-alta, por ejemplo. Faltaría también comprobar que, en efecto, los estudiantes adquieren un mayor compromiso con la tarea de estudio, para lo que habría que recurrir a auto-informe. Estas son cuestiones que la investigación futura podría abordar.

El APS aúna aprendizaje del estudiante y servicio a la comunidad. Esta doble función lo convierte en un método de enorme atractivo y, de hecho, se ha ido expandiendo notablemente en los últimos años (Batlle, 2013). En este trabajo hemos aportado evidencia de que las actividades de APS propician un aprendizaje del currículum más profundo que las actividades semejantes pero que excluyen el componente de servicio. Con ello respaldamos la premisa base del APS y extendemos la limitada investigación empírica al respecto.

Referencias bibliográficas

- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Pensar, Publicar, Creer.
- Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experimental Education*, 34, 164-181.
- Eyler, J. (2002). Reflection: linking service and learning, linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Fonseca, B. A., y Chi, M. T. H. (2011). The self-explanation effect. En R.E. Mayer, y P.A. Alexander (Eds.), *The handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- Hughes, J. H. (2009). *Teachers' aids on creating content for learning environments. The e-Learning handbook for classroom teachers*. Brussels: Go! Onderwijs.
- Palos, J. (2011). Aprentatge servei. Aprender de forma competencial i amb responsabilitat social. *Temps d'Educació*, 41, 25-40.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje-servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprentatge servei. Educació per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- van den Broek, P. et al. (2011). When a reader meets a text: The role of standards of coherence. En M. McCrudden, J. Magliano, y G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text*. Charlotte: Infoagepub.

El desarrollo de la competencia ética y cívica a través de un proyecto de aprendizaje servicio online

García-Gutiérrez, Juan

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. UNED

juangarcia@edu.uned.es

Del Pozo Armentia, Araceli

Sección Departamental Personalidad, Evaluación y Tratamiento. UCM

apa@ucm.es

Ruiz Corbella, Marta

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. UNED

mrui@edu.uned.es

RESUMEN

El proyecto de APS, desarrollado mediante la modalidad a distancia (online), por estudiantes de las Facultades de Educación (UNED y UCM) y por estudiantes de español de la *Ecole Normale Supérieure* (ENS) de la *Université du Porto-Novo* (Benín), pretende facilitar a los estudiantes de Benín conversación y diálogo en español (facilitando un contacto actual y coloquial con el idioma que están aprendiendo). Por su parte, los estudiantes españoles trabajaban en la preparación de los contenidos de las sesiones, a modo de entrevistas, indagando y redactando preguntas basadas en los temarios de sus asignaturas. Los estudiantes de Benín preparan estas cuestiones para responderlas en el momento de la entrevista por internet (a través de skype).

Palabras clave: aprendizaje servicio online; aprendizaje servicio internacional; ciudadanía global; movilidad virtual.

Development of ethics and civic competences through online Service Learning Project

ABSTRACT

The Service Learning project has been developed in the cyberspace, by students of the Faculty of Education (UNED and UCM), and for spanish students of *Ecole Normale Supérieure* (ENS) of *Université du Porto-Novo* (Benín). This project aimed to provide to ENS' students of spanish a service which enables interviews and dialogue with others studens with native language. This is the way to develop the civic and ethics engagement in the higher education for intercultural dialogue and global citizenship.

Keywords: online Service Learning project; International Service Learning; Global citizenship; Virtual mobility.

Introducción. Una idea de innovación, una idea de Universidad

Los procesos de innovación docente en la Universidad, más allá de lo que han tenido que ver con la adaptación metodológica al proceso de Bolonia, suponen un auténtico cuestionamiento de la misión y el sentido que, actualmente, tiene la propia institución universitaria. Con razón podría afirmarse que estos procesos de innovación implican, a su vez, una particular visión y misión de la Universidad. Esta es nuestra hipótesis de partida. Entendemos la innovación como una responsabilidad por “actualizar” la idea y la misión de la Universidad. Entendemos que la Universidad hoy ha dejado de ser una “torre de marfil”, para convertirse en una “universidad relacional” de carácter humanista y humanizador (García-Gutiérrez, 2015; Tapia, 2005), donde relación implica responsabilidad. No podemos pasar por alto la Declaración Mundial sobre educación superior en el siglo XXI, que nos recordaba que “la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad para erradicar la pobreza, el analfabetismo, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente, etc.” (UNESCO, 1998).

No hay duda, de que los programas de innovación desarrollados desde el enfoque del APS implican una visión particular de la Universidad, que propicia un tratamiento pedagógico de su Responsabilidad Social. En este sentido, nuestro proyecto de innovación¹ se adhiere a esta visión pedagógica de la responsabilidad social de la Universidad (CRUE, 2015; Naval y Ruiz Corbella, 2012; Martínez, 2008). Por tanto, entendemos también que la Universidad no puede ser un espacio ajeno al desarrollo del compromiso ético y cívico. Ya sea en sus elementos profesionales (deontología profesional), o desde una visión más amplia que abarca la construcción de la propia personalidad moral.

Ahora bien, hay que reconocer que tradicionalmente, estos aspectos no han sido una preocupación central en la formación superior; y que definir este tipo de competencias es complejo. Entonces, ¿cómo conceptualizar el aprendizaje ético y el compromiso cívico en la educación superior?, ¿es posible definirlos como competencias?, ¿cómo se lleva a cabo el aprendizaje ético y cívico en la universidad?, y, ¿cómo se produce en las modalidades específicas de la educación a distancia y/o virtual?, ¿cómo pueden contribuir, en suma, los contextos tecnológicos de aprendizaje al desarrollo de la competencia ética?. Sin duda, la importancia adquirida por esta dimensión ha llevado a la ANECA (2013) a incluirla entre los resultados de aprendizaje previstos en la educación superior (dentro del plano subjetivo); además, si atendemos a la doctrina pedagógica, observamos que se trata de una línea de investigación educativa ampliamente consolidada (Boni y Lozano, 2007; Boni, Peris, Rodilla, y Hueso, 2012; Burguet y Buxarrais, 2013; García-Gutiérrez, 2013; Grup de Recerca en Educació Moral - GREM, 2015; Laker, Naval, y Mrnjaus, 2014; Lozano, Boni, Peris, y Hueso, 2012; Naval, García, Puig, y Santos, 2011; Tey, Vilà, y Martínez, 2014; White, 2013).

En este trabajo, y siguiendo el mapa de competencias genéricas de la UNED, el ámbito del “compromiso ético” implica también la “ética profesional” y los “valores democráticos”. Con el “compromiso ético” la UNED pretende fomentar actitudes y valores éticos, especial-

1 “Desarrollo de competencias genéricas éticas y cívicas a través de un proyecto de aprendizaje-servicio solidario con la metodología a distancia” (Aprobado en la IX Convocatoria de Redes de Investigación para la Innovación Docente. IUED-UNED, 2016).

mente vinculados a un desempeño académico responsable, con la deontología profesional y al desarrollo de los valores propios de las sociedades democráticas (vinculados con los derechos fundamentales y de igualdad). Además, se indica que “por su dificultad y falta de experiencia en este tipo de competencias, los docentes deberán explorar nuevas fórmulas” (Instituto Universitario de Educación a Distancia - IUED, 2010). Por esta razón, abordamos la dificultad en el desarrollo de esta competencia genérica con la puesta en marcha de un novedoso proyecto de APS online.

1. Contextualización. Una pedagogía de la solidaridad

En primer lugar, contextualizamos nuestro proyecto de APS justificando su sentido. Como señalaba Furco (2012), uno de los desafíos para la investigación es la ausencia de una definición común y universalmente aceptada de aprendizaje servicio. Siguiendo a este autor, existe una amplia variedad de contextos donde puede desarrollarse; también existe variedad en los sujetos que implica (de niños a ciudadanos mayores); organizaciones comunitarias u otros destinatarios del servicio; la duración de las actividades de aprendizaje servicio, etc. Además, la dificultad aumenta si tenemos en cuenta la variedad de términos, como “servicio comunitario”; “aprendizaje desde el voluntariado comunitario”; “aprendizaje basado en la comunidad”, (y en nuestro caso podríamos añadir también las prácticas) que sirven para referirse a un tipo de educación basada en la experiencia.

En efecto, la variedad de tipos de servicio; los sujetos participantes en los programas; su duración; o la diversidad de experiencias de aprendizajes hace complejo encontrar una definición de este tipo de actividades. Ahora bien, esta complejidad no puede llevarnos a admitir que cualquier tipo de práctica basada en la comunidad o cualquier tipo de aprendizaje basado en la experiencia sea una acción de APS. Siguiendo la definición elaborada por Tapia (2008, p. 43) lo entenderemos como “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integral con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes”. Algunas organizaciones y grupos de investigación han propuesto diversos instrumentos para identificar aquellos proyectos o programas que se sitúan en el enfoque del APS.

Destaca el desarrollado por el *Service Learning 2000 Center* de la Universidad de Stanford (ampliamente generalizado en el ámbito iberoamericano por CLAYSS). Este instrumento identifica, atendiendo al grado de intensidad de los ejes “aprendizaje” y “servicio”, cuatro cuadrantes: voluntariado (énfasis en el servicio, menos en el aprendizaje); acciones voluntarias esporádicas (el énfasis tanto en el servicio como en el aprendizaje es bajo); trabajo de campo, prácticas (énfasis en el aprendizaje y menos en el servicio); aprendizaje-servicio (tanto el aprendizaje como el servicio a la comunidad son intensos). En esta misma línea, para identificar las prácticas de APS, se encuentra la rúbrica y los diferentes dinamismos identificados por el GREM (2015), que ayudan a identificar, a poner en marcha y a evaluar proyectos de APS. En esta rúbrica destaca el reconocimiento de la interdependencia de los dinamismos y cómo se refuerzan entre sí.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta estos instrumentos, nuestro Proyecto se ha puesto en marcha atendiendo a una serie de objetivos que ayudan a concretar el desarrollo de la competencia ética y cívica: familiarizar a los estudiantes con el diálogo y la diversidad cultural; fomentar el compromiso con una ciudadanía global; desarrollo de la competencia digital; captar las diferencias entre culturas pedagógicas diversas; tomar conciencia de la responsabilidad ética personal en el desarrollo de la profesión. Estos objetivos estaban planteados desde su vinculación a los contenidos de las asignaturas “Deontología Profesional” (Grado en Educación Social) e “Intervención socioeducativa y valores sociales” (Master U. en Intervención Educativa en Contextos Sociales).

La globalización económica y la interdependencia socio-ambiental hacen de la Universidad el espacio pedagógico más apropiado para desarrollar en los estudiantes este compromiso cívico (McIlrath, Lyon, y Munck, 2012). La ciudadanía global o mundial no es tanto un estatus jurídico, como una práctica moral vinculada a la responsabilidad en tanto miembros de una misma humanidad. Tomar conciencia de esta común pertenencia, es el primer elemento de la ciudadanía mundial según la UNESCO (2015). Por su parte, la capacidad para el diálogo intercultural expresa una visión de la necesaria internacionalización de las Universidades y de su responsabilidad social desde un enfoque solidario. Según el Consejo de Europa (2008), el diálogo intercultural permite evitar las divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales y, por otra, nos permite avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes identidades de manera constructiva y democrática conforme a valores universales comunes.

Así mismo, consideramos que la Universidad es el espacio pedagógico idóneo para formar la responsabilidad y el compromiso cívico no sólo con los más “cercaños”, sino también con aquellas comunidades y realidades geográficamente más distantes. Esto marca una diferencia con otros proyectos de APS que se centran en problemáticas y comunidades locales. Este Proyecto apunta, aprovechando las posibilidades de internet, a “acercar” las personas y las comunidades.

Para completar este marco teórico, este proyecto se nutre de los desarrollos que ha experimentado recientemente la idea de movilidad virtual (Ruiz Corbella y Álvarez González, 2014). En efecto, no hay duda de que la participación de los estudiantes en los procesos de internacionalización e intercambio es fundamental para su formación. Ahora bien, es evidente que no todos los estudiantes tienen un fácil acceso para realizar este tipo de experiencias (ya sean motivos económicos, conocimiento de idiomas, etc.). En este sentido, el Proyecto sigue el enfoque de la movilidad virtual por cuanto, ofrece el acceso a programas en otras instituciones que, de otra forma, estarían reservados a unos pocos; se adquieren competencias interculturales y tecnológicas, aparte del contenido específico de su estudio; el estudiante podrá realizar la estancia sin tener que abandonar sus responsabilidades cotidianas y sin restricciones especiales de tiempo para llevarla a cabo, adecuándola a su situación personal (Ruiz Corbella y García Aretio, 2010). Además, al desarrollarse en castellano, elimina la desventaja lingüística que manifiestan muchos estudiantes (sin que esto vaya en detrimento del enriquecimiento intercultural).

Continuando con la perspectiva de la movilidad internacional, el Proyecto de APS online se enriquece de las aportaciones y contribuciones realizadas desde la idea de “aprendizaje servicio internacional”. El APS internacional se entiende como el desarrollo de un programa

de APS en un contexto internacional (Crabtree, 2008). La idea es sencilla y su realización no resulta tan compleja si aplicamos los principios de la movilidad virtual. Desde la sencillez y la simplicidad, el Proyecto muestra como estas ideas no son utópicas, sino una tendencia universitaria en alza, que puede enriquecer los aprendizajes de los estudiantes.

Nuestro Proyecto de APS online, plantea un intercambio virtual entre los estudiantes de las Facultades de Educación de la UNED y de la UCM y los estudiantes de la *Ecole Normale Supérieure* (ENS) que se preparan para ser profesores de español (alumnos del *Département du espagnol* que están cursando 2º y 3º curso). El Proyecto se desarrolla a través de una serie de conversaciones y entrevistas online, donde los alumnos de la ENS pueden practicar el uso del español con nativos y los estudiantes españoles profundizar en el contenido de las asignaturas que cursan desde una perspectiva intercultural. En el proyecto de APS online han participado un total de 30 estudiantes de la ENS, la UNED y la UCM, junto a 4 docentes. Cada uno de los estudiantes españoles ha mantenido tres sesiones de entrevistas, en los que han participado entre 4 y 6 estudiantes de Benín. La información sobre el proyecto ha estado disponible en la web: www.uned.es/aps. Además, entre las informaciones que aparecen, también está disponible un vídeo de presentación realizado por los propios estudiantes de la ENS de Benín (Figura 1).

FIGURA 1. Sitio web del Proyecto APS online



Fuente: www.uned.es/aps

2. Descripción del servicio

Aunque los términos centrales del APS son, justamente, el aprendizaje y el servicio a la comunidad, también existe otro elemento que no podemos pasar por alto. Se trata de la relación educativa (un vínculo tan importante como intangible) que se establece entre aprendizaje y servicio. Esto es, la relación entre quienes aprenden; entre los que “prestan el servicio” y aquellos “receptores del servicio”. Este aspecto se ha cuidado especialmente, tratando de no

identificar a unos estudiantes como “dadores” y a otros como “receptores”. Se ha tratado de establecer una relación de reciprocidad en el servicio y en los aprendizajes. Algo que ponen de manifiesto los informes de los estudiantes españoles:

“(…) después de unos minutos en los que se observa que se dirigían a mí como ‘usted’, les pido que me hablan de ‘tu’ que tanto ellos como yo somos iguales: somos estudiantes” (INF.1, p. 2).

Además, añade en otra parte del informe:

“han expresado su gratitud por la cercanía e igualdad con la que se les ha tratado, pensando que puede ser debido a los prejuicios que pudiéramos tener los occidentales hacia ellos” (INF.1, p. 12).

Otra estudiante manifestaba que, “aunque en distintas circunstancias son ciudadanos al igual que nosotros” (INF.2, p. 14).

Para el desarrollo de las entrevistas, los estudiantes españoles han elaborado una serie de preguntas, para cada una de las tres sesiones del Proyecto. Cada uno de los estudiantes las ha elaborado de forma autónoma, en función de sus propios intereses personales y sobre la materia que estaba cursando. El resultado ha sido un listado de cuestiones heterogéneo y diverso de unos estudiantes a otros. Algo que se ha visto también reflejado en los informes relativos a las respuestas de los estudiantes de Benín. Sin ánimo de ser exhaustivos, un ejemplo de estas cuestiones se han recogido en el siguiente cuadro.

TABLA 1. Ejemplo de preguntas elaboradas por los estudiantes españoles

Asignaturas	Cuestiones planteadas por los estudiantes españoles
Deontología profesional	¿Existe la figura del educador social?; ¿qué imagen social tienen los profesores en Benín?; ¿cómo son las relaciones educativas en Benín?; ¿cuál es tu motivación para elegir esta carrera?; ¿existen códigos deontológicos para la profesión docente en Benín?; ¿qué concepción existe acerca de las patologías infantiles más frecuentes como el autismo, hiperactividad, etc.? ¿existe igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres?; ¿cuáles son vuestras aspiraciones y motivaciones como estudiantes, respecto a vuestro presente y el futuro? ¿cómo es el abandono escolar en Benín?, etc.
Intervención socioeducativa y valores sociales	¿Por qué elegiste el idioma español?; ¿qué aspectos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera consideráis más importantes? ¿qué programas de intervención socioeducativa se han desarrollado en tú centro?; ¿conocéis las inteligencias múltiples de H. Gardner?; ¿conocéis si se lleva a cabo algún proyecto de APS en vuestra Universidad o en Benín?; ¿existen acciones del Gobierno en pro de la concienciación sobre la importancia del acceso a la educación?; ¿el ejercicio de la profesión se ve afectado por razón de sexo?; etc.

Fuente: elaboración propia a partir de los informes de los estudiantes.

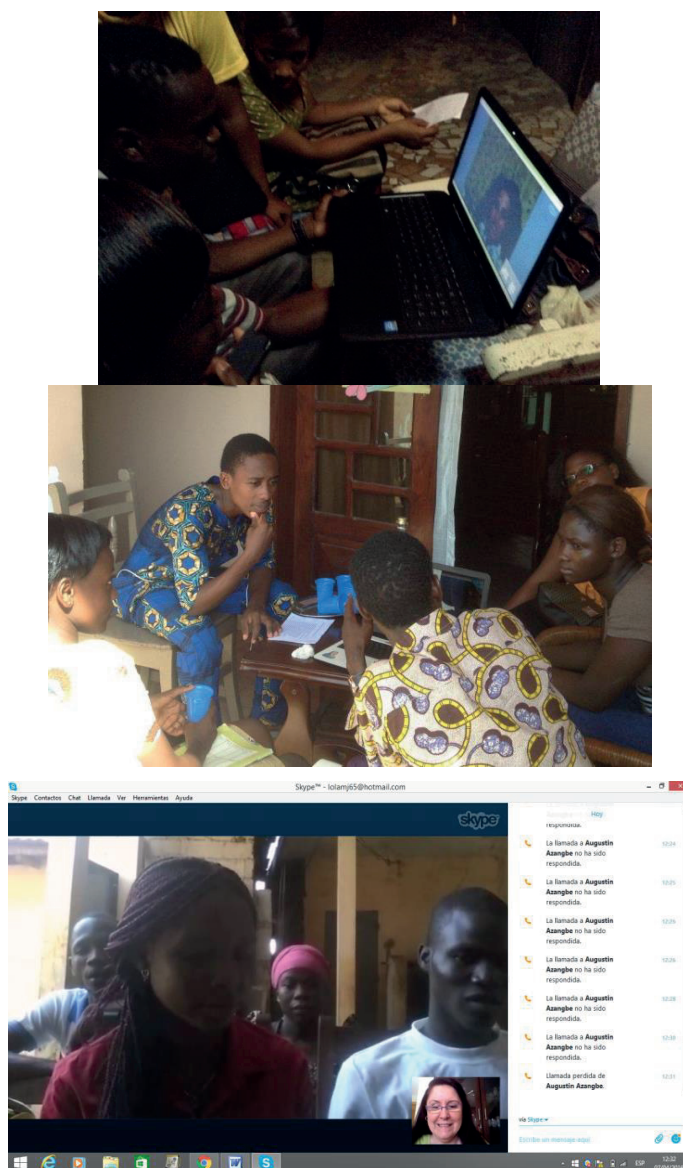
Además de las preguntas, y como queda recogido en los Informes elaborados por los estudiantes españoles, se trataron diversos argumentos; y las sesiones, en algunos casos se prolongaron por más de una hora (frente a los 30’ previstos en el Proyecto). En las sesiones

se abordaron temas relativos al contexto político, social y económico de Benín; la percepción e importancia de la educación y los profesionales educativos; el rol de estudiante y las instituciones educativas del país, etc.

Por su parte, los estudiantes de Español de Benín realizaron un vídeo para presentarse. Si atendemos a las dificultades técnicas y a que la propia Escuela no cuenta con ordenadores ni internet, este esfuerzo cobra especial relevancia. Uno de los estudiantes españoles comenta en su informe que, “las escuelas con capacidad y prestaciones tecnológicas, quedan limitadas a centros educativos privados” (INF. 3, p. 7). De hecho, los estudiantes de Benín han realizado las entrevistas desde un cibercafé o desde la casa de la profesora M^a Luz García.

En las imágenes siguientes se puede observar diferentes momentos de las entrevistas desarrolladas entre los estudiantes españoles y los de Benín.

FIGURA 2. Capturas de imágenes durante las entrevistas del Proyecto APS online



Fuente: elaboración propia.

3. Descripción del aprendizaje

El Proyecto de APS online estaba orientado a la promoción de la competencia ética y cívica, tal y como es asumida por la UNED en su mapa de competencias genéricas, mediante una serie de objetivos articulados en torno al diálogo intercultural y la ciudadanía global. Para recabar información sobre el desarrollo del Proyecto se pidió a los participantes la elaboración de un informe donde pudieran recomponer narrativamente su experiencia de aprendizaje. La redacción del informe estaba orientada por una serie de cuestiones: elenco de preguntas elaboradas; temas y argumentos tratados; qué te ha aportado participar en este Proyecto, etc.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes que hemos identificado a partir de la narración de la experiencia hecha por los propios estudiantes son de tres tipos: aprendizajes relacionados con las diferentes culturas pedagógicas; aprendizajes relativos al desarrollo de la ciudadanía global y el diálogo intercultural; y, por último, aprendizajes relativos al desarrollo de la competencia comunicativa (este tipo de aprendizajes, no había sido contemplado de manera expresa en el Proyecto).

Algunos estudiantes han puesto de manifiesto lo positivo que ha sido el intercambio para conocer realidades educativas diferentes a la propia. Para los estudiantes españoles ha significado hacerse cargo, responsables, de una realidad educativa en la que los castigos físicos en la escuela están ampliamente aceptados y como los estudiantes de Benín están comprometidos con el cambio de su realidad educativa (INF.1, p. 11). Han podido conocer de primera mano una situación educativa menos desarrollada que la suya, en la que algunas enfermedades como el autismo o la hiperactividad son tratadas como paludismo o malaria; o bien, se califica a quien la padece como “está un poco loco” (INF.1, p. 11). Además, existen una serie de cuestiones como el desigual acceso a la educación de las niñas, y el gobierno financia la matrícula a las chicas, pero no a los chicos (INF.2, p.6). También han podido constatar la gran brecha digital que existe entre unos y otros estudiantes. Los estudiantes de Benín no contaban con ordenadores ni internet en la Escuela: “cuando les enseñan informática, lo hacen sólo de una manera teórica, el profesor les lee la explicación y como no lo practican se les acaba olvidando” (INF.1, p. 8). La tasa de abandono y de absentismo es muy elevada. Por otra parte, los estudiantes de Benín han podido conocer algunas cuestiones relativas a las inteligencias múltiples y el “*mindfullnes*” aplicado al aula (INF.4, p. 1). A través de esto, una de las estudiantes de Benín ha decidido seguir investigando esta temática y realizar su tesina en este tema (INF.Benin, p. 2).

Además, y tras constatar la diferente cultura pedagógica, se dio paso a una relación más personal y a un conocimiento de la cultura y costumbres propias de cada uno de los países. Así, algunos estudiantes formaron un grupo de *whatsapp* y en alguna de las sesiones los estudiantes de Benín terminaron cantando canciones típicas de su país (INF.1, p.18; INF.3, p. 5).

Otro tipo de aprendizajes es el relacionado con el compromiso ético, a través del desarrollo del diálogo intercultural y la ciudadanía global. Lo más relevante para todos los estudiantes participantes de uno y otro país ha sido la “caída” de prejuicios. “mirar más allá” y experimentar la necesidad de trabajar desde una perspectiva intercultural (INF.2, p. 13). En relación a la ciudadanía global, hemos podido identificar como era definida por algunos

estudiantes: “son ciudadanos igual que nosotros y la mejora de sus vidas es nuestra responsabilidad (...) esta experiencia te hace responsable” (INF.2, p. 14); y otro la definía como “la participación activa de todos cuando nos implicamos en resolver conjuntamente los problemas que nos afectan” (INF.3, p. 15). Además uno de los alumnos, en relación a la situación educativa de Benín ponía de manifiesto como “ellos están comprometidos con el cambio en el sistema educativo actual” (INF.1, p. 11).

Por último, están los aprendizajes relativos al desarrollo de las competencias comunicacionales. Este aprendizaje había sido previsto para los participantes de Benín, ya que el servicio estaba pensado, justamente, para ofrecer unos momentos de entrevista y diálogo para que ellos pudieran hablar español con nativos. Los estudiantes de español de Benín consideran muy gratificante este tipo de “clases”, al poder oír de forma directa el “acento nativo”, y les gustaría seguir aprendiendo de este modo (INF.Benin, p. 1). Además, también les ha ayudado a conocer y expresarse mejor en lengua española, “han hecho el oído” a los distintos acentos españoles. Uno de los estudiantes escribía a su profesora:

“Gracias por esta experiencia. Yo dudaba si participar pues no me sentía muy segura con mi fluidez... pero Marta ha sido muy facilitadora. Hemos podido hablar todos y ella nos ha ayudado mucho” (INF.Benin, p. 2).

En este sentido, el proyecto también ha cultivado otros elementos importantes para el aprendizaje como la autoestima y la motivación.

Desde la perspectiva de los estudiantes españoles, también han podido desarrollar su competencia comunicativa. Aunque este aspecto no había sido contemplado en el Proyecto. Como señalaba uno de ellos,

“escucha activa y *feed back*, permitiendo una conversación fluida y participativa. Objetividad en la intervención sin priorizar o imponer preferencias e intereses propios (...) aprovechar los temas e intereses espontáneos que surgen en la comunicación; reconducir la conversación, etc.” (INF.3, p. 5).

4. Conclusiones

Tras la realización del Proyecto estamos en condiciones de afirmar que es posible desarrollar la competencia ética y cívica en la Universidad a través de un proyecto de APS online. Esta es la novedad que aporta el Proyecto presentado. Existen proyectos de APS orientados al desarrollo del compromiso ético y cívico; proyectos de APS vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación (Tapia Sasot, 2012); y también, existen proyectos online que desarrollan competencias éticas y cívicas en el ciberespacio (García Gutiérrez y García Amilburu, 2014). Sin embargo, hasta ahora, no se había articulado un proyecto de APS en un entorno virtual para el desarrollo del compromiso ético y cívico.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2013). *Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf
- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J. M., y Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 131-139.
- Boni, A., y Lozano, F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54, 819-831.
- Burguet, M., y Buxarrais, M. R. (2013). La eticidad de las TIC. Las competencias transversales y sus paradojas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 14(3), 87-100.
- Consejo de Europa (2008). *Libro blanco sobre diálogo intercultural*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical Foundations for International Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social de la Universidad para la promoción de la sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. (2012). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. En S. Billig y A. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: innovations in education research methodology* (pp. 13-43). NY: Routledge.
- García-Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 14(3), 121-145.
- García-Gutiérrez, J. (2015). La universidad en la sociedad red. Entre el mercado y los derechos humanos. En F. Gil Cantero y D. Reyero García (Eds.), *Educación en la Universidad hoy* (pp. 66-81). Madrid: Encuentro.
- García-Gutiérrez, J., y García Amilburu, M. (2013). Aprendizaje ético en entornos formativos 2.0. En A. Sánchez-Elvira y M. Santamaría (Eds.), *Actas. VI Jornadas de Redes de investigación en innovación docente* (pp. 89-91). Madrid: UNED
- GREM (2015) Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS. Recuperado de: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_mini_IMPA4.pdf
- IUED (2010). Del diseño a la evaluación de competencias genéricas. Análisis empírico e intervención mediante rúbricas. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500768/Memoria_EA2009-0102_Sanchez-Elvira_et_al_UNED.pdf
- Laker, J., Naval, C., y Mrnjaus, K. (Eds.). (2014). *Civic pedagogies in higher education. Teaching for Democracy in Europe, Canada and USA*. UK: Palgrave Macmillan;
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- McIlrath, L., Lyon, A., y Munck, R. (2012). *Higher Education and Civic Engagement*. UK: Palgrave Macmillan.
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on education*, 12, 77-91.

- Naval, C., y Ruiz Corbella, M. (2012). Aproximación a la Responsabilidad Social Universitaria: La respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, 64(3), 103-115.
- Ruiz Corbella, M., y García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en educación superior, oportunidad o utopía?. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 243-259.
- Ruiz Corbella, M., y Álvarez González, B. (2014). Virtual mobility as inclusión strategy in higher education: research on distance education master degrees in Europe, Latin America and Asia. *Research in Comparative and International Education*, 9(2), 165-180.
- Tapia, N. (2005). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tapia Sasot, M. R. (2012). *Las TIC en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio*. Trabajo presentado en II Jornada de Investigadores sobre APS, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.clayss.org/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf#page=47
- Tey, A., Vilà, R., y Martínez, M. (2014). Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 337-352.
- White, M. (2013). Higher education and problems of citizenship formation. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), 112-127.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2015). *Educación para una ciudadanía mundial*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf>

Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio

García-Pérez, Ángela

Equipo eDucaR. Universidad de Deusto

angelagarcia@deusto.es

Mugarra Elorriaga, Aitziber

Equipo EDISPe. Universidad de Deusto

aitziber.mugarra@deusto.es

Villa Sánchez, Aurelio

Escuela de Negocios Afundación

aurelio.villa@afundacion.edu

RESUMEN

La potencialidad de la Innovación Social y, en concreto, del Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) reside en transformar: al entorno, a las personas y a sus instituciones; siempre desde la óptica de la reciprocidad, con/ desde/para la comunidad. Dada la revisión de la literatura en términos del ámbito universitario-comunitario, se retoma este conocimiento a través de la propia investigación e intervención en ApS. Para ilustrar todo esto, se expone desde la perspectiva de ISUR un ejemplo: "Ciudades Amigables para todas las personas". Este proyecto intercomunitario se concibe desde el fomento de las vocaciones científicas-solidarias y se implementa "en cascada" (en este caso estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria junto a personas con diversidad funcional y estudiantes universitarios, de grado y postgrado). Se hace referencia a las entidades comunitarias con las que compartir el proceso y a ejemplos de diversas actuaciones/mecanismos a afrontar en función del nivel de institucionalización, temporalizaciones, condiciones y recursos disponibles.

Palabras clave: Innovación Social Universitaria; innovación pedagógica; transformación social; Aprendizaje-Servicio.

Responsible University Social Innovation as a framework for the theoretical foundation, development and evaluation in community of Service-Learning projects

ABSTRACT

The potential of Social Innovation in general and the Service-Learning (SL) in particular is to transform the environment, the people and their institutions but always from the perspective of reciprocity with/to/for the community. Given the state of the art of university-community relationships, this knowledge is taken up by the own research and intervention in SL. To illustrate this, an example from the perspective of ISUR will be provided: "Friendly Cities for Everyone". This cross-community project is conceived from the promotion of scientific-solidarity vocations and implements the waterfall model (in this case, students of Secondary Education with people with disabilities and college students, undergraduate and graduate). References to Community entities that share the process and examples of good practices categorized by the level of institutionalization, temporalizations, conditions and available resources are presented.

Keywords: University Social Innovation; pedagogic innovation; social transformation; Service-Learning.

Introducción

Si bien está extendiéndose el concepto de “Innovación Social”, sigue siendo muy común el uso de “Responsabilidad Social”. En los últimos años, el ámbito educativo también ha comenzado a integrar en su gestión e idearios el paradigma empresarial de Responsabilidad Social. Las iniciativas que responden a este compromiso quedan amparadas por la norma ISO 26000 (International Organization for Standardization, 2010), con una serie de características comunes en todas ellas: comportamiento ético y transparente, desarrollo sostenible, legislación coherente con la normativa internacional, integración en toda la organización e implementación en su práctica.

En relación a ello, hay quien ya desde 2002 alertaba de que “es previsible un estancamiento en el crecimiento de los recursos, al mismo tiempo que se incrementarán los esfuerzos de evaluación y mejora de la calidad” (Martínez Rueda, 2002, p. 15). En la actualidad, más allá del agotamiento de recursos y modelos (en algunos casos, ciertos modelos de evaluación externos y/o impuestos son acogidos con cierto rechazo lejos de ser abordados para la mejora) son urgentes innovaciones que, desde una actitud creativa y comprometida, promuevan procesos de cambio en su funcionamiento interno y en las repercusiones sobre sus beneficiarios/participantes directos y sobre la sociedad en general, o más bien, contextual, evidenciando impactos en la bidireccionalidad de la relación universidad-comunidad.

Dada nuestra propia experiencia en proyectos de investigación y/o intervención en Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), nos preguntamos en esta comunicación: ¿ApS es un enfoque pedagógico innovador y transformador? Abordamos este concepto de transformación “también” desde lo social, pues aunque esta componente sea esencial en la propia definición de ApS, la investigación empírica suele concentrarse en la esfera del aprendizaje académico. Así, el principal objetivo es identificar las posibilidades de la Innovación Social Universitaria y, en concreto, de la metodología de ApS Universitario en el ámbito académico-comunitario. Con el fin de responder a dicha pregunta principal, se aportan respuestas a estas cuestiones:

- ¿Qué es Innovación Social? ¿Qué es ApS?
- ¿En qué términos se concibe la relación entre Universidad-Sociedad?
- ¿En qué se sustenta el modelo de Innovación Social Universitaria Responsable y su desarrollo desde ApS? Más allá de la RSU, ISUR incide en la reciprocidad y en la bidireccionalidad evaluando impactos en y con la comunidad.

Se ilustra este enfoque de innovación pedagógica y social a través de un ejemplo concreto: el proyecto “Ciudades Amigables para todas las personas” (ciudadesamigables.org). Este pone de manifiesto la importancia del compromiso y de la reciprocidad en las relaciones con la comunidad; la reflexión sistematizada; la devolución de resultados y la creación de un conocimiento compartido, dados diferentes intereses y agendas de agentes comunitarios involucrados, incluida la universidad.

1. Marco teórico

1.1. Innovación Social Universitaria y ApS: innovación pedagógica y transformación social

Definimos *Innovación Social* como aquellas nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que al mismo tiempo pueden satisfacer necesidades sociales y crear nuevas relaciones sociales o colaboraciones. En otras palabras, son las innovaciones que son buenas para la sociedad y que mejoran la capacidad de la sociedad para actuar (Murray, Cullier-Rice, y Mulgan, 2010, p. 3).

La Innovación Social hace referencia a los procesos de nuevas resoluciones ante determinadas necesidades sociales e incide en la necesidad de *evidenciar los procesos de reflexión y evaluación*, tanto en las distintas dimensiones universitarias como en su repercusión en los entornos y en la reciprocidad con la comunidad. En el ámbito universitario y sin explicitar este término de Innovación Social, algunos marcos normativos internacionales recogen ciertas de sus componentes, como el compromiso cívico, social, institucional y académico. Por ejemplo:

- La Declaración sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009) entiende el servicio a la comunidad como una de las tres funciones primordiales de la universidad y alude a nuevas estrategias de la Sociedad del Conocimiento, con presencia de la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad.
- La Declaración de Bucarest (European Higher Education Area, 2012) destaca la dimensión social como motor del aprendizaje, así como el papel central del estudiante en ese proceso.

En este marco, el enfoque metodológico de ApS puede dar respuestas concretas tanto en términos de Responsabilidad Social Universitaria (Martínez, 2008) como de Innovación Social Universitaria Responsable (Villa, 2013) a los diferentes retos de la universidad en la comunidad, realizándolo además de manera unificada. Este “aprendizaje por proyectos con fin solidario” difiere de otros aprendizajes experienciales en cuanto a la *intencionalidad Curricular* y de Servicio (Furco, 1996).

Desde modelos como el de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR), planteado en el marco del proyecto Tuning (Villa, 2013), se han realizado estudios de caso sobre ApS y/o Emprendimiento Social más allá de la evaluación de las percepciones de los participantes, aportando evidencias de los resultados obtenidos y de los procesos de reflexión-acción implementados. Se trata de construir/compartir:

una *cultura de evaluación* que ayude a las universidades no solo a rendir cuentas, sino también a involucrarse en el análisis de la situación en la que se encuentran, los logros alcanzados y los resultados objetivos, en pro de una mejora y *transformación institucional hacia una universidad innovadora*, y a la *transformación de la sociedad* en su conjunto (López, 2016, p. 89).

En este sentido, puede resultar clarificadora una categorización de dimensiones y factores como la reportada en la *tabla 1*, a la que asociar unos determinados instrumentos genéricos y específicos (como las plantillas de evidencias y los cuestionarios para los casos de ApS).

TABLA 1. Dimensiones y factores del modelo de Innovación Social Universitaria Responsable

Dimensiones	Factores
D1. Curricular y pedagógica	I. Formación del alumnado. II. Desarrollo profesional para el personal universitario. III. Respuesta educativa con equidad atendiendo a la diversidad.
D2. Organizacional	I. Planificación, gestión y evaluación institucional. II. Estructura organizacional. III. Cultura organizacional.
D3. Investigación, desarrollo e innovación, I+D+i	I. Políticas institucionales de investigación. II. Comunidad investigadora y redes de producción de conocimiento. III. Gestión, transparencia y difusión de conocimiento. IV. Fomento de la investigación en temas prioritarios.
D4. Relación con el entorno	I. Relación con la sociedad, proyectos, contribución al desarrollo del país. II. Trabajos en red. III. Incidencia en políticas públicas. IV. Conocimiento académico popular.
D5. Ambiental	I. Cultura ambiental. II. Políticas y sistemas de gestión ambiental. III. Formación en el área del medio ambiente. IV. Investigación en el área de medio ambiente. V. Acción en relación al medio ambiente.
D6. Internacionalización	I. Políticas de fomento de internacionalización. II. Trabajo de enfoque social en redes internacionales. III. Movilidad académica internacional. IV. Programas de formación conjunta.

Fuente: adaptado de Villa (2013, p. 17).

La aplicación de ApS, en concreto en la universidad desde las competencias profesionalizantes (Tejada, 2013), conlleva una determinada mirada y manera de entender la universidad (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo Moledo, 2015). El marco de ISUR fortalece estos fundamentos e implementaciones, desde la teoría y desde la acción a través de instrumentos para la evaluación. A continuación, se recogen componentes de ApS vinculados a la innovación pedagógica y social. Por un lado, en cuanto a la *innovación pedagógica*:

- Como sintetiza Míquel Martínez (2016), “el ApS posibilita experiencias para enfocar con profundidad el aprendizaje” (p. 232), “implica situaciones de aprendizaje colaborativo que desarrollan la sensibilidad social y moral y la voluntad” (p. 235) y “permite la práctica de *participación* auténtica” (p. 236).
- De hecho, ApS permite “evidenciar el valor de aprender investigando y enseñar desarrollando el conjunto de actividades vinculadas con la *investigación*” (Sabariego, Folguez, y Martínez, 2014, p. 44).
- Además, “la innovación docente generada por la iniciativa particular de algunas y algunos docentes debe seguir avanzando hacia su *institucionalización*, para que sea viable y sostenible” (Martínez, Martínez, Alonso, y Gezuraga, 2013, p. 112).

Por “otro” lado (en realidad es el mismo, pues ApS permite integrar las acciones y no renunciar a ninguna de las finalidades en las que tiende a dicotomizarse la educación), el ApS universitario no puede estar desvinculado de lo comunitario y de la *transformación social*:

- Para empezar, desde la construcción y cuidado de las *relaciones con reciprocidad* y carácter transformacional (Clayton, Bringle, Senor, Huq, y Morrison, 2010).
- Diseñando, ejecutando y evaluando el *servicio desde la prosocialidad* (Batlle, 2009), pues no hay que olvidar que ApS surge de la solidaridad como encuentro, para la construcción de un significado social compartido desde los procesos de reflexión sistematizada y de la *evaluación comunitaria* (Núñez y Úcar, 2013).
- Con la posibilidad de desempeñar un “doble ApS” o “ApS en cascada”, promoviendo el *empoderamiento* comunitario (García, 2016).

Finalmente, toda esta innovación pedagógica y social tiene puntos de convergencia. Uno de ellos es vital en ApS: la *realidad es interdisciplinar* y precisa de diversas competencias, personas y lenguajes en diferentes ámbitos de conocimiento (académicos, científico-sociales, comunitarios...). Un ejemplo de éstos son los implicados en el proyecto “Ciudades Amigables para todas las personas”, en el que confluyen investigadores de Derecho, Ingeniería y Educación, que dotan de sentido y fuerza a su acción y transferencia de conocimiento desde su alianza junto a expertos comunitarios municipales, de entidades de diversidad funcional y educativa.

1.2. Un ejemplo de proyecto innovador y transformador: “Ciudades Amigables para todas las personas”

“Ciudades Amigables para todas las personas” pretende potenciar la conciencia cívica de la juventud en accesibilidad urbana. Este es el objetivo primordial, que a su vez coincide en objetivos que pudieran ser comunes a cualquier otro proyecto de ApS, tales como los relativos a los “aprendidos” en la consecución del a fase preparatoria expuestos en el congreso de ApS(U)6 (García-Pérez, Pijoan, Borges, Alonso y Mugarra, en prensa). En esta ocasión, describimos los componentes de innovación social del proyecto desde las siguientes dimensiones:

- D1. Curricular y pedagógica.
Se articula la innovación pedagógica desde la interdisciplinaridad (áreas disciplinares en la ESO; áreas de investigación-intervención sociales y tecnológicas; áreas de experiencia vivencial en la comunidad) y desde el entrenamiento de competencias desempeñadas en este proyecto integrado, colaborativo, participativo y emancipador. Desde ahí a su vez se fomenta de la inclusión (la diversidad como una fortaleza). Además, en este caso se da el “doble ApS” en el que los universitarios (investigadores y alumnado universitario acompañado por sus docentes y por tutores desde las entidades de discapacidad) son mentores y/o acompañantes en el proceso de investigación-acción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- D2. Organizacional.
La cultura de evaluación y gestión de este proyecto nos insta a sistematizar los procesos de reflexión-acción, fomentando la participación y la ciencia ciudadana. La iniciativa precisa y a la vez aspira al impulso del pensamiento crítico y compromiso

de cada participante, también de los implicados en la gestión (profesionales desde las instituciones, voluntarios, etc.), todo para que los protagonistas pedagógicos alcancen los objetivos planteados. En este caso:

Adolescentes interactúan con el entorno urbano y político de su ciudad, proponiendo mejoras arquitectónicas a las instituciones y rutas amigables a *personas con diversidad funcional*, quienes a su vez aprenden, mentorizan y contribuyen al servicio, como derecho y como deber (Zerbikas Fundazioa, 2016, p. 2).

- D3. Investigación, desarrollo e innovación, I+D+i.

Más allá del I+D+i propio a los equipos de investigación universitarios (entre los que se encuentran además dos tesis doctorales vinculadas, una de ellas con modalidad industrial entre Universidad de Deusto y Zerbikas Fundazioa), el proyecto de intervención en terreno fomenta las vocaciones científicas y solidarias, como así lo han avalado convocatorias competitivas, como por ejemplo del Ayuntamiento de Portugalete; el Departamento de Educación de Gobierno Vasco; o FECYT.

- D4. Relación con el entorno.

Relaciones intercomunitarias y creación de productos a disposición de la comunidad: datos y rutas de accesibilidad disponibles en abierto en internet; informes de accesibilidad presentados ante el ayuntamiento, etc. Además, en este proyecto, como en cualquier otro de ApS, se dan diversas sinergias. Por un lado, se fomenta en los participantes el paradigma de Diversidad Funcional vinculado a los Derechos Humanos, desde el conocimiento y promoción de la accesibilidad en interacción con otras personas, conociendo otras realidades. Y, por otro lado, se consiguen a su vez otras componentes de relación con el entorno como el uso responsable de las nuevas tecnologías o una ciudadanía comprometida retomando el control del conocimiento a través del software libre.

- D5. Ambiental.

Intervención educativa en interacción con determinadas áreas como paisajismo urbano, o indicadores de consumo energético desde la investigación de *SmartCities*, etc. También se tiene en cuenta la sostenibilidad de la iniciativa y el aprovechamiento de los recursos desde sus inicios en 2012 y su progresivo escalado, con las primeras pruebas en 2014, hasta que en 2015 se realiza una acción de referencia en Portugalete con 150 participantes sobre las que pilotar el proyecto en 2016 en 5 institutos de Euskadi.

- D6. Internacionalización.

La proyección internacional de la iniciativa es posible en gran medida gracias al soporte en software libre, colaborativo y abierto. Además, se está trabajando en la producción de materiales didácticos para su escalado en diferentes territorios y etapas educativas. Como en cualquier otro proyecto de intervención comunitaria, se trata de “pensar globalmente y actuar localmente”.

2. Conclusiones

Aunque en esta comunicación se ha ejemplificado desde un único caso la interacción entre el marco de ISUR y ApS, existen multitud de variantes para el desempeño de proyectos: asociados a diversos ámbitos, duración, niveles de participación... Retomamos una cuestión que nos fue planteada en el Parlamento Cívico de Navarra (Mugarra y García-Pérez, 2015): “¿Hasta qué punto puede ser el Aprendizaje-Servicio una herramienta pedagógica (y social) transformadora?” La cuestión es interesante y la respuesta comienza por confirmar que ApS lo es: es una herramienta pedagógica transformadora; pero confirmar “hasta qué punto” depende de cada proyecto, de los objetivos que se planteen y de la explicitación de los resultados. Por ello es tan importante la tarea de evidenciar los impactos, para visibilizarlos, “contagiar” a otros y, sobre todo, para hacerlos llegar verdaderamente a la comunidad.

Conceptualizar, implementar y evaluar ApS desde ISUR precisa poner el foco en el *protagonismo pedagógico del alumnado* para que aprenda haciendo siendo consciente de cuál es el fin solidario, su contribución y pertinencia. No tiene porqué ser algo “nuevo”, de hecho el Aprendizaje-Servicio no es un invento, sino un descubrimiento, como señalan expertos como Roser Batlle y Rafa Mendia. Puede que “solo” se trate de potenciar determinadas dinámicas, puntualmente, para que los estudiantes y sus acompañantes educativos (docentes, y/o tutores en la comunidad) tengan la oportunidad de construir *un significado social compartido* entorno a un proyecto bien articulado, partiendo de una necesidad comunitaria real sobre la que incidir.

Las repercusiones de ApS no pueden entenderse únicamente a corto plazo, con las mejoras de los contextos sociales (demandantes de una necesidad cubierta en mayor o menor grado con el proyecto de ApS) y en las adquisiciones por parte de los universitarios de competencias curriculares, entre las que no solo se encuentran las competencias emocionales y sociales, sino también y especialmente el conocimiento particular de cada materia. Es preciso señalar los impactos también a medio plazo, con una mejora en un amplio espectro de dimensiones en los “inminentes” profesionales que formarán parte de una realidad social, más próxima si han vivenciado estos proyectos. Y, a largo plazo, todo ello puede repercutir en diversos procesos de institucionalización de ApS en las entidades universitarias y comunitarias implicadas. En este sentido, es pertinente recordar que en la teoría tanto ISUR como ApS confluyen en la necesidad de evidenciar impactos en y desde, por y para la comunidad.

Entre otras consideraciones, es recomendable implementar ApS “partiendo de lo que ya se hace”, de iniciativas de aprendizaje experiencial en las que puedan incrementarse los ejes del servicio y del aprendizaje explicitando la intencionalidad de ambos. Es preciso ser cuidadosos con los “grandes” proyectos, en volumen de participantes, entidades... El *cuidado de las relaciones* es fundamental en cualquier proyecto de Aprendizaje-Servicio, evitando que los agentes puedan sentirse “utilizados” o “abandonados”. Es común que en la universidad, con nuestras agendas e intereses particulares, suplamos los de las entidades/socios a quienes pedimos colaboración (más por descuido que por mala intención) y que, de hecho, así se “quemem puentes”, relaciones que difícilmente puedan retomarse en un futuro por una mala experiencia. Es preferible *escalar los proyectos*, siendo conscientes de las posibilidades de cada dinámica, nivel curricular y condiciones diversas desde las que construir el proyecto junto a la

comunidad. Por supuesto, todo ello no sería suficiente sin un paradigma de acompañamiento educativo que lidere al grupo de educandos sin por ello suplirlo (grupale e individualmente), buscando un equilibrio al tejer redes solidarias entre todos los agentes implicados, pues cada persona debe saber qué debe hacer a lo largo del proyecto, qué se espera de ella y cuáles son los resultados de su acción.

Todo ello supone un cambio de visión en la docencia, en la gestión y en el liderazgo si previamente el servicio no había sido prosocial (no asistencialista) o si no se han explicitado los procesos de reflexión-acción, o la intencionalidad curricular y de servicio. El cambio radica o se genera desde la conceptualización de la *universidad-sociedad más allá de la relación de pertenencia* (¿universidad alejada de la sociedad? ¿universidad con ciertos puntos en común con la sociedad? O... ¿universidad como parte de la sociedad?), *asumiendo la necesidad de bidireccionalidad* (¿universidad receptora de recursos de la sociedad? ¿universidad al servicio de la sociedad? ¿universidad y sociedad beneficiándose mutuamente?) en acciones con impacto formativo y transformador de los entornos, instituciones y personas. Mejor aún si se evidencian y evalúan los impactos, si todo ello se reflexiona/actúa desde enfoques y dimensiones como los de la Innovación Social universitaria.

En definitiva, la *potencialidad de la Innovación Social y, en concreto, de ApS reside en transformar*: al entorno, a las personas y a sus instituciones; siempre desde la óptica de la reciprocidad, con/desde/para la comunidad. Por ello es tan importante la tarea de evidenciar los impactos, para visibilizarlos, “contagiar” a otros y, sobre todo, para hacerlos llegar verdaderamente a la comunidad. Es más, abordar ApS desde ISUR supone un cambio de visión en la docencia, en la gestión y en el liderazgo si previamente el servicio no había sido prosocial o si no se han explicitado los procesos de reflexión-acción, o la intencionalidad curricular y de servicio. Supone un cambio, en definitiva, en *la manera de entender la universidad y su misión y las relaciones universidad-sociedad*; en los beneficios mutuos que pueden nutrirse a corto, medio y largo plazo. Esto implica una serie de recomendaciones a la hora de implementar cualquier proyecto de ApS, cuidando las relaciones con el entorno comunitario y, en definitiva, de cada participante desde la reciprocidad y prosocialidad. Se concluye así que ApS es una oportunidad de innovación social (oportunidad entendida como un medio, una de las estrategias disponibles para aplicar ese proceso), con especial pertinencia en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp.71-91). Barcelona: Graó.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- European Higher Education Area (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué. Bucarest: Autor.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington: Corporation for National Service.

- García, M. (Coord.). (2016). Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de la educación inclusiva. En A. Palomares, *Liderazgo y empoderamiento docente, nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento* (pp. 109-115). Albacete: Universidad de Castilla La Mancha. http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03
- García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C. E., Alonso, A., y Mugarra, A. (en prensa). *Consecución de la fase preparatoria de "Ciudades Amigables para Todos: investigación-acción en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap"*. Granada: Red ApS(U).
- International Organization for Standardization (2010). *Social responsibility (ISO 26000)*. Ginebra, Suiza: Autor.
- López, A. L. (2016). Propuesta de Modelo de Evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *Estudios sobre Educación (ESE)*, 30, 71-93.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-118.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2016). Aprendizaje, Docencia y Responsabilidad Social en la universidad contemporánea. En A. Villa (Ed.), *Innovación en la formación del profesorado universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías* (pp. 223-240). Burgos: FIIU.
- Martínez Rueda, N. (2002). De los sujetos a los contextos: Perspectivas en la creación de Redes comunitarias de apoyo. *Revista de Educación Especial*, 31, 7-28.
- Mugarra, A., y García-Pérez, A. (2015). *El Aprendizaje-Servicio como medio para la Innovación Social*. Ponencia invitada. Pamplona, Parlamento Cívico de Navarra.
- Murray, R., Cullier-Rice, J., y Mulgan, G. (2010). *Social innovation series: ways to design, develop and grow social innovation*. Recuperado de [http://www.nesta.org.uk/library/documents/Social Innovator 020310.pdf](http://www.nesta.org.uk/library/documents/Social%20Innovator%2020310.pdf)
- Núñez, H., y Úcar, X. (2013). Participatory evaluation of community actions as social and educational intervention strategy. Theoretical and methodological contributions. *Pedagogy. Theory & Praxis*, 8, 44-55.
- Sabariego, M., Folgueiras, P., y Martínez, F. (2014). El valor de la investigación formativa per a la innovació i el desenvolupament competencial en l'educació superior. En M. J. Rubio Hurtado, y M. Torrado Fonseca, *Desarrollo competencial en el EEES: experiencias de investigación e innovación educativa* (pp. 44-48). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: Autor.
- Villa, A. (2013) (Ed.). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning Project.
- Zerbikas Fundazioa (2016). *Ciudades Amigables para todas las personas*. Bilbao: Autor.

Taller de música en un local sociocultural del rural: experiencia de ApS

Gillanders, Carol

Cores Torres, Antía

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. USC

carol.gillanders@usc.es

antiacores_94@hotmail.com

RESUMEN

En esta comunicación se presenta una experiencia de aprendizaje-servicio llevada a cabo durante los meses de abril y mayo de 2016 en la que participaron tres alumnas de la materia *Música en la Educación Primaria* y una alumna de cuarto curso del grado en maestro/a de educación primaria de la Universidad de Santiago de Compostela. Esta experiencia consistió en impartir un taller de música para niños y niñas con edades comprendidas entre los seis y los doce años en el Local Sociocultural de Villedro, dependiente del Ayuntamiento de Santiago de Compostela, comenzando así una colaboración con esta entidad.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; música; proyecto.

A music workshop in a rural sociocultural centre: a service-learning experience

ABSTRACT

This paper offers a detailed overview of an experience of service-learning undertaken during the months of April and May 2016 by three students of the subject *Music in Primary Education* and a student of fourth year of the Teacher degree in Primary Education of the University of Santiago de Compostela. This experience consisted in a music workshop for boys and girls between six and twelve years old in the Sociocultural Centre of Villedro, dependent of Santiago de Compostela's City Council, beginning a process of collaboration with this organization.

Keywords: service-learning; music; project.

Introducción

La experiencia que se presenta en esta comunicación nace de la necesidad de proporcionar una atención individualizada a un grupo de alumnos/as con un alto dominio de habilidades musicales que cursa la materia obligatoria *Música en la Educación Primaria* de la titulación del grado de maestro/a en educación primaria de la USC. Se ofreció a este grupo de alumnos/as conducir de forma voluntaria un taller de música, como alternativa a la asistencia a las sesiones prácticas en donde se trabajan contenidos y actividades que ellos/ellas dominan, gracias a los estudios que han realizado en el conservatorio.

En este curso 2015/16 sólo un 6,4% de los estudiantes habían estudiado en una escuela de música o conservatorio. Este porcentaje aumenta en el caso de los que han realizado estudios de música y danza tradicional gallega, llegando hasta un 16,6%. El resto del alumnado sólo tuvo contacto con la educación musical en su etapa escolar, siendo ésta de naturaleza muy diversa. En su estudio sobre la formación musical que posee el futuro profesorado, Rosa Napal (2015, p. 312) señala:

el bajo nivel de conocimientos musicales previos que presenta el alumnado de Grado en Educación Primaria al enfrentarse a la asignatura correspondiente a la expresión musical. Es una realidad que evidencia la existencia de problemas de índole general en cuanto a la educación musical en las etapas educativas pre-universitarias.

En Marzo 2015 se creó el proyecto *Unión de canles sociais: proxecto de arte comunitario*, financiado por el Consejo Social de la USC con la finalidad de dar visibilidad, de forma coordinada, a las diferentes acciones que realizan los profesores/as del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. A través de este proyecto se ubica el aprendizaje y la práctica del arte fuera del aula y se sitúa en un contexto social y cultural concreto. En él se programó una experiencia de aprendizaje-servicio en educación superior que se llevó a cabo en el primer trimestre del año 2016. Durante dos meses, el alumnado de la materia de *Música en la Educación Primaria* impartió unos talleres de música gratuitos, de una hora de duración semanal, para niños y niñas con edades comprendidas entre los seis y los doce años en el Local Sociocultural de Villestro.

Esta actividad se organizó con la colaboración del Ayuntamiento de Santiago de Compostela, en especial, con la ayuda de la responsable de los locales socioculturales del rural de esta ciudad. Esta oferta se incorporó a la programación habitual del LSC Villestro. En ella, hasta el momento, no se ofrecía ninguna otra actividad relacionada con la música.

1. Contextualización

La experiencia de aprendizaje-servicio que describimos se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo del presente año 2016 en el Local Sociocultural de Villestro, dependiente de la Concejalía de Acción Cultural del Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Este Ayuntamiento cuenta con cuarenta y tres centros socioculturales en diferentes barrios de Santiago de Compostela, de los cuales veinte están ubicados en el rural. En ellos se desarrollan distin-

tos talleres, conferencias, charlas, conciertos y actividades destinadas a usuarios de todas las edades, desde los más pequeños hasta la tercera edad.

Desde el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Santiago de Compostela nos pusimos en contacto con la responsable de los Locales Socioculturales del Rural y le presentamos esta experiencia de aprendizaje-servicio, así como nuestro interés de incluir los talleres propuestos en la programación de alguno de los centros en los que no hubiera ninguna otra actividad relacionada con la música, y que al mismo tiempo contase con usuarios interesados en ella. El LSC de Vilvestro cumplía estas características, por lo que se abrió un proceso de inscripción que fue publicitado a través de las redes sociales, carteles e información en el blog del proyecto *Unión de Canles Sociais: Proxecto de Arte Comunitario* (<http://uniondecancellessociais.blogspot.com.es>).

El principal objetivo que perseguíamos con el lanzamiento de estos talleres era vivenciar experiencias musicales y conocer diferentes instrumentos, con el fin de despertar en los participantes la curiosidad por este arte. Por este motivo, se planificaron siete sesiones, de periodicidad semanal y una hora de duración, para niños y niñas de entre seis y doce años. En un principio se ofertaron dos talleres: uno para niños/as de 7 a 9 años y otro para los comprendidos entre 10 y 12 años. Dado que finalmente se inscribieron nueve personas se decidió juntarlos en un único grupo. Las encargadas de impartir las clases fueron tres alumnas de la materia obligatoria *Música en la Educación Primaria* de tercer curso de este grado que cuentan con amplios conocimientos musicales, ya que realizaron o están cursando actualmente estudios en un conservatorio. El resto de alumnado que poseía estudios de conservatorio decidió no participar, ya que al compaginar sus estudios universitarios con un trabajo remunerado le resultaba complicado solicitar el permiso necesario. Al ser una actividad voluntaria y no estar incluida en el programa de la materia de este curso, se optó en no insistir en su participación. La asistencia a tres de las sesiones de contenidos y aspectos teórico-musicales que se desarrollan en la materia de *Música en la Educación Primaria* fue substituida por la participación voluntaria en esta experiencia de aprendizaje-servicio, encargándose así de la preparación de la misma, su puesta en marcha y la posterior evaluación. Para poder llevar a cabo este proyecto fue fundamental contar con la colaboración de una alumna de cuarto curso de la Mención en Educación Musical beneficiaria, en este presente curso 2015/16, de una Beca de colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, quien se ocupó del diseño y coordinación del taller. Esta becaria mantuvo una primera reunión con la responsable de los locales socioculturales del rural en Diciembre 2015 para presentarle la iniciativa, y, tras su aceptación, trabajaron conjuntamente con el fin de buscar fechas, lugar y delimitar el plazo de inscripción. Al mismo tiempo, diseñó las actividades a realizar y creó el material necesario para las mismas. En una reunión puso todo este trabajo en común con las alumnas de la materia que impartieron el taller. Con posterioridad realizó las evaluaciones semanales que cubrieron los participantes en cada sesión así como la evaluación final de las alumnas universitarias. Una vez iniciados los talleres, se encargó de hacer las modificaciones oportunas en la planificación según las necesidades surgidas en las sesiones, acompañó a las alumnas del Grado en Educación Primaria en cada una de las siete sesiones, actualizó el blog con una explicación de lo realizado en cada sesión y mantuvo contacto semanal por correo electrónico con la responsable de los locales socioculturales enviándole fotos y explicándole como iba transcurriendo la actividad, las reacciones de los participantes y los objetivos que se estaban alcanzando.

2. Descripción del servicio

Con la realización de estos talleres hemos cubierto una demanda de la población de Vilvestro, ya que los niños y niñas de esa localidad no tienen oportunidad de asistir a clases de música gratuitas en su local sociocultural, teniendo que desplazarse hasta otros lugares para aprender música, iniciarse en el aprendizaje de un instrumento o socializar con el resto de niños y niñas de edades próximas. Se parte, por tanto, “de un análisis de las necesidades sociales del entorno inmediato, en donde se planificará un plan de servicios con el objetivo final de mejorar la situación. El servicio será real y se hará con el mayor rigor posible” (Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Moledo, 2015, p. 20).

Este proyecto fue posible gracias a la colaboración de la Responsable de los Locales Socioculturales del Rural del Ayuntamiento de Santiago de Compostela, quien proveyó de los espacios para el desarrollo de la actividad, imprimió los afiches y realizó la publicidad en las redes sociales, se encargó de la matrícula y solicitó la autorización de los padres para la realización de vídeos y fotografías. En sus palabras “como continuación a la labor comenzada este año con este proyecto, sería muy beneficioso para nuestro departamento y para la ciudadanía en general, poder contar de nuevo con una experiencia de este tipo en otro de nuestros locales, y así acercar el arte musical a niños y niñas de otras parroquias de la ciudad. En este sentido los locales socioculturales estarían abiertos a la colaboración con la USC para posibilitar que este proyecto se repita en posteriores ediciones: facilitando espacios, publicitando la actividad, colaborando en la organización y posibilitando que los chavales y chavalas accedan a actividades de arte musical cerca de sus hogares” (extracto de un fragmento de la carta enviada como apoyo al proyecto).

Los niños y niñas que participaron en esta experiencia la valoraron muy positivamente, tanto en cada una de las evaluaciones cubiertas semanalmente como en la evaluación final en la que se pedía que dijese si habían asistido con anterioridad a clases de música, por qué se apuntaron a los talleres, que citasen las cuestiones que más y menos le habían gustado, qué aspectos cambiarían, que describiesen lo aprendido, que resumiesen los talleres en una frase, que manifestasen si se apuntarían de nuevo a ellos y que puntuasen el trabajo de las monitoras y el desarrollo de las sesiones en general.

En cuanto a las respuestas, ninguno de los nueve participantes había asistido con anterioridad a actividades de música y todos ellos pusieron de manifiesto en la evaluación que de volver a ofertarse los talleres repetirían la experiencia, afirmando que se apuntaron esta primera vez para divertirse, porque les gusta la música, para aprender a tocar instrumentos o por curiosidad. Las actividades que más éxito tuvieron fueron las más lúdicas (realizadas siempre al inicio de la sesión), aquellas en las que se pedía que sonorizasen grupalmente diferentes situaciones o elementos (tormenta en el mar, un tren descarrilado o su firma), lo que requería experimentar con distintos objetos e instrumentos y las presentaciones de los instrumentos (piano, clarinete, violín, guitarra y flauta travesera) en las que la monitora interpretaba alguna pieza, explicaba a grandes rasgos alguna cuestión sobre ellos y después le enseñaba a tocar el comienzo de alguna canción conocida, acordes, etc. Las actividades que menos gustaron fueron las relacionadas con el canto, asociado esto a la vergüenza que les producía y algunos de los bailes. En cuanto a los aspectos que cambiarían, cuatro de los nueve niños y niñas

afirmaron que no cambiarían nada, uno de ellos modificaría el horario, pidiendo que durase más días porque fue muy divertido y los otros cuatro eliminarían los bailes y las canciones. En el apartado de los aprendizajes extraídos, afirman que aprendieron a tocar instrumentos (incidiendo en este aspecto todos los participantes) y el nombre de los mismos, canciones, a bailar y a jugar. En referencia a resumir en una frase los talleres, una de las participantes afirma que “fueron unos días muy divertidos en los que tocamos instrumentos y aprendimos canciones”, otra escribe “son talleres cortos y divertidos donde te presentan los instrumentos”, dos utilizan la palabra “fantástico” y finalmente otro los resume como “iniciación de tocar la música”. En cuanto a la puntuación de las monitoras, cuatro participantes le otorgan un diez, tres un nueve y dos un ocho. Por último, en el apartado de puntuar los talleres en su totalidad, cinco le dan un diez, dos personas un nueve y otras dos un ocho.

3. Descripción del aprendizaje

El objetivo de la experiencia fue proporcionar un espacio que promoviese los procesos de musicalización de los participantes. Durante las siete sesiones de los talleres, todos los niños y niñas que participaron en los mismos pudieron tocar diferentes instrumentos, interpretar y familiarizarse con distintas danzas del mundo (incluyendo alguna gallega), realizar ejercicios de percusión corporal, participar en juegos de expresión corporal y musical y disfrutar de la creación y representación musical con otros niños y niñas, sin necesidad de tener conocimientos previos de lenguaje musical y desde una perspectiva lúdica, amena y socializadora. Como señala una de las profesoras del taller, los niños/as “realizaron una toma de contacto con algunos instrumentos con los que nunca tuvieron relación, mostrando interés por ellos, y aprendiendo juegos y actividades en los que se puede incluir la música de forma que sientan un interés por ésta y se puedan iniciar más tarde en el mundo musical” (valoración de la experiencia por la participante 2).

A su vez, los estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria desarrollaron muchas de las competencias y habilidades necesarias en todo docente, a saber: diseño y planificación de las diferentes sesiones, desarrollo y puesta en marcha de las mismas, gestión y control de un grupo, toma de decisiones en contextos cambiantes y de incertidumbre, adecuación de los contenidos a las demandas de los participantes y evaluación de la actividad en sí. En relación a las competencias del grado, de acuerdo con la ficha de la materia incluida en la Memoria del título, se han abordado principalmente las siguientes:

CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

G10 - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

E54 - Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

E55 - Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.

E57 - Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (Universidad de Santiago de Compostela, 2011, p. 6-8).

Tras la realización de la experiencia de aprendizaje-servicio, las alumnas de la materia *Música en la Educación Primaria* han valorado su participación respondiendo a un cuestionario de diez preguntas abiertas. Se pueden dividir los principales aprendizajes que afirman haber adquirido en dos bloques: aquellos que hacen referencia a aspectos musicales y los que se relacionan con aspectos generales que influyen en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a los aspectos musicales, destacan que descubrieron las posibilidades musicales que aporta la utilización de objetos diversos (bolsas, palos de lluvia o piñas) para sonorizar diferentes situaciones. Fueron conscientes de las ganas que tienen los niños y niñas de recrearse y experimentar con los instrumentos de formas muy variadas, por lo que resulta necesario como maestros y maestras dejarles tiempo al inicio de una actividad para que experimenten con el material, lo manipulen y disfruten fomentando la creatividad.

En cuanto a los aspectos generales, mencionan la importancia de despertar el interés y la motivación del alumnado a la hora de realizar las actividades, variables fundamentales para asegurar el éxito de las mismas. Asimismo comentan que aprendieron a tratar con alumnado de diferentes edades al mismo tiempo, como sucede en algunas escuelas unitarias ubicadas en el rural en las que hay este tipo de agrupamiento y que trabajaron de un modo distinto a cómo lo hacen en las clases que imparten de música, dejando a un lado los conceptos teóricos y buscando que los niños y niñas se expresen de forma desinhibida a través de la música, adquiriendo de forma directa e inconsciente los conceptos musicales, produciéndose el aprendizaje a través del juego, la danza y otras actividades. Asimismo observan dificultades para llevar la planificación a la práctica, fundamentalmente por falta de tiempo. En este aspecto, cabe señalar que la planificación era flexible y se apuntó la duración de las diferentes actividades para, en una futura implantación de la experiencia, tener una visión más ajustada de la duración de las mismas.

En otra de las preguntas del cuestionario de valoración, y en relación con lo explicitado anteriormente acerca de los aprendizajes extraídos, se pedía la enumeración y descripción de cuestiones vividas en la experiencia de aprendizaje-servicio que consideran valiosas y formativas de cara a su posterior desempeño profesional. En este ámbito las respuestas aportadas fueron las siguientes:

- Conocer más instrumentos (tambor oceánico, palo de lluvia, flautas de émbolo) y recursos a introducir en las clases de Educación Primaria.
- Familiarizarse con la estructura de una clase de música, dividiéndola en tres partes fundamentales: parte de iniciación, parte central o de desarrollo y parte final, de vuelta a la calma o de cierre.
- Importancia del aprovechamiento de los gustos y preferencias de los participantes para que la clase tenga éxito (ejemplo: reconducir una actividad al ver que se aburren

- o no les gusta). Así lo explica una de las participantes: “estas dos sesiones en los talleres mostraron la importancia de despertar el interés y la motivación del alumnado de cara a las actividades, por lo que es fundamental aprovechar sus gustos y preferencias para encaminar la clase cara al éxito. Este hecho fue palpable en una actividad en la que tenían que cantar (algo que a ellos no les gustaba), lo que implicó que tuviéramos que guiar rápidamente la actividad a los ritmos con percusión (algo que sí les atraía)” (valoración de la experiencia por la participante 1).
- Vivir una realidad que desconocían por ser diferente a la mayoría de las clases de música que se imparten en Educación Primaria afirmando que “son necesarios estos talleres porque por desgracia en la escuela no se les pone en contacto con la música de esta forma y muchos niños y niñas creen que no tienen habilidades o no consideran la música tan importante como si lo puede ser en sus vidas. Quizás por eso, me reafirmé aún más en que en las aulas es necesaria más motivación y más implicación sentimental de la música con los alumnos” (valoración de la experiencia por la participante 3).

Gracias al desarrollo de esta actividad, el alumnado de la materia *Música en la Educación Primaria* conoció otros ámbitos (educación sociocomunitaria y sociocultural) en los que podría desarrollarse profesionalmente, más allá de la docencia en la educación reglada que conoce a lo largo de la carrera durante los tres períodos de prácticas que realiza en las instituciones educativas

En cuanto a los aprendizajes de la coordinadora, coinciden con los citados anteriormente por las tres alumnas monitoras, incidiendo en la importancia de modificar las actividades cuando se planifican antes de conocer a los participantes en las clases con el fin de adaptarlas a sus gustos, intereses y demandas, tal como ocurrió de sesión en sesión y según iban transmitiendo los mismos niños y niñas. Con la participación en esta experiencia de aprendizaje-servicio fue consciente de la gran cantidad de cuestiones que hay que tener en cuenta a la hora de impartir y planificar un taller de estas características: preparar el material (recogiéndolo y dejándolo en la Facultad), llegar con tiempo suficiente, comunicarse con la alumna que va esa semana y mantener un contacto constante con las personas e/o instituciones que organizan conjuntamente la experiencia de aprendizaje-servicio (en este caso, la responsable de los locales socioculturales y la profesora de la materia de *Música en la Educación Primaria*).

Entre los aspectos a mejorar, una de las participantes menciona la necesidad de ofertar los talleres teniendo en cuenta la edad de los niños: “pienso que sería conveniente determinar una franja de edad a la hora de realizar grupos, diferenciando a los chavales y chavalas adolescentes o casi adolescentes de los niños y niñas más pequeños ya que los hábitos de trabajo y de juego son distintos” (valoración de la experiencia por la participante 2). Otra de las participantes, en relación con la diferencia de edades citada anteriormente, afirma que “quedó en el aire buscar una alternativa para los mayores del grupo (los de 12 años) ya que estarían motivados si viesen la música más ligada a su día a día: a las danzas modernas, a lo que escuchan, a la improvisación, a la creación o la composición” (valoración de la experiencia por la participante 3). La coordinadora propone que en sucesivas ocasiones sean las alumnas del grado las que diseñen las actividades para que su protagonismo e implicación en las sesiones sea mayor al mismo tiempo que se incrementa el aprendizaje obtenido.

Encontramos así que están presentes los rasgos más frecuentes del ApS mencionados por De la Cerda, Graell, Martín, y Puig (2009, p. 30):

responder a necesidades sociales o realizar una acción en beneficio de la comunidad, aprender algo, realizar un servicio, vivir una experiencia significativa, llevar a cabo actividades de reflexión, colaborar con otras instituciones sociales y establecer con ellas vínculos de partenariado y, por último, contribuir a la formación para la ciudadanía.

FIGURA 1. Ejemplos de las actividades artísticas llevadas a cabo en el proyecto



Fuente: fotografías tomadas por Antía Cores Torres (2016).

4. Conclusiones

Con esta iniciativa promovida desde la materia *Música en la Educación Primaria* se pretende que tanto los estudiantes del grado como los niños y niñas participantes en los talleres extraigan una experiencia positiva, novedosa, enriquecedora y llena de aprendizajes.

Al mismo tiempo, al haberse desarrollado la actividad con éxito, puede servir como punto de partida para su continuidad en los siguientes cursos académicos. De esta forma se pueden implantar más experiencias de aprendizaje-servicio, tan necesarias en la enseñanza en educación superior, por los beneficios que aportan a las partes implicadas y las necesidades sociales, educativas o culturales que solventan. No sólo se nos ha solicitado ofertar la actividad en otros locales socioculturales del rural sino que otras instituciones se han puesto en contacto con nosotros para estudiar la posibilidad de colaborar en aulas con alumnado con necesidades educativas especiales. Además, todos los niños y niñas participantes afirmaron que se volverían a apuntar a los talleres y las tres alumnas del grado manifestaron estar encantadas de repetir la experiencia al estar muy satisfechas con lo vivido en esta primera aproximación al aprendizaje-servicio. De esta forma, vemos reforzadas nuestros objetivos iniciales.

En cuanto a los cambios necesarios en caso de repetirse este taller, se está estudiando la posibilidad de incluir esta experiencia de aprendizaje-servicio en el programa de la materia *Música en la Educación Primaria* como práctica externa para que así participe todo el alumnado, tanto en el diseño como en la impartición de los talleres, y poder así solicitar la subvención para los desplazamientos ya que es necesario gestionar de un modo más adecuado los gastos derivados del transporte y los seguros correspondientes al desarrollo de la actividad.

Para finalizar queremos agradecer a todos los participantes en este proyecto: alumnas de la materia *Música en la Educación Primaria*, monitoras en los talleres; niños y niñas que acudieron a las diferentes sesiones; y a la responsable de la oferta de las actividades a realizar en los locales socioculturales del rural.

Referencias bibliográficas

- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X., y Puig, J. M. (2009). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rosa Napal, F. C. (2015). *La formación musical del futuro profesorado de educación primaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Universidad de Santiago de Compostela (2011). *Memoria para a verificación do título de Grao en Mestre/a de Educación Primaria*. Recuperado de http://www.usc.es/gl/servizos/sxopra/0313_graos_memo-rias.html#cc_sociais

“Gimnasia en la Universidad”: una experiencia de aprendizaje servicio con personas mayores en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte

Gómez-Alonso, M^a Teresa

Alejandro, Ana

Gutiérrez-García, Carlos

Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de León

mtgoma@unileon.es

a.alejandro@unileon.es

carlos.gutierrez@unileon.es

RESUMEN

La experiencia se basa en la aplicación del aprendizaje servicio durante dos años en la asignatura “Actividades Físicas en Personas Mayores” del Grado en Ciencias de Actividad Física y Deporte de la Universidad de León. El principal objetivo de la misma fue implicar a los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación del programa “Gimnasia en la Universidad”, en el que un grupo de personas de la tercera edad recibió clases de actividad física orientada a la salud y a la convivencia intergeneracional. Los resultados, obtenidos a partir de la observación sistemática y de cuestionarios elaborados *ad hoc*, mostraron un alto nivel de satisfacción por parte de los participantes mayores, mientras que los resultados para los alumnos universitarios fueron buenos en general, aunque también se detectaron claras áreas de mejora que deberán ser trabajadas en los próximos cursos.

Palabras clave: aprendizaje servicio; actividad física; tercera edad; universidad; convivencia intergeneracional.

“Physical Education at the University”: a service learning experience with elderly people in the Degree in Physical Activity and Sport Sciences

ABSTRACT

This experience was based on the application of service-learning for two years in the subject “Physical Activity for the Elderly”, in the Degree in Physical Activity and Sport Sciences of the University of León. The main purpose of the experience was to involve students in the design, development and evaluation of the program “Physical Education at the University”, in which a group of elderly people received physical activity lessons aimed at improving their health and promoting intergenerational coexistence. The results, obtained from systematic observation and questionnaires developed *ad hoc*, showed a high level of satisfaction in the elderly group, while the results for college students were good in general but clear areas of improvement were also detected. These areas should be improved in the following years.

Keywords: service learning; physical activity; elderly; university; intergenerational coexistence.

Introducción

Aramburuzabala (2014) considera que el aprendizaje-servicio (ApS) es una poderosa herramienta de aprendizaje y de acción social, que responde al objetivo último de la educación de formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad. Para este autor, el ApS es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales.

Particularmente en el ámbito de la actividad física, el ApS está creciendo en importancia en los últimos años. Podemos destacar, por ejemplo, el monográfico que la revista *Tándem* dedicó en su número 44 al ApS en educación física, el libro coordinado por Rubio, Campo y Sebastiani (2014) sobre experiencias de ApS en el ámbito de la actividad física, o los trabajos de Gil y colaboradores (e.g., Gil, Chiva, y Martí, 2013; Gil, Francisco, y Moliner, 2012; Gil, Martí, y Nebot, 2011). Todos estos trabajos muestran el gran potencial que puede tener el ApS en numerosas áreas de la actividad física como la educación física escolar, las actividades físicas extraescolares, o las actividades físicas de adultos ligadas a la salud y la socialización, por citar algunas.

La experiencia que presentamos en este trabajo se enmarca en el Programa de Convivencia Intergeneracional entre personas mayores y estudiantes universitarios, que surge de los convenios realizados entre la Junta de Castilla y León y la Universidad de León. La filosofía que subyace en este programa es la solidaridad intergeneracional, y con el mismo la Universidad atiende a su principio competencial de responsabilidad social. Así, hemos desarrollado un plan de acción que implica alumnos universitarios, personas mayores, alianzas con entidades del entorno y la evaluación reflexiva y celebrada de los aprendizajes. Este plan toma vida de una forma cotidiana en espacios influenciados por diversos conceptos y teorías que configuran y articulan el concepto de ApS. Por el momento, esta experiencia se ha realizado durante dos cursos académicos, considerándola aún un proceso inacabado y muy abierto a nuevas reflexiones y aprendizajes obtenidos de otras intervenciones de ApS.

1. Contextualización

La experiencia ha consistido en dos años de intervención utilizando el método AsP en la asignatura “Actividades Físicas en Personas Mayores”, de la titulación de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCCAFD) de la Universidad de León. Se trata de una asignatura optativa de primer semestre, de 4,5 créditos ECTS, con una distribución semanal de dos horas de teoría y una de prácticas, aunque en el presente curso académico ha existido un segundo grupo de prácticas al aumentar en número de alumnos matriculados. El presente curso académico, 2015-2016, es su segundo año de impartición.

Los objetivos de la asignatura se relacionan con el conocimiento de los procesos de envejecimiento, de las características de las personas mayores y de los beneficios y riesgos de la actividad física en este grupo de población. Para, a partir de estos conocimientos, ser capaces de diseñar, desarrollar y evaluar planes concretos de actividades físicas y deportivas orientadas a las personas mayores.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas en la asignatura se desarrollan en diversos escenarios: los espacios, normalmente aulas, donde abordamos los contenidos teóricos, charlas, y tutorías, y los espacios de prácticas con el grupo de clase y con el grupo externo (persona de tercera edad), que son habitualmente las instalaciones de la propia Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD).

Concretamente, para la realización de la experiencia de ApS hemos partido del Convento que realiza la Universidad de León con el Centro de Mayores “San Isidoro”, perteneciente a la Junta de Castilla y León. Este centro de Mayores oferta la actividad en el mes de septiembre, a través de charlas y carteles, con el título “Gimnasia en la Universidad”. Paralelamente, se realizan reuniones entre los responsables concretos de llevar a cabo el programa en la universidad y los responsables del centro. Se recomienda que aquellas personas que vayan a participar en el programa pasen un examen médico y también se les entregan unas normas en relación con el vestuario.

Durante el curso académico 2014-2015 participaron en el programa un total de 24 personas del centro (5 hombres y 19 mujeres), mientras que en el curso 2015-2016 han sido 33 (6 hombres y 27 mujeres), teniendo incluso lista de espera, lo cual consideramos un buen indicador de la aceptación del programa. Por su parte, el número de alumnos del GCCAFD participantes en la experiencia fue de 14 en el curso académico 2014-2015 (10 hombres y 4 mujeres) y 32 en el curso 2015-2016 (21 hombres y 11 mujeres), lo cual refleja también una evolución positiva de la asignatura en cuanto a participación.

2. Descripción del servicio

El servicio realizado consiste en el desarrollo del programa “Gimnasia en la Universidad”. Este programa promueve y evalúa la formación de hábitos de práctica de ejercicio físico, orientados al mantenimiento y mejora de la condición física y la salud, en las personas mayores. Así, el grupo recibe una formación profesional y se le da la oportunidad de compartir sus experiencias con otras generaciones, en este caso con alumnos de CCAFD.

Los contenidos que reciben las personas mayores atiende a los siguientes objetivos: desde el punto de vista motriz buscamos un aumento del equilibrio y la fuerza muscular (fuerza resistencia) a través de ejercicios funcionales que le van a proporcionar el mantenimiento o mejora de las actividades de la vida diaria y una riqueza mayor en sus actividades de ocio. En ambos cursos nos hemos basado en el programa de Regelin (2013).

En el aspecto social, el objetivo es que los mayores se diviertan e interactúen con el alumnado universitario. Así, durante el desarrollo del programa, aparecieron aspectos “extracurriculares” que no se habían tenido en cuenta en esta relación intergeneracional como fueron el intercambio de correos, de recetas de cocina, o la elaboración y regalo de mermeladas.

Asimismo, los participantes también son evaluados individualmente para obtener su perfil motor. El cual incluye los resultados de los test iniciales basados en baterías validadas como la *Senior Fitness Test*, y en su comportamiento en las clases prácticas atendiendo a aspectos posturales (e.g., movilidad lumbo-pelvica y escapular), a las cualidades físicas (e.g., resistencia, velocidad) y perceptivo-motrices (e.g., lateralidad, coordinación). Teniendo en

cuenta estas observaciones el alumno tiene realizar un breve programa de acondicionamiento físico para que lo realice en su casa la persona mayor.

En el ámbito más afectivo, el programa está basado en la relación de amistad y afecto que se establece entre el alumno que realiza el perfil del mayor, ya que tiene que compartir con él su historia personal (profesión, gustos, actividades en su tiempo libre...) y las respuestas en general del grupo de mayores a los ejercicios prácticos, con su aprobación, experiencia de la vida, suscitados por las diversas respuestas motrices.

3. Descripción del aprendizaje

El aprendizaje de los alumnos se lleva a cabo mediante su implicación obligatoria en tres tareas principales, que corresponden a las fases de diseño, intervención y evaluación propias de este tipo de programas:

Diseño: Los alumnos elaboran las sesiones prácticas de forma grupal (grupos de cuatro alumnos) y contando con la ayuda y supervisión de la profesora responsable de la asignatura. Se parte de una programación, de la que se seleccionan los contenidos motrices acordes con la condición física de las personas mayores.

Intervención: Puesta en práctica de las sesiones diseñadas. Todos los alumnos del grupo deben dirigir, de forma individual, al menos una vez al grupo de mayores. La profesora responsable está presente en las sesiones prestando apoyo a los alumnos siempre que es necesario.

Evaluación: Los alumnos que no imparten la sesión actúan como observadores para evaluar la sesión, algo que también hace el alumno-profesor y el profesor responsable de la asignatura. Asimismo, los alumnos deben recopilar información para elaborar un perfil motor de un alumno mayor, designado previamente, de tal forma que a cada alumno universitario le corresponde un alumno de tercera edad, al cual deben permanecer atentos en las clases prácticas que no imparte.

4. Evaluación de la intervención

Para la evaluación de la intervención contamos con la observación sistemática de los alumnos y el profesor de la asignatura, y también elaboramos dos cuestionarios *ad hoc*, uno para las personas mayores y otro para los alumnos de CCAFD. El primero consta de 20 ítems que debían responderse según una escala Likert de 7 niveles en función del grado de acuerdo con la afirmación expresada, siendo 1 el menor nivel de acuerdo y 7 el mayor. Estos cuestionarios fueron respondidos de forma anónima y voluntaria por los participantes al finalizar el programa. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1. Resultados del cuestionario a las personas mayores

Pregunta	2014-15 n = 12		2015-16 n = 17	
	M	DE	M	DE
He disfrutado realizando la actividad	6,7	0,7	6,2	0,7
He conocido los beneficios de la actividad física	6,8	0,5	5,8	1,0
La implicación de los alumnos ha sido buena	6,7	0,7	6,3	1,0
Me han corregido	6,3	1,0	6,2	1,0
Los materiales han sido novedosos	6,4	1,0	5,8	1,2
Me he sentido aceptado en las sesiones	6,6	0,8	6,4	0,7
Se han preocupado por mi manera de realizar los ejercicios	6,8	0,6	6,7	0,5
He hecho nuevas amistades	6,2	1,3	6,1	0,9
Repetiría esta actividad	6,9	0,9	6,5	0,8
Los ejercicios eran novedosos	6,3	1,0	6,0	0,9
Los ejercicios eran variados	6,6	0,7	6,4	0,7
Los ejercicios eran apropiados	6,8	0,9	6,3	0,8
Me han prestado atención ante mis lesiones o dolores	6,4	0,9	6,6	0,5
La sesiones son escasas (tiempo)	5,9	1,4	4,8	2,0
Hemos trabajado muchos aspectos de la condición física	6,4	0,8	6,3	0,9
Hemos comprendido la utilidad de los ejercicios	6,4	1,0	6,0	1,1
Hemos comprendido la importancia de la higiene postural	6,7	0,8	5,9	1,2
Han insistido en el trabajo en casa	5,8	1,3	5,2	1,8
Recomendaría este programa o actividad	7,0	0,0	6,9	0,2
Los profesores se han preparado la sesiones	6,8	0,6	6,9	0,2

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, existió un alto grado de satisfacción con el programa. Cualitativamente, tanto la profesora responsable de la asignatura como los alumnos de CCAFD percibieron que la mayoría de las personas mayores se mostraban habitualmente contentas con las clases que recibían. Se establecieron comunicaciones fluidas con los jóvenes y la relación afectiva de todo el grupo mejoró a medida que avanzaba el curso.

Por su parte, el cuestionario para alumnos también constaba de 20 ítems, con la misma escala Likert de 1 a 7, y se cumplimentó de forma voluntaria y anónima durante una de las últimas sesiones de la asignatura. La Tabla 2 muestra las preguntas del cuestionario y sus resultados.

TABLA 2. Resultados del cuestionario a los alumnos de CCAFD

Pregunta	2014-15 n = 10		2015-16 n = 22	
	M	DE	M	DE
He aprendido contenidos prácticos	5,2	1,5	5,3	1,1
Me ha aportado experiencias útiles	5,9	1,5	5,8	1,0
Las clases teóricas me aportaban información aplicable a las prácticas	3,6	1,3	4,0	1,1
Los contenidos de la asignatura han estado bien estructurados	3,8	1,4	3,7	0,9
Las prácticas me han proporcionado experiencia útil para el desarrollo de futuras sesiones	6,0	1,5	5,7	1,4
Las prácticas son una gran oportunidad para aprender	6,4	1,3	6,2	1,0
Las sesiones se han llevado a cabo con una buena organización	4,8	1,4	4,9	1,3
He aprendido a valorar la condición física de los participantes	4,1	1,7	4,3	1,1
He conocido diversos programas de condición física y salud	4,0	1,8	4,6	1,5
He comprendido la importancia de la fuerza en una buena programación	5,5	1,6	4,9	1,4
He prestado atención a cada uno de los participantes intentando corregir los fallos a la hora de realizar los ejercicios	5,4	1,3	5,3	1,0
Veo muy útil dirigir la clase para experiencias laborales futuras	6,5	1,0	6,0	1,1
He ampliado mis conocimientos sobre como corregir a los participantes y la manera de llevar a cabo una buena sesión	5,3	1,5	5,2	0,8
Me he dado cuentas de mis defectos a la hora de elaborar las sesiones e intenté mejorarlos.	4,8	0,8	5,4	0,7
Recomendaría realizar prácticas a otros alumnos	6,0	1,6	6,0	1,4
Ha sido una manera muy útil de aprender a utilizar los programas, ejercicios, sesiones....	5,6	1,8	5,5	1,1
Me han corregido las sesiones y explicado el porqué de mis fallos	4,0	1,8	4,4	1,5
He aprendido a utilizar el material disponible de una manera correcta	4,3	1,3	5,0	1,3
He aprendido ejercicios específicos para el grupo de participantes en concreto	4,8	1,6	5,3	1,2
He comprendido la importancia de la higiene postural y las diferentes formas de ejecutar movimientos en este colectivo	4,9	1,3	5,8	0,9

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, las valoraciones de los alumnos oscilan en un rango más amplio que las de las personas mayores. Existen claros aspectos sobre los que hay que trabajar durante los próximos cursos, como la estructuración de los contenidos o la conexión entre la teoría y la práctica. Desde el punto de vista de esta experiencia de ApS, sin embargo, es muy destacable que las puntuaciones más altas las obtengan los ítems “Veo muy útil dirigir la clase para experiencias laborales futuras”, “Recomendaría realizar prácticas a otros alumnos”, y “Las prácticas son una gran oportunidad para aprender”, todos ellos relacionados directamente con la docencia real con el grupo de mayores. Con todo, en este ámbito también hay que seguir trabajando, por ejemplo como muestra la pregunta “Me han corregido las sesiones y explicado el porqué de mis fallos”. La puntuación obtenida ($M = 4,4$), hace reflexionar al docente sobre aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno que no quedaron claros y que en posteriores curso se llevarán a debate.

Cualitativamente, hemos observado cómo los alumnos de CCAFD tienen una gran motivación para probarse y superarse durante las clases, buscando una mejor realización de las actividades y la conexión con el grupo de mayores. Cuando los alumnos se enfrentaron a las clases con un grupo real, observaron que su diseño teórico programado no resultaba como lo habían planteado. Se ponían de manifiesto las carencias, y este fue un terreno apropiado para la reflexión y la búsqueda de alternativas. Asimismo, el adaptar las actividades físicas en función de las capacidades y particularidades más frecuentes de las persona de tercera edad exigía experiencia. Algunas pautas didácticas que el alumno tardaba en darse cuenta fueron la necesidad de realizar explicaciones más detalladas y con ejemplos de las consignas, o la mayor lentitud en las respuestas motrices. Todo esto obligó a superarse a los alumnos.

Las sesiones mejoraron progresivamente con la experiencia, al incorporar aspectos motrices y didácticos que en las primeras clases prácticas no habían tenido en cuenta, consiguiendo una mayor riqueza y profesionalidad en sus intervenciones. De este modo fomentamos el aprendizaje auto-adaptativo, a través del desarrollo de la toma de decisiones, la organización, y la actitud crítica y reflexiva del alumnado (Jové, 2006). Pensamos que gracias a estas experiencias prácticas los alumnos han retenido mejor los hechos, conocimientos e ideas complejas, coincidiendo con Steiner y Watson (2006).

También coincidimos con Billig (2006) respecto a que se facilita la transferencia de habilidades y conocimientos a situaciones reales. Al respecto, Martínez (2008, p. 13) señala que

[...] aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio, por ello es tan importante el contexto en el que vivimos y en el que nos formamos, ya que es en el que realmente aprendemos. La cultura y el contexto no sólo tienen influencia en nosotros, sino que determinan las respuestas ante determinados estímulos, y obviamente nos hacen hacer, sentir y valorar de una manera determinada. Los contextos de aprendizaje y convivencia en la Universidad son espacios de transmisión informal de valores entre iguales y entre estudiantes y profesorado.

Con el ApS el alumno aprendió en gran medida de forma autónoma, aplicando en un contexto real muchos de los conocimientos adquiridos en sus estudios de CCAFD. La elaboración y la puesta en práctica de las sesiones también mostraron la distancia entre la teoría y la práctica. La reflexión sobre el proceso le ayudó a corregir y tener en cuenta en posteriores sesiones aspectos motrices, psicológicos, sociales y afectivos que de otra manera hubieran pasado desapercibidos. Así el alumno aprendió a analizar, interpretar y valorar todo el conjunto de experiencias provocadas en las sesiones con el «grupo servicio».

4. Conclusiones

La realización de esta experiencia de ApS ha mostrado unos resultados positivos en los diversos colectivos implicados en la misma. Para las personas mayores ha supuesto participar en un programa de actividad física con el que se han mostrado muy satisfechas, y que les ha permitido interactuar con personas jóvenes en la universidad. Para los alumnos en CCAFD ha supuesto una experiencia enriquecedora, que les motiva más para el aprendizaje de los

contenidos curriculares y que les acerca de un modo muy real a un ámbito profesional. Por último, para el profesorado universitario implicado en la propuesta ha supuesto la posibilidad real de dar más sentido a una asignatura, y la obtención de evidencias para seguir mejorándola en años sucesivos.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros (coord.), *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp 33-48). Granada: GEU.
- Billig, S. H. (2006). *Lessons from Research on Teaching and Learning. Growing to Greatness*. St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Gil, J., Chiva, O., y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 89-108.
- Gil, J., Francisco, A., y Moliner, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.
- Gil, J., Martí, M., y Nebot, E. (2011). Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud. Actas I Congreso Internacional sobre Ciudadanía Crítica y Mejora Educativa: recursos, estrategias y experiencias. *Quaderns digitals.net*, 69.
- Jové, C. (2006). Necesidad de un aprendizaje autoadaptativo en la formación inicial de los maestros y su posible transferencia a alumnos de educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 22, 81-92.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro/ICE-UBU.
- Regelin P., y Winkler, J. (2013). *Resistencia y estabilidad para personas mayores*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- Rubio, L., Campo, L., y Sebastiani, E. M. (Coords.). (2014). *Aprendizaje servicio y educación física: experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: INDE
- Steiner, S. D., y Watson, M. A. (2006). The service learning component in business education: The values linkage void. *Academy of Management Learning and Education*, 5(4), 422-434.

Aprendizaje-Servicio como estrategia de integración curricular de aprendizajes en el grado en Farmacia

Gómez Rincón, Carlota¹

Berenguer Torrijo, Nuria

Sáez Benito, Loreto

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad San Jorge

cgomez@usj.es

nberenguer@usj.es

lsaebenito@usj.es

RESUMEN

En los últimos años, se ha impulsado un cambio en la práctica profesional del farmacéutico. El futuro farmacéutico deberá estar capacitado como especialista del medicamento dentro de un equipo multidisciplinar de salud. Este nuevo enfoque se ha denominado Atención Farmacéutica. Así, resulta fundamental el diseño de actividades de aprendizaje que contribuyan a “profesionalizar” materias básicas cuyos contenidos el alumno no percibe como imprescindibles para su capacitación profesional. Se debe fomentar el establecimiento de líneas de colaboración que permitan la integración transdisciplinar de los aprendizajes de diversas materias. En esta línea, se plantea el presente proyecto cuyo objetivo es favorecer la integración curricular entre los aprendizajes realizados en las asignaturas de inmunología, atención farmacéutica y farmacología a través del servicio a la comunidad. Para ello se diseñó una actividad cooperativa de aprendizaje servicio en colaboración con la Fundación Aragonesa de Esclerosis Múltiple.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; inmunología; atención farmacéutica; esclerosis múltiple; integración curricular.

Service-Learning as a strategy for integration of learning in Pharmacy degree

ABSTRACT

In recent years, a change in the professional pharmacist practice has been driven. The future pharmacist must be qualified as an expert in medicines, integrated in the multidisciplinary health care team. This new concept has been named Pharmaceutical Care. In this sense, it is crucial to design learning activities that contribute to the application of the basic subjects' contents, since students do not perceive them as essential for their professional qualification.

There is a need of promoting collaborative strategies in order to allow learning transdisciplinary integration across different subjects. Based on this, the present project is aimed to allow the curricular integration among the learning experiences of the subjects Immunology, Pharmaceutical Care and Pharmacology, by means of providing a Service to the community. For this purpose, a collaborative activity of Learning Service has been developed with the Multiple Sclerosis Foundation in Aragon.

Keywords: Service Learning; immunology; pharmaceutical care; multiple sclerosis; integrative learning strategies.

¹ Este proyecto ha sido parcialmente financiado a través de la Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad Francisco de Vitoria.

Introducción

La actividad docente universitaria debe reflejar los cambios acontecidos en la sociedad con el fin de ofrecer al alumno una formación sólida y coherente con las necesidades que la sociedad y los mercados demandan. Esta visión adquiere una mayor relevancia en un contexto cada vez más global y ante el actual marco socioeconómico. Por ello, las universidades deben formar profesionales de excelencia con capacidad para ejercer en entornos diversos (Gómez Rincón, 2015). En el ámbito de la salud existen nuevos y complejos desafíos a los que el profesional sanitario deberá hacer frente. Entre ellos se incluyen el incremento del coste de la asistencia sanitaria, recursos económicos limitados, el incremento de la esperanza de vida y la carga de la enfermedad. Este nuevo escenario hace necesario un cambio en el modelo sanitario basado en la coordinación y especialización de los diversos profesionales que garantizan la salud del paciente. En este contexto resulta evidente que las necesidades del paciente no puede ser satisfechas por un único profesional, requiere de la formación de un equipo pluridisciplinar cuyos miembros proporcionen, cada uno, una perspectiva diferente desde sus conocimientos, actitudes y habilidades. En los últimos años, desde los ámbitos profesional y académico se ha impulsado un cambio en la práctica profesional del farmacéutico hacia una orientación marcadamente asistencial. Así se ha definido que en el ámbito de la farmacia comunitaria y/o hospitalaria, el farmacéutico deberá asegurar que la terapia recibida por el paciente es la más adecuada, efectiva, segura y cómoda entre todas las opciones disponibles. Por tanto, el futuro farmacéutico deberá estar capacitado para ejercer su responsabilidad como especialista del medicamento dentro de un equipo multidisciplinar de salud (Van Mil, Schulz, y Tromp, 2004). Este nuevo enfoque se ha denominado Atención Farmacéutica (Wiedenmayer, Summers, Mackie, Everard, y Tromp, 2006) y constituye una materia recientemente incluida en los programas del Grado en Farmacia. En ella, los estudiantes adquieren las habilidades clínicas, metodológicas y de comunicación necesarias para la prestación de servicios profesionales farmacéuticos y para la Práctica Basada en la Evidencia. En este nuevo contexto resulta fundamental el diseño de actividades de aprendizaje que contribuyan a “profesionalizar” las denominadas materias básicas cuyos contenidos el alumno no percibe como imprescindibles para su capacitación profesional. Tradicionalmente en la enseñanza universitaria los distintos departamentos han organizado sus materias/ asignaturas de forma autónoma y hasta cierto punto independiente. Sin embargo, en los últimos 15 años se han realizado importantes esfuerzos en las universidades españolas encaminados a la transversalización curricular y a la integralidad de la formación ofrecida, entendiendo que el desarrollo de las competencias del alumno es el centro y el fin último de la labor docente. Por ello, se ha de fomentar el establecimiento de líneas de colaboración entre docentes que permitan la integración de los aprendizajes adquiridos en las diversas materias. El programa del Grado en Farmacia de la Universidad San Jorge ofrece a sus alumnos una intensa formación que favorece la adquisición de destrezas profesionales y tiene entre sus pilares fundamentales la colaboración y coordinación entre docentes. En esta línea de innovación docente se planteó esta actividad, cuyo objetivo docente principal es favorecer la integración curricular entre los aprendizajes realizados en las asignaturas de Inmunología y Atención Farmacéutica de tercer curso a través del servicio a la comunidad en colaboración con asociaciones de pacientes crónicos.

La esclerosis múltiple (EM) es una enfermedad desmielinizante, crónica, autoinmune e inflamatoria que afecta a todo el sistema nervioso central. La padecen aproximadamente 2 millones de personas en el mundo y en España se estima que afecta a 46.000 personas. Actualmente, está considerada la principal causa de discapacidad neurológica no traumática entre los adultos jóvenes. De origen desconocido, su desarrollo ha sido asociado a múltiples factores: ambientales, genéticos, infecciosos, endocrinos, psicológicos e inmunitarios. A pesar de su variada gama etiológica, la fisiopatología de la enfermedad consiste en 3 aspectos fundamentales: inflamación perivenosa, desmielinización y gliosis (Porrás-Betancourt, Núñez-Orozco, Plascencia-Álvarez, Quiñones-Aguilar y Sauri Suárez, 2007). La clínica de la EM se caracteriza por ataques recurrentes multifocales de signos y síntomas neurológicos (brotes) con grados variables de gravedad y recuperación. Aunque el desarrollo de la enfermedad es muy variable, el tiempo medio de supervivencia de un paciente con EM se ha calculado en 35 años después del diagnóstico. No obstante, la expectativa de vida en pacientes con esclerosis múltiple ha aumentado de manera significativa en los últimos años. Esto es debido a los avances científicos que han permitido mejorar las técnicas de diagnóstico precoz y la aparición de nuevos tratamientos. Dado su carácter crónico y polimedicado, los pacientes con EM presentan numerosas necesidades asociadas con el uso del medicamento. Por tanto, la colaboración con este tipo de pacientes representa una valiosa oportunidad para que el estudiante de Farmacia profundice en su futuro rol profesional.

La enseñanza a otros de los aprendizajes adquiridos está considerada la forma más eficiente de formar profesionales altamente cualificados. Así, la búsqueda de metodologías que permitan un aprendizaje efectivo resulta fundamental en la actual práctica docente (Abadía, Muñoz, y Soteras 2011). Por ello, el planteamiento metodológico de este proyecto se ha realizado acorde con un enfoque centrado en las metodologías activas. El uso de metodologías participativas desarrolladas en grupos potencia la integración de los conocimientos adquiridos (Walters, 1999; Waters, Van Meter, Perrotti, Drogo, y Cyr, 2005). Por otro lado, las actividades incluidas en las denominadas pedagogías de la experiencia buscan favorecer el contacto directo del estudiante con la realidad que debe conocer, desencadenando procesos de aprendizaje significativo (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007). Entre las diversas metodologías utilizadas en este ámbito destaca el Aprendizaje-Servicio (ApS), que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica. El ApS tiene como pilares fundamentales la experiencia, la reflexión y la reciprocidad para favorecer, además de la adquisición de conocimientos y competencias profesionales, la responsabilidad social y cívica en el estudiante (Eyler y Giles, 1999). El ApS es una práctica pedagógica con una enorme apertura que permite su aplicación en contextos muy diversos. El servicio, planteado como una respuesta a necesidades reales de la sociedad y combinado con el aprendizaje, añade valor y transforma a ambos (Honnet y Poulsen, 1989; Puig et al., 2007). Por otro lado, cualificación y responsabilidad social deben formar un binomio inseparable (Lucas y Martínez-Odría, 2012). La actividad planteada como una actividad cooperativa de ApS en colaboración con la Fundación Aragonesa de Esclerosis Múltiple (FADEMA) quiere contribuir a la formación de farmacéuticos altamente capacitados y, a la vez, dotados de principios éticos que guíen su práctica profesional.

1. Contextualización

El futuro farmacéutico deberá ser capaz de ejercer su rol profesional como especialista en farmacoterapia dentro de un equipo pluridisciplinar de salud. Para ello, el estudiante de Farmacia debe profundizar en el conocimiento de diversas patologías. En el presente trabajo se ha pretendido tomar como referencia el paciente crónico con esclerosis múltiple (EM) como ejemplo de enfermedad crónica y neurodegenerativa. Así, desde el Grado de Farmacia de la Universidad San Jorge se ha llevado a cabo durante el curso 2015-2016 el presente proyecto de innovación docente basado en la metodología de Aprendizaje- Servicio en colaboración con la Federación Aragonesa de Esclerosis Múltiple (FADEMA). Gracias a la interacción con la asociación, se profundizó en las necesidades de los pacientes que la padecen y en cómo cada profesional puede contribuir a la mejora de la calidad de vida de los mismos. Es decir, confiamos en mejorar el nivel de conocimiento de los alumnos de su propio rol profesional. En las actividades planteadas participaron 21 alumnos de las asignaturas de Inmunología y Atención Farmacéutica II de 3º curso del Grado en Farmacia y tres docentes del mismo grado. Todas las actividades realizadas fueron diseñadas de modo que los estudiantes involucrados fueran los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo como objetivo fundamental fomentar la participación autónoma, activa y reflexiva de los estudiantes. Los estudiantes, además de realizar sus propios trabajos, actuaron como evaluadores de sus compañeros así como de la metodología propuesta por los docentes. Así mismo, el equipo profesional y los pacientes de FADEMA fueron parte activa e imprescindible del proyecto. En colaboración con los docentes ayudaron a definir las necesidades de los pacientes y de la asociación y fueron corresponsables de la evaluación del grado de utilidad real del material generado por los alumnos. De este modo, gracias a la colaboración con la asociación, los estudiantes tuvieron la oportunidad de contribuir de forma significativa a la salud de los pacientes, ya que los materiales por ellos generados podrán ser utilizados por FADEMA.

2. Descripción del servicio

FADEMA cumple un papel crucial para el paciente y sus familiares que acuden a sus instalaciones llenos de dudas y miedos en busca de respuestas. El paciente y su familia necesitan información clara, precisa y concreta que les permita abordar el largo y complejo camino de la enfermedad. Por otro lado, los avances científicos han contribuido al diseño de nuevos fármacos y a la mejora de los tratamientos para la EM. Así, en los últimos años se han incorporado dentro del programa nacional de salud diversos y prometedores tratamientos. Sin embargo, la rápida incorporación de nuevos fármacos hace que el paciente se sienta en ocasiones perdido y abrumado. La falta de información o el exceso de complejidad técnica de la misma dificultan el correcto uso de dichos tratamientos y en ocasiones conlleva la falta de adherencia a los mismos. Por ello, acercar a estos pacientes a la figura del farmacéutico como experto en el seguimiento farmacoterapéutico podría resultar de gran utilidad para la asociación. Con el objetivo de lograr un impacto positivo en todos los agentes implicados, se llevaron a cabo dos reuniones previas entre los docentes y representantes de la asociación.

Gracias a estas reuniones se pudo definir con claridad aquellas necesidades de la asociación que podrían verse cubiertas gracias a los trabajos de los estudiantes. Así, una vez definidas estas necesidades, el servicio se materializó en la elaboración de dos documentos por los alumnos del Grado en Farmacia:

1. Dossier divulgativo con información técnica sencilla, pero fidedigna, para dar a conocer la enfermedad a la vez que se visibiliza a la fundación. Esta actividad se realizó en el contexto de la asignatura de Inmunología durante el primer cuatrimestre del curso.
2. Guía actualizada para el paciente sobre los medicamentos disponibles para la EM. Los mismos estudiantes llevaron a cabo esta tarea en la asignatura de Atención Farmacéutica II durante el segundo cuatrimestre del mismo curso académico.

3. Descripción del aprendizaje

La puesta en marcha de esta actividad trató de dar respuesta a las necesidades formativas del alumno de Farmacia como profesional del equipo de salud a la vez que se da respuesta a la necesidad de FADEMA de disponer de información fidedigna, coherente y amena para pacientes y familiares sobre la esclerosis múltiple y su tratamiento. A continuación se describen en detalle las necesidades detectadas, de las que se desprenden los objetivos del proyecto:

1. Profundizar en el conocimiento del paciente crónico para ser capaz de formar parte del equipo de salud y contribuir de forma eficiente a mejorar la calidad de vida del paciente.
2. Adquirir la capacidad de promover la salud y la importancia del seguimiento adecuado de la farmacoterapia.
3. Ser capaz de integrar los aprendizajes obtenidos en materias básicas y materias específicas imprescindibles para llevar a cabo el seguimiento farmacoterapéutico del paciente crónico y polimedcado.

Para garantizar la reciprocidad y el feedback entre los estudiantes y los pacientes se realizaron dos reuniones de trabajo en las que intervinieron todos los agentes implicados. La primera de las reuniones fue llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Salud. Antes de la misma, los estudiantes habían recibido el documento “Guía de elaboración del trabajo”, dónde se detallaba el objetivo de las actividades, plazos, metodologías y criterios de evaluación. En la citada reunión participaron docentes y estudiantes, así como pacientes y profesionales de la asociación. Se estableció un clima de trabajo distendido con el objetivo de favorecer el intercambio de información entre los participantes. El objetivo final de la misma era que fueran los propios pacientes y miembros del equipo de FADEMA los que expusieran sus necesidades concretas a los estudiantes. En la segunda reunión los alumnos mostraron sus trabajos y actuaron como evaluadores de los trabajos de sus compañeros. Este segundo

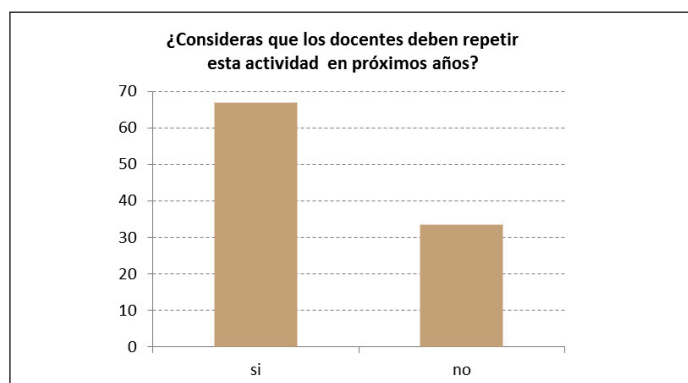
encuentro se realizó en las instalaciones de la asociación. Los trabajos fueron evaluados por los docentes implicados para determinar el grado de adquisición de los objetivos de aprendizaje. Además, el grado de utilidad para la asociación fue determinado por un panel de expertos formado por pacientes y profesionales de FADEMA. Con el fin de favorecer un proceso de evaluación objetivo, se diseñaron rúbricas de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. Finalmente, se realizó una encuesta a los estudiantes cuyo objetivo principal fue fomentar una actitud reflexiva que favoreciera procesos metacognitivos del proceso de adquisición de los aprendizajes y permitiera, a su vez, mejorar la práctica docente.

4. Conclusiones

La evaluación de los aprendizajes se realizó mediante evaluación docente por pares, autoevaluación, coevaluación y evaluación de la utilidad social por parte de la asociación utilizando diferentes rúbricas. Dicha evaluación puso de manifiesto motivación y sentido de la responsabilidad por parte de los alumnos. En cuanto al análisis de los distintos procedimientos de evaluación, puso de manifiesto que, acorde a los criterios de evaluación descritos por los 3 docentes involucrados, la nota media de los trabajos fue de $6,4 \pm 1,07$, siendo la nota máxima de 9 y la mínima de 4. En el caso de las coevaluaciones entre grupos de trabajo y la autoevaluación, las calificaciones promedio fueron muy superiores a las obtenidas mediante heteroevaluación docente. Así, la calificación promedio obtenida fue $8,2 \pm 0,52$ y $8,7 \pm 2,47$ mediante coevaluación y autoevaluación respectivamente. Lo mismo sucede con las calificaciones máximas y mínimas obtenidas en estos apartados, que mostraron valores muy superiores a los otorgados por los docentes. En lo que respecta al grado de utilidad para los pacientes, valorado por la asociación, la calificación promedio fue de $5,4 \pm 0,98$, siendo la calificación máxima obtenida 7,1 y la mínima 4,6. Si bien a priori estas valoraciones podrían resultar relativamente bajas, hay que destacar que los trabajos constituyen una propuesta inicial para la elaboración de un documento definitivo que deberá ser perfeccionado por profesionales antes de su edición. Para favorecer el proceso de aprendizaje los alumnos recibieron un importante feedback por parte de los evaluadores, que destacaron sus principales puntos fuertes y opciones de mejora. Además, desde la asociación se felicitó a los estudiantes porque los trabajos realizados mostraron empatía, creatividad y originalidad y destacaron su potencial utilidad para la asociación.

Con el objetivo de valorar la idoneidad de la actividad y mejorar la práctica docentes se llevó a cabo una encuesta de valoración de la actividad en las que el alumnado valoró de forma positiva el impacto de esta actividad en su formación como profesional (Gráficos 1, 2 y 3).

GRÁFICO 1. Porcentaje de estudiantes encuestados que aconsejan a los docentes repetir la actividad



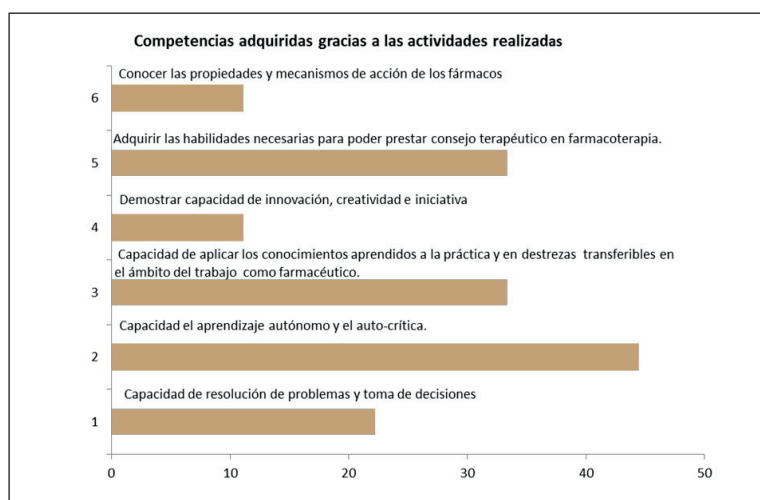
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. Grado de influencia de las actividades realizadas en la adquisición de competencias profesionales por los estudiantes (1 mínimo/5 máximo)



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 3. Porcentaje de estudiantes que afirman haber adquirido alguna de las competencias planteadas como retos por los docentes



Fuente: elaboración propia.

Finalmente cabría destacar que la actividad tuvo un importante efecto motivador en los estudiantes, como puso de manifiesto el hecho de que un 67% de ellos recomendó a los docentes su repetición en cursos venideros. Por otro lado, resulta remarcable el impacto positivo que la actividad tuvo en los docentes gracias a la colaboración activa entre los mismos y con la asociación. Esta colaboración se ha consolidado en una línea de investigación gracias a la obtención de financiación a través de un proyecto de innovación docente.

Referencias bibliográficas

- Abadía, A. R., Muñoz, M. J., y Soteras, F. (2011). ¿Existen alternativas a las clases magistrales? Una experiencia en Fisiología Ocular del grado de Óptica y Optometría. *Arbor*, 187(3), 189-194.
- Eyler, J., y Giles, J. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gómez Rincón, C (Noviembre, 2015). *Adquisición de competencias en inmunología a través del diseño de un cómic para la Asociación de enfermos de Lupus de Aragón (ALADA)*. Comunicación presentada a las IV Jornadas de Innovación Docente USJ, Zaragoza. Recuperado de http://www.usj.es/sites/default/files/EU_Adquisi%C3%B3n%20de%20competencias.pdf.
- Honnet, E. P., y Poulsen, S. (1989). *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning: A Wingspread Special Report*. Racine, WI: The Johnson Foundation.
- Lucas, S., y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. En *Actas VII CIDUI: Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: CIDUI. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/122/110>.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Porras-Betancourt, M., Núñez-Orozco, L., Plascencia-Álvarez, N. I., Quiñones-Aguilar S., y Sauri Suárez, S. (2007). Esclerosis múltiple. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 8(1), 57-66.
- Van Mil, J. W., Schulz, M., y Tromp, T. F (2004). Pharmaceutical care, European developments in concepts, implementation, teaching, and research: a review. *Pharmacy World and Science*, 26(6), 303-311.
- Walters M. R. (1999). Case-stimulated learning within endocrine physiology lectures: an approach applicable to other disciplines. *Advance Physiology Education*, 276, 74-78.
- Waters, J. R., Van Meter, P., Perrotti, W., Drogo, S., y Cyr, R. J. (2005). Cat dissection vs. Sculpting human structures in clay: an analysis of two approaches to undergraduate human anatomy laboratory education. *Advance Physiology Education*, 29(1), 27-34.
- Wiedenmayer, K., Summers, R. S, Mackie, A. G. S., Everard, M., y Tromp, D. (2006). *Desarrollo de la práctica de farmacia centrada en la atención del paciente. Manual*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud y Federación Internacional Farmacéutica. Recuperado de <http://apps.who.int/medicinedocs/documents/s14094s/s14094s.pdf>.

Apoyos para el desarrollo de una Educación Infantil inclusiva

González Souto, Esther
Zarzuela Castro, Ana

Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz

esther.gonzalezsouto@alum.uca.es

ana.zarzuela@uca.es

RESUMEN

A través de este trabajo se comparte una experiencia de Aprendizaje y Servicio Solidario (ApS) que pretende desarrollar competencias inclusivas en las aulas. Se desarrolló gracias a la colaboración de la Facultad de Ciencias de la Educación y el CEIP Reyes Católicos (Puerto Real).

Este trabajo surge de la necesidad detectada por las docentes del centro, pues reconocen que encuentran dificultades a la hora de atender a la diversidad en las aulas e incluir al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), concretamente a alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y déficit visual. Ante esto se diseña un sistema de apoyos y acompañamiento en las aulas a lo largo de la Educación Infantil (EI) para así propiciar la inclusión, el trabajo cooperativo, la atención a la diversidad y la amistad entre el alumnado. Asimismo, en esta experiencia existe una formación continua del equipo universitario para caminar hacia una escuela más inclusiva y poder cubrir las necesidades de todas y todos.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio; atención a la diversidad; inclusión; Educación Infantil.

Support for the development of an inclusive Childhood Education

ABSTRACT

Through this work we share a Service Learning experience whose aim is develop inclusive skills in classrooms. It was developed with the cooperation of the Faculty of Education and CEIP Catholic Monarchs (Puerto Real) This work comes from the need identified by teachers from the center, because they recognize that they have difficulties to attend diversity in the classroom and include students with NEAE, specifically for students with autism spectrum and visual deficit.

Because of this, a system of support and assistance is designed in classrooms along Childhood Education to improve the inclusion, cooperative work, attention to diversity and friendship between students. Also in this experience there is a continuing training of the college crew to walk towards a more inclusive school and meet the needs of everyone.

Keywords: Service-Learning; attention to diversity; inclusion; childhood education.

Introducción

Los primeros pasos del Aprendizaje y Servicio (también conocido por las siglas ApS que utilizaremos en diversas ocasiones a lo largo de nuestro discurso) en la Universidad de Cádiz surge de la iniciativa de las docentes del CEIP de Puerto Real, tras detectar las barreras encontradas en el contexto para poder atender adecuadamente al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante haremos referencia a ello con el término NEAE). Es por ello que se articula una red de apoyos para el desarrollo de una educación infantil inclusiva mediante el ApS. Esta propuesta se articula en el 2011-2014.

El interés de esta iniciativa es prevenir, reducir y/o eliminar barreras en el contexto a través del ApS, para caminar hacia una educación inclusiva en la que se le de igualdad de oportunidades a todo el alumnado, independientemente de sus particularidades. No todo el alumnado debe hacer lo mismo a la misma vez, pues atenta contra los ritmos evolutivos de cada niña/o.

Como señala Puig (2009) existe una clara conexión entre esta metodología y el desarrollo de la educación inclusiva afirmando que “a través del aprendizaje y servicio solidario se puede vislumbrar claramente ingredientes de una acción inclusiva, orientada desde valores solidarios, donde todos los participantes son igual de importantes.”

Es imprescindible mencionar que no se trata de una acción de voluntariado. Pues supone un proceso bien definido, no entendido de manera lineal, sino en espiral, en el que hay un análisis social de las/los participantes, se crean alianzas con el entorno, intervienen en el contexto, evalúan y celebran. Es decir, es un proyecto transformador que se interrelacionan de forma directa con la educación inclusiva.

1. Contextualización

Este ApS se desarrolla a lo largo de los cursos escolares comprendidos entre los años 2011 y 2014, es decir, el curso 2011/2012, el curso 2012/2013 y el curso 2013/2014. Asimismo, hay que tener muy presente que este ApS surge de la relación ya existente entre el CEIP Reyes Católicos, en Puerto Real, y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Este centro en particular se caracteriza por estar situado en la zona periférica de Puerto Real, junto a la carretera Puerto Real-Medina Sidonia, por lo que se encuentra fuera del centro urbano aunque, debido al crecimiento de la población, está rodeado de urbanizaciones recientes. Por su enclave geográfico, al CEIP Reyes Católicos asiste una gran cantidad de niñas y niños de las zonas rurales (que llegan al colegio gracias al autobús escolar), aunque también cuenta con alumnado que reside en las zonas urbanas, la mayoría de los espacios próximos al centro. En dicho centro, encontramos separados en dos edificios la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria, las cuales conectan por una puerta a través del recreo. Como podemos imaginar la relación entre ambas etapas son prácticamente nulas.

En esta ocasión, las docentes de EI se ponen en contacto con nosotras porque comienzan a detectar y a preocuparse de que no son capaces de atender a la diversidad existente en sus

aulas, ya que en ese curso escolar cuentan con varios alumnos con NEAE, concretamente dos niños diagnosticados de Trastornos del Espectro Autista (TEA) y otro con un déficit visual. Dichos alumnos tienen 3 años, en los primeros casos, y 4 años, en el segundo, al comienzo de este ApS y finalizamos con ellos toda la EI e incluso entramos en Primaria en el caso del mayor de los niños. Ante esta situación, las docentes reconocen que necesitan ayuda para poder gestionar ese trabajo en el aula para, de esa manera, poder incluir en las rutinas diarias a dicho alumnado; además de esto, solicitan apoyo para realizar una evaluación de las barreras que impiden el aprendizaje, participación y juego de todo el alumnado para así, una vez conocidas dichas barreras, poder trabajar para solucionarlas y garantizar que todos los niños y todas las niñas del ciclo puedan desarrollar el máximo de sus potenciales sin encontrar limitaciones para ello.

Para poder trabajar en estas limitaciones, las docentes de Educación Infantil del CEIP Reyes Católicos, concretamente las tutoras de las aulas en las que están estos niños, solicitan formación del profesorado, asesoramiento para replantearse aspectos didácticos y organizativos para atender a la diversidad en el aula y la presencia de una figura de apoyo en el aula para que, de esta manera, sea mucho más efectiva esa atención a todo el alumnado.

Una vez conocidas estas necesidades, se comenzó a crear en la Facultad de Ciencias de la Educación (UCA) un equipo formado por docentes y alumnas, las cuales se presentaron de forma voluntaria a participar en este ApS, y comenzaron a diseñar una propuesta de intervención, no sin antes haber asistido el equipo completo al colegio para ver de primera mano el centro y las aulas en las que iban a desarrollar su servicio.

Con todo este trabajo conjunto, se cubre una necesidad existente en nuestro contexto cercano al mismo tiempo que abordamos por primera vez una experiencia de ApS en la UCA.

2. Descripción del servicio

En este ApS cubrimos la necesidad del centro a través de diferentes acciones, conectados e interrelacionados entre sí, por lo que será necesario analizar y comentar detalladamente cada una de ellas.

Querríamos resaltar que el servicio principal, y al que van conectados todas las demás actuaciones que detallamos más adelante, fue dotar de apoyos pedagógicos a los niños con TEA y déficit visual. Aunque este era el pretexto inicial para entrar en el aula, en realidad dotamos de un apoyo al aula completa y a todos los niños y niñas que allí se encontraban (independientemente de sus capacidades e intereses) así como las docentes, para de esta forma garantizar esa atención a la diversidad que es tan importante en nuestro discurso. Para abordar todo esto, se diseñó un sistema de apoyos y acompañamiento en las aulas a lo largo de los tres años de EI desde un enfoque inclusivo de intervención por lo que, tal y como ya hemos comentado, trabajamos con el aula en su totalidad y todos los especialistas que allí entraban.

Pero para perseguir ese enfoque inclusivo, en el que estábamos comenzando a caminar, y poder cubrir las necesidades de todas las personas con las que se estaba trabajando en el centro era necesario una formación y un asesoramiento para ir avanzando poco a poco en ese

trabajo que estábamos empezando a abordar. Para ello, el equipo que desarrolla este ApS fue beneficiándose de una formación continua en la Asociación para la Inclusión Social y Educativa (AISE) de Chiclana. El fin de esta asociación es caminar hacia el logro de una cultura inclusiva y, para ello, trata de propiciar la creación de una sociedad y escuela para todas las personas, eliminando los obstáculos que dificultan el aprendizaje, la participación y el juego en todos los contextos de desarrollo de la persona. En definitiva, facilitar de manera específica la inclusión de todas las personas independientemente de sus habilidades y capacidades. Para conseguir este objetivo, AISE trabaja desde un enfoque socio-constructivista a través de estudios de casos para así ir asesorando a las personas voluntarias que trabajan con niños y niñas de estas características y sus familias.

Finalmente, y de forma transversal a todo este proceso, durante estos tres años en los que se desarrolló el ApS se fueron realizando evaluaciones psicopedagógicas, siempre desde un modelo competencial, para así ir registrando todo cuanto ha acontecido en relación al ApS de tal forma que también nos ayudaba a valorar los puntos fuertes y débiles del mismo para así ir ajustando nuestro trabajo a las necesidades del momento e ir mejorando y aprendiendo durante el proceso.

3. Descripción del aprendizaje

A lo largo de los cursos escolares en los que se han desarrollado este Aprendizaje y Servicio hemos podido ir comprobando cómo profundizábamos en aprendizajes de muy diversas índoles. A continuación explicamos en detalle estos aprendizajes a los que estamos haciendo referencia diferenciando tres aspectos fundamentales: los aprendizajes del saber (asociados con los conceptos), los aprendizajes del hacer (relacionados con los procedimientos) y los aprendizajes del ser (que hacen referencia a los aspectos actitudinales).

En primer lugar, y profundizando en esos aprendizajes más conceptuales, se adquirieron diversos aprendizajes relacionados con las estrategias didácticas para abordar la atención a la diversidad, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de conocimientos en Educación Inclusiva. Esto se logró ya que la vivenciación en primera persona y la puesta en práctica de todo aquello que podía aportar cada una de las personas que participaron en este ApS hizo posible que se fuera construyendo, de forma conjunta como es tan característica en el Aprendizaje y Servicio, todos estos aprendizajes y contando para ello, además, con la colaboración y el apoyo constante de la Asociación AISE, con la que se fue desarrollando una formación entorno a los casos que se estaban trabajando.

De forma simultánea, y muy ligados a los aprendizajes conceptuales, se fueron desarrollando habilidades, destrezas y procedimientos en torno a todos los aspectos anteriormente explicados. No sólo se aprendió sobre Educación Inclusiva sino que se llevó a la práctica a través de esos conocimientos sobre atención a la diversidad que también se iban construyendo. Además de todo esto, a lo largo de este Aprendizaje y Servicio se fueron realizando evaluaciones psicopedagógicas y reflexiones constantes de todo lo que iba transcurriendo en el centro, para así poder diseñar una intervención adecuada al momento y ponerlo en práctica de forma eficiente. Es por ello, que también se fue aprendiendo sobre la gestión y organización

de tiempos, repartos de tareas dentro del equipo y la planificación de proyectos basándose en la situación real que se estaba abordando.

Finalmente, aunque una vez más volvemos a reiterar que todos los aprendizajes se dieron de forma interconectada, al poner en práctica este ApS quedó constancia de la relevancia de la participación activa de todas las personas que participaron en el Aprendizaje y Servicio, adquiriendo mayor autonomía y responsabilidades durante todo el proceso del mismo y viendo la importancia del compromiso. Todos estos aspectos hacen referencia a cuestiones más actitudinales que, como bien defendemos, son rasgos básicos y fundamentales para el crecimiento como personas sociales y ciudadanos que, al mismo tiempo, es otro de los grandes objetivos del Aprendizaje y Servicio.

Además de todos estos aprendizajes, que a priori pueden considerarse más académicos, se fueron construyendo muchos otros más relacionados con aspectos sociales. En esta ocasión estamos dando valor a todos los aprendizajes que se relacionan con la convivencia, ya que se puso de manifiesto la importancia del trabajo cooperativo, la pertenencia a la comunidad y el grupo, la resolución de conflictos y el compromiso con el entorno y la escuela pública. Podemos comprobar que, aunque hayamos querido destacar estos aprendizajes de forma más clara, una vez más guardan mucha relación con todo lo anteriormente expresado al explicar todos los aprendizajes que se han abordado con este Aprendizaje y Servicio.

4. Conclusiones

Como hemos comentado con anterioridad, este ApS fue el primero que se puso en práctica en la UCA y su importancia fue tal que se ocupó los 3 años de Educación Infantil de forma más que satisfactoria, ya que se cubrieron todos los objetivos planteados. Pero a pesar de esto, la naturaleza del proyecto invita a concretar una nueva propuesta de ApS que se prolongará más en el tiempo, aunque finalmente la promoción del alumnado de EI del CEIP Reyes Católicos de Puerto Real a Educación Primaria hizo que esto no fuera posible.

Al ver el impacto que ha supuesto esta experiencia de ApS como propuesta que atiende a la diversidad se decidió comenzar a formalizar el ApS en las asignaturas del Grado de Educación Infantil, ya que este primer ApS se inicia en la Licenciatura de Psicopedagogía, pues es muy útil para la práctica docente y la reflexión continua de la misma.

Actualmente en la UCA el ApS impregna el currículum del Grado en Educación Infantil, así como partes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y el Máster Interuniversitario en Educador Ambiental. Asimismo, el pasado 18 de Mayo de 2015 se institucionalizó la Asociación de Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz, también conocida como Asociación ApS-(U)CA, para poder cubrir necesidades del contexto en un sentido más amplio, rompiendo frontera y abriéndose así a nuevos paradigmas pedagógicos y sociales.

Referencias bibliográficas

- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje y Servicio? *Revista Crítica*, 976, 1-6.
- Carbonell, N., y Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Madrid: Editorial Gredos.
- Lozano, T., Gómez, A., y Castilla, M. (2002). *Hacia el habla. Análisis de la trayectoria seguida por un niño autismo en la escuela infantil*. Málaga: Aljibe.
- Mendía, R. (2013). *Aprendizaje y Servicio Solidario: el acompañamiento educativo. Guía Zerbikas 6*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Análisis de la percepción de los estudiantes de 3 experiencias de ApS entre los alumnos que participan de forma voluntaria y obligatoria

Graell Martín, Mariona

Pujol Valls, Maria

Facultat d'Educació. UIC

mgraell@uic.es

mpujolv@uic.cat

RESUMEN

En las asignaturas de aprendizaje de la lengua y lectoescritura en los grados de educación infantil (EI) y educación primaria (EP) de la Facultat de Educació de la Universitat Internacional de Catalunya se están desarrollando tres experiencias de ApS similares que nos permiten investigar sobre la percepción de los 59 estudiantes participantes de forma voluntaria u obligatoria durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016. Mediante unos cuestionarios y diarios de campo se obtienen la percepción de los estudiantes en referencia a los aprendizajes, el servicio y la participación. Esto nos proporciona algunos resultados significativos a tener en cuenta entre los estudiantes que han participado de forma voluntaria de los que no. Son interesantes en cuanto a que el primer año participaban un 9% de forma voluntaria y un 91% obligatoria, mientras que en el segundo curso el 100% de la muestra era voluntaria. Unos datos que nos ayudan a seguir trabajando en la temática.

Palabras clave: aprendizaje servicio; lectura; estudiantes; educación superior.

Analysing the students' perception of three service learning experiences that can be optional or compulsory

ABSTRACT

Three similar service learning experiences have been developed in language and literacy subjects from the Pre-school Education and Primary Education degrees from the Faculty of Education at Universitat Internacional de Catalunya in 2014-2015 and 2015-2016. This allows to research about the participation perception of 59 students in those projects. Thanks to questionnaires and field journals, this study tries to explore the perception of their learning, service and engagement. As their participation could be voluntary or compulsory, depending on each experience, significant differences in the results have been found because 9% of the students did it as a voluntary task and 91% compulsory in 2014-2015, whereas it was voluntary for 100% of them in 2015-2016. These outcomes help us to pursue the research in this area.

Keywords: service learning; reading; students; higher education.

Introducción

Desde la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, se apuesta por integrar el ApS en la formación que ofrece a los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016, varias asignaturas relacionadas con la didáctica de la lengua han ofrecido a los futuros maestros la oportunidad de participar en el impulso de la lectura y el placer por la literatura entre niños que habían alcanzado un nivel poco satisfactorio de estas competencias y que corrían el riesgo de sufrir exclusión social. En concreto, los estudiantes que han participado de forma obligatoria u optativa en estas actividades han cursado las asignaturas de Aprendizaje de las Lenguas y Lectoescritura II (3º de Educación Infantil), Didáctica de las Lenguas y la Literatura I (2º de Educación Primaria) y Literatura Infantil (3º de Educación Primaria) durante el curso 2014-2015, y Aprendizaje de las Lenguas y Lectoescritura III (3º de Educación Infantil) en el primer semestre de 2015-2016.

Los participantes de la UIC plantean unas actuaciones destinadas a los alumnos con necesidades lectoras, llevando a la práctica los conocimientos y habilidades que se trabajan en el aula universitaria, con el objetivo de que se desarrollen con competencia suficiente, al mismo tiempo que puedan mejorar la capacidad lectora y el nivel de alfabetismo de los niños. Su tarea en escuelas de educación infantil y primaria puede tener consecuencias positivas en la competencia lectora, la competencia en expresión escrita y, consecuentemente, en los resultados escolares de los niños; y, a largo plazo, en su futuro como miembros de la sociedad. Teniendo presentes estos motivos, durante el primer curso, para los estudiantes de Educación Infantil, se han buscado diez centros de educación infantil que tengan la necesidad de trabajar en particular la competencia lectora de sus niños y que estén interesados en la participación de los estudiantes de la UIC para llevar a cabo un proyecto ApS como propuesta de mejora. Esta iniciativa es de carácter obligatorio y se lleva a cabo durante el horario lectivo, en el segundo semestre, que en el tercer curso está compactado en dos meses y medio. Durante este período, la asignatura ocupa 12 horas a la semana, 3 de las cuales se realizan en los centros educativos. Ello supone que cada estudiante conozca las necesidades de una escuela en concreto y cree, pruebe y proporcione actividades para el impulso de la competencia lectora. Por otra parte, para los estudiantes de Educación Primaria, se han consolidado los lazos existentes con la Fundació Jaume Bofill en torno al programa Lexit con el objetivo de ofrecer esta iniciativa de impulso de la lectura como ApS para los estudiantes. La participación es voluntaria y se lleva a cabo durante una hora y media a la semana, fuera del horario lectivo, en el primer semestre; desempeñar esta actividad les exime de seguir la evaluación del tema de motivación lectora de la asignatura. Dada la voluntariedad u obligatoriedad de la iniciativa, los estudiantes implicados han sido 9 de Educación Primaria y 36 de Educación Infantil. En el segundo curso, los estudiantes de 3º de Educación Infantil participaron en un proyecto de cuentacuentos con dos organizaciones vinculadas, la Fundació Catalana de l'Espai y la Fundació Rosa Sensat. Las estudiantes voluntarias que han participado en la experiencia recibían una formación sobre literatura infantil y sobre la elección y la pedagogía de los cuentos, basándose en la visualización de diferentes maestras jubiladas de Rosa Sensat que iban a centros a contar cuentos, en charlas de expertos para aprender a seleccionar los relatos y

en el contenido propiamente de la asignatura. El servicio que realizaban era la narración de cuentos a grupos de centros recreativos con riesgo de exclusión social y estas historias trataban sobre temáticas concretas que los centros pedían. La implicación de las estudiantes ha sido voluntaria por la imposibilidad de ubicar las horas de servicio dentro del horario lectivo, y de la dificultad de proporcionar a todos los estudiantes la misma experiencia de servicio.

1. Marco teórico

Aunque no tenemos una definición consensuada sobre el aprendizaje servicio universitario, se encuentran diferentes elementos que podrían aparecer en todas sus definiciones. El ApS es una propuesta pedagógica que tiene el firme propósito de aprender de la experiencia a nivel formal e informal, es decir, tanto contenidos puramente formales de las asignaturas donde se ubica, como aprendizajes menos planificados (Puig, 2012). Se aprende mediante la experiencia, a través de la acción de un servicio hacia alguien o algo que es ajeno a uno mismo. Para que esta acción se desarrolle con mayor éxito, se requiere un estudio de la realidad, una toma de conciencia de los aprendizajes y de las habilidades necesarias para poder desarrollar la actividad que se planifica (Furco, 2010). El ApS es un ejercicio que exige reflexión, y es a su vez un ejercicio de compromiso, de responsabilidad, de aprendizaje y de empoderamiento.

Por lo tanto, con las definiciones que se plantean, podríamos afirmar que es una propuesta educativa que combina contenidos, valores y competencias para realizar unas tareas concretas al servicio de la comunidad (Puig, 2011). Así pues, es indispensable una mirada analítica de la realidad que permita percibir qué necesidades hay, diseñar una propuesta real que se adapte a las características de los participantes, y ponerla en práctica. El objetivo último no es sólo aprender contenidos y competencias, sino intentar dar respuesta a una demanda social detectada mediante el esfuerzo, la constancia y la perseverancia. Esto hace que el ApS necesite del contacto continuo entre distintas entidades o personas del ámbito social y el educativo para que el proyecto funcione. Es, por tanto, una actividad que requiere la colaboración de todas las personas implicadas en el proceso con el propósito de trabajar por el bien común (Cortina, 2007). Un reto social y universitario en el que estamos trabajando muchas universidades.

1.1. La lectura en los primeros años de la escolarización como herramienta para el éxito escolar y social

Se ha demostrado ampliamente el hecho de que el poco dominio de la lectura pone trabas al éxito escolar de los niños y adolescentes (Holloway, 1999). Más aún, es un instrumento imprescindible para acceder a saberes socialmente valorados, para ser un participante activo en la escuela y la sociedad, para construir conocimiento y para aprender a aprender. Las expectativas de futuro de los niños y los jóvenes dependen en gran medida del desarrollo de sus competencias lectoras y del acceso a la cultura escrita. “Según la OCDE, estas competencias lectoras en un niño son determinantes para el éxito escolar, por encima del entorno socioeconómico” (Rincón, 2012, pp. 23-24).

La relación de estos elementos es clave para el desarrollo humano porque puede influir negativamente en la autopercepción de las personas y, en consecuencia, también afecta a su desarrollo social:

Algunos alumnos se percatan de que no leen tan bien como los demás compañeros. Más aún, conforme avanzan en la escuela primaria, se percatan de que continúan fracasando en sus labores escolares. Cuando esto ocurre, se desencadena una serie de acontecimientos negativos. Aquellos que fallan, llegan a perder la motivación, disminuyen su autoestima y, consecuentemente, su aprovechamiento se deteriora. Muchos de estos alumnos se ven atrapados en una espiral descendente que acaba por situarlos a las puertas de la delincuencia y de la deserción escolar y social (Santos Rego y Slavin, 2002, p. 174).

Ante estas evidencias, es lógico que, desde varias instancias, se haya promovido el desarrollo de la competencia lectora y del placer por la lectura. Estas medidas para fortalecer el hábito lector pretendían combatir el fracaso escolar y ayudar al desarrollo académico y social de los niños a lo largo de su vida porque la competencia lectora también mejora la expresión oral y escrita y, por lo tanto, beneficia la comprensión y el aprendizaje. Así, a la larga también se quería incrementar el capital cultural y humano (Generalitat de Catalunya, s.f.).

1.2. La obligatoriedad o voluntariedad del aprendizaje servicio

Una de las cuestiones que nos cuestionamos algunos de los profesores es sobre la aplicación obligatoria o no del aprendizaje servicio a todo el grupo-clase. Es una duda frecuente por la complejidad de este tipo de iniciativas, puesto que proporcionan una serie de acciones complementarias a las asignaturas. ¿Cómo planteo la experiencia dentro de la asignatura? ¿Logísticamente la puedo realizar? ¿Lo propongo como una propuesta obligatoria u optativa? Estas y otras muchas cuestiones van surgiendo cuando diseñamos un proyecto de ApS (Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Moledo, 2015). Aplicar una experiencia de ApS de forma obligatoria puede implicar que recortemos contenidos que podrían trabajarse en el aula, aunque se ganaría en profundizar desde distintas ópticas los saberes necesarios para el servicio vinculados con la materia.

De las experiencias en que se participa optativamente, se gana en cuanto a la motivación inicial de los estudiantes. Esto podría hacer que el servicio tenga mayor garantía de éxito. Por su parte, estas experiencias a nivel organizativo tienen mayor dificultad por la inestabilidad de la propuesta; dependen de la variable participación. Por su parte la voluntariedad puede quedar como algo ajeno a la asignatura, puesto que unos estudiantes realizan la acción y otros no, si no se trabaja la reflexión y la comunicación en el aula. Así mismo, la evaluación puede ser una variable compleja, al ser una actividad muy distinta al resto del grupo-clase. Aunque puede hacerse una valoración de la vivencia y proporcionar nuevos aprendizajes al resto del grupo, a sabiendas que posiblemente este trabajo complementario que realizan los participantes les proporciona mayores y útiles conocimientos.

De todos modos, pedagógicamente los profesores que planteamos el ApS en las asignaturas sabemos que es recomendable o, si más no, interesante que todos los estudiantes pasen, por al menos una vez a lo largo de sus estudios universitarios, por una experiencia de

aprendizaje servicio (Batlle, 2015). Es por ello que hay otros elementos a tener en cuenta para plantear el ApS de forma obligatoria. Son experiencias que las realiza todo el grupo y eso permite ir aprendiendo entre todos, creando continuamente la relación teoría-práctica de forma continua. La evaluación se planifica dentro del aula y todos son evaluados de la misma forma. Por su parte, la logística es definitiva, puesto no tiene tantas variables.

Como hemos visto, la obligatoriedad u optatividad dependerán de múltiples elementos pedagógicos, organizativos, entre otros muchos. Uno de los elementos que nos podrían definir qué criterio seguir es saber si los participantes aprenden mejor de una forma u otra, así pues nos preguntamos ¿Qué ocurre con la percepción que tienen los estudiantes ante tales iniciativas?

2. Metodología

Esta investigación analiza la percepción de los estudiantes que han llevado a cabo estos proyectos de ApS. Para conseguirlo, se han empleado dos instrumentos cualitativos y dos cuantitativos de recogida de datos: por un lado, los diarios de campo y textos reflexivos sobre su experiencia y, por otro, dos cuestionarios. Uno está destinado a conocer sus competencias de la asignatura —recursos, capacidad crítica, estrategias, conocimientos teóricos— antes y después de cursarla; el otro sirve para conocer su percepción en la participación y el servicio en el ApS.

Como la estructura metodológica que siguen los proyectos es la misma, pero en algunos casos es una iniciativa voluntaria y en otros obligatoria, se ha hecho factible el estudio comparativo: se pretende valorar si la implicación y la percepción de los participantes varía en relación a la obligatoriedad o voluntariedad de la tarea. Estas diferencias también han influido notablemente en el volumen de la muestra de cada grupo. Si comparamos la incidencia en los tres grupos del curso 2014-2015, de los posibles 85 estudiantes que podrían haber participado voluntariamente, solo 9 lo han hecho, y 2 de ellos no han contestado al cuestionario. En cambio, del otro grupo, han participado los 35 estudiantes matriculados, de los cuales 20 han respondido al instrumento. En el curso 2015-2016, del total de 29 estudiantes, 14 han desarrollado la experiencia y 11 han rellenado el cuestionario.

3. Resultados

A medida que transcurrían los dos cursos, se iban obteniendo resultados sobre la percepción, implicación y participación en los proyectos de ApS. En primer lugar, se pretendía valorar la percepción de los estudiantes en referencia a los proyectos, sopesando en qué medida las actividades que realizaban les habían servido para desarrollarse competencialmente. En segundo lugar, se buscaba comparar la implicación y la percepción de los participantes desde la optatividad u obligatoriedad del proyecto, identificando su grado de satisfacción en la experiencia. Y, en último lugar, se estudiaban las acciones sociales de los universitarios valorando la utilidad de su servicio para trabajar contenidos curriculares.

Así, se ha logrado el primer objetivo porque ha sido posible valorar la percepción de los estudiantes mediante los datos recogidos con el cuestionario. Se podrían diferenciar dos ejes de respuestas: el social y el curricular. Ambos nos muestran que la utilidad de la experiencia ha sido muy alta, ya que la respuesta media de los 13 campos preguntados ha sido “bastante”; concretamente, los datos del eje social se sitúan en 4,1 puntos (2014-2015) y en 3,7 (2015-2016) sobre 5 y, en lo curricular, en 4,2 (2014-2015) y en 4,4 (2015-2016). De este modo, podemos afirmar que los estudiantes están bastante satisfechos de la utilidad que tiene el proyecto en el que han participado.

El segundo objetivo consistía en identificar las posibles diferencias entre los estudiantes que han participado en la propuesta de forma obligatoria o voluntaria. Los resultados del primer curso han servido para darnos cuenta de que los estudiantes que han participado de forma voluntaria en Lecxit valoran más positivamente que haya una plataforma que los cobija que no los que participan obligatoriamente; esto será posiblemente porque hay una infraestructura organizada que los acoge.

Sin embargo, en el proyecto obligatorio, cada entidad es responsable de la acogida de las acciones y varía según cada centro 3,8. Asimismo, los estudiantes que han participado en el proyecto de forma obligatoria valoran menos positivamente que los voluntarios la disponibilidad de recursos para hacer las actividades: un 3 sobre 5 en el ApS obligatorio y un 5 sobre 5 en el voluntario de 2014-2015, y un 3,5 en el voluntario de 2015-2016. Este hecho se entiende porque no todas las entidades les proporcionan los recursos necesarios para crear los materiales de lectoescritura.

Comparando la implicación en las actividades voluntarias de los dos cursos, se ha observado que, en el grado de Educación Infantil, 14 personas de un grupo de 29 han desarrollado la experiencia. Por lo tanto, teniendo en cuenta el grado de compromiso en un ApS voluntario entre los estudiantes de Educación Primaria en Lecxit en 2014-2015 y los de Educación Infantil en las actividades de cuentacuentos en 2015-2016, se deduce que el número de participantes ha aumentado.

Además, los estudiantes están satisfechos con la relación teórico-práctica aunque tienen la percepción de que han aprendido más conocimientos de lo que las asignaturas les ofrecen para dar respuesta a las necesidades con las que se han encontrado. La mayor parte de los estudiantes también ha valorado muy positivamente el trabajo con los participantes implicados directamente en los proyectos; esto es fácil de entender porque han estado en contacto con los futuros destinatarios de su profesión.

En cuanto a la percepción del servicio realizado, hay una diferencia significativa en los estudiantes que han participado el primer año que los del segundo. Mientras el primer año de la aplicación de la experiencia los estudiantes tenían una satisfacción en 3,6 puntos en la que un 91% eran de participación obligatoria, en el segundo curso, en un 100% voluntaria aumenta 0,6 puntos en satisfacción.

Finalmente, durante el curso 2014-2015, se han obtenido los resultados obtenidos después de alcanzar el último objetivo —el de relacionar las acciones sociales con el currículo—; los datos demuestran que los universitarios valoran en un 3,9 sobre 5 que la participación en un proyecto de ApS ha contribuido a desarrollar las competencias transversales vinculadas a las asignaturas. Y en el curso 2015-2016 aumentan obteniendo un 4,3. Lo cual nos permite

ver que las mejoras incorporadas en los proyectos inciden positivamente en la percepción de los estudiantes. Además, valoran que las acciones han sido útiles para trabajar contenidos curriculares en un valor medio de 4,5 en el primer curso y bajan 0,1 puntos en el segundo.

Después de obtener estos resultados, también es relevante destacar otros efectos producidos por estas experiencias. Por una parte, si se compara el grado de responsabilidad de los estudiantes para contestar a los cuestionarios, encontramos que los que han actuado voluntariamente responden en mayor proporción que los que han participado obligatoriamente: mientras que, del total de 23 estudiantes voluntarios, 18 han contestado al cuestionario —lo que supone un 78%—, solo 20 de los 35 que estaban obligados a desempeñar el ApS lo han hecho, que equivale a un 57%. Por otra parte, se deduce que integrar iniciativas ApS en asignaturas de estos grados durante más de un curso demuestra que ha aumentado el número de colaboraciones entre la universidad y la comunidad, repercutiendo positivamente en la responsabilidad social de la UIC y, por extensión, de las instituciones académicas.

4. Discusión y conclusiones

A partir de la aplicación de proyectos de ApS y el análisis de los datos ofrecidos por los participantes, podemos demostrar que estas iniciativas han servido para alcanzar los objetivos que nos proponíamos, ya que nos han posibilitado calibrar la implicación de los estudiantes y conocer la percepción de su participación y de su servicio para potenciar el hábito lector en entornos desfavorables. También hemos podido valorar la toma de conciencia de las competencias específicas y transversales que se han asumido en referencia a la lectoescritura y la literatura infantil.

A partir de los resultados de los cuestionarios hemos podido analizar la valoración de estos universitarios sobre las acciones sociales que emprendían. Esto nos ha permitido ver la percepción que tenían sobre el sentido social de la tarea que realizaban, la relación de teoría y práctica, la adquisición de valores, el razonamiento crítico y el reconocimiento de la multiculturalidad, desde su optatividad u obligatoriedad. Un conjunto de acciones vinculadas a valores educativos y sociales, que un maestro debe ir trabajando a lo largo de su trayectoria profesional y que debe iniciarse en las universidades.

Se puede afirmar que están muy satisfechos de la utilidad de su labor, tanto en el aspecto social como en el curricular. Además, comparando las percepciones entre los participantes de acciones voluntarias y obligatorias, algunos resultados no divergen entre los dos grupos: ambos están satisfechos con la relación teoría-práctica y, sobre todo, con el contacto directo con los niños; y habrían preferido que las profesoras de la universidad hubieran desarrollado un mayor seguimiento. Finalmente, los dos grupos del primer curso aseguran que las experiencias les han ayudado bastante a desarrollar las competencias transversales vinculadas a la lectoescritura y la literatura infantil; y todavía valoran más positivamente que las acciones les hayan servido para trabajar contenidos curriculares.

Además, se ha encontrado que, cuando se les ha pedido a los estudiantes que colaboraran con esta investigación rellenando los cuestionarios, los que han respondido con más implicación han sido los que participaban en proyectos voluntarios. Y también se concluye

que incorporar proyectos de ApS en asignaturas durante dos cursos consecutivos ha hecho aumentar la responsabilidad social del mundo académico.

Ante estas afirmaciones, es conveniente plantearse la obligatoriedad o voluntariedad de estos proyectos para próximos cursos, la idoneidad de las distintas iniciativas para alcanzar los objetivos planteados inicialmente, la motivación de los estudiantes para aprender sobre didáctica de la lengua y para involucrarse en actividades ApS, y la influencia de estas sobre su descubrimiento de otras realidades. Todo un conjunto de elementos que nos indican que podemos seguir estudiando aumentando la muestra, y añadir más variable.

Referencias bibliográficas

- Batlle, R. (2015). *Aprendizaje servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: Educar.
- Cortina, A. (2007). Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía del S. XXI. Oviedo: Novel.
- Fuertes, M. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). *Historia y Comunicación Social*, 19, 175-186.
- Furco, A. (2010). The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 375-390. doi: 10.1080/00071005.2010.527656
- Generalitat de Catalunya (s.f.). *Impuls de la lectura. De la web XTEC. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, de la Generalitat de Catalunya*. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/impulslectura>
- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57(2), 80-81.
- Johnson, K. A., y Becker, J. A. (s.f.). *The whole brain atlas. Harvard University Medical School website*. Recuperado de www.med.harvard.edu/AANLIB
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. M. (2011). ¿Porque el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de innovación educativa*, 203-204, 11-15.
- Puig, J. M. (Coord.). (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Rincón, A. (2002). *Competències lectores i èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Santos Rego, M. A., y Slavin, R. E. (2002). La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa "Success for all". *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 173-188.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Philanthropic foundations and their involvement in the academia

Greenberg, Zeevik

Department of Human Services. Tel-Hai College

greenbrg@telhai.ac.il

Arnon, Sara

Department of Multidisciplinary Studies. Tel-Hai College

arnons@mgamla.co.il

Cohen, Ayala

Department of Social Work. Tel-Hai College. Tel-Hai College

tomertil@bezeqint.net

ABSTRACT

This study explores changes in the activity of philanthropic foundations and their impact on promoting social responsibility in the Israeli academia, based on an analysis of the foundations' activity and in-depth interviews with directors of the ten largest foundations in Israel. The findings suggest that privately-owned family foundations are going through a change, moving from giving money away to operating socially-oriented programs for specific groups of students, and promoting a social agenda that is based on a critical view of the Israeli society. Yet, the findings show that by supporting specific population groups, the foundations simultaneously contribute to the exclusion of similar groups, which are not included in the criteria defined by the foundations. Furthermore, it seems that the academia's activities in the realm of social-responsibility are the result of pressure from external sources rather than its own internal initiative.

Keywords: higher education; third mission; social responsibility, philanthropic foundation.

Fundaciones filantrópicas y su implicación en la academia

RESUMEN

Este estudio explora los cambios en la actividad de las fundaciones filantrópicas y su impacto en la promoción de la responsabilidad social en la academia israelí, basado en un análisis de la actividad de las fundaciones y las entrevistas en profundidad con los directores de las diez fundaciones más grandes de Israel. Los resultados sugieren que las fundaciones de propiedad privada están experimentando un cambio, pasando de dar dinero a poner en práctica programas de orientación social para grupos específicos de alumnos, y la promoción de una agenda social que se basa en una visión crítica de la sociedad israelí. Sin embargo, los resultados muestran que mediante el apoyo a grupos específicos de la población, las fundaciones contribuyen simultáneamente a la exclusión de grupos similares, que no están incluidos en los criterios definidos por las fundaciones. Además, parece que las actividades de la academia en el ámbito de la responsabilidad social son el resultado de la presión de fuentes externas en lugar de su propia iniciativa interna.

Palabras clave: educación superior; tercera misión; responsabilidad social, fundación filantrópica.

Introduction

Recent years have seen Higher Education Institutions (HEIs) going through change processes, primarily in an effort to adapt themselves to the neo-liberal age and the expectations from academic institutions to get involved in their immediate surroundings. This involvement is reflected mainly in the fields of professional training and practical courses. In these cases, the academia targets specific issues and populations from outside of the HEI, while also enhancing students' training and professional level.

The current paper explores the changes in the activity of philanthropic foundations (PHFs) and their impact on promoting social responsibility in the Israeli academia. For many years now, HEIs have enjoyed financial support from various foundations in the form of funding of various activities and needs, including students' scholarships. These funds reflected the close relationship between the academic, social, and financial elites, and were mainly directed according to the needs of HEIs. The current paper examines the changes in the activity of some PHFs, the characteristics of these changes, and their impact on HEIs' involvement with social responsibility projects in their surroundings. This Paper is Part of the 'ESPRIT' one of the Erasmus Program at the Europe Union Suport.

1. Theoretical Background

Ever since they were first established, HEIs were always connected to the state. Academics were a stratum of knowledgeable intellectuals, who were supported by the government and vice versa. During the 18th century and the age of Enlightenment, HEIs were given the mission of producing new knowledge through research and spreading it through higher education. Academic institutions played a key role in defining nations in the era of modern nationalism. They studied history, culture and society – disciplines that have reflected the linkage between the state and the academia in their shared quest for the development of science (Copogna, 2012; Goddard and Puukka, 2008). During the second half of the 20th century, which saw an accelerated regional development of new territories, the academia took it upon itself to produce knowledge about these regions. For the first time in history, HEIs were established outside of the big and traditional urban centers, in new and developing areas.

Since 1993, Israel has been going through a process of increasing the accessibility of higher education for new populations, which were previously deprived of these options. Beyond the six traditional universities and one Open University, there are three different types of HEIs in Israel today: Technological colleges, offering practical engineer and engineer diplomas; teacher training colleges; and regional colleges, which focus mainly on social studies. The process of establishing these institutions is highly characteristic of a neo-liberal economy, which strives to promote privatization and increase the number of options and choices based on economic competition. The increased number of HEIs in Israel was designed to address the need of promoting higher education among groups that were previously excluded from it, thus allowing social and financial mobility of their members (Ayalon & Yogev, 2005; Yirmiyahu, Rubin, & Malul, 2015). The new HEIs were also perceived as promoting re-

gional development by attracting students, creating employment opportunities, and relocating academic staff into these regions. This way, the visionaries of the academic colleges wished to transform them into regional growth engines.

The introduction of new population groups into the academia required HEIs to develop procedures and practices that would address their needs in providing educational and other types of required support. One of these solutions came in the form of support centers for students with learning disabilities (Hen & Goroshit 2014), which developed learning and teaching methods that were specifically adapted to the special needs of students, who were previously unable to study in HEIs since they couldn't meet the admission prerequisites. Regional colleges were the first to establish these centers, and later adopted by universities (Meltzer, 2006). The accessibility to higher education of other population groups, such as middle-class students, minorities and students who hadn't been able to meet the universities demands, was increased as well (Greenbrg & Rais, 2013).

Partnerships between HEIs and PHFs are mutually beneficial: HEIs strive to develop excellence among their staff and students, construct and develop their contents and infrastructure, and support students financially, while foundations' strive to be part of the success, contribute to the advancement of science and excellence, and preserve the relationships between the academic, social, and economic elites.

The current study explores the relationships between PHFs and the academia, and the impact of philanthropic activity in HEIs on social responsibility-related activities in the academia in Israel. It examines the partnerships between foundations and academic institutions, the social agenda advocated by these foundations, and the characteristics of PHFs-HEIs partnership in the context of social responsibility.

2. Methodology

Our primary source of information was the foundations' websites and documents describing their academic programs. The largest foundations – all of them family-owned – were mapped based on their type of ownership and the various characteristics of their activities. Each foundation's programs were then mapped according to their target population, support and activity components, vision, social contents, as well as the characteristics of the partnership and the division between the HEI and the PHF. Additionally, we interviewed the directors of the ten largest PHFs. The interviews were semi-structured and included open questions about the foundation, its social agenda, goals, and relationship with academic institutions.

TABLE 1. Data of the Interviews: the foundation, the population they help

NO	Name of the foundation	Type of Foundation	The Role of the Interviewee	Type of program
ידנקרמס רמות1	Ai	large family-owned foundations	Ceo of the foundations	Students with social economics difficult, social-economic periphery, development citeis.
הירא ימולש2	K.r.	large family-owned foundations	Ceo of the foundations	Students with social economics difficult, social-economic. With no families, Singel Mothers,

3	קיצוא	k.r.	large family-owned foundations	Ceo of the foundations	Students with social economics difficult, social-economic. With no families, Singel Mothers,
4	דניורפ ימענ	G.	large family-owned foundations	Ceo of the foundations	Students from social-economic periphery, development cities. And after service in Army
5	חספ הנרוא	I.f.	large family-owned foundations	Ceo of the foundations	After Combat Army Service and social economics difficult,
6	הירסיק דלישטור	R.ce	large family-owned foundations	Ceo of the foundations	Students with social economics difficult, social-economic periphery, development citeis.
7	ןמדירפ קידור	D.f.	Privet foundation	Ceo of the foundations	Students with social economics difficult, Social Responsbillity, Interprennueir,
8		P.a.	Large Commercial philanthropic foundations	Ceo of the foundations	Students with social economics difficult, social-economic periphery, development citeis and Minorities
9		D.e.	Large Commercial philanthropic foundations	Ceo of the foundations	Students with social economics difficult, social-economic periphery, development citeis and Minorities
10		E.d	Governance philanthropic foundations	Ceo of the foundations	Students who finish they studies in Israel. with social economics difficult and Minorities

3. Findings

Traditionally, government scholarships have been offered to students in exchange for community volunteer work (the most notable example is the *Perach* scholarship program). In the same spirit, most of the participating PHFs define students' involvement in the community as one of their main goals. From the PHFs' point of view, such programs allow them to further advance Israeli society. The student enjoys a scholarship while society benefits from a one-year engagement of students in associations and organization related to the foundations.

PHFs-HEIs partnership can be divided into three types of activities, according to the PHF's type and the nature of its activities: *Private donors and small foundations* often allow students to volunteer inside the HEI. They can assist students with difficulties or with special needs, work in youth labs, or get involved in other educational projects offered by the HEI to the surrounding population. Scholarships of this type enhance the HEI's commitment to student activity, and allow it to activate social responsibility-related activities in the HEI and in its vicinity.

Large commercial foundations often require students to get involved in third sector and community organizations in exchange for their scholarship. According to our findings, these foundations support about 40 of these organizations. About 70% of these organizations define themselves as active in the field of education. Out of those, 21.5% are active in formal education (schools), while 7% of them are involved in informal education; 28.5% are active in promoting higher education and preparation for higher education among students, while 43% of the associations define themselves as involved in leadership development and excellence.

The final group consists of *large family-owned foundations*, which have been going through a process of transformation over the last decade, essentially moving from funding and

scholarships to programs targeted at specific populations. The programs are managed and funded in collaboration with the HEIs, and involve a large variety of aspects such as financial and educational support, enrichment and training programs in personal and social leadership, and more. When examining the target populations of these programs, we may see that their main destination is first-generation students from underprivileged families, second and third generation immigrants, students from the social and economic periphery, and with low socio-economic background. The criterion of having served as a combat soldier in the IDF is sometimes added.

Table 2 presents the foundations' elements of activity, as defined by the foundations in their websites and long-term work programs. It should be noted that some PHFs operate more than one program. In such cases, the data presented in the table includes the elements of all the PHF's programs.

TABLE 2. Activity elements of seven representative PHFs in Israel

Agenda	Aisef	Gruss	Impact FIDF	Rotchild Caesarea	Rashi	Delek	Pais
Social and economic periphery	•	•		•	•		
Development towns	•	•		•	•		
Underprivileged Jewish groups	•	•		•	•	•	
Minorities						•	•
Low socio-economic status	•		•	•	•	•	•
Future social mobility	•	•		•	•		
Future employment	•	•			•		
Future leadership development	•			•	•		
Local leadership development	•	•		•			
Academic excellence	•	•	•	•	•	•	
Ex-soldiers	•	•	•			•	
Socially responsible graduates	•		•	•	•	•	•

Half of the largest foundations present being part of the social and economic periphery as a criterion for being accepted into the program, and a similar number mentions development towns. The student's low economic status is a criterion in most programs. Only two of the foundations invite ethnic minorities to join their programs. Thus, target populations are usually defined primarily based on economic and social criteria, and many of them define specific goals, such as personal development, development of social responsibility and future leadership.

The definitions of target populations reveal a socially-oriented thinking, designed to empower underprivileged populations, which have been historically excluded from higher education. This agenda was reflected in the interviews as well. One director said: "The idea was to turn to the periphery, to make them equal partners in higher education, which is the key to mobility and social and economic change" (1). Later he said: "Our target population is the ends of the spectrum. People who were given up on, or those who gave up on themselves" (2). Another director said: "My population is male and female students from development towns;

those who have no role model of higher education at home... I mentor them and help them make a decision about their future” (3). Yet another CEO described her target population in the following way: “They grow up in boarding schools. They have no family or financial backing, and they are expected to be independent right after the army. They are alone. Our job is to escort them and help them start their adult life when they are prepared, organized, and are capable of being independent” (2). Another CEO said: “Our target population is first-generation students, those who want to move forward. They want to go further than their parents. They are capable of it, but they encounter financial difficulties. They are not familiar with the field; they have no role models at home. This is where we need to support them” (1).

A look at the programs’ agendas reveals that many of them focus on social change – economic and social mobility of historically underprivileged groups. The programs promote personal development, as well as the development of personal and social leadership. The PHFs strive to produce graduates who will be part of a future social change and further promote their social agendas. One of the directors said: “we are trying to turn these young people into socially contributing adults” (29.5. 1). Another said: “I would like to advance ex-soldiers and make them into good, contributing citizens” (4; 8). Another said that: “scholarships are secondary; the main issue is the development of leadership and social involvement (1;9). He went on to say: “the student goes through a number of processes of learning, developing values and identity... You are part of this place – this is where you were born. We want to develop local patriotism, make them proud of where they came from. This feeling will generate a sense of responsibility toward their community. They will go back and change things” (1). He went on to say: “It is important that [the students] will understand social structures; they should know where they came from, they must understand that that they shouldn’t preserve the existing power relations. They must understand the oppressive social structures and then do something about it”.

Some interviewees reflected their views concerning the social responsibility of HEIs toward their environment. One of them said: “The HEI is responsible toward its immediate surrounding. They have to nurture youth who would later become students. Not to wait for them passively; they have to attract them, to go into the [education] system and raise the number of students (3). And the other said “HEIs should take care of the population, give them a real opportunity to be admitted to university, to acquire knowledge and skills, not merely a degree” (4). As for the PHFs-academia relationship, he said: “Higher education is a key means for leadership and mobility. We can change the community and the region through education”.

PHFs-HEIs partnerships in specific-population targeted programs

The interviews revealed a number of similarities in the approach of PHFs to their partnerships with academic institutions. *First, from an ideological point of view, the foundations want the HEIs to accept the program’s leading values.* One director said: “We are looking for someone who will believe, the same way we do, that these students can be pushed forward” (2. 8). Another offered a definition for a partnership: “Real partnership is based on a similar mindset, shared understanding of the importance of supporting the periphery and furthering its progress” (4). Yet another said: “We are looking for an institution that takes responsibil-

ity for its surroundings and strives to empower high school students who would later become academic students. They shouldn't wait for them to come; they should attract [young local students] and push them forward" (10).

Second, from a financial point of view, some of the foundation's directors mentioned that they search for financial partnership with HEIs or their representatives. One of the programs, for example, is based on an equal financial partnership, where 50% of the costs are provided by the foundation, and the HEI is required to provide the rest, as described by one of the directors: "an HEI that matches the scholarships" (2). In another program, the foundation provides 66% of the costs, while the HEI provides the remaining 33%. Additionally, some HEIs are required to provide "money equals", such as part of the program coordinator's salary, space, equipment, etc. The interviews suggest that the costs of operating these targeted programs are much higher than simply giving away scholarships. PHFs that are interested in promoting programs based on their ideological values find it difficult to finance them independently, and thus look for partners that will carry some of the financial burden. Often, partnerships are created with other foundations, producing a coalition of foundations to fund a single project.

Third, the PHFs require the HEIs to be attentive to the needs of the students in their programs. One of the directors said: "The key for us is being attentive. They have to listen to the student's needs, know they are part of the program and address their needs" (4). Another described the working relationship: "We have a coordinator in each institution. They are the intermediaries between the students and the HEI. The program's coordinator communicates with the students and with the HEI coordinator, and makes sure the student gets what they need, whether it's from us or from the institution" (10). Another described: "Each group has a coordinator – a graduate student. They are the moderators of the group and arrange bi-weekly regular meetings. When a problem arises, we know about it and set the institution into motion" (7). Another said: "We want the institution to be attentive to the student, to their personal needs, whatever they need as individuals" (1).

The findings suggest that there are a number of ways for PHFs to support academic institutions. Large family foundations are in a process of changing their form of support from scholarships to operating programs with distinct characteristics of content, values and definitions of target populations based on economic status, social and economic peripheral location, historical exclusion from academia, and second and third generation immigrants. It was found that the goals and objectives of the different PHFs are mostly similar: the majority of the foundations state that their goals are to increase the accessibility of higher education to populations that was previously denied this right, the development of personal leadership, personal advancement of employment options, and social mobility of graduates. The programs are comprehensive, and combine tuition scholarships, educational, personal and emotional support according to every student's situation and needs. Additionally, students in the programs are enriched with contents related to the foundations' values and goals. Students go through personal training, discuss social issues, and engage in a critical discourse concerning social structures and power-relations.

4. Discussion

Since its early days, the academia has always been associated with PHFs, which have provided the funding required for HEIs to develop, built facilities, classrooms and labs, buy equipment and offer scholarship to students in need. These partnerships consolidated the already existing links between the academia and the economic elites. These foundations, and particularly the large family-owned ones, have been changing the nature of their contribution to the academia in recent decade. The key element of this change is transferring some of their funding to specific populations based on the owners' values and beliefs. By operating programs that target specific populations, mostly peripheral ones, they have been able to facilitate the process of expanding the circles of higher education among populations that were previously excluded from this sphere. This way, the foundations promote neo-liberal ideas by allowing these populations to enter the gates of academic institutions, gain higher education and thus promote their social and economic mobility (Yirmiyahu, Rubin, & Malul, 2015).

The establishment of academic colleges and the opening of their gates to populations that were unable to access this type of education in the past forced HEIs to face challenges of financial, educational and other types of support required for these students to successfully complete their studies. HEIs find it difficult to fund the costs of addressing students' needs using their own resources, and thus are required to find additional resources, to enable them to meet the expectations of the Israeli state and society. The large family-owned foundations are aware of the changes in the academia and the lack in funding, and offer two types of assistance: the traditional type – which includes scholarships for excellence and financial support in academic programs, facilities and labs – and the other type – of programs that promote social values according to the foundations' beliefs. The programs operated by the foundations are in accordance with the goals of the Israeli academia, and sometimes even complements them.

On a critical note, these programs allow PHFs to enter the academia, influence decision making and the types of programs, dictate their criteria for the supported population and affect the institution's leading values. Thus, for example, only a few programs are offered by PHFs to ethnic minorities or Arab students. This way, the HEIs are forced to promote specific populations while marginalizing other populations that are not offered these types of programs.

Another aspect of the infiltration of PHFs into the academia is the establishment of study groups as part of various programs. Through these groups, foundations can introduce contents without consulting the HEI, or force the HEI to accept these contents as part of its partnership with the foundation. In such situations, there are two curricula offered by the HEI simultaneously: one is the HEI's formal program, and the other is determined by the foundation's agenda, accessible only to some students, and is measured by different standards. Usually, programs of the latter kind are characterized by a more critical thinking concerning the structure of Israeli society and its social processes.

5. Conclusions

The current study focuses on the changes that have been going on in recent years in the involvement of family-owned philanthropic foundations in the Israeli academia. The study suggests that the involvement of these foundations in HEIs is growing. Beyond financial donations, their involvement is now reflected in operating joint programs together with the HEIs. These programs target specific populations that the foundations wish to promote, primarily first-generation students. The operation of such programs in the academia promotes social responsibility in HEIs by increasing the accessibility of higher education to new populations, and underlining the accessibility, support, and mentoring that can help these students to get an academic degree and allow them more social and financial mobility in the future.

These programs make the academia into a significant player in promoting underprivileged populations, developing social leadership among young people, as well as developing critical thinking about historical processes and the structure of Israeli society. Some students in these programs are also required to be active in civic organizations and associations in exchange for their scholarships. Thus, organizations and institutions in the vicinity of the HEI can enjoy the contribution of motivated students, who promote the activity of third sector and civic organizations in Israel.

Examining these processes from a more critical perspective, we may argue that despite their significant contribution, these programs are still initiated mainly by external players and PHFS rather than the institutions themselves. The PHFs are the ones initiating the programs, defining their goals and their target populations. HEIs cooperate with PHFs due to the need to fund the support required for students, as well as a strategic belief that this partnership with the foundation will open the door for future partnerships, addressing the institutions' additional needs beyond social responsibility issues. The contents and target populations of these programs raise other sources of concern. We saw that while these programs increase the accessibility of higher education for specific populations, they tend to marginalize other groups. The programs are funded by external sources and the HEI is required to donate its part, making it harder for the institutions to support other populations, which do not meet the criteria defined by the foundations.

References

- Abu-Saad, I. (2016). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 96-103.
- Ayalon, H., & Yogeve, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21(3), 227-241.
- Capogna, S. (2012). Scientific research and "third University mission": what role for the University. *Italian Sociological Review*, 2(1), 33-42.
- Goddard, J., & Puukka, J. (2008). The Engagement of Higher Education Institutions in Regional Development: An Overview of the Opportunities and Challenges. *Higher Education Management and Policy*, 20(2), 11-41.

- Greenberg, Z. & Rais, S. D. (2013), Young Arab Women at the Crossroads between the Traditional and the Modern: Analysis of Life Stories of Arab Muslim Students Who Have Left Home to Achieve Higher Education. *Mediterranean Journal of Social Science*, 4(2), 143-154.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Horowitz, T., & Volansky, A. (1999). From a monolithic to a pluralist system: change processes in the higher education system of Israel (1948–1996). In E. Peled (Ed.) *Fifty years of Israeli education* (pp. 911–937). Jerusalem: Ministry Of Education Culture And Sports (Hebrew).
- Khalili, L. (2006). The relationships between differentiation, collectivism and adjustment to university life among Arab students (Unpublished master's thesis, University of Haifa, Israel). Retrieved from http://nprimofe.haifa.ac.il/primo_library/libweb/action/search.do?vid=NHAU
- Meltzer, Y. (2006) A support center for learning disabled students in Tel-Hai Academic College. *Issues in Special Education Rehabilitation*, 21, 98–101.
- Yirmiyahu, A., Rubin, O. D., & Malul, M. (2015). Does greater accessibility to higher education reduce wage inequality? The case of the Arab minority in Israel. *Studies in Higher Education*, 1-20.

El Aprendizaje Servicio en la Universitat de Girona¹

Heras Colàs, Raquel

Departamento de Didácticas Específicas. UdG

raquel.heras@udg.edu

Bellera Solà, Jaume

Departamento de Pedagogía. UdG

jaume.bellera@udg.edu

Soler Masó, Pere

Departamento de Pedagogía. UdG

pere.soler@udg.edu

RESUMEN

El estudio que se presenta en esta comunicación está centrado en la detección del Aprendizaje Servicio (ApS) en la Universitat de Girona (UdG). Se parte del análisis de cuestionarios electrónicos dirigidos a todo el profesorado durante el curso académico 2015/16. En una primera fase de la investigación, se envía un cuestionario para detectar aquellos profesores que manifiestan realizar ApS. En una segunda fase, se envía otro cuestionario dirigido solamente al profesorado que responde positivamente al primer instrumento. También se interpretan documentos de distintos portales web de la UdG. A través de estos instrumentos se concluye que existen prácticas de ApS atomizadas, mayoritariamente llevadas a cabo en los estudios de la Facultad de Educación y Psicología, con escaso reconocimiento crediticio y con manifiestas dificultades para llevarlas a cabo. Se discute acerca de la necesidad de reconocer estas prácticas emergentes para favorecer su implantación y estabilización.

Palabras clave: aprendizaje servicio; educación superior; Universitat de Girona.

Service learning at the University of Girona

ABSTRACT

The study we present in this communication is focused on the detection of service learning teaching practices (SL) at the University of Girona (UdG). The research process is based on two electronic questionnaires sent to academics in two phases during the academic year 2015/16. First questionnaire aims to detect academics involved in SL. In the second phase, another questionnaire directed to those who report doing SL is sent. Study and interpretation of documents from UdG web pages are also included as data. Results indicate isolated SL practices with little support or recognition and obvious difficulties to carry them out. Most of these practices are related to studies in the Faculty of Education and Psychology. We discuss about the need to recognize these emerging practices to encourage its implementation and stabilization.

Keywords: service learning; higher education; University of Girona.

-
- 1 Esta comunicación es fruto del estudio realizado por la Red de Innovación Docente en Aprendizaje Servicio del Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach de la Universitat de Girona. Todos los miembros de la red que han participado en él son: Pilar Albertín Carbó, Jaume Bellera Solà, Ana Maria Bofill Ródenas, Eulàlia Guiu Puget, Raquel Heras Colàs, Mariona Masgrau Juanola y Pere Soler Masó.

Introducción

El Aprendizaje Servicio (ApS) actualmente goza de reconocimiento a nivel mundial, tanto en Europa como en América, Australia o Sudáfrica (Batlle, 2011; Butin, 2006; Tapia, 2014). Aparece en Estados Unidos, donde tiene una amplia aceptación², y se expande desde allí al resto de países. Vale la pena resaltar la implantación y promoción que ha tenido y tiene en países de América del Sur, donde el CLAYSS³ (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) impulsa el desarrollo de proyectos educativos solidarios.

En España, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se van llevando a cabo prácticas educativas que se intentan adaptar, también, a los desafíos y la evolución de nuestra sociedad. A partir del año 2000 se empieza a generalizar el término Aprendizaje Servicio (Lucas Mangas y Martínez Odría, 2012; Batlle, 2011, 2013, 2014) y con él empiezan proyectos, servicios e investigaciones que poco a poco difunden y promocionan esta metodología. El Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES, contribuye a ello. Prevé como aprendizaje de los estudiantes la capacidad de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio, tanto a nivel de Grado como a nivel de Máster. La previsión de resultados de aprendizaje de esta naturaleza supone concebir a la universidad también como un espacio de aprendizaje ético y la necesidad de definir e implantar estrategias, como el ApS, que lo hagan posible.

En los últimos años la responsabilidad social de las universidades ha estado en la agenda académica y política en muchos países. Muestra de ello son algunos de los acuerdos y documentos que se han elaborado al respecto: La Declaración de la Red Talloires de 1990 en la que se insta al desarrollo de programas de compromiso cívico y de responsabilidad social de las universidades; la Conferencia Mundial sobre Educación Superior- UNESCO de 2009 donde se insiste en la formación ciudadana y educación en valores sostenibles y responsables en la educación superior; la Declaración Bucarest de 2012 insistiendo en el aprendizaje centrado en el estudiante, métodos innovadores que propicien el pensamiento crítico, el desarrollo sostenible y la responsabilidad social; o la Conferencia de Río+20, Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2012 en la que se aborda el compromiso de prácticas de sostenibilidad en las instituciones de educación superior.

En la misma línea, el grupo de trabajo de sostenibilización curricular de la CRUE (2015) propone la institucionalización del ApS en las universidades españolas para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes. Esta legislación favorable a la implantación del ApS ha incidido positivamente en su profusión y extensión en distintos ámbitos e instituciones españolas (Batlle, 2014, 2015).

Desde el curso académico 2012/13, la Red de Innovación Docente en Aprendizaje Servicio del Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach de la Universitat de Girona

2 Véase, por ejemplo, la red de entidades de educación superior Campus Compact (www.compact.org) con más de 1.000 colegios y campus universitarios asociados.

3 www.clayss.org

(UdG) trabaja para profundizar y comunicar esta práctica educativa en su comunidad. Frutos de este trabajo son el estudio del rol que ejerce el estudiante en el ApS universitario (Albertín et al., 2015), el estado del ApS en las universidades españolas y los procesos de implicación institucional (Soler et al., 2014) y la aportación y posterior validación de un conjunto de criterios que ayuden a configurar y valorar las experiencias universitarias con metodología de ApS (Bellera, Albertín, y Bonmatí, 2015).

Teniendo en consideración las ideas mencionadas previamente, se presenta este estudio con la finalidad de localizar la presencia del ApS en la UdG y conocer el estado actual de estas experiencias. Inicialmente, podemos intuir que se llevan a cabo a partir de la motivación personal e individual del profesorado, ya que no existen por parte del rectorado y de las distintas facultades ni un apoyo específico ni incentivos que las fomenten. Por esta razón, y desde el desconocimiento del número de estas iniciativas, su alcance y la dimensión colectiva que éstas puedan tener, realizamos el presente estudio convencidos de que el conocimiento y reconocimiento de las prácticas de ApS en esta universidad necesariamente influirá en su visibilidad y puede repercutir fácilmente en un mayor impulso de estas iniciativas y en la mejora de las propuestas.

1. Marco teórico

Coincidimos con Sotelino al afirmar que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore el aprendizaje ético y la formación ciudadana (Sotelino, 2015, p. 64). Los desafíos actuales de la educación en un mundo diverso, interconectado y cada vez más complejo, piden una transformación del escenario educativo, un enfoque integrado de la educación, que fortalezca los principios éticos y los valores en el proceso del aprendizaje para proteger los cuatro pilares de la educación del Informe Delors, destacando el “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” como reflejos de la función socializadora de la educación (UNESCO, 2015).

El ApS intenta perseguir estos mismos propósitos fusionando en una misma metodología aprendizaje, servicio e investigación (Soska, Sullivan-Cosetti, y Pasupuleti, 2010). Conviene tenerlo presente en el diseño de los programas y de las distintas titulaciones, puesto que se trata de una estrategia óptima para dar respuesta a la responsabilidad social y ética de la universidad (Martínez, 2010). Tal como apunta Tapia (2014, p. 55) “una de las fortalezas de esta metodología reside justamente en superar las viejas antinomias entre formación científica y formación ética, entre aprender contenidos o desarrollar competencias, entre excelencia académica e inclusión educativa”.

Hay estudios que ya han abordado directamente el conocimiento del ApS en la universidad, así como la institucionalización de esta metodología en la misma. En el primer caso, vale la pena referenciar el estudio de Sotelino (2015) cuya investigación se centra en el profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Con relación al proceso de institucionalización, cada vez hay más voces que ponen de manifiesto el estado en que se encuentran dichas propuestas metodológicas en relación con la institución universitaria (Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso, y Gezuraga, 2013; Rubio, Prats, y Gómez, 2013). En cual-

quier caso, se trata de un propósito no exento de dificultades en ambas líneas de investigación: en la primera, porque tal como apunta Batlle (2011) no siempre el ApS se nombra con el término apropiado ni su frontera aparece nítidamente con otras prácticas como el voluntariado o el servicio cívico. Por ello se debaten numerosas propuestas en su definición (Martínez, 2010; Soska et al., 2010; Tapia, 2014) o en el desarrollo de unos criterios que ayuden a dar validez y rigor a las propuestas de ApS en el marco educativo universitario (Bellera et al., 2015; Campo, 2015). En la segunda, porque la institucionalización se presenta como un proceso muy complicado de llevar a cabo debido, entre otras razones, a la complejidad de las estructuras institucionales, al desarrollo de políticas educativas partidistas o ideológicas, a la desconexión preocupante entre el circuito de aprendizaje universitario y el territorio, o a la dedicación que requiere el ApS y su falta de reconocimiento.

2. Metodología

En el inicio del curso 2015-16 la UdG contaba con 1.454 profesores distribuidos en 9 facultades: Letras, Derecho, Educación y Psicología, Ciencias Económicas y Empresariales, Escuela Politécnica Superior, Turismo, Medicina, Enfermería y Ciencias. Nuestro propósito inicial era conocer cuántos de estos profesores utilizaban o habían utilizado recientemente el ApS en su docencia. Posteriormente nos planteamos contactar con ellos para conocer más datos de su experiencia.

Los instrumentos utilizados para obtener esta información fueron dos cuestionarios que se enviaron por correo electrónico a todo el profesorado de la UdG. El estudio se realizó en dos fases:

- I) En una primera fase, a mediados del primer semestre del curso académico 2015/16 se mandó un breve cuestionario a todos los profesores, independientemente de su dedicación completa o parcial, acompañado de un mensaje de presentación y explicación de las finalidades del estudio. El cuestionario constaba de una sola pregunta (si el profesor utilizaba o no el ApS), con dos posibilidades de respuesta cerrada (sí o no), y un espacio para que, en caso afirmativo, nos facilitase su correo electrónico. Se proporcionaba también una breve nota informativa sobre cómo se entendía esta práctica educativa para facilitar su identificación en el caso de que algún profesor o profesora dudase sobre el concepto.
- II) La segunda fase partía de las respuestas de la fase anterior. Se mandó otro cuestionario electrónico, a principios del segundo semestre del mismo curso académico, a los profesores que manifestaron aplicar el ApS. El propósito era conocer mejor las prácticas de ApS que estaban llevando a cabo a través de 18 preguntas cortas, la mayoría de ellas de respuesta cerrada. Este cuestionario profundizaba en el contexto en el que se ubicaba la experiencia de ApS, el número de estudiantes que participaban, la descripción del servicio que se hacía, la implicación del estudiante en la práctica, la evaluación y, finalmente, las dificultades y motivaciones del profesor para llevar a cabo la experiencia. El tiempo estimado de respuesta era de cinco minutos.

Para completar el estudio del ApS en la UdG se revisó también la información y los programas y actividades que se promueven desde el *Vicerrectorado de Política Académica y Docencia*, la *Oficina de Cooperación y Voluntariado* y el *Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach*. En este caso, el procedimiento utilizado fue la revisión documental a través de la información disponible en la web institucional.

3. Resultados

Del primer cuestionario electrónico, mandado a los 1.454 profesores de la UdG en la primera fase de la investigación, se obtienen 34 respuestas positivas que representan el 2,4%. Los profesores que reconocen llevar a cabo prácticas de ApS nos facilitan su correo electrónico, y es a partir de estos datos que iniciamos la segunda fase.

En la segunda fase obtenemos 21 respuestas, de las cuales 16 son válidas (1,1% del total del profesorado). Las 5 restantes corresponden a profesores que responden afirmativamente en la primera fase pero que reconocen haber confundido el ApS con otras prácticas de innovación educativa, como el aprendizaje por proyectos (APP) o el aprendizaje basado en problemas (ABP). Si bien no son proyectos de ApS y se han descartado, vale la pena mencionar que se trata de otras prácticas educativas afines que también inciden en el compromiso social, y se llevaban a cabo a partir de proyectos reales insertados en el currículum con el objetivo de mejorar la comunidad.

Los datos más relevantes de las 16 respuestas obtenidas relacionadas con prácticas educativas de ApS nos indican que no hay diferencias entre los profesores con distintas categorías profesionales, ya que constan 8 respuestas relacionadas con plazas consolidadas a tiempo completo (titular universitario o catedrático) y otras 8 relacionadas con contratos de carácter temporal a tiempo completo o parcial (asociados, lectores o colaboradores).

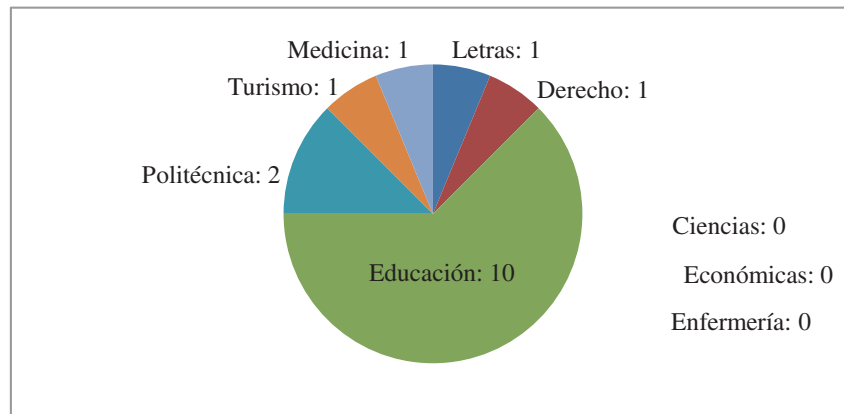
La mayoría, 15 de los 16 profesores, están llevando a cabo una sola experiencia de ApS, frente a la posibilidad que dábamos en la pregunta del cuestionario de llevar a cabo más de una. Éste es el caso del profesor restante, que describe dos experiencias de ApS enmarcadas en dos tesis doctorales (estudios de postgrado).

Por lo que hace referencia a las titulaciones donde se ubican estas experiencias, hay una clara distinción de la Facultad de Educación y Psicología (gráfico 1). Las experiencias en esta facultad se relacionan con los grados de Educación Social, Psicología, Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil, Máster en atención a la diversidad en una educación inclusiva, Máster de formación del profesorado de secundaria y estudios de doctorado.

En cambio, hay una enorme variabilidad en los cursos en los que se aplica el ApS (desde primero a cuarto de grado, en másteres y doctorado), por lo que no se puede generalizar ninguno de estos datos. También, en los créditos ECTS que ocupan estas prácticas (de 2 a 15) o en el número de estudiantes que participan en cada una de ellas (de 1 a 70).

Con referencia al servicio que se realiza, éste mayoritariamente se vincula al ámbito educativo en distintas facetas o para distintos destinatarios (educación de adultos, aplicación de las TIC, prácticas educativas inclusivas, formación para la inserción o soportes específicos en institutos de educación secundaria).

GRÁFICO 1. Facultades en las que se llevan a cabo proyectos de ApS.



En la mayoría de los casos, se trata de experiencias puntuales, sin largo recorrido, ya que suelen tener una existencia de pocos cursos académicos. Las opciones que dábamos en el cuestionario y los resultados obtenidos, se muestran en la tabla 1:

TABLA 1. Tiempo que hace que se llevan a cabo las experiencias de ApS en la UdG

Tiempo en el que se lleva a cabo la experiencia de ApS	Número de respuestas
Puntual (1 curso o menos)	6
De 2 a 3 cursos	6
Más de 3 cursos	4

En un último apartado del estudio se han indagado otros aspectos relevantes, como la implicación del estudiante en todo el proceso de elaboración del ApS, la forma de evaluar el proyecto, así como las motivaciones que tenían los profesores para llevar a cabo experiencias de este tipo y las dificultades más destacadas para realizar docencia con esta metodología. En relación con la implicación del estudiante, destacan su participación en el diseño del proyecto de ApS en un 72%, su implicación en la ejecución del proyecto, en un 65,8%, y su implicación en la evaluación de la experiencia en un 60,8%. Y en cuanto a la evaluación, se opta principalmente por la elaboración de una memoria final del proyecto (66,4%) y tutorías de seguimiento (60,8%); en el extremo inferior, son significativos los bajos resultados que obtienen el diario o portafolio y el examen como modos de evaluación de proyectos ApS, con un 11,1% cada uno.

Para complementar este análisis, se ha realizado un estudio de la oferta y la actividad que desarrollan algunos servicios de la propia universidad. Entre ellos, la oferta de la *Oficina de Cooperación y Voluntariado* es la más destacable, ya que aplican el ApS para trabajar a nivel de competencias transversales seleccionadas por la UdG en el ámbito de la solidaridad y la responsabilidad social. Éstas promueven el desarrollo integral del estudiante y contribuyen a su formación como ciudadanos activos y responsables socialmente. Los proyectos más estrechamente vinculados al ApS que constan de formación previa, intervención y evaluación, son

tres: la intervención en centros penitenciarios, la promoción de la salud entre los jóvenes y la promoción de la prevención de accidentes de tráfico⁴.

Se han revisado también las páginas web de otros servicios e instancias universitarias: El Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach, el cual dispone de las Redes de Innovación Docente, una de ellas dedicada al ApS, ofreciendo algunos materiales de interés y formación específica y asesoramiento si se requiere. Han sido también objeto de revisión el vicerrectorado de política académica y docencia y la Cátedra de Responsabilidad Social Universitaria, aunque no se ha encontrado ningún apartado específico referente a la promoción o divulgación del ApS.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el ApS en la UdG se encuentra en un estadio de implantación aún inicial, probablemente muy similar a la mayoría de universidades españolas. Sirva de ejemplo el ya mencionado estudio de Sotelino (2015) en el que se constata que a partir de una muestra de profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, el 87,9% de ellos no conocía ninguna experiencia de ApS (ni propia ni de otros), y un 68,1% no conocían esta metodología.

La información recopilada entre los profesores que promueven experiencias de ApS nos permite concluir que se trata de iniciativas motivadas únicamente por el interés del profesor de ir más allá del aula y la asignatura, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de multiplicar los aprendizajes y poner en valor el sentido de la formación y la capacitación.

En la mayoría o totalidad de los casos detectados, se constata una gran satisfacción por parte de los profesores. Valoran muy positivamente la experiencia y la riqueza de los aprendizajes obtenidos así como la diversidad de aspectos no previstos que se derivan de la misma (nuevos contactos, desvelamiento de inquietudes, generación de nuevos proyectos, conexión y fundamentación de contenidos tratados, etc.). Y destacan especialmente la participación e implicación del alumnado en la experiencia, que se refleja en un 58,8% de las respuestas obtenidas. Con todo, son conscientes también de las dificultades y limitaciones que esta opción conlleva. La falta de reconocimiento institucional y los inexistentes servicios de ayuda y promoción obligan al profesor a tener que asumir todas las tareas de gestión y relación institucional. De este modo, las dificultades que más exponen los profesores a la hora de incorporar esta metodología son: el tiempo y la dedicación que requiere, la complejidad en la coordinación, la falta de proporción con los créditos reconocidos, la limitación temporal, el nivel de compromiso que se exige y el elevado número de alumnos en el grupo aula. Estos datos coinciden y se complementan con el estudio de Sotelino (2015) según el cual se concluye que los problemas que más influencia tienen a la hora de incorporar la metodología son los de índole profesional, los relacionados con la función docente: el tiempo de los profesores (60,5%), falta de formación (59%) y motivación del profesorado (52,6%).

4 <http://www.udg.edu/cooperacio/MEM%C3%92RIES/tabid/20655/language/es-ES/Default.aspx>

Parece claro que un mayor reconocimiento institucional favorecería la difusión y ampliación de esta metodología. Únicamente limitándonos a las propuestas de la Comisión de Sostenibilidad de la CRUE (2015) para promover la institucionalización del ApS en la universidad, podemos encontrar estrategias a considerar seriamente. En este caso dicha comisión cita: reconocer la docencia del profesorado que promueve, tutoriza, coordina y evalúa los proyectos de aprendizaje basado en la comunidad que realizan sus alumnos en el contexto de su asignatura; formar al personal docente e investigador en ApS; dar visibilidad a los proyectos de ApS realizados y promover la realización de proyectos de ApS en el marco de la innovación docente a partir de ayudas. Éstas podrían ser algunas líneas a estudiar desde el vicerrectorado de política académica y docencia para empezar a diseñar algunas propuestas “que integren esta modalidad de trabajo como un componente importante de los planes de estudio, y le otorguen mayor valoración en sus políticas de investigación y de carrera docente” (Mato, 2013, p. 178).

Es también de gran ayuda y puede significar un revulsivo el papel que desarrollen algunos servicios y organismos universitarios como los institutos de ciencias de la educación o los servicios de cooperación o de voluntariado de que disponen muchas universidades. Tal como manifiestan Agrafojo, Rial Sánchez y Santos Rego (2013), hay que poner en valor la existencia y servicio de las estructuras solidarias de las universidades españolas como estructuras potenciadoras de posibles proyectos de ApS. En este sentido, hay que ser prudentes ya que no todos los servicios de voluntariado o ayuda que pueden ofrecer estas oficinas son proyectos que puedan considerarse de aprendizaje universitario, ni toda la formación (cursos, seminarios, conferencias, etc.) que pueda ofrecerse desde estas instancias implica necesariamente una conexión con algún servicio. Con todo, pueden ser fácilmente estructuras potenciadoras de esta conexión entre la universidad y entidades del territorio en las cuales prestar servicios que de otra forma quedarían sin atender, ofreciendo a la vez un marco real y extraordinario en el que aprender y complementar las clases universitarias.

Referencias bibliográficas

- Albertín, P., Masgrau, M., Soler, P., Heras, R., Bofill, A. M., Bellera, J., y Guiu, E. (2015). *El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España*. Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional y I Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario (ApS-U6), Granada, España.
- Agrafojo, J., Rial Sánchez, A., y Santos Rego, M. A. (2013). Las estructuras solidarias de las universidades como elementos para la promoción del ApS en los estudios superiores. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad* (pp. 258-262). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de Barcelona.
- Batlle, R. (2011). L'Aprenentatge servei al món: una visió comparativa. *Temps d'Educació*, 41, 41-56.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Batlle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 57-59.
- Batlle, R. (2015). *Panorama del aprendizaje-servicio en España 2015*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/rbatlle/panorama-del-aprendizajeservicio-en-espaa-2015>.

- Bellera, J., Albertín, P., y Bonmatí, A. (2015). Criterios para valorar propuestas universitarias de aprendizaje servicio. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 14-20.
- Butin, D. (2006). Future directions for service learning in higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/Documentos/APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Lucas Mangas, S., y Martínez Odría, A. (2012). *La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior*. Trabajo presentado en el VII CIDUI: la universidad, una institución de la sociedad, Barcelona, España.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21(21), 99-118.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação, Campinas; Soroacaba*, 18(1), 151-180.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (Coords.). (2013). *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de Barcelona.
- Soler, P., Albertín, P., Bellera, J., Bonmatí, A., Heras, R., y Masgrau, M. (2014). La institucionalització de l'aprenentatge servei a la universitat espanyola. *Actas del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació-Models flexibles de formació: una resposta a les necessitats actuals*, Tarragona, 2, 1-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/12288>.
- Soska, T. M., Sullivan-Cosetti, M., y Pasupuleti, S. (2010). Service Learning: Community Engagement and Partnership for Integrating Teaching, Research, and Service. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 139-147.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75.
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>

Perspectiva transversal e interdisciplinar en la integración del ApS en la universidad: presente y futuro del ApS en la UPF

Hernández Escolano, Carme

Centro para la Innovación en Aprendizaje y Conocimiento. UPF

mcarme.hernandez@upf.edu

Figueras Maz, Mònica

Departamento de Comunicación. UPF

monica.figueras@upf.edu

RESUMEN

Los óptimos resultados obtenidos en las primeras experiencias de ApS en la Universitat Pompeu Fabra (UPF), destacan por la efectividad de los contextos de servicio orientados para transferir y aplicar conocimiento en forma de servicio adaptado a las necesidades. Pasando del escepticismo inicial a las evidencias, este paradigma metodológico ha supuesto una toma de conciencia de las bondades y de su impacto en el proceso de aprendizaje y el desarrollo competencial del alumnado. Actualmente se considera una referencia innovadora e integrada en la estrategia de desarrollo de la responsabilidad social.

El diseño de experiencias transversales e interdisciplinarias alineadas con las necesidades y los objetivos de las entidades, y la implicación de equipos docentes e institucionales, han sido claves del servicio y aprendizaje eficaz. Las evidencias muestran la capacidad transformadora y la ampliación de perspectivas del alumnado participante, así como la importancia de satisfacer un servicio concreto en un contexto práctico donde desarrollar competencias.

Palabras clave: responsabilidad social; transversalidad; interdisciplinariedad; innovación; transferencia social.

Transversal and interdisciplinary perspective integrating ApS in college: present and future of the ApS in UPF

ABSTRACT

The excellent results obtained in the first ApS experiences at UPF, noted for the effectiveness of service contexts oriented to transfer and apply knowledge in the form of service tailored to the needs.

Moving from initial skepticism to the evidence, this methodological paradigm has been an awareness of the benefits and their impact on the process of learning and the development competence of students. Now is considered an innovative and integrated reference in the development strategy of social responsibility.

The design of transverse and interdisciplinary experiences aligned with the needs and goals of the entities and the involvement of teachers and institutional teams have been key of the service and effective learning.

The evidences show the transforming capacity and expanding prospects of participating students, as well as the importance of satisfying a particular service in a practical context where develop skills.

Keywords: social responsibility; crosscutting; interdisciplinary; innovation; social transfer.

Introducción

Durante el curso 2014-2015 la UPF diseñó, implementó y evaluó su primera experiencia en materia de Aprendizaje Servicio (ApS). La experimentación de este paradigma metodológico supuso una toma de conciencia de las bondades para el aprendizaje y el desarrollo competencial de los participantes que la ha convertido en un modelo de referencia de la innovación docente en nuestra institución.

En términos de aprendizaje, las evidencias mostraron la capacidad transformadora, la ampliación de perspectivas del alumnado participante y la importancia de satisfacer un servicio concreto, un contexto práctico donde ejercitar el conocimiento adquirido en el marco de la titulación. En cuanto al servicio, supuso una oportunidad de conectar con el entorno próximo y de dar valor comunitario al aprendizaje en términos de servicio.

Para ello fue necesario contar con la implicación de un equipo docente interdisciplinar dispuesto a innovar transversalmente en este ámbito, impulsar el contacto con el entorno y la identificación de necesidades a las que responder y definir un equipo nuclear institucional de impulso al Aprendizaje Servicio. Sin olvidar las buenas prácticas docentes que de manera intuitiva ya habían incorporado la perspectiva de la responsabilidad social como un referente en la docencia y que serían el punto de partida (Universitat Pompeu Fabra, 2015).

El contexto ha sido favorable para ello, dado que el nuevo plan estratégico de la UPF (Universitat Pompeu Fabra, 2016) contempla la Responsabilidad Social (RS) en la docencia y la investigación universitaria como un eje transversal. Ello ha facilitado el camino a la integración del ApS como indicador de perspectiva educativa innovadora y socialmente responsable (Furco y Moely, 2012). En este sentido, sienta las bases para que la universidad se dote de las acciones e instrumentos que faciliten un modelo transformador de la sociedad, en las que el ApS es uno de ellos.

La cuestión es cómo aprender y ofrecer un servicio social (Hernández, Monllau, Fernández, Domingo, y Martín, 2015), para el que el ApS, como metodología, favorezca el aprendizaje desde situaciones orientadas a dar servicio a la comunidad.

Desde el punto de vista del ApS como innovación docente, vista ésta como una competencia docente (Pagés et al., 2016), y un medio para mejorar la calidad de la docencia y conseguir un mejor aprendizaje de los estudiantes. Esta competencia es una de las seis definidas como relevantes, y considerada como una competencia significativa por el Grupo Interuniversitario de Formación docente (GIFD), y por el grupo de expertos externos (Pagés et al., 2013; Torra et al., 2012).

1. Contextualización

La UPF está ubicada en tres campus urbanos y asimismo las iniciativas de ApS se han llevado a cabo en el entorno próximo. En concreto en el distrito barcelonés de Ciutat Vella, uno de los distritos en que se asienta la UPF, que cuenta con altos índices de población en situación de riesgo de exclusión social y un alto porcentaje de inmigración y con escasos referentes universitarios en el entorno.

Las organizaciones colaboradoras han sido, en todos los casos, entidades sin ánimo de lucro y orientadas dar servicio a colectivos en riesgo de exclusión social, para emprendedores sociales que necesitan contar con microcréditos, o a infancia y jóvenes adolescentes del barrio del Raval a través de actividades extraescolares.

El primer proyecto basado en metodología ApS fue con el apoyo de la convocatoria del Centre Promotor per a l'Aprenentatge Servei – Fundació Jaume Bofill (2015) y en línea a favorecer la emprendedores sociales a partir de microcréditos. El proyecto fue seleccionado en la VIII convocatoria de apoyo a iniciativas del Centre Promotor per a l'Aprenentatge Servei – Fundació Jaume Bofill del año 2015. En una edición orientada específicamente a iniciativas relacionadas con las finanzas éticas que contaba con el apoyo de Oikocrédit.

La entidad donde se concretó el servicio fue en la Fundació Servei Solidari, que tiene como objetivo capacitar a las personas para dar respuestas de manera autónoma a los problemas a los que debe enfrentarse la persona emprendedora. Las condiciones base para llevar a cabo una iniciativa es que se enraíce con el entorno, que tienda a cubrir una necesidad y que atienda a colectivos en riesgo de exclusión social.

Otra de las entidades que ha acogido dos de los proyectos ApS, ha sido la Associació Educativa Integral del Raval (AEIRaval), cuya principal misión es trabajar en la defensa de los derechos fundamentales de los niños y jóvenes del barrio del Raval y por la igualdad de oportunidades de ellos y de sus familias, promoviendo la educación como principal instrumento para el cambio social y la transformación integral.

En concreto, el proyecto se ha llevado a cabo a través de “Aula Abierta”, un espacio socioacadémico en que desarrolla actividades de centro abierto para jóvenes a partir de los 15 años. Los adolescentes de la AEIRaval, con la ayuda de los alumnos de la UPF, pudieron editar un video de presentación de la entidad vista desde su propia óptica.

TABLA 1. Muestra de la población de profesores, estudiantes y emprendedores

Muestra	N	Características
Profesorado	6	<i>Strategic Management</i> (obligatoria), Prácticas en Empresa (optativa), Estrategias de Acción Social (optativa) Comunicació Publicitària (obligatoria)
Estudiantes	16	<i>Grado en International Business and Economics, Grado en Empresariales-Management, Grado de Publicidad y Relaciones Públicas Comunicación Audiovisual Master TIC</i>
Destinatarios del Servicio	25	<i>Emprendedores sociales, niños, niñas y jóvenes de centro abierto</i>

Fuente: elaboración propia.

2. Descripción del servicio

A partir de esta experiencia inicial del 2014-2015 se ha ido configurando un modelo de servicio al contexto próximo y orientado a atender las necesidades de colectivos vulnerables.

La ubicación de los distintos campus de la UPF en distritos y barrios con necesidades socioeconómicas agravadas por la crisis, y especialmente allá donde el índice de población

de origen inmigrante es más elevado, como es el caso del Distrito de Ciutat Vella y de Sant Martí, y la voluntad de conectar la universidad con el entorno, facilita la tarea. La relación con las entidades e instituciones que atienden a colectivos diversos conecta con la voluntad de la UPF de ser universidad implicada en la ciudad y con su entorno específico.

Las distintas experiencias realizadas hasta ahora y las que están en curso ha planteado la necesidad de asesorar desde ámbitos (el emprendizaje social, la economía social, la publicidad institucional, etc.) y colectivos diversos (adultos en riesgo social que tratan de iniciar un proyecto de empresa, adolescentes y escolares con dificultades de aprendizaje, etc.) y poner al servicio de estas realidades en contextos de aprendizaje de Grado y Máster.

La acción de servicio se ha diseñado y llevado a cabo en unos casos desde una acción directa del alumnado universitario en el contexto de la institución y los usuarios destinatarios del servicio, y en otros, de manera indirecta desde el trabajo curricular de aula, con la realización de actividades de aprendizaje orientadas a incidir en un servicio concreto del colectivo usuario de servicio (Rubio, Prats, y Gómez, 2013).

Así mismo el modelo se basa en la apertura a la sociedad y trata de integrar los temas de RS desde diferentes ámbitos transversales (sostenibilidad económica y ambiental, perspectiva de género, interculturalidad, etc.) a partir de equipos interdisciplinarios que trabajan para generar impacto en el entorno próximo y aprendizaje y compromiso entre los futuros titulados.

El entorno de Ciutat Vella, núcleo de los proyectos objeto de análisis, cuenta con necesidades diversas que se canalizan a través de entidades que trabajan para dar respuesta. En todos los casos el servicio se diseña y desarrolla en contextos donde el colectivo esté en riesgo de exclusión social y por tanto el servicio tenga un sentido e impacto comunitario y social.

En un caso se trata de dar apoyo a los emprendedores sociales en su proceso de diseño del plan de proyecto hasta llegar a su ejecución, a fin de obtener el microcrédito que requieren para llevarlo a cabo. En este proyecto los objetivos académicos y sociales se orientaron en promover la viabilidad de los proyectos entre emprendedores sociales en riesgo de exclusión social y financiados con finanzas éticas.

En el otro caso, entre el colectivo de niños y niñas y el adolescentes, planteaba la oportunidad a través del trabajo de final del máster (TFM) en un caso, o del trabajo de asignatura (TFA), de incidir en actividades desarrolladas en el marco del Aula Abierta organizadas por la entidad e implicar a los propios usuarios del servicio.

Con estas premisas, los estudiantes UPF participantes en la primera iniciativa se presentan como facilitadores que acompañan el proceso de emprendizaje, a través de un modelo basado en la consultoría y orientado al desarrollo del plan de negocio. Ello se lleva a cabo tanto en relación con aspectos de carácter económico-financiero, como relacionados con la promoción y la divulgación del negocio que se quiere desarrollar. Mientras otros grupos de estudiantes realizan un trabajo de análisis de las estrategias empresariales de las organizaciones dedicadas a las finanzas éticas y con orientaciones para el desarrollo del plan de comunicación del proyecto a emprender.

El rol que adoptan en el caso de los adolescentes en el marco del trabajo de final de asignatura (TFA), es doble, por una parte la asignatura en general requería tomar contacto con una entidad del tercer sector de Cataluña, para delimitar una propuesta de campaña en grupo adaptada a las necesidades del cliente. El resultado final del proyecto se puede consultar en

la plataforma <http://www.accionaudiovisual.cat/>. Además, en este caso, uno de los grupos añadía el componente ApS a su proyecto a través de la implicación directa del equipo con los jóvenes usuarios. En el marco del Aula Abierta y de la actividad de edición de video, los estudiantes universitarios guiaron a los adolescentes en la edición de un video de la entidad a través de su mirada.

En estos momentos el proyecto de TFM - ámbito de las TIC- está en fase de finalización y no se disponen de más datos. Cabe destacar la importancia que ha tenido incluir en un proceso de ApS a alumnado universitario del ámbito de las Tecnologías en fase de elaboración del TFM, dado el elevado factor investigador del trabajo.

3. Descripción del aprendizaje

El foco de análisis de los resultados de aprendizaje alcanzados entre los estudiantes, tiene por una parte un componente cuantitativo y cualitativo, centrado en el desarrollo de competencias transversales (Hernández y Monllau, 2014).

A lo largo del desarrollo del proyecto se han detectado las siguientes diferencias respecto a lo que sería un enfoque tradicional de la docencia y del aprendizaje:

Toma de conciencia de una realidad social diferente respecto a la que está acostumbrado el estudiante. El hecho de que el trabajo del estudiante se tenga que centrar en un problema social provoca un desarrollo profesional más social. El estudiante se ve en la necesidad de desarrollar competencias colaborativas en lugar de competencias competitivas.

El hecho de que colaboren estudiantes de diferentes asignaturas obliga a analizar el problema desde perspectivas diferentes; por lo tanto la visión del problema es más completa.

El futuro profesional obtiene una mayor consciencia social con lo que se contribuye a una evolución de la sociedad más justa.

Siguiendo la metodología de análisis se ha pasado a recoger evidencias en relación a las asignaturas participantes, la calificación obtenida y las competencias desarrolladas (Tabla 2 y 3). El rendimiento obtenido por los estudiantes ha sido superior a la media del resto de compañeros. Tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo cuando se incorpora, además de la perspectiva de RS, se añade el componente de Aprendizaje Servicio como elemento de innovación en la docencia y el aprendizaje (Furco y Moely, 2012).

TABLA 2. Resultados obtenidos y competencias desarrolladas en la experiencia de emprendizaje social

Asignatura	Muestra	Calificación obtenida	Competencias desarrolladas
Prácticas de empresa	I1	10	Implicación personal. Motivación. Habilidad de comunicación oral y escrita. Capacidad de trabajo en equipo.
	I2	10	Implicación personal. Motivación. Habilidad de comunicación oral y escrita. Capacidad de trabajo en equipo.

TABLA 2 (continuación)			
Strategic Management	I1	9	Capacidad para trabajar en equipo. Habilidad de comunicación oral y escrita. Aceptación puntos de vista diferentes a los propios.
	I2	9	
	I3	9	
	I4	9	
	I5	9	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Resultados obtenidos y competencias desarrolladas en la experiencia jóvenes en riesgos de exclusión social

Asignatura	Muestra	Calificación obtenida	Competencias a desarrollar
Comunicación Publicitaria	Grupo clase (92)	7-9	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar contacto con una entidad dedicada a defender intereses de grupos en situación de pobreza o riesgo de exclusión social. - Aplicar los conocimientos teóricos a una situación práctica real. - Saber elaborar la demanda del cliente. - Saber adaptar sus capacidades creativas a las necesidades reales del cliente. - Trabajar en equipo a partir de una propuesta práctica. - Reflexionar sobre la responsabilidad de uno mismo como profesional en la consecución de un mundo más justo e igualitario.
	Grupo ApS (4)	9	<p>Además de las competencias comunes el grupo ApS tenía que demostrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para incidir directamente en el colectivo en riesgo de exclusión social a través del servicio como referentes próximos.

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Las experiencias enfocadas con perspectiva transversal e interdisciplinaria han facilitado buenos resultados tanto en la perspectiva de aprendizaje como de servicio. Así mismo, cuando han contado con la implicación de ambas instituciones, universidad y entidad, a la que se desarrolla el servicio los resultados han sido más óptimos (Furco, 2015).

En cuanto a la perspectiva docente y su desarrollo competencial, estos resultados pueden ser útiles a la hora de promover la mejora profesional del profesorado a través de programas de formación docente basado en competencias, redundando en una mejora de su actuación en el aula, y por tanto, del aprendizaje de los estudiantes (Pagés et al., 2016).

Así mismo desde un enfoque institucional (Universitat Rovira i Virgili, 2012) de la innovación, la clave es promover buenas prácticas, que faciliten al profesorado, como agente del cambio, desde la mejora curricular y la efectividad en el aula (Bain, 2006; Barnett, 2011; Biggs, 2003) a través de contextos auténticos y en este caso del ApS.

El modelo transversal y con perspectiva interdisciplinar facilita el trabajo en equipo del profesorado de la universidad y la conexión con el entorno, así como favorece el desarrollo competencial del alumnado universitario participante.

Las distintas iniciativas de ApS se plantean como proyectos de innovación educativa que se enfocan desde este paradigma metodológico y conjuntamente a través de titulaciones diversas. Las prácticas curriculares, el trabajo específico de asignaturas, así como el trabajo final de Grado y de Máster, son algunos de los contextos de aprendizaje desde los que se han favorecido dichos proyectos.

Se evidencia que aunque su gestión es compleja, los resultados avalan que las redes profesionales y de aprendizaje facilitan el pensamiento crítico, la capacidad de manejar la complejidad de las situaciones reales y facilita una perspectiva transdisciplinar, tan requerida en una realidad donde la incertidumbre requiere de miradas diversas para atender cada situación.

El impacto en el aprendizaje tiene un componente individual y colectivo, y tiene que ver con competencias relacionadas con aspectos específicos y transversales del Plan Docente de las asignaturas y, en general, del Plan de Estudios de las titulaciones.

El diseño y concreción de los procesos de aprendizaje que se espera de cada proyecto es una parte sustancial, sin ella poca diferencia habría entre las acciones de voluntariado y las de ApS. La evaluación de estos aprendizajes requiere así mismo de una atención especial en su diseño, desarrollo y en la evaluación de impacto del aprendizaje y del servicio generado (Rubio y Lucchetti, 2016).

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. Nueva York: Routledge.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Oxford: Open University Press.
- Furco, A. (Ed.). (2015). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Furco, A., y Moely, B. (2012). "Using Learning Communities to build Faculty Support for Pedagogical Innovation: A Multi-Campus Study". *The Journal of Higher Education*, 83(1), 128-153. doi: 10.1354/jhe.2012.006.
- Hernández, C., Monllau, T. M., Fernández, A., Domingo, S., y Martín, I. (2015). *Aprendizaje Servicio para emprender con Microfinanzas: diseño de un modelo interdisciplinar de análisis de impacto de proyectos Aps en la Universitat Pompeu Fabra*. Trabajo presentado en el VI Nacional e Internacional Congreso de Aprendizaje Servicio en la Universidad (Aps-U6), Granada. Recuperado de https://fundacionugrempresa.es/web/index.php?option=com_content&view=article&id=445
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez, D., Sabaté, S., y Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Revista Aloma*, 34(1), 33-43.

- Pagès, T., Sayós, R., Triadó, X., Hernández, C., Solà, P., y Baños, E. (2013). *Indicadores para la evaluación del perfil competencial docente del profesorado universitario*. Trabajo presentado en el X Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES 2013), Granada.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (Coord.). (2013). *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad*. Barcelona: ICE, UB.
- Rubio, L., y Luccheti, L. (2016). *APS pau, drets humans i solidaritat. Noves propostes d'educació per a al justícia global. ApS aprenentatge servei*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Centre Promotor per a l'Aprenentatge Servei. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/guia_pau%20drets%20humans%20i%20solidaritat_web.pdf
- Torra, I., Del Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., y Valderrama, E. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/397>
- Universitat Pompeu Fabra (2015). *Projectes d'aprenentatge servei i responsabilitat social a la UPF*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Y0k13MEj4nw>
- Universitat Pompeu Fabra (2016). *Plan Estratégico de la Universitat Pompeu Fabra 2016-2025*. Recuperado de <https://portal.upf.edu/documents/3151170/3417390/Plan+Estrategico+UPF+-+cast.pdf/13593bef-2870-461a-acb7-dea0281ea59d>
- Universitat Rovira i Virgili (2012). *Document marc del programa d'aprenentatge-servei*. Recuperado de http://www.urv.cat/media/upload/arxius/05.2_doc_marc_programa_apren_social.pdf

Respuesta a la diversidad en el alumnado universitario a través del Aprendizaje-Servicio y la mentoría

Hervás Torres, Mirian

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. UGR

miriamhervas@ugr.es

Pardo Rojas, Adnaloy

Departamento de Educación. UHU

adnaloy.pardo@uhu.es

Fernández Gómez, Adrián

Máster del Departamento de Sociología y Trabajo Social. UHU

adrian.fer.992@gmail.com

RESUMEN

El trabajo tiene como finalidad dar respuesta educativa a las necesidades que presenta el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Huelva y pretende detectar al alumnado objeto de intervención, diagnosticar las necesidades que presentan, analizar las mismas y diseñar, organizar y ejecutar aquellas acciones que sean necesarias para subsanar las necesidades detectadas. Todo esto dentro de un enfoque de Aprendizaje-Servicio (A-S), una metodología didáctica alternativa, donde la magia del mentoring hace que sean los propios compañeros y compañeras quienes den apoyo al alumnado que lo requiera, a la vez que éstos aprenden haciéndolo. Estos esfuerzos de formación estarán encaminados a la mejora del rendimiento académico del alumnado guiado con problemas en el aprendizaje en asignaturas obligatorias de su carrera y, que de no ser por estos apoyos, verían espinoso el camino hacia la culminación de sus estudios universitarios. **Palabras clave:** mentoring; Aprendizaje-Servicio; Educación Superior; diversidad.

Response to diversity in university students through Service-Learning and mentoring

ABSTRACT

This work has as purpose to give educational response to the needs presented by the students of the Faculty of Education of the University of Huelva and aims to detect the students object to intervention, diagnose the needs that present, analyze their needs and design, organize and develop actions needed to address the needs identified. All this within an approach of Service-Learning (S-L), a didactic methodology alternative, where students become in teachers, and they give support to students who require it, at the same time that they learn it doing it. These training efforts will be aimed at the improvement of the academic performance of the students guided with problems in learning the compulsory subjects of his career, and that if it were not for these bearings, would thorny the way toward the culmination of his university studies.

Keywords: mentoring; Service-Learning; Higher Education; diversity.

Introducción

La situación económica que se está viviendo en las universidades españolas, refleja el momento de crisis de la sociedad actual. Aunque en épocas de crisis existe un aumento de la creatividad para resolver problemas y por ende la innovación. A pesar de que a principios de esta década, la atención a la diversidad en las universidades españolas había tenido un avance respecto a las diferentes prestaciones que se ofrecían al alumnado con necesidades, tal y como se comprueba en el estudio presentado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2010), en estos últimos años, éstas han descendido debido a los recortes en los presupuestos universitarios.

Con esta situación, las universidades no pueden garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad, principalmente debido a la reducción o eliminación de los diferentes proyectos de apoyo que se venían desarrollando en el ámbito universitario, como es el plan de apoyo educativo integral y específico que ofrece una respuesta a las necesidades del alumnado.

Por tanto, si se pretende mejorar el rendimiento académico del alumnado con alguna necesidad específica y, por ende, reducir la tasa de abandono escolar, será necesario establecer medidas específicas de apoyo que reduzcan las cifras del 23% de abandono entre la población general, así como la tasa de abandono entre las personas con discapacidad que alcanza el 53,8% (Martínez, 2014).

En este contexto surge la necesidad de paliar las deficiencias que la misma universidad tiene para dar respuesta a este alumnado, siguiendo algunas de las alternativas que a nivel europeo se proponen y que están encaminadas a la revisión y reforma de la Educación Superior, las cuales hacen énfasis en el aumento de la atención tutorial, en el establecimiento de objetivos de aprendizaje en términos de competencias y en la revisión de las metodologías docentes (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, 2005). En este sentido, se hace precisa la realización de actuaciones encaminadas a mejorar esta situación, como es el proyecto de atención a la diversidad en el alumnado universitario, cuya finalidad es dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo y/o refuerzo educativo del alumnado, apoyándose en la acción tutorial y en el uso de metodologías alternativas, por un lado, del Aprendizaje-Servicio (A-S), entendida como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el alumnado adquiere un compromiso en acciones que relacionan sus necesidades personales con las de su comunidad con el propósito de promover su desarrollo y aprendizaje de una manera creativa (Jacoby, 1996), o como indican Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2009, p. 15): “El aprendizaje servicio es una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad”, y por otro lado, la mentoría, entendida como el proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional (Soler, 2003); apoyándose en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (UHU).

Desde una perspectiva constructivista, las estrategias de aprendizaje se entienden como una serie de actuaciones propositivas reflejadas en cuatro grandes fases del procesamiento de la información (Camarero, Del Buey, y Herrero, 2000):

1. La fase de *adquisición* de la información, con estrategias atencionales (exploración y fragmentación) y estrategias de repetición.
2. La fase de *codificación* de la información: estrategias de nemotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización.
3. La fase de *recuperación* de la información: estrategias de búsqueda en la memoria (búsqueda de codificaciones y de indicios), estrategias de generación de una respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita).
4. La fase de *apoyo* al procesamiento, se divide en: estrategias metacognitivas (autoconocimiento y de automanejo), estrategias afectivas (autoinstrucciones, autocontrol, y contra distractoras), sociales (interacciones sociales), y motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape).

En este sentido, el alumnado universitario de la UHU, junto al profesorado especializado de las diferentes titulaciones donde se han detectado las necesidades, han prestado su apoyo al alumnado que ha requerido dicho apoyo, con la finalidad de prevenir un posible fracaso y abandono escolar y proporcionar los elementos indispensables para la mejora del ajuste académico y social del alumnado.

Tal y como se comprueba en los estudios de Amaral y Vala (2009), Billig (2009), Bullen, Farruggia, Gómez, Hebaishi, y Mahmood (2010), Conway, Amel, y Gerwien (2009), Karcher (2005), Karcher, Davis, y Powell (2002), Robinson y Niemer (2010), Stoltz (2005), Westerman (2002), y Yuen Loke y Chow (2007), este tipo de programas cuenta con unos altos niveles de eficacia, eficiencia y utilidad, donde los numerosos beneficios se centran en: (a) un aumento del compromiso del alumnado con el aprendizaje (Maloney y Griffith, 2013; McIntyre y Sellnow, 2014), (b) una mejora en la adquisición de los contenidos por parte del alumnado (McIntyre y Sellnow, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013), (c) el fomento de ciertos aspectos relacionados con el desarrollo personal y social del alumnado (p.e., responsabilidad, autoestima, etc.) (Knapp, Fisher, y Levesque-Bristol, 2010; McIntyre y Sellnow, 2014), (d) la reducción de los comportamientos de riesgo entre los estudiantes (Yates y Youniss, 1996), (e) el incremento del sentido de civismo (Youniss, McLellan, y Yates, 1997), (f) el estímulo de la reflexión y el pensamiento crítico entre el alumnado (Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013), (g) un incremento de la motivación y satisfacción del profesorado, generando cambios de actitud respecto a la enseñanza (p.e., mejora el ambiente académico y contenido educativo, aumenta el compromiso y creatividad del profesorado, etc.) (Wilczenski y Coomey, 2007), (h) una mayor conexión de la enseñanza del aula con las necesidades del entorno (McIntyre y Sellnow, 2014), y (i) el refuerzo de los lazos sociales y vínculos entre diferentes generaciones pertenecientes a una comunidad (Maloney, Myers, y Bazyk, 2014; McIntyre y Sellnow, 2014).

En definitiva, la Universidad debería anticiparse a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y, en consecuencia, realizar ajustes que permitan

superar las situaciones de desventaja con las cuales podría encontrarse. Para ello, ésta propuesta se planteó los siguientes objetivos:

1. Detectar las necesidades específicas de apoyo y/o refuerzo educativo que presenta el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU.
2. Diseñar y desarrollar acciones formativas en el ámbito del A-S y mentoría, que den respuesta a las necesidades detectadas e incrementen las competencias, habilidades y destrezas en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU.
3. Elaborar un espacio de encuentro online, donde los participantes del proyecto compartan información y experiencias.

1. Contextualización

El desarrollo de este proyecto se ha realizado en la UHU, durante el curso académico 2014-2015, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, con alumnado universitario. Por un lado, se contó con 4 alumnos en calidad de mentores, de cuarto curso la titulación de Grado de Educación Primaria, que fueron guiados, ayudados y supervisados por dos profesores de dicha facultad y, por otro lado, se contó con alumnado que fue ayudado pertenecientes a los cursos de primero y cuarto del Grado de Educación Primaria, concretado la participación en 50 alumnos/as correspondiente al primer curso y de 35 alumnos pertenecientes a cuarto curso, de los cuales, el 45% pertenecen a la mención de Educación Física, un 30% a la mención de Educación Especial y un 25% a la mención de Lengua Extranjera.

Una vez seleccionados los mentores, en primer lugar se procedió a un curso de formación, con el objetivo de fomentar los conocimientos necesarios para desempeñar las funciones como mentores. Posteriormente, procedieron a desarrollar las sesiones, tanto de carácter individuales como grupales con el alumnado con necesidades, de manera semanal con una duración de hora y media, dependiendo de las necesidades a las que se dirigiese esa sesión, con la finalidad de mejorar el aprendizaje colaborativo y la mentoría entre iguales.

Por otro lado, durante el desarrollo del proyecto se necesitaron los siguientes materiales:

- Acuerdos de participación. Donde se definirá el compromiso, derechos y deberes del alumnado-mentor universitario interesados en participar en el proyecto.
- Protocolos de recogida de información. Inventarios con los que se recogerá información demográfica, académica, profesional o familiar, de capacitación e interés del alumnado-mentor universitario interesados en participar.
- Cuaderno de trabajo. Donde el mentor registrará la información relativa al contenido de las sesiones.
- Expediente académico.
- Cuestionario de evaluación del curso de formación en mentoría. Escala anónima con la que se recogerá información para la evaluación de proceso del curso de formación.
- Protocolos de seguimiento. Medida con la que vigilar las posibles desviaciones de dicha actividad.

- Diario. Documento donde se anotará toda la información considerada relevante para la evaluación de proceso e impacto de la experiencia.
- Base de datos.
- Materiales de apoyo elaborados durante el proyecto.
- Libros especializados en las temáticas y manuales de consulta necesarios para elaborar las sesiones de mentoría.
- Cuestionario de satisfacción de la experiencia. Instrumento que sirvió para recoger información con respecto a la satisfacción sobre la relación mentor-alumnado, metodología desarrollada y contenidos impartidos.

2. Descripción del servicio

El servicio que se realiza en esta experiencia, por parte del alumnado universitario que participa en calidad de mentor, está vinculado con:

1. Detección de las necesidades específicas de apoyo y/o refuerzo educativo que presenta el alumnado perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, de la UHU.
2. Diseño y desarrollo de las diversas acciones formativas en el ámbito del académico, personal y profesional, que proporcionen unas respuestas adecuadas, óptimas y beneficiosas a las necesidades previamente detectadas, así como ayudar a que aquellos estudiantes que requieran de esta experiencia puedan lograr incrementar sus competencias, habilidades y destrezas en sus respectivas materias. Las sesiones se llevaron a cabo en el edificio Paulo Freire con una duración de una hora semanal y el alumnado fue en todo momento el director de su aprendizaje consiguiendo así una metodología activa, en las que se trabajaron las necesidades a nivel académico principalmente detectadas en el ámbito de las matemáticas, idiomas, así como técnicas y hábitos de estudio. Asimismo, el mentor recogía en su cuaderno de trabajo los objetivos, tareas realizadas, dificultades encontradas y observaciones durante el desarrollo de la sesión.
3. Elaborar un espacio común de encuentro de manera virtual (a través de la plataforma moodle de la UHU o mediante la creación de una página de Facebook sobre el proyecto), donde todos los participantes puedan compartir información de carácter relevante y de ayuda (propuesta de actividades, materiales elaborados, documentos de interés, etc.), así como explicar cómo se ha desarrollado su experiencia (beneficios recibidos, dificultades encontradas, propuesta de mejoras a desarrollar en próximos años, etc.). Además, la elaboración de un blog en el que a través de las diferentes entradas se explican al alumnado con cada publicación los diferentes problemas que se han trabajado a lo largo de las sesiones, así como las soluciones aportadas y se puede hacer comentario en él. Por otro lado, se han publicado mediante redes sociales como twitter y whatsapp, cada final de semana, qué tipo de actividades el alumno participante subía al blog.

3. Descripción del aprendizaje

Una vez analizados los datos de la experiencia se han hallado los siguientes resultados con respecto al aprendizaje obtenido por parte de los mentores y del alumnado universitario que ha sido ayudado se representan en la Tabla 1.

TABLA 1. Resultados del aprendizaje

	Alumnado universitario	Mentores	Alumnado guiado
Ámbitos	Rendimiento académico	Aumento de su calificaciones académicas, además de un mayor afianzamiento de los conocimientos teóricos y prácticos	Partían con dificultades en ámbito de las matemáticas, idiomas y técnicas y hábitos de estudios y esperaban obtener estrategias de resolución de problemas, obteniendo una mejora en la comprensión de las materias en las que han recibido ayuda, además de tener una percepción y pensamiento diferente hacia las materias
	Habilidades Sociales	Aumento de un pensamiento crítico y en el desarrollo de habilidades como empatía, asertividad, comunicación, saber escuchar, etc., las cuales han tenido que ponerlas en práctica a lo largo del desarrollo de sus sesiones con el alumnado participante	Mejora en su organización diaria de trabajo en clase, planificación, hábitos de estudio, aumento de su confianza en ellos mismos y mejora en responsabilidades y pensamiento crítico
	Motivación	Se han encontrado dificultades al inicio de las sesiones por la actitud pesimistas hacia las materias del alumnado guiado, además de por el conflicto de no extrapolar lo hecho en un problema a otro posterior, pero esta situación motivaba a los mentores en buscar nuevas estrategias y actuaciones con las que trabajar	Al inicio de la experiencia su motivación era bastante baja con respecto a mejorar en sus contenidos académicos, pero una vez que ha ido obteniendo bueno resultados, su motivación ha aumentado hacia las materias en las que tenían necesidades. No obstante, siempre ha existido una gran motivación por parte de este alumnado a asistir a las sesiones con sus mentores
	Disponibilidad y compromiso	Predisposición a ayudar a otros compañeros, así como gran disponibilidad para poder trabajar con ellos, así como un compromiso al cien por ciento	Creencia de que sea indispensable que existe un compromiso por ambas partes y buena disposición
	Satisfacción	Alta satisfacción con el trabajo realizado durante las sesiones de mentoría, así como el poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera y poder ayudar a otras personas en mejorar sus dificultades académicas y/o personales	Alta satisfacción en cuanto a la relación con el mentor, uso de técnicas con las que trabajar sus necesidades. Así como han conseguido mejorar en sus conocimientos académicos

Fuente: elaboración propia

En líneas generales podríamos ampliar estos resultados aclarando que el alumnado guiado planteó en el cuestionario inicial de expectativas su preferencia en relación a las estrategias metodológicas que consideraba más provechosas para ellos, siendo la mentoría entre iguales seleccionadas por la mayoría del alumnado (53%), seguida por la orientación pedagógica (32%). Al implantarlas por este equipo de innovación se comprueba, en el cuestionario de satisfacción, que hay concordancia entre los resultados, en cuanto el alumnado guiado plantea su excelente satisfacción por las estrategias seleccionadas, la mentoría entre iguales y la autoformación a través de la orientación pedagógica online mediante el blog diseñado. Además, el alumnado guiado ha valorado altamente que el mentor emplee técnicas variadas y cercanas e incorpore las propuestas sugeridas por ellos, (un 37% prefiere que las incorpore y un 58% lo ve indispensable). Si relacionamos este dato con la satisfacción obtenida comprobamos que, según el 83% del alumnado guiado que ha participado los mentores siempre han utilizado técnicas variadas y cercanas y absolutamente todo el alumnado guiado afirma que los mentores siempre han incorporado las propuestas sugeridas por ellos. Para estos últimos, lo de menos es el seguimiento y evaluación de su aprendizaje, entendemos que se consideran responsables de su propio aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de ello, los mentores han considerado necesario realizar este seguimiento y se puede afirmar que el 33% del alumnado guiado lo han realizado usualmente, mientras que el 67% lo han realizado a menudo. A lo que sí le dan una gran relevancia es a que el mentor responda sus dudas con claridad, estando todos totalmente de acuerdo a que los mentores lo han hecho así.

Por último, destacar que todo el alumnado guiado considera indispensable mejorar sus conocimientos académicos, afirmando éstos que lo han conseguido en mayor o menor grado, donde el 33% dice haber mejorado algo y un 67% haber mejorado bastante. En definitiva, se autoevalúan considerando que han podido trabajar mejor y, en relación con el trabajo de los mentores, mayoritariamente están de acuerdo con que el trabajo que han realizado se considera de excelente.

4. Conclusiones

La reforma de la Educación Superior hace énfasis en un aumento de la atención tutorial, trabajar a través de competencias y revisar las metodologías docentes. Atendiendo a estas necesidades esta experiencia se encamina a dar una respuesta pedagógica a las necesidades específicas de apoyo y/o refuerzo educativo del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU, utilizando el A-S y la mentoría como estrategias mediante las que dar un apoyo educativo con el que aumentar su tasa de rendimiento académico, y siendo la universidad partícipe en este proceso, realizando aquellos ajustes que permitan superar las situaciones de desventaja del alumnado universitario que posean alguna necesidad, participando en su proceso de adaptación a la sociedad del conocimiento y, en mayor medida, preparar a la universidad para la diversidad del alumnado, tal y como plantea el principio de inclusión educativa.

En este sentido, a través de este proyecto el desarrollo profesional y la formación adquiridos por los mentores en este proceso ha sido bastante alta, atendiendo de una manera

adecuada las sesiones, empleando técnicas de cercanía y adaptadas a las necesidades encontradas, llegando a registrarse en un 67% del alumnado universitario que ha necesitado ayuda ha mejorado en su rendimiento académico en asignaturas tales como Didáctica de las Matemática. Además, indicar que las respuestas ofrecidas por los mentores, su compromiso y profesionalidad han aumentado como indican los resultados de otras investigaciones relacionadas con esta experiencia (Knapp et al., 2010; Maloney y Griffith, 2013; McIntyre y Sellnow, 2014; Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013).

En definitiva, a través de esta experiencia se ha comprobado como a través del uso de metodologías alternativas, como son el Aprendizaje-Servicio y la mentoría, se mejoran los resultados, no solo académicos, sino a nivel personal y profesional, donde alumnado universitario de últimos cursos ha tenido la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos, competencias, habilidades y destrezas como cuasi-profesionales, repercutiendo en el afianzamiento de los conocimientos teóricos y prácticos, y comportamientos responsables y cívicos.

Referencias bibliográficas

- Amaral, K. E., y Vala, M. (2009). What teaching teaches: Mentoring and the performance gains of mentors. *Journal of Chemical Education*, 86(5), 630-633. doi:10.1021/ed086p630.
- Billig, S. H. (2009). Does quality really matter: Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. En B. E. Moely, S. H. Billig, y B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131-158). Greenwich, CT: Information Age.
- Bullen, P., Farruggia, S. P., Gómez, C., Hebaishi, G., y Mahmood, M. (2010). Meeting the graduating teacher standards: The added benefits for undergraduate university students who mentor youth. *Educational Horizons*, 89(1), 47-61.
- Camarero, F. J., Del Buey, F. D. A., y Herrero, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2010). *Derecho Humanos y Discapacidad. Informe España 2010*. Recuperado de http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Derecho%20Humanos%20y%20Discapacidad%205.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2005). *Comunicado de Bergen*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bergen_EN.pdf
- Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi:10.1080/00986280903172969.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Karcher, M. J. (2005). The effects of school-based developmental mentoring and mentors' attendance on mentees' self-esteem, behavior, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65-77. doi:10.1002/pits.20025
- Karcher, M. J., Davis, C., y Powell, B. (2002). Developmental mentoring in the schools: Testing connectedness as a mediating variable in the promotion of academic achievement. *The School Community Journal*, 12, 36-52.
- Knapp, T., Fisher, B., y Levesque-Bristol, C. (2010). Service-learning's impact on college students' commitment to future civic engagement, self-efficacy, and social empowerment. *Journal of Commu-*

- nity *Practice*, 18, 233-251. doi:10.1080/10705422.2010.490152
- Maloney, S. M., y Griffith, K. (2013). Occupational therapy students' development of therapeutic communication skills during a service-learning experience. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29, 10-26. doi:10.1080/0164212X.2013.760288
- Maloney, S. M., Myers, C., y Bazyk, J. (2014). The influence of a community-based service-learning experience on the development of occupational therapy students' feelings of civic responsibility. *Occupational Therapy in Mental Health*, 30(2), 144-161. doi:10.1080/0164212X.2014.910160
- Martínez, I. (2014). Isabel Martínez, de Fundación ONCE: "Es poco presentable la tasa de abandono de alumnos universitarios con discapacidad". Recuperado de <http://www.europapress.es/epsocial/entrevistas/noticia-isabel-martinez-fundacion-once-poco-presentable-tasa-abandono-alumnos-universitarios-discapacidad-20140908130230.html>
- McIntyre, K. A., y Sellnow, D. D. (2014). A little bit can go a long way: An examination of required service in the basic communication course. *Communication Teacher*, 28(1), 57-73. doi:10.1080/17404622.2013.843012
- Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Robinson, E., y Niemer, L. (2010). A peer mentor tutor program for academic success in nursing. *Nurse Educator*, 31(5), 286-289.
- Soler, M. R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión2000.com.
- Stanton, T. K. (2014). Practice makes perfect: Classrooms and curricula that generate civic minds and actions. *The Journal of General Education*, 63(1), 35-46. doi:10.1353/jge.2014.0001
- Stoltz, A. D. (2005). *The relationship between peer mentoring program participation and successful transition to high school* (Unpublished doctoral dissertation). University of California at Davis, California.
- Vaknin, L. W., y Bresciani, M. J. (2013). Implementing quality service-learning programs in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practica*, 37(12), 979-989. doi:10.1080/10668926.2010.515515
- Westerman, J. J. (2002). *Mentoring and cross-age mentoring: Improving academic achievement through a unique partnership* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kentucky, Kentucky.
- Wilczenski, F. L., y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York, NY: Springer.
- Yates, M., y Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Journal of Social Issues*, 5(1), 495-512. doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00073.x
- Youniss, J., McLellan, I. A., y Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620-631. doi: 10.1177/0002764297040005008
- Yuen Loke, A. J. T., y Chow, F. L. W. (2007). Learning partnership - The experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 237-244. doi:10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028

La innovación docente en la Universidad al servicio del aprendizaje y de la justicia

Ibáñez Ruiz del Portal, Eduardo
Sepúlveda del Río, Ignacio
Font Oporto, Pablo

Departamento de Humanidades y Filosofía. Universidad Loyola Andalucía

eibanez@uloyola.es

isepulveda@uloyola.es

pfont@uloyola.es

RESUMEN

La Universidad Loyola Andalucía, inspirada en los principios de la Compañía de Jesús, busca formar a sus alumnos y alumnas para que sean hombres y mujeres para los demás. En consonancia con esta propuesta, la asignatura *Humanismo y Ética Básica* ha implementado la metodología del *Aprendizaje Servicio* como una experiencia de innovación docente. El objetivo de la experiencia ha sido incidir en la idea del servicio a la sociedad, poniendo un especial énfasis en la promoción de la justicia. La idea es que los estudiantes puedan tener un enfoque del tema que vaya más allá de una concepción meramente asistencialista, promoviendo una perspectiva de derechos y de transformación social.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; innovación docente; ciudadanía; derechos humanos; educación para el desarrollo.

Teaching innovation at the University as a service for learning and justice

ABSTRACT

University Loyola Andalusia, inspired by the principles of the Society of Jesus, seeks to form its students to be men and women for others. In accordance with this proposal, the course of *Humanism and Ethics Basic* has implemented a service learning experience as innovative teaching methodology. The aim of the experience has been to emphasize the idea of service to society, with special emphasis on the promotion of justice. The idea is that students may have a view on the issue that goes beyond a merely welfare conception, promoting a perspective on rights and social transformation.

Keywords: Learning service; teaching innovation; citizenship; human rights; development education.

Introducción

Esta comunicación presenta la experiencia de la Universidad Loyola Andalucía en la implementación de ApS en asignaturas de primer curso como una experiencia de innovación docente que pretende mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado en la asignatura *Humanismo y Ética Básica*.

1. Contextualización

La Universidad Loyola Andalucía tiene como inspiración los principios de la Compañía de Jesús. Uno de estos principios fundamentales es la promoción de la justicia. La educación, aspecto esencial de la misión de la Compañía, obviamente se ha visto profundamente marcada por esta opción. De esta manera, la educación jesuita se distingue porque busca la formación integral de la persona, de manera que cada hombre y cada mujer que pasen por sus aulas puedan llegar a vivir una ciudadanía mundial responsable y comprometida en la lucha contra la pobreza y la promoción de la justicia. Por esta razón, la misión de nuestra Universidad se entiende desde la formación de hombres y mujeres para los demás, competentes, conscientes, compasivos y comprometidos (Margenat Peralta, 2013), que se comprometan con el mundo buscando hacer de él un lugar de mayor justicia y solidaridad. La Universidad Loyola Andalucía, institución educativa de la Compañía de Jesús, sigue el modelo pedagógico ignaciano para el que el ApS se torna en una herramienta privilegiada. Durante dos cursos consecutivos se ha ido implementando la metodología ApS en varios Grados en los que se imparte una asignatura de formación ética y social desde una perspectiva humanista. La experiencia se ha desarrollado en colaboración con ONGDs y ha incluido formación, actividades, transmisión de la experiencia y evaluación.

Tras un año y medio de la experiencia de ApS en la Universidad Loyola Andalucía se ha solicitado y reconocido a la misma como un Proyecto de Innovación Docente. Este proyecto de implementación de ApS va a servir de nuevo impulso a la iniciativa de los profesores de los departamentos de Humanidades y Filosofía y de Derecho, para extender a más asignaturas y alumnado la experiencia de ApS.

2. Descripción del servicio

La experiencia de ApS ha sido realizada por 33 alumnos y alumnas de primer curso de diferentes grados de nuestra Universidad Loyola Andalucía: Educación Infantil y Educación Primaria, Derecho, ADE, Relaciones Internacionales, Comunicación, Economía y Psicología en los dos Campus de Córdoba-ETEA y Sevilla-Palmas Altas durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016 en colaboración con tres Organizaciones no Gubernamentales (ONG): la Fundación Entreculturas, la Fundación InteRed y la Asociación Claver. La misión de estas tres instituciones está formulada de la siguiente forma:

- Fundación Entreculturas: opta por la solidaridad hacia los más desfavorecidos y promueve la educación como instrumento de cambio social y promoción de la justicia. Trabaja como una red de transformación para el cambio social a través de la educación.
- Fundación InteRed: apuesta por una educación transformadora, que genere la participación activa y comprometida de todas las personas a favor de la justicia, la equidad de género y la sostenibilidad social y ambiental.
- Asociación Claver: su misión fundamental es la de promover una ciudadanía intercultural y una cultura de solidaridad especialmente con los excluidos de nuestra sociedad, sin abandonar las causas que la generan y en favor de la dignidad humana.

Los servicios realizados por nuestro alumnado son actuaciones que entran dentro del concepto de Educación para el desarrollo (ED) que

hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La Educación para el Desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta (Celorio y López, 2007, p. 124).

Nuestra propuesta de ApS frente a un “servicio asistencial” (Ortega, Cordón-Pedregosa, y Sianes, 2013) se ha enfocado hacia un servicio con un enfoque hacia la transformación social y un enfoque de derechos, donde las personas son el centro de la actuación y se sirve a ellas en cuanto que tienen dignidad propia y son titulares de derechos y no sólo receptores de solidaridad.

Tras varias reuniones con las entidades, estas manifestaron la necesidad de la colaboración de nuestro alumnado y ofertaron para la realización de su servicio actividades de Educación para el Desarrollo y de trabajo en sus programas. Concretamente nuestro alumnado realizó su servicio en los siguientes proyectos de estas organizaciones:

- La Red de Jóvenes Solidarios de la Fundación Entreculturas: un programa de participación orientado a adolescentes en el que descubrir que el cambio social es posible, empezar a ejercer una ciudadanía global, y mejorar las capacidades emocionales y sociales. Es una red de alumnos y alumnas de secundaria y bachillerato que realizan actividades solidarias en sus centros y en su entorno durante el curso y que una vez al año se reúnen con todos los grupos que hay en el ámbito de su comunidad autónoma o estatal, para seguir formándose e intercambiar experiencias. Nuestros alumnos y alumnas, tras unas sesiones de formación con la entidad participaron en la organización y desarrollo del Encuentro Andaluz de la Red de Jóvenes Solidarios realizado en Antequera.
- Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME) de la Campaña Mundial por la Educación, coalición internacional en la que participa la Fundación Entreculturas: es una campaña mundial liderada por Kailash Satyarthi (Nobel de la Paz con Malala Yousafzai) que pide a los gobiernos y a la comunidad internacional una

educación de calidad para todos y todas. Una vez al año de forma simultánea se realiza una semana de movilizaciones en todo el mundo para darle impulso político a su objetivo. Nuestros alumnos y alumnas, tras las sesiones de formación con la entidad, participaron en las actividades de la campaña y también estuvieron recogiendo firmas para la campaña de incidencia política.

- Campaña la Silla Roja de la Fundación Entreculturas: reclama y sensibiliza sobre el derecho a la educación de los millones de niños y niñas que aún están sin escolarizar en el mundo. Nuestros alumnos y alumnas, tras unas sesiones de formación con la entidad, realizaron actividades de formación y sensibilización en el campus dirigido a la comunidad universitaria.
- Campaña *Actúa con Cuidados* de la Fundación InteRed: tiene el objetivo de visibilizar y reconocer el trabajo de los cuidados como una actividad imprescindible para el sostenimiento de la vida y las sociedades y resaltar el desigual impacto que tiene la organización social de los cuidados y la corresponsabilidad del Estado, empresas, hombres, jóvenes y niños. Es una propuesta socioeducativa para la transformación social de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Nuestros alumnos y alumnas, tras unas sesiones de formación con la entidad estuvieron realizando talleres formativos en aulas de primaria trabajando los temas de la campaña y aplicando las metodologías aprendidas. Los alumnos y alumnas del Grado de Comunicación también realizaron videos virales para la difusión de la campaña.
- Programa de Ciudadanía Intercultural de la Asociación Claver: consta de diferentes actuaciones que actúa para la integración social de las personas inmigradas en la sociedad de acogida a través de diferentes actividades formativas, culturales, etc. Nuestros alumnos y alumnas, tras unas sesiones de formación con la entidad, participaron en la atención y acogida a personas inmigradas y en la organización de las actividades del programa.

3. Descripción del aprendizaje

Nuestros alumnos y alumnas que participaron en la asamblea de la Red de Jóvenes Solidarios de la Fundación Entreculturas aprendieron en diferentes dimensiones: por un lado la formación que recibieron como preparación de la actividad, pero también el aprendizaje de las metodologías de la Educación para el desarrollo a través de talleres que tuvieron que realizar con los jóvenes que participaron del encuentro. El objetivo de la asamblea de la Red fue vivenciar el valor de la justicia y debatir sobre su importancia, conocer los derechos económicos, sociales y culturales, analizar situaciones de vulneración y generar propuestas de participación.

En la Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME) el mensaje central es la importancia de la educación, pero es una campaña internacional que se gestiona entre diferentes ONGDs y que tiene diferentes componentes: en primer lugar, un componente educativo que se realiza a través de las guías didácticas que se proponen por la coordinación

de la SAME; en segundo lugar, un componente mediático, puesto que su propio carácter global y de impacto conlleva que se deban dedicar medios al impacto en los medios de comunicación de las actividades de la SAME; por último un componente de incidencia política que pretende llegar a los responsables políticos que tienen la capacidad para tomar decisiones que afecten positivamente a los objetivos de la campaña como por ejemplo los responsables de la cooperación de los municipios, comunidades autónomas o incluso los representantes de los diferentes parlamentos autonómicos o estatal. Con la campaña, por tanto, se aprende por un lado la organización de un acto que tiene las dimensiones educativa, mediática y política y por otro el propio desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una ciudadanía global y local.

A través de la campaña de la Silla Roja de la Fundación Entreculturas realizaron actividades de formación y sensibilización en el aula y en el campus dirigido a la comunidad universitaria. Se les formó en primer lugar sobre la situación de un derecho humano tan importante como el de la educación en todo el planeta y cómo los derechos sociales son parte de los derechos humanos y deben ser reclamados a través de la concienciación de las personas. Es una campaña que también pretende recaudar fondos para la incorporación de estos menores en la escuela a través de los proyectos de la propia Fundación Entreculturas. Por último también tuvieron que preparar diferentes presentaciones sobre la campaña a sus propios compañeros tanto en el aula como con la puesta de mesas informativas en los campus.

Campaña *Actúa con Cuidados* de la Fundación InteRed: nuestros alumnos y alumnas, tras unas sesiones de formación con la entidad, estuvieron realizando talleres formativos en aulas de primaria, trabajando los temas de la campaña y aplicando las metodologías aprendidas. El aprendizaje de los alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil y Educación primaria ha sido muy completo, puesto que además de lo aprendido en la formación sobre la campaña, les ha servido para experimentar por primera vez el trabajo en un centro escolar en una clase. Los alumnos y alumnas del Grado de Comunicación, por su parte, estuvieron utilizando sus conocimientos y material de grabación audiovisual de la Universidad para la realización de videos virales y la posterior difusión de la campaña.

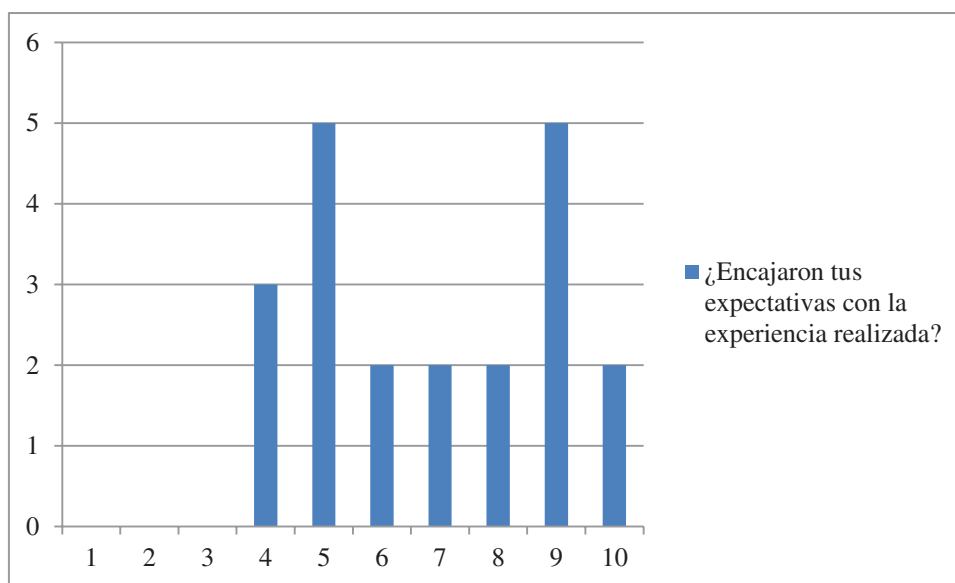
Programa de Ciudadanía Intercultural de la Asociación Claver: nuestros alumnos y alumnas, tras unas sesiones de formación con la entidad participaron en la atención y acogida a personas inmigradas y en la organización de las actividades del programa. De nuevo, por un lado han aprendido sobre interculturalidad de forma teórica, pero además, han podido tener una información y contacto efectivo y de primera mano respecto de la realidad de la inmigración, de manera que han podido experimentar la riqueza de la interculturalidad y las dificultades a las que se enfrenta la población inmigrada en la sociedad de acogida.

Para poder evaluar la experiencia de estos dos años hemos realizado una encuesta al alumnado que ha realizado la experiencia de ApS en nuestra asignatura. En la encuesta se les pregunta sobre diferentes aspectos relacionados con sus expectativas previas respecto del ApS, así como sobre el desarrollo de la misma y el efecto que ha producido sobre los propios alumnos y alumnas. La encuesta ha sido respondida por dos tercios de los participantes en la experiencia de ApS (22 de 33), y ha sido realizada de forma anónima por el alumnado una vez que ya ha terminado completamente la asignatura. Vamos a reproducir y valorar sus datos más relevantes.

Para una mejor exposición e interpretación de los resultados de la encuesta realizada por el alumnado, nos apoyamos en una serie de gráficos realizados con los datos recabados respecto de los siguientes temas: expectativas del alumnado, mejor comprensión de la materia, incremento del compromiso con la sociedad, valoración de la justicia, valoración de la metodología ApS y de su idoneidad para el aprendizaje académico.

En cuanto a las expectativas del alumnado, nos ha interesado saber si la experiencia de ApS cumple con las expectativas levantadas tras su oferta por parte del profesorado, ya que entendemos que va a ser clave tanto para tener una experiencia positiva como para que el propio alumnado anime a sus compañeros a la participación en esta metodología (gráfico 1).

GRÁFICO 1. Evaluación sobre la expectativa con la metodología ApS



Fuente: elaboración propia.

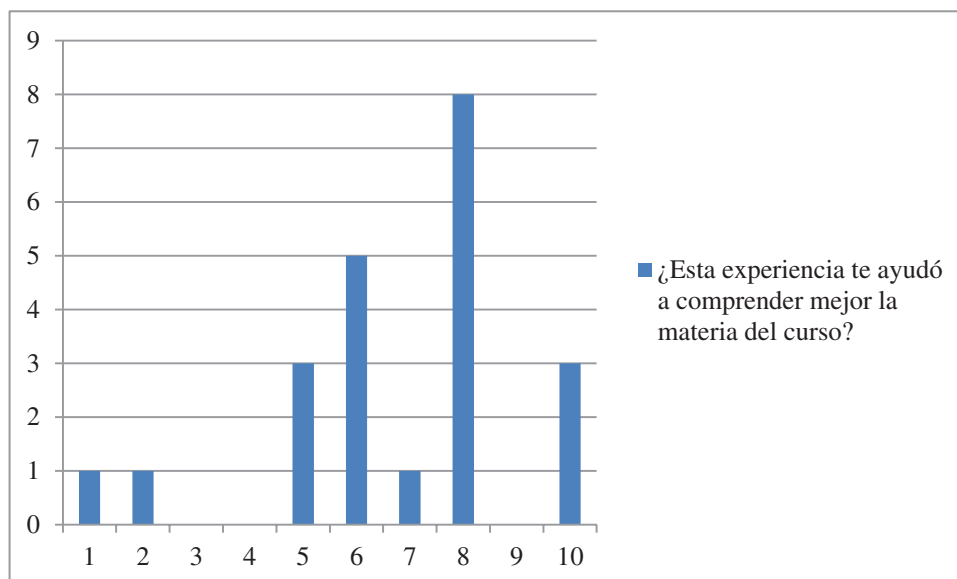
Como podemos comprobar en el gráfico 1 los alumnos y alumnas mayoritariamente aceptan que se han correspondido la expectativa y la experiencia realizada de ApS.

Un aspecto muy relevante para nuestra propuesta es que el servicio realizado tenga relación con la asignatura y que además el alumnado se haga consciente de la vinculación entre su servicio y los contenidos de la materia de manera que ayude a una mejor comprensión de la misma.

Como vemos en el gráfico 2 el alumnado entiende, también de forma mayoritaria, que esta experiencia le ha ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura de *Humanismo y Ética Básica*.

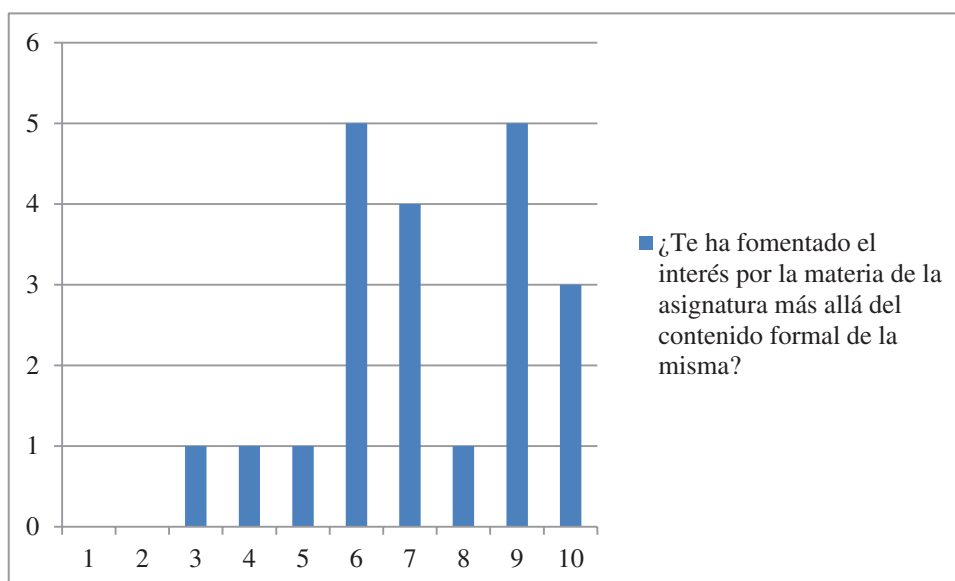
Un elemento que también es interesante para el aprendizaje de la signatura es que los alumnos y alumnas consideran ApS como un factor estimulante para el estudio de la misma, como pone de relieve la respuesta a esta cuestión en el gráfico 3.

GRÁFICO 2. Aportación a la comprensión de la materia



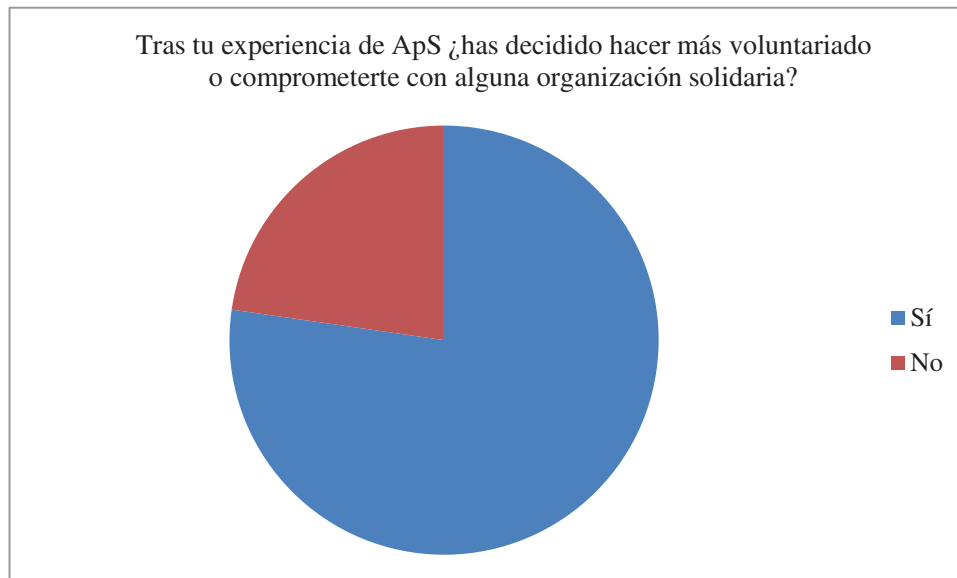
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 3. Aportación al interés por la materia



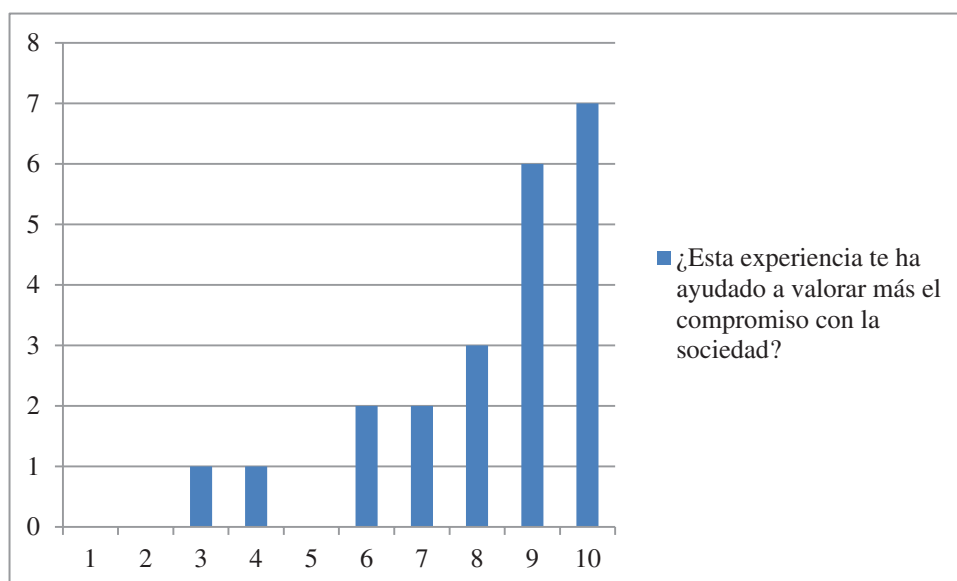
Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto destacable y que ha sido objeto de nuestro estudio es si la experiencia de ApS hace efectivamente más comprometidas a las personas que lo realizan. La manera en que hemos entendido que podíamos estimar si se avanzaba en esta dirección ha sido comprobando si había un interés posterior en seguir comprometido con alguna organización solidaria o la realización de algún voluntariado. Es interesante que un 77% del alumnado respondiera afirmativamente a esta cuestión orientada al hacer y no sólo a una simpatía por el tema, tal como podemos ver en el gráfico 4.

GRÁFICO 4. Promoción del compromiso solidario

Fuente: elaboración propia.

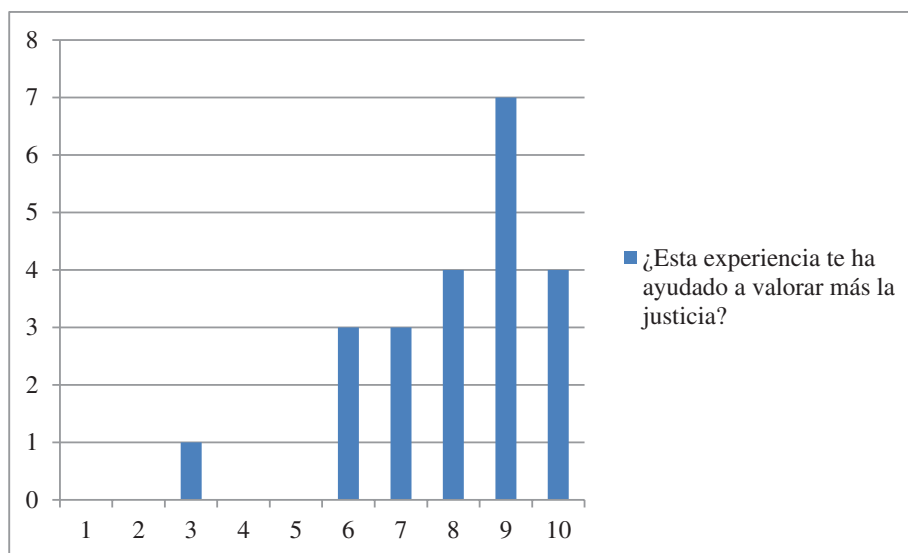
En nuestra asignatura dedicamos una parte de la misma a contenidos en relación con la ciudadanía, la participación y la democracia. Hemos querido especialmente estudiar cómo la experiencia de ApS puede ayudar a comprender el concepto de compromiso con la sociedad no sólo desde una perspectiva teórica o más abstracta sino que ayude a fomentar esta conciencia que también se ha visto mayoritariamente reflejada en las encuestas (gráfico 5).

GRÁFICO 5. Promoción del compromiso con la sociedad

Fuente: elaboración propia.

Como hemos dicho en la introducción de esta comunicación, la justicia es un valor importante en el contexto de la educación jesuita, por lo que hemos querido darle un espacio para la valoración de nuestro alumnado en relación a su experiencia de ApS. El resultado de esta cuestión ofrece una alta conformidad en que ApS es una herramienta al servicio de un mayor compromiso con la justicia (grafico 6).

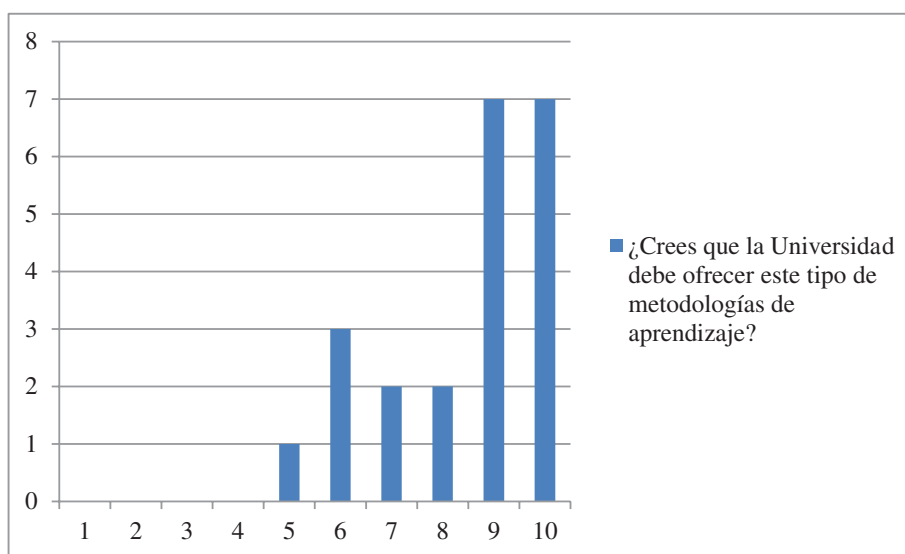
GRÁFICO 6. Evaluación sobre la percepción de la justicia



Fuente: elaboración propia.

Por último, en el gráfico 7 sobre el interés que la metodología del ApS despierta en el alumnado, hemos comprobado que se presenta como una herramienta válida y eficaz, que se valora positivamente en el proceso de preparación y formación académica (gráfico7).

GRÁFICO 7. Valoración del alumnado de la metodología ApS



Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Partiendo de sus principios inspiradores, y desde la asignatura *Humanismo y Ética Básica*, la Universidad Loyola Andalucía ha implementado la posibilidad de que su alumnado realice una experiencia de ApS. Esto supone la aplicación de una metodología de innovación docente que pretende mejorar el aprendizaje de su alumnado haciendo particular incidencia en la promoción de la justicia. A tal efecto, y desde un enfoque que va más allá de una concepción meramente asistencial del servicio, y que lo entiende más bien desde una perspectiva de derechos y transformación social, el alumnado ha desarrollado, en colaboración con ONGDs, actuaciones que se insertan dentro del concepto de Educación para el desarrollo.

A partir de las encuestas realizadas entre el alumnado es posible percibir que en general las experiencias han satisfecho altamente los objetivos perseguidos: así se ha podido ver en particular en lo que respecta a la valoración del compromiso social y de la justicia. Igualmente, la experiencia, ajustándose en la mayor parte de los casos a las expectativas previas, ha conseguido por lo general fomentar el interés por la asignatura y ha logrado ayudar a comprenderla mejor y en más profundidad. Finalmente, el interés suscitado por el compromiso social activo y el voluntariado y, sobre todo, el abrumador respaldo del alumnado a esta metodología, permite reforzar la validez de esta herramienta.

Evidentemente, en todos estos aspectos caben mejoras. Y de igual manera, en la implementación de esta experiencia de ApS han surgido dificultades de coordinación y de ajuste entre los diferentes sujetos actores (por ejemplo, entre el profesorado y los tutores de las ONGs), amén de los siempre imponderables imprevistos. Pero de cara al futuro es clara la potencialidad que tiene por delante esta herramienta de innovación docente. Para ello será clave, de una parte, la extensión a nuevo alumnado de la metodología ya desarrollada con éxito, y, de otro lado, la implicación y formación de más profesorado que, a su vez, permitirá el surgimiento creativo de nuevas concreciones de aplicación de ApS en la Universidad. Es en esa línea desde la que se quiere trabajar desde el Proyecto de Innovación Docente ya aprobado por la Universidad Loyola Andalucía.

Para finalizar, creemos que cabe resaltar que, más allá de lo expresado en las encuestas, el profesorado ha constatado que esta actividad, construida desde el enfoque de Educación para el desarrollo, permite al alumnado, de un lado, una posibilidad de conocimiento aplicado y un análisis y apertura a la realidad social que difícilmente se puede experimentar desde la mera teoría en el aula, y de otra parte, un desarrollo de otras capacidades y facetas personales no meramente intelectual-cognitivas, tales como la sensibilidad personal ante la injusticia y las situaciones sociales de exclusión social, el compromiso personal, el trabajo en grupo o la responsabilidad personal y colectiva. Simultáneamente, esto ha permitido la realización de un servicio a la sociedad que supone no sólo una devolución a la sociedad de la educación recibida, sino que simultáneamente ayuda a generar sujetos conscientes y dispuestos a la transformación de nuestras sociedades hacia realidades más justas.

Referencias bibliográficas

- Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*, 252, 603-63.
- Cortina, A. (1999) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Furco, A., y Russel, S. (1999). *Strategic plan for advancing academic service learning at UC Berkeley*. California: UC Berkeley.
- Celorio, G., y López, M. A. (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Margenat Peralta, J. M. (2013) *Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos. La educación de los jesuitas*. Madrid: PPC.
- Ortega, M. L., Cordon-Pedregosa, R., y Sianes, A. (2013). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*. Córdoba: Universidad Loyola Andalucía-Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación.
- Tapia, M. N. (2006) *La propuesta pedagógica del Aprendizaje y Servicio en la educación superior. Un panorama introductorio*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario CLAYSS.

Bioquímica: enseñar para aprender. Un proyecto de aprendizaje-servicio para alumnos de 1º curso de veterinaria

Ibarguren Arizeta, Izaskun
Villamarín Cid, Antonio

Departamento de Bioquímica y Biología Molecular. USC

mdeizaskun.ibarguren@usc.es

antonio.villamarin@usc.es

RESUMEN

La mejor forma de aprender sobre cualquier tema es la necesidad de enseñar a los demás. Con esta idea, en el curso 2014-15 dos profesores de la materia Bioquímica, que se imparte en la facultad de veterinaria de Lugo, pusimos en marcha un pequeño proyecto de ApS tratando de mejorar la docencia de esta materia.

El proyecto consiste en que los alumnos preparen, de forma integrada y con un lenguaje sencillo, temas de esta materia, como colesterol, obesidad, diabetes, etc., y den charlas formativas a personas mayores, muy preocupadas por su salud y que hablan constantemente de estos temas pero con gran desconocimiento, en asilos, residencias de ancianos, asociaciones, entre otros.

Palabras clave: bioquímica; enseñar; aprender; servicio.

Biochemistry: teach to learn.

A service-learning project for first year veterinary students

ABSTRACT

The best way to learn about any topic is the need to teach others. With this idea, in the 2014-15 course, two professors of Biochemistry subject, taught at the Faculty of veterinary medicine of Lugo, we launched a small ApS project seeking to improve the teaching of this subject.

The project involves students to prepare an integrated manner and in simple language, themes of this matter, such as cholesterol, obesity, diabetes, etc., and give educational talks to the elderly, very concerned about their health and that constantly talk of these issues but with lack of knowledge, in nursing homes, retirement homes, associations...

Keywords: biochemistry; teach; learn; service.

Introducción

Algunos profesores que impartimos docencia de la materia Bioquímica en la Facultad de Veterinaria de Lugo, interesados en aplicar nuevas metodologías docentes para tratar de mejorar la docencia de esta materia, después de asistir a un curso de formación y leer alguna bibliografía al respecto (Martínez, 2008); Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo Moledo, 2015), pusimos en marcha en el curso 2014-15 un pequeño proyecto de aprendizaje-servicio.

Todos los seres vivos estamos constituidos por un conjunto de moléculas individuales que realizan diferentes funciones y que se engloban dentro de los llamados azúcares, grasas, proteínas, ácidos nucleicos y vitaminas, que continuamente se están degradando y que como consecuencia hay que reponer. Una carencia o un exceso de estas moléculas, o un defecto en el proceso de degradación o de síntesis de las mismas da lugar a un problema de salud. La Bioquímica es la ciencia que estudia esta base molecular de los seres vivos, por lo que es una materia básica que se imparte en todas las titulaciones de Ciencias de la Vida, incluida Veterinaria.

Esta materia, que se imparte en el primer curso de la titulación, les resulta algo complicada a los alumnos, en primer lugar porque las moléculas, debido a su tamaño, no las podemos ver, y en segundo lugar porque el interés de los alumnos desde el primer momento está centrado en trabajar con el animal entero y no entienden muy bien la necesidad de conocer cómo funciona a nivel molecular ese animal, y la importancia que esto tiene.

Este proyecto de aprendizaje-servicio surgió de la siguiente idea. Por un lado, la constatación de que la mejor forma de aprender sobre cualquier aspecto es la necesidad de enseñar sobre ese tema a otras personas, por otro, es evidente que un tema de conversación recurrente entre las personas mayores son los problemas de salud, constantemente conversan sobre los niveles de azúcar, y como consecuencia diabetes, colesterol, triglicéridos, vitaminas, obesidad, etc. Como es lógico, la mayoría de ellos tienen un gran desconocimiento acerca de estos temas y tampoco reciben mucha información en las consultas médicas.

Con este proyecto, pretendemos que alumnos que están comenzando sus estudios de Veterinaria aprendan Bioquímica preparando estos temas de forma clara, sencilla y con un lenguaje comprensible, y den charlas formativas a personas mayores en Asilos, Residencias de ancianos, Centros de Día, Asociaciones...

1. Contextualización

Este proyecto de ApS comenzó el pasado curso 2014-15. Participaron de forma voluntaria tres alumnos que prepararon un tema sobre el colesterol, englobando todos los aspectos relacionados con esta molécula: estructura, funciones que realiza, rutas de síntesis y degradación de esta molécula en el organismo, alimentos ricos y pobres en colesterol, así como problemas de salud originados por un exceso de esta molécula en sangre. Este trabajo lo presentaron ante un grupo de unas quince personas mayores de la Asociación Cultural Gallega de Formación Permanente de Adultos (ATEGAL), y con buen nivel de formación.

En el presente curso 2015-16 participan en el proyecto dos alumnas, también de forma voluntaria que están preparando un tema sobre obesidad, ingesta de diferentes tipos de alimentos y el mecanismo de transformación en grasa del exceso, así como la forma de eliminar ese exceso de grasa. El trabajo lo van a presentar en el mes de junio ante personas mayores también de la Asociación (ATEGAL).

2. Descripción del servicio

El servicio prestado tiene dos vertientes:

1. *Formativa*. Los alumnos, utilizando un lenguaje asequible dan charlas formativas a personas mayores sobre aspectos de salud que les preocupan mucho y que no solo afectan a los humanos, sino también al resto de animales.
2. *Acompañamiento*. Los alumnos, que por su edad podrían ser perfectamente nietos de las personas que tienen como público, realizan una clara labor de acompañamiento.

3. Descripción del aprendizaje

Nosotros entendemos que la mejor forma de aprender sobre cualquier aspecto es la necesidad de adquirir los conocimientos adecuados para transmitírselos a otras personas.

Con esta experiencia hemos observado que esto es así, los alumnos por un lado adquieren una visión global de la materia, pero además trabajan otros aspectos muy importantes como la capacidad de síntesis, utilización del lenguaje, capacidad de comunicación y capacidad de respuesta entre otros.

4. Conclusiones

Aunque nuestra experiencia de momento es muy escasa, estamos satisfechos y esperamos que se consolide.

Consideramos que es una experiencia de ApS muy transversal y extrapolable a infinidad de materias.

Referencias bibliográficas

- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

El entrenamiento de estudiantes de veterinaria con animales de refugio: un aprendizaje-servicio

Ibarguren, Izaskun

Departamento de Bioquímica. Facultad de Veterinaria. USC

mdeizaskun.ibarguren@usc.es

Suárez, Maruska

Miranda, Marta

Departamento de Ciencias Clínicas Veterinarias. Facultad de Veterinaria. USC

maruska.suarez@usc.es

marta.miranda@usc.es

RESUMEN

La misión de los Programas de Aprendizaje-Servicio es promover el aprendizaje-servicio como un aspecto integral y enriquecedor de la educación de un estudiante y fomentar la participación de la universidad en la sociedad más allá de los fines propiamente académicos. El concepto es muy simple: los estudiantes ofrecen un servicio en su comunidad que está conectado directamente a su trabajo académico, y la comunidad ofrece una experiencia educativa para el estudiante. La medicina de refugios se desarrolló mucho en los últimos años y, además, es un campo de gran interés y oportunidades para la formación de los estudiantes de veterinaria. El objetivo de este proyecto es la integración de los estudiantes de veterinaria en un proyecto innovador de aprendizaje en la Protectora de animales de Lugo desde 2007 hasta la actualidad. Discutimos el aprendizaje-servicio y las oportunidades y métodos de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, medicina de refugios, estudiantes de veterinaria.

Training veterinary students in shelter medicine: a Service-Learning

ABSTRACT

The mission of the service-learning programs is to promote service-learning as an integral and enriching aspect of a student's education and to foster university engagement with the larger community that furthers the academic and public purposes of the university. The concept is a simple one: students provide service in their community that is directly connected to their academic coursework, and the community provides an educational experience for the student. Shelter medicine is a rapidly developing field of great importance, and shelters themselves provide abundant training opportunities for veterinary medical students. The aim of this project is to detail an innovative method for teaching shelter medicine to students of veterinary in the Shelter of Lugo from 2007 until now. We discuss the student-learning outcomes as well as the teaching opportunities that this method provides.

Keywords: service-learning, shelter medicine, veterinary students.

Introducción

Los métodos de aprendizaje-servicio (ApS) son una metodología innovadora en la educación en general y en el desarrollo del currículo universitario en particular (Martínez, 2008; Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2015). La medicina de refugios se desarrolló mucho en los últimos años y además es un campo de gran interés y oportunidades para la formación de los estudiantes de veterinaria (Freeman, Ferguson, Litster, y Arighi, 2013; Steven y Gruen, 2014). Los estudiantes van a tener la oportunidad de formarse en medicina, cirugía, urgencias, etología, epidemiología, enfermedades parasitarias e infecciosas, etc. (Freeman et al., 2013; Steven y Gruen, 2014). La metodología aprendizaje-servicio permite una mayor aproximación de los estudiantes a la práctica y se desarrollan dando un servicio real a la sociedad. Este sistema es el único que permite mezclar el aprendizaje con un servicio que beneficia mutuamente, tanto al destinatario del servicio como al estudiante (Freeman et al., 2013).

El objetivo de este proyecto es la integración de los estudiantes de veterinaria en el “Plan sanitario de manejo de animales abandonados residentes en la instalaciones de la Sociedad Protectora de Animales y Plantas de Lugo”. Este plan es extensible a otros centros similares a través de un convenio de colaboración entre la universidad y los centros. Este trabajo presenta los resultados de la realización de este tipo de prácticas desde el año 2007 hasta la actualidad.

1. Contextualización

Desde el año 2007, los estudiantes de la Licenciatura en Veterinaria de la USC, y actualmente los de Grado, pueden realizar prácticas en protectoras de animales. Describimos la experiencia llevada a cabo en la Sociedad Protectora de Animales y Plantas de Lugo por los alumnos de veterinaria dentro de la materia optativa Prácticas Externas. Esta materia tiene 6 créditos ECTS (Grado) y tenía 4 créditos optativos en la Licenciatura. Cada alumno realiza 4 semanas de prácticas. Como tutores responsables actúan por parte de la Protectora (tutor profesional) un veterinario de la misma y por parte de la Facultad (tutor académico) un profesor/a de un área clínica. Al terminar el periodo de prácticas cada estudiante debe realizar una memoria final sobre el trabajo desarrollado, en la que se incluye una valoración personal de la práctica realizada y una pequeña disertación sobre gestión o medicina de refugios. Se muestran los resultados desde el 2007 hasta la actualidad. En total realizaron estas prácticas 96 alumnos.

2. Descripción del servicio

El servicio realizado consiste principalmente en: (1) *Manejo médico sanitario del refugio*. Se hace el manejo sanitario (desparasitaciones, vacunaciones) a la población del refugio y cuarentena a las nuevas incorporaciones. Se manejan las necesidades médicas más inci-

pientes. (2) *Control de poblaciones*. Para evitar hacinamientos, mejorar la calidad de vida de los animales y facilitar la adopción de los animales con mejor perfil de acogida. (3) *Castración de los animales*. Para facilitar la adopción y tratar de frenar o reducir las poblaciones del refugio.

3. Descripción del aprendizaje

El aprendizaje supone: (1) *Manejo de animales*. En los animales del refugio se hace un triaje para valorar las necesidades de los animales. (2) *Actuaciones sanitarias*. Se hace el manejo sanitario (desparasitación, vacunación, etc.) a la población del refugio y cuarentena a las nuevas incorporaciones. Se manejan las necesidades médicas en animales susceptibles que lo requieran. Medicina de refugios. (3) *Programas de bienestar animal*. (4) *Programa de castración de animales* previa a la adopción. (5) *Eutanasias selectivas*.

En general, los estudiantes que optaron por esta actividad muestran una gran motivación personal para la realización de este tipo de servicios. De hecho, solo un 5% de los estudiantes no completaron la actividad, si bien cabe destacar que en la mayoría de los casos fue por una mala gestión del tiempo y otras causas ajenas a la propia actividad. Los datos de este proyecto muestran que los estudiantes: (1) Se sienten útiles y adquieren mayor confianza en sí mismos. (2) Conocen mejor la situación real de los albergues y la importancia del trabajo comunitario. (3) Aprenden a enfrentarse a situaciones complejas y a tomar decisiones. (4) Aprenden actos veterinarios, que si bien podría pensarse es un objetivo primario para ellos, pasa a un segundo lugar por la destreza y naturalidad con las que acaban haciéndolo.

4. Conclusiones

Este programa permitió un compromiso de la Facultad de Veterinaria con la protectora de animales con beneficios mutuos; por un lado, el aprendizaje personal y práctico de los estudiantes y, por otro, el servicio realizado por estos a los animales y a la sociedad en general. La enseñanza de la medicina de refugios en un entorno clínico puede ser valiosa para el aprendizaje del estudiante, así como una excelente forma de acercamiento a la sociedad por el servicio realizado. Este plan es extensible a otros centros similares a través de un convenio de colaboración entre la universidad y los centros.

Referencias bibliográficas

- Freeman, L. J., Ferguson, N., Litster, A., y Arighi, M. (2013). Service learning: Priority 4 Paws mobile surgical service for shelter animals. *Journal of Veterinary Medical Education*, 40(4), 389-96. doi: 10.3138/jvme.0513-069R.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Stevens, B. J., y Gruen, M. E. (2014). Training veterinary students in shelter medicine: a service-learning community-classroom technique. *Journal of Veterinary Medical Education*, 41(1), 83-89. doi: 10.3138/jvme.0813-105R.

Una aproximación teórico-metodológica para la sistematización de Buenas Prácticas del Aprendizaje-Servicio

Jacobo García, Héctor Manuel

Profesor-investigador de Tiempo Completo. Universidad Autónoma de Sinaloa

hmjacob@uas.edu.mx

Ibarra Aguirre, Enrique

Coordinador Académico de Posgrado en Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa

enriqueibarra@uas.edu.mx

Armenta Beltrán, Margarita

Profesora de asignatura. Universidad Autónoma de Sinaloa

maggy@uas.edu.mx

RESUMEN

Esta comunicación fundamenta y describe una propuesta de sistematización de Buenas Prácticas (BP) del Aprendizaje-Servicio (ApS) para: (1) asegurar la responsabilidad social y vocación ciudadana con la que los prácticos de las distintas profesiones deben formarse; (2) reivindicar la naturaleza compleja, heterogénea e integral del conocimiento profesional, y que (3) al mismo tiempo que contribuye a enriquecer el repertorio de saberes de una profesión determinada, (4) también eduque el pensamiento profesional de sus ejecutantes.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; buenas prácticas; sistematización.

A theoretical and methodological approach to the systematization of Good Practice in Service-Learning

ABSTRACT

This communication describes a proposal for systematization of Good Practices in Service-Learning to: (1) ensure the social responsibility and civic vocation with the practical of the different professions to be formed; (2) claim the complex, heterogeneous and integral nature of professional knowledge, and (3) at the same time contributing to enrich the repertoire of knowledge of the profession, (4) also educate the professional thinking of its performers.

Keywords: Service-Learning; good practices; systematization.

Introducción

Existe una cantidad importante de prácticas de ApS documentadas. En Argentina, por ejemplo, a través del Ministerio de educación, se resguarda un repositorio considerable de esas experiencias (<http://www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html>), y para lo mismo la Red Española de Aprendizaje-Servicio también dispone de un extenso banco (<https://aprendizajeservicio.net/>). Es frecuente que esas prácticas ApS remitan a experiencias de éxito con las cuales los prestadores de servicio sienten especial identificación emocional y cognitiva; no obstante, conviene decir que después de haberlas vivido es más grande la sensación de logro relevante, que la capacidad para exponerla de forma ordenada y sistemática. Efectivamente, no pasan de ser relatos de experiencias profesionales con resultados satisfactorios, pero sin remitir a un proceso metódico de sistematización, ni de prueba ni evaluación. Muchas veces a esas narrativas suele denominarse Buenas Prácticas (BP), pero al no contar con una orientación teórico-metodológica suficientemente estructurada y consistente, se reducen a relatos e inventarios de experiencias exitosas. Es posible que sean “iniciativas solidarias de carácter asistemático en las que el servicio y el aprendizaje se presentan difusos, suelen ser prácticas que se hacen para satisfacer lagunas axiológicas presentes en el ser humano” que no llevan al aprendizaje (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). En cambio, cuando nos referimos a BP en esta comunicación, nos asimos de la definición de Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás, y Zabalza (2009, p. 3), quien hace referencia a éstas como “el desarrollo de una actividad -con frecuencia innovadora- que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito”.

Las BP del ApS refieren a actividades que después de haber sido realizadas por los brigadistas de servicio han de recibir, necesariamente, el ajuste óptimo -práctico, técnico y social- para que puedan ser recuperadas por otros prestadores de servicio y les facilite conducirse con mayor sensibilidad y acierto ante contextos similares donde se inscribe su práctica de Aprendizaje-Servicio. En ese sentido ¿cómo lograr que los prestadores de servicio sistematizan por cuenta propia sus prácticas exitosas de Aprendizaje-Servicio?

A continuación se describe una propuesta para la sistematización de Buenas Prácticas del Aprendizaje-Servicio con el fin de reivindicar la naturaleza compleja, heterogénea e integral del conocimiento profesional, y que al mismo tiempo que contribuye a enriquecer el repertorio de saberes de una profesión determinada, también eduque el pensamiento profesional de sus ejecutantes. Se busca, además, que esta propuesta sirva para asegurar la responsabilidad social y vocación ciudadana con la que los prácticos de las distintas profesiones deben formarse.

1. Una caracterización del Aprendizaje-Servicio

De manera general, el ApS se ha definido como una actividad compleja que vincula aprender y actuar; une el aprendizaje y el servicio a la comunidad en una acción educativa integrada; bien articulada y coherente (Campo, 2010; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007). Es un método de enseñanza cuya fortaleza radica en el trabajo, donde los estudiantes aprenden,

desarrollan y aplican habilidades académicas y vocacionales en las instituciones educativas para enfrentar las necesidades reales de su comunidad (Tapia, 2000), por lo que se considera un proyecto educativo con finalidad social. En esta actividad se enlazan aprender-actuar-aprender; los aprendizajes que se adquieren en la escuela se ponen en práctica en forma de servicio a la comunidad lo que a su vez se espera que contribuya a fortalecer los aprendizajes.

De acuerdo con Cecchi (2006), el ApS tiene una doble intencionalidad: como intención *pedagógica* pretende mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y como *solidaria*, se interesa por ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social. Remite a: 1) un aprendizaje que busca desarrollar el compromiso solidario de los estudiantes en la búsqueda del bien común; 2) realización de proyectos acotados, con base en el trabajo cooperativo, que resuelve necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad; 3) vinculación de los contenidos curriculares a las necesidades de la realidad de manera equilibrada; 4) establecimiento y consolidación de acuerdos de partenariado (Santos Rego et al., 2015).

Los proyectos de ApS, tienen la cualidad inherente de la experiencia del vivir lo que se aprende. Las actividades de Aprendizaje-Servicio son claramente experienciales y buscan la superación de problemas reales o mejora de determinadas situaciones. El desarrollo de experiencias de ApS implican un continuo ir y venir de la teoría a la práctica en la que los procesos reflexivos son determinantes para conseguir que los contenidos curriculares hagan mejorar la práctica.

Asimismo, el Aprendizaje-Servicio contribuye a la formación social de la persona en los siguientes aspectos: trabajo en equipo, toma de decisiones, convivencia con grupos heterogéneos, incorporación al tejido social, actuar de manera autónoma y con iniciativa, dominio de diferentes lenguajes y nuevas tecnologías; participación del alumnado en la vida pública, aprender a organizar la convivencia y la posibilidad de contribuir de manera personal con la mejora de algún aspecto de la vida social. La interacción entre los participantes contribuye a enriquecer su capital social en ámbitos como la reciprocidad y la confianza. De igual forma se amplía su mirada de lo social y profesional, resignifica el conocimiento académico con valores como la solidaridad, el respeto y el compromiso (Campo, 2010).

2. Una aproximación al concepto del Servicio Social Universitario

En México, los objetivos del Servicio Social Universitario (SSU), persiguen las mismas finalidades del ApS, y de acuerdo con el *Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana*¹, se deducen tres ejes; uno que prevé su compromiso *social y solidario* porque tiene como propósito desarrollar en el prestador del servicio una conciencia de la problemática nacional y actuar con solidaridad y compromiso con la sociedad a través de poner en práctica los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas durante su formación académica, por lo que se torna

1 http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento_prestacion_servicio_social_estudiantes.pdf

retributiva dado que con lo anterior, busca contribuir a la mejora de la calidad de vida de la comunidad, especialmente de los grupos más vulnerables. Adicionalmente, se vuelve un elemento *pedagógico* porque pretende favorecer la formación académica y profesional en el contexto de la práctica de los mismos prestadores de servicio.

El SSU se considera una actividad principalmente académica por lo que no puede reducirse sólo a procesos administrativos. Son necesarias la planificación, supervisión y evaluación a partir de una determinada metodología que permita concebirlo como un proceso continuo, dinámico y de cambio social. Debe ser situado en las comunidades donde ocurren los problemas profesionales a resolver (Cano, 2004). Este no debe confundirse con las prácticas profesionales, pues estas resultan de la integración de los estudiantes a un contexto de aprendizaje situado en escenarios reales con la finalidad de posibilitar la adquisición de competencias necesarias para el ejercicio profesional. Tampoco es una actividad de voluntariado que implica el involucramiento solidario para resolver algún problema social particular (Cecchi, 2006). Es una actividad obligatoria que realizan los estudiantes “en beneficio de la comunidad, que al mismo tiempo constituyen parte de la formación profesional y cívica” (UNESCO, 1984, p.1).

De acuerdo con lo anterior, el trabajo realizado por los participantes de SSU, debe:

- a) Ser un trabajo real unido a las necesidades planteadas por la formación y no una simple condición para obtener un diploma.
- b) Ser una actividad de larga duración.
- c) No debe ser una experiencia externa u ocasional a fin de encontrar una compensación a la falta de formación práctica.
- d) Ser un elemento regulador y continuo como parte integrante del proceso educativo.
- e) Responder a un desarrollo equilibrado de las aptitudes físicas y mentales que redunde tanto en beneficio del individuo como de la sociedad.
- f) Implicar la interacción entre estudio, trabajo e investigación como estrategia de educación permanente. Los esquemas y las actividades elaboradas deberán corresponder de manera efectiva los objetivos y fines educativos propuestos.

Por tanto, el servicio social ha de contribuir a la formación académica y a la capacitación profesional del estudiante así como desarrollar en él la conciencia de solidaridad y de compromiso con la sociedad, vincular a la universidad con su entorno social, comprometer en la resolución de las necesidades de la población más desprotegida pero también apoyar las necesidades de modernización del aparato productivo. Es un medio, también, para acceder al título profesional lo cual supone un intercambio entre los estudiantes y el Estado a través de las instituciones de educación superior en tiempo y dedicación a favor de los más necesitados como una forma de compensar los escasos recursos públicos asignados a favor de la movilidad educacional (Mungaray, Ocegueda, y Sánchez, 2002).

En la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), como contexto más cercano a nuestra experiencia, el servicio social constituye un medio para fortalecer la formación integral de los estudiantes y egresados como profesionistas participativos, crear conciencia de valores, solidaridad social, equidad de género y derechos humanos, fortalecer el vínculo institucional

con los sectores sociales diversos, contribuyendo a elevar el índice de desarrollo humano, capital social y sustentabilidad. Las modalidades bajo las cuales se ofrece el SSU son tres: unidisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. El trabajo multi e interdisciplinario supone aprender a trabajar en equipo, organizar los datos empíricos obtenidos con programas informáticos, gestionar servicios y acudir a programas sociales para mejorar las condiciones de la comunidad.

El programa de servicio social universitario opera con una serie de formatos certificados por organismos evaluadores. El estudiante que hace el servicio social –también llamado brigadista- atiende una convocatoria anual en la que al término de sus estudios, solicita realizarlo en una unidad receptora registrada ante la Dirección General del Servicio Social Universitario. Las unidades receptoras cuentan con personal que es convocado para recibir una capacitación sobre el acompañamiento que proporcionará al brigadista durante el tiempo acordado que no podrá ser menor a seis meses. El brigadista registra semanalmente sus actividades y entrega a su asesor los reportes resultantes. Al término del Servicio Social, el brigadista deberá entregar una Memoria de Servicio Social, o presentará un póster o desarrollará un reporte de investigación. Estos productos del servicio social se presentan en un encuentro de estudiantes. La presentación consiste en seguir la estructura en forma de plantilla en la que los brigadistas muestran el planteamiento del problema, propósitos, justificación, metodología, resultados obtenidos y evidencias de la participación de los beneficiarios de las comunidades beneficiadas. Al finalizar el encuentro, un jurado de expertos selecciona los tres mejores trabajos de entre proyectos de investigación, servicio comunitario y servicio a instituciones solidarias que administran programas compensatorios.

En síntesis, se puede apreciar que tanto ApS y SSU tienen en común diversos aspectos relacionados tanto con lo pedagógico como con el enriquecimiento del capital social; sin embargo, se percibe que SSU enfatiza más en la solidaridad hacia las problemáticas sociales y la responsabilidad social de la Universidad y parece obviar el aspecto del seguimiento a los procesos, mientras que ApS se enfoca predominantemente en los procesos relacionados con su aspecto pedagógico.

3. Metodología

Sustentado en el sujeto de la psicología cognitiva (Rivière, 1984), así como en la comprensión compleja y sistémica (Morín, 2002) de las profesiones (Urteaga, 2008), lo mismo que en el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2006), así como en la metacognición (Moreno, 1989) de los ejecutantes de una profesión a través de la práctica recurrente de la reflexión antes, durante y después de la acción (Dewey, 1987; Schön, 1998) la reflexión técnica y la social (Liston y Zeichner, 2003) como proceso psicológico y considerando algunos de los rubros de la evaluación de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (Campo, 2015), se propone una secuencia de acciones para la sistematización de las experiencias de ApS que contribuya a la educación del pensamiento profesional y a la práctica asidua del profesionalismo (Englund, 1996; Marcelo y Vaillant, 2010), y con ello, consecuentemente, se avance en la profesionalización del campo de intervención que tienen por referencia.

La propuesta sistematización de la experiencia de Aprendizaje-Servicio sugiere realizarse en un entorno virtual y de forma presencial en sesiones de trabajo colectivo un día a la semana, progresando de acuerdo con las etapas siguientes:

1. *Describir la experiencia de Aprendizaje-Servicio.* El propósito de esta primera etapa consiste en promover la generación de las ideas que aseguren la reconstrucción de la experiencia de ApS. El procedimiento seguido toma como punto de partida la recuperación de las acciones más significativas contadas de atrás para adelante, en secuencia y con ordenamiento temporal de la experiencia de servicio profesional otorgado por los estudiantes de una profesión. Qué se hizo primero, qué después y qué enseguida son las cuestiones básicas a responder en esta primera parte. Se hace referencia a los actores, caracterizándolos y se describe el contexto en el que sucedió la experiencia de ApS.
 - a. *Contar la experiencia en un texto con preceptiva de baja demanda.* Para lograr el propósito de esta etapa se sugiere la composición de narrativas con formato flexible y familiar. En otras experiencias de sistematización, sobre todo de buenas prácticas pedagógicas, por lo regular recomendamos la redacción de una carta dirigida a la persona que más confianza le tenga el prestador de servicio social o en circunstancia de Aprendizaje-Servicio. Es posible sistematizar una buena práctica pedagógica como experiencia de ApS si se es educador; en caso de que no lo sea, deberá referirse a la experiencia vivida, según es la profesión en la que se forma. Conviene destacar que en investigaciones donde hemos utilizado la carta como instrumento para el acopio de la información empírica se ha observado que la construcción de sus macro y micro estructuras semánticas, facilita la expresión no sólo de los componentes cognoscitivos de la experiencia del ApS, sino también los emocionales que se viven durante el proceso de trabajo y de intervención profesional en los contextos comunitarios.
 - b) *Escribir la narrativa.* Primero, la composición de la narrativa se realiza de forma individual en un procesador de texto; posteriormente, se copia y pega en una página de WIKI del entorno virtual de aprendizaje en uso. Esta transferencia permite exhibir la producción de cada participante en el colectivo de aprendices de la profesión con la finalidad de que hagan observaciones y comentarios, y los registre en una tabla que para el efecto, el autor incluye al final del texto de la página de WIKI.
 - c) *Registrar comentarios.* Los comentarios de los pares hacen referencia a la claridad y precisión de las ideas expuestas en esta primera aproximación de narración de la experiencia. Incluyen sugerencias de generación de ideas y enriquecimiento, pero no dicen a los colegas qué ideas han de escribir. Las observaciones hechas en ese sentido se reducen a ser descriptores temáticos de contenido, sin ser el contenido mismo. Algunos de estos descriptores pueden ser preguntas sobre el contexto, caracterización de los actores, la secuencia de acciones realizadas, la conceptualización de las acciones emprendidas, entre otras. Son apoyos para generar ideas.

- d) *Reconstruir el texto.* Hechos los comentarios y observaciones como descriptores temáticos de contenido, se procede a enriquecer el texto reestructurándolo de acuerdo con ello para presentar una nueva versión.
2. *Descubrir y reflexionar la arquitectura de la acción profesional.* Para tomar conciencia de los componentes estructurales de la acción y hacer evidente la secuencia o guion al que responde el proceso ejecutivo de la misma, se requiere realizar un ejercicio de descentramiento de los procesos de trabajo tanto como reflexionar sobre el proceso ejecutivo de la experiencia, reconocer los procedimientos y herramientas utilizadas; conocer tanto lo que ha hecho falta como aquello en lo que se está sobrado para determinar en qué sentido puede ser mejorada la secuencia de acciones a la que obedece la experiencia realizada.

Educar el pensamiento profesional para que sea capaz de romper con la causalidad lineal a la que obedece la relación proceso-producto cuando los resultados obtenidos así lo demanden, es lo que pretende esta segunda etapa de sistematización del ApS. Es importante destacar, por cierto, que toda esta etapa entraña un proyecto pedagógico personal comprometido con el profesionalismo que sin duda, impele al práctico de la profesión a ser cada día mejor.

En este momento de la sistematización de la experiencia, los aprendices de la profesión en circunstancia de ApS recuperan la segunda versión de la narrativa en la que han descrito la experiencia de trabajo profesional para proceder a reestructurarlo y a escribir con claridad y precisión tres de sus componentes: (a) el contexto en el que se realiza la experiencia de APS, (b) la caracterización de los actores y (c) el guion al que responde la acción profesional.

3. *Argumentación técnica y ajuste a la acción profesional.* En esta etapa de sistematización se pretende contribuir a la educación del pensamiento profesional mediante la búsqueda de sentido a cada una de las acciones realizadas. En términos prácticos representa la prueba de pertinencia al diseño curricular de la profesión en la que el estudiante recibe su formación inicial como trabajador del conocimiento. Supone la verificación del grado de habilitamiento adquirido para realizar búsquedas estratégicas de información, promover el desarrollo del pensamiento sistémico para conectarse con el entorno y generar las teorías para la acción orgánicamente vinculadas desde las cuales derivar una estrategia de intervención que ayude a transformar la vida comunitaria, explicando y resolviendo un problema que la perturbe.

Esta etapa supone un ejercicio intelectual convergente generador de una teoría heterogénea para la acción, construida por el aprendiz de la profesión. Representa la síntesis dinámica de conocimientos de diversos tipos (disciplinar, contextual, personal, etc.) que es capaz de hacer y que le permiten justificar técnicamente cada una de las acciones realizadas.

Es importante decir que el ejercicio de convergencia se realiza en la misma medida en la que se hacen explícitas las argumentaciones que justifican la ejecución de cada una de las acciones consignadas en el multicitado guion de trabajo profesional.

La argumentación de cada una de sus acciones supone que el aprendiz o práctico de una profesión sabe trabajar con la información, la colecta, organiza, clasifica y dispone de ella oportunamente para sostener cada acción consignada en la narrativa de la experiencia vivida.

La expectativa que se tiene para el final de esta etapa es que los participantes en el proceso de sistematización de la experiencia cuentan con un guion de actuación profesional debidamente argumentado y pueden hacer explícitas las razones técnicas por las cuales procedieron prácticamente.

4. *Argumentación social y ajuste a la acción profesional.* En la cuarta etapa se realiza la reflexión social para hacer explícita la responsabilidad curricular con respecto al diseño de lo humano (perfil del egresado) y la toma de conciencia del compromiso ético y moral para atender las necesidades del desarrollo comunitario y, sobre todo, para atender la responsabilidad de las profesiones de salir en defensa de la vida, aumentar la esperanza de vida, e imprimir sustentabilidad al buen vivir.

Es en esta etapa de sistematización en la que se asegura que la estrategia de intervención profesional responda a una necesidad concreta del desarrollo de la persona según se expone en el perfil de egreso del diseño curricular de la profesión de origen del prestador de servicio social o del estudiante en circunstancia de Aprendizaje-Servicio, así como de la comunidad o de alguna entidad del entorno, pero que este comprometida, sobre todo, con educar el pensamiento profesional del aprendiz para que sea capaz de reflexionar acerca de lo que puede hacer con el capital social del que dispone y que su desempeño cotidiano como profesionista sea orientado por un propósito moral. En el caso de la formación docente, por ejemplo, educar el pensamiento profesional de los educadores incluye el compromiso de promover oportunidades educativas equivalentes a los aprendices y lograr que la educación funcione como un verdadero instrumento para el reparto de la justicia social.

Es por esa razón que se recupera el guion de trabajo para reflexionar de nuevo sobre él y proceder a hacer los ajustes necesarios con tal de imprimirle sentido social a las acciones allí inscritas. Se pone mucha atención en la calidad de la interacción, la horizontalidad con la que esta se realiza, y en el capital social y técnico que circula a través de ella.

Al término de estos ajustes, se espera un guion con las adecuaciones suficientes para incidir en la formación del profesionista según son las demandas de la comunidad y otras entidades del entorno en las que está situado.

5. *Formalizar la sistematización de la experiencia.* Formalizar la sistematización de la experiencia requiere de la descripción de cada uno de los momentos por los que atra-

vesó la experiencia de trabajo profesional, es por ello que se recomienda revisar los productos obtenidos para reordenarlos de acuerdo con la siguiente estructura:

Introducción

1. El contexto del trabajo profesional.
2. Los actores. Una caracterización.
3. La intervención profesional. El guion de acción y proceso ejecutivo.
4. La reflexión práctica.
5. La reflexión técnica.
6. La reflexión social.

Referencias bibliográficas

- Campo, L. (2010). El Aprendizaje-Servicio en la Universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-91). Barcelona: Octaedro.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la universidad. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-11.
- Cano, C. (2004). Reflexiones sobre el futuro del Servicio Social Universitario. *Reencuentro*, 40, 1-10.
- Cecchi, N. (2006). *Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje-Servicio, Caracas. Recuperado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nestor_Horacio_Cecchi.pdf
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores? de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- Dewey, J. (1987). *Cómo pensamos*. Madrid: Paidós.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? En I. Goodson, y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 75-87). London: Falmer.
- Jacobo-García, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, G., y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Moreno, A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 173, 53-38.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix-Barral.
- Mungaray, A., Ocegueda, J. M., y Sánchez, M. D. (2002). *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*. México: ANUIES.
- Pintrich, P. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En W. Schnotz, S. Vosniadu, y M. Carretero, *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires: Aique.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

- Rivière, A. (1984). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO (1984). *El servicio social universitario. Un instrumento de innovación en la educación superior*. París: Autor.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: Una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak*, 18, 169-198.

Metodología A+S: una oportunidad de desarrollo de habilidades transversales en estudiantes universitarios

Jouannet Valderrama, Chantal
González Ferrari, María Soledad
González Larrondo, Trinidad

Centro de Desarrollo Docente. PUC.

cjouannet@uc.cl
mariasoledad@uc.cl
trinidadgonzalez@uc.cl

RESUMEN

Al finalizar un curso con la metodología Aprendizaje Servicio (A+S), los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), contestan de forma voluntaria una encuesta que explora su percepción respecto a diversos elementos de la implementación de la metodología. Este estudio analiza los resultados de esta encuesta, aplicada entre los años 2013 y 2015, a 2.841 estudiantes. El objetivo es explorar el efecto de la implementación de la metodología A+S en el desarrollo de habilidades transversales en los estudiantes (como el compromiso social y trabajo en equipo, entre otras). Se realizó un análisis factorial exploratorio, de confiabilidad y de regresiones logísticas, que permitieron concluir que las dimensiones resultantes se asocian a la teoría propuesta y potencian el desarrollo de habilidades.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; habilidades transversales; educación superior; metodología; compromiso social.

Service Learning: an opportunity for students to develop generic skills

ABSTRACT

When a course that uses the Service Learning (S+L) methodology ends, students of the Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) answer voluntarily a survey that explores their perception about a set of topics related to its implementation. This study analyzes the results of this survey, answered between 2013 and 2015 by 2,841 students. The purpose of this study is to explore the effect of the S+L methodology in the development of generic skills by students (such as social commitment and teamwork, among others). An exploratory factor analysis, reliability analysis and logistic regressions were used, and it was concluded that the resulting dimensions are related to the theory that supports the methodology, enhancing the development of this skills.

Keywords: Service Learning; generic skills; higher education; methodology; social commitment.

1. Marco teórico

A nivel internacional, las universidades se han interesado en la incorporación y promoción de diferentes enfoques de enseñanza que responden a los desafíos educacionales que se presentan en el siglo XXI. Es así como una gran parte de los países de América Latina y el mundo ha impulsado revisiones de sus sistemas de Educación Superior. Los nuevos desafíos en materia de reformas incluyen el debate sobre la pertinencia, la responsabilidad social y el papel que debe jugar la Universidad para cimentar un crecimiento con equidad (Beneitone et al., 2007).

En este sentido, la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), como respuesta a la voluntad de poner al servicio del país una actividad académica que forme profesionales integrales y solidarios, que generen conocimientos que aporten soluciones a los problemas sociales de Chile, en el año 2004 crea el programa Aprendizaje Servicio (A+S), definido como una “metodología pedagógica experiencial, [que integra] actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad” (Furco y Billig, 2002, p. 25).

Para la UC, un curso que utiliza esta metodología debe responder simultáneamente a tres aspectos: uno académico, en el que el contacto directo con la realidad permita mayores y mejores aprendizajes; otro ligado a la calidad del servicio y a la contribución real a una solución de una problemática comunitaria, y finalmente a un espacio de formación en actitudes y valores. Este espacio de formación se debe intencionar en los cursos, considerando los contextos de las clases, el servicio y especialmente en actividades de reflexión (Jouannet, 2013).

En este contexto, desde el año 2005 hasta la fecha, se han implementado alrededor de 797 cursos con la metodología, lo que ha permitido que más de 28.000 estudiantes desarrollaran proyectos de servicio respondiendo a su vez, al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas.

La incorporación de la metodología se realiza a partir de un modelo que se crea según experiencias internacionales y la implementación de experiencias piloto en varios cursos. Jouannet, Salas, y Contreras (2013) plantean algunos hitos y características que el modelo contempla:

- El rol docente como guía y facilitador, que orienta las experiencias de aprendizaje vinculadas al servicio y promueve las conexiones entre contenidos y aprendizaje en contexto.
- Una evaluación de factibilidad de realizar un servicio en el curso, lo cual resguarda la coherencia de objetivos de aprendizaje con un servicio a la comunidad, teniendo en cuenta que el servicio es variable y responde a uno o varios objetivos de aprendizaje.
- La planificación del curso para incorporar la metodología. En ésta se diseña el servicio alineado a los objetivos del curso y buscando responder a una necesidad comunitaria genuina, que tenga una duración adecuada y que sea un real aporte al desarrollo de la comunidad. Se define además, sesiones de reflexión, se ajusta la evaluación de

aprendizajes por tener una experiencia práctica y se planifica la evaluación de la implementación de la metodología.

- La incorporación de una estrategia de reflexión durante el desarrollo del curso, la cual contiene actividades de reflexión previas, durante y posteriores al servicio. En estas actividades el estudiante vincula la experiencia de servicio con los aprendizajes, el servicio realizado con valores, analiza la realidad social, formula preguntas, expresa ideas y resignifica sus experiencias en función de alcanzar aprendizajes significativos.
- La conformación de una sociedad A+S, la cual asegure el compromiso del socio comunitario y su contribución al aprendizaje del estudiante.
- La evaluación final de estudiantes y socios a través de la aplicación de instrumentos de medición.

Este último elemento es central, ya que tiene el objetivo de analizar la calidad de las experiencias que se llevaron a cabo. De esta manera, la evaluación final respondida por los estudiantes, tiene el objetivo de conocer sus percepciones de la experiencia de aprendizaje, vinculación con el servicio ofrecido, satisfacción, rol del docente, y la contribución de estos elementos en el desarrollo de sus habilidades transversales.

A nivel internacional, diversos estudios han profundizado en la metodología A+S, mostrando que es una metodología que tiene un efecto en los estudiantes que va más allá de la mejora de aprendizajes y el conocimiento ligado a cada uno de los cursos o proyectos trabajados bajo esta modalidad (Furco y Root, 2010). Por ejemplo Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee (2000), reporta efectos que tiene la metodología en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, liderazgo, habilidades comunicativas de escritura, autoeficacia, conciencia social, actitudes y valores. Lo anterior, se relaciona con lo que plantea Cooper, Cripps, y Reisman (2013) quienes avalan que el desarrollo de habilidades en los estudiantes, tales como el compromiso cívico, actitudes altruistas en los estudiantes y la percepción del rol como agentes de cambio tiene una fuerte relación con las experiencias de Aprendizaje Servicio.

En el contexto de la UC, también se han realizado estudios asociados a la implementación de A+S. Un ejemplo de esto, es la investigación realizada por Berríos, Contreras, Herrada, Robles, y Rubio (2012) que mediante una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas dirigidas a analizar información proveniente de estudiantes, docentes y socios comunitarios, identificó en general evaluaciones positivas de la metodología A+S en los tres principales agentes involucrados en su aplicación. Las habilidades que los estudiantes más reportan desarrollar corresponden al compromiso social, desarrollo de habilidades comunicativas, trabajo en equipo, resolución de problemas y pensamiento crítico.

A partir de esto, nace la inquietud de complementar el estudio anterior, y analizar el efecto que tienen los elementos de la metodología en el desarrollo de habilidades transversales en estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile y así comprender el efecto que tiene la implementación de Aprendizaje Servicio en el cumplimiento de las metas y el abordaje de los desafíos propuestos a nivel de universidad en nuestro propio contexto.

2. Metodología

El objetivo general del presente estudio fue analizar el efecto de la implementación de la metodología A+S en el desarrollo de habilidades transversales en estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile entre los años 2013 y 2015.

Lo anterior, se realizó utilizando los resultados de la aplicación de la encuesta mencionada anteriormente que se realiza a final de semestre, la cual fue respondida por 2.841 estudiantes, conformando la muestra de este estudio.

Esta encuesta contiene 14 preguntas orientadas a analizar la calidad y frecuencia de elementos de la implementación de A+S según la perspectiva de los estudiantes. Los ítems se organizan en tres grupos: calidad del servicio, frecuencia de la presencia de elementos de la implementación de A+S y habilidades desarrolladas¹. La primera agrupación corresponde a variables dicotómicas, la segunda se responde a través de una escala Likert de frecuencia, y la última corresponde a una escala dicotomizada según si el estudiante la reporta.

En la Tabla 1 se presentan las técnicas de análisis realizadas para lograr cada uno de los objetivos específicos que representan al objetivo general.

TABLA 1. Técnicas de análisis estadísticos según objetivos específicos

Objetivos específicos	Técnicas de análisis estadísticos
1. Analizar los factores emergentes de la encuesta A+S.	Análisis de correlaciones policóricas Análisis Factorial Exploratorio (en adelante AFE).
2. Analizar la confiabilidad de la encuesta y constructos A+S.	Análisis del coeficiente Alpha: variables categóricas. Análisis del coeficiente Kuder-Richardson: variables dicotómicas. Análisis del coeficiente Alpha: Dimensiones resultantes del análisis factorial exploratorio (AFE) y escala A+S general.
3. Identificar la contribución de las dimensiones del modelo de implementación de A+S en el desarrollo de habilidades transversales.	Análisis descriptivos de la distribución de las variables en la muestra. Análisis de regresiones logísticas: como variables independientes las dimensiones de A+S y la escala general de la metodología. Como variables dependientes, cada una de las habilidades.

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de la estructura interna de la encuesta, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), que tiene como objetivo “informar sobre las evidencias de validez de un instrumento de medida (...) [además, ayuda] a especificar cuáles son las principales dimensiones de los constructos (...) [y] para reducir grandes cantidades de variables en una investigación a un número más manejable” (Martínez, Hernández, y Hernández, 2006, pp. 317-318).

De esta manera, el AFE se puede utilizar para determinar qué estructura teórica agrupa a un determinado conjunto de variables y el grado en que estas construcciones representan las variables originales (Henson y Roberts, 2006). Este análisis se realizó con una matriz de

¹ Las habilidades se presentan en un listado. Estas habilidades son seleccionadas a partir de los resultados del estudio cualitativo de Berríos et al. (2012) desde donde emergen.

correlaciones Policóricas (ya que las variables utilizadas son categóricas y dicotómicas), que a su vez fue interpretada para analizar la viabilidad del AFE (Freiberg, Stover, De la Iglesia, y Fernández, 2013; Martínez, Sepúlveda, y Alonso, 2012). Todo lo anterior permite definir componentes emergentes asociables a la metodología A+S.

La selección de la estructura factorial se interpretó a partir de la relación de los ítems con los factores resultantes, la relación entre ellos, índices de ajuste, rotaciones y su interpretación sustantiva en cuanto al significado del modelo (Hu y Bentler, 1999; Martínez et al., 2006).

Se realizó también un estudio de confiabilidad, tanto de la escala en general, como de las escalas de los factores resultantes del AFE. Para el análisis de confiabilidad, dadas las características de las variables, se utilizaron dos índices distintos: Alpha de Cronbach para las variables categóricas y el índice de Kuder-Richardson para las variables dicotómicas (Martínez et al., 2006).

Finalmente, para profundizar en la relación entre la implementación de la metodología A+S y el desarrollo de habilidades, se aplicaron regresiones logísticas. Lo anterior permite responder si la ocurrencia de los distintos factores relacionados a la metodología A+S predice el que los estudiantes reporten el desarrollo de habilidades transversales (Lévy y Varela, 2003). Específicamente, se implementaron regresiones logísticas en las cuales se consideraron las dimensiones de la metodología como variables independientes y como variables dependientes cada una de las habilidades transversales.

3. Resultados

Tal como se puede observar en la Tabla 2, el elemento de la metodología A+S en la UC que presenta una mayor frecuencia reportada por los estudiantes, corresponde al análisis de la realidad social, mientras que el de menor frecuencia corresponde a la contribución del socio comunitario en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, la habilidad más reportada como desarrollada durante el curso corresponde al trabajo en equipo, seguida por la habilidad de compromiso social. Finalmente, la habilidad menos reportada por los estudiantes corresponde al liderazgo.

De acuerdo a los criterios expuestos anteriormente para la selección del modelo factorial, se decide por la estructura que presenta cuatro factores, la cual se relaciona con el modelo de implementación de la metodología A+S (véase Tabla 3).

El primer factor engloba las variables relacionadas a la calidad de la actividad, en términos de su coherencia con los objetivos del curso, su duración, su capacidad para dar respuesta a las necesidades de la comunidad y su aporte al desarrollo de esta última.

El segundo factor contiene las variables asociadas a la frecuencia del análisis de la realidad, la integración de la experiencia con los aprendizajes esperados y la visualización de la profesión en la sociedad.

El tercer factor engloba la frecuencia de adecuación del docente como apoyo y guía de la experiencia, el aporte de las instancias de reflexión en el aprendizaje, y la contribución de esta última para relacionar el servicio con los valores promovidos por el curso.

TABLA 2. Resultados descriptivos según variables y códigos

Variable	Código	Media	D.E.	Frec.
Coherencia de la actividad con los objetivos	A_COH_OB	0,96	0,19	2841
Duración de la actividad	A_DUR_OBJ	0,74	0,44	2841
Respuesta a una necesidad	A_RESP_NEC	0,88	0,33	2841
Aporte al desarrollo de la comunidad	A_DLLO	0,83	0,37	2841
Apoyo y guía del equipo docente	F_EDG	3,19	0,85	2841
Cumplimiento de objetivos socio comunitario	F_SC_CO	3,17	0,85	2841
Contribución del socio comunitario al aprendizaje	F_SC_CA	3,00	0,95	2841
Aporte de la reflexión en el aprendizaje	F_REF_AP	3,02	0,93	2841
Aporte de la reflexión en la relación del servicio con los valores	F_REF_VAL	3,09	0,90	2841
Análisis de la realidad social	F_R_SOC	3,32	0,83	2841
Integración del servicio con los aprendizajes del curso	F_INT_EX	3,27	0,84	2841
Visualización del aporte de la profesión en la sociedad	F_AP_SOC	3,29	0,88	2841
Habilidad: Compromiso social	COMP_SOC	0,62	0,49	2841
Habilidad: Resolución de problemas	RES_PRO	0,59	0,49	2841
Habilidad: Pensamiento crítico	PEN_CRI	0,52	0,50	2841
Habilidad: Trabajo en equipo	TR_EQ	0,78	0,42	2841
Habilidad: Habilidades comunicativas	HAB_COM	0,50	0,50	2841
Liderazgo	LID	0,32	0,47	2841
Incorporación de la metodología contribuye al aprendizaje	G	0,86	0,35	2766

Fuente: elaboración propia. Nota: se utilizarán los códigos para presentar los resultados: D.E. (Desviación Estándar) y Frec. (Frecuencias).

TABLA 3. Matriz de Cargas Factoriales

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
A_COH_OB	0,74	0,70	0,68	0,38
A_DUR_OBJ	0,44	0,40	0,40	0,31
A_RESP_NEC	0,94	0,59	0,57	0,38
A_DLLO	0,92	0,61	0,59	0,43
F_R_SOC	0,45	0,82	0,67	0,48
F_AP_SOC	0,57	0,80	0,67	0,44
F_SC_CO	0,36	0,51	0,47	0,98
F_SC_CA	0,53	0,68	0,67	0,75
F_REF_AP	0,59	0,78	0,96	0,50
F_REF_VAL	0,58	0,81	0,91	0,49
F_EDG	0,48	0,66	0,68	0,49
F_INT_EX	0,62	0,91	0,77	0,53

Fuente: elaboración propia. Nota: Estructura factorial con rotación Geomín.

Finalmente, el cuarto factor está definido por la contribución del socio comunitario en cuanto al cumplimiento de compromisos y aporte al aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, los resultados del análisis de la consistencia interna indican que la encuesta en general y los factores por separado presentan altos niveles de consistencia, sin embargo, cabe mencionar que el índice más bajo se observa en el primer factor, asociado a la calidad de la actividad (véase Tabla 4).

TABLA 4. Análisis de confiabilidad

Análisis de Confiabilidad	
Escala Total	0,88*
Factor 1	0,61**
Factor 2	0,82*
Factor 3	0,84*
Factor 4	0,77*

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Índice de Confiabilidad Alpha de Cronbach.

**Índice de Confiabilidad Kuder-Richardson.

A partir de los cuatro factores resultantes, se generaron nuevas variables que los representan, cuyas escalas se construyeron sumando las variables originales de cada uno de ellos. Éstas, fueron utilizadas como variables independientes para las regresiones logísticas. Los análisis de regresiones logísticas dan como resultado que los elementos específicos de la metodología A+S asociados a calidad de la actividad, la relación con el contexto social y las instancias de reflexión se relacionan de manera significativa con el aumento de la probabilidad de desarrollar tanto la habilidad de compromiso social, como de desarrollar la habilidad de trabajo en equipo. Además, estas habilidades se relacionan de manera significativa con la apreciación global que la incorporación de A+S contribuye con el aprendizaje (véase Tabla 5).

Los elementos de la metodología que se relacionan de manera significativa con el aumento de la probabilidad de desarrollar la habilidad de resolución de problemas, corresponden a la calidad de la actividad, la relación con el contexto social y la percepción global que la incorporación de la metodología contribuye al aprendizaje (véase Tabla 5).

Por otro lado, todos los elementos de la metodología A+S presentan una relación significativa en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, y éstos (exceptuando la dimensión relacionada con la calidad de la actividad) contribuyen de manera significativa en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes (véase Tabla 5).

El trabajo en equipo se relaciona significativamente con las dimensiones de calidad de la actividad, relación con el contexto social, rol del socio comunitario y la incorporación de la metodología en el curso. Finalmente, la relación con el contexto social y la contribución de la metodología en el curso, se relacionan con la percepción de desarrollo del liderazgo (véase Tabla 5).

En síntesis, los indicadores presentados dan cuenta de que las habilidades que más se relacionan con las dimensiones de la metodología de A+S son el compromiso social, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas dimensiones corresponden a la calidad de la actividad, relación con el contexto social, calidad de la reflexión y la incorporación de la metodología en el curso. De esta manera, el elemento más débil en la percepción de desarrollo de habilidades corresponde al rol del socio comunitario (véase Tabla 5).

TABLA 5. Resultados regresiones logísticas

Factores (variables independientes)		COMP_SOC	RES_PROB	PEN_CRI	TR_EQ	HAB_COM	LID
Factor 1: Calidad de la actividad	Coef.	0,0704*	0,0620*	0,0397*	0,0318*	0,0014	0,0127
	EE.	0,0131	0,0122	0,0129	0,0091	0,0129	0,0121
Factor 2: Relación con el contexto social	Coef.	0,0787*	0,0375*	0,0392*	0,0124*	0,0423*	0,0243*
	EE.	0,0071	0,0066	0,0069	0,0051	0,0069	0,0064
Factor 3: Reflexión	Coef.	0,0133*	0,0046	0,0254*	0,0102*	0,0135*	0,0075
	EE.	0,0065	0,0062	0,0064	0,0050	0,0064	0,0059
Factor 4: Rol del socio comunitario	Coef.	0,0118	-0,0109	-0,0205*	0,0055	0,0262*	0,0070
	EE.	0,0076	0,0074	0,0076	0,0058	0,0076	0,0070
General	Coef.	0,1982*	0,1875*	0,2281*	0,1342*	0,1098*	0,1217*
	EE.	0,0388	0,0354	0,0345	0,0319	0,0367	0,0307

Fuente: elaboración propia.

Nota: *Significativas con un $p < .05$. Coef. (Coeficiente) y EE. (Error estándar).

4. Discusión y conclusiones

Los análisis de la estructura y consistencia interna del instrumento de evaluación de la metodología A+S, permitieron profundizar cómo elementos específicos de la implementación agrupados en dimensiones, potencian la percepción de los estudiantes en el desarrollo de habilidades.

El modelo de implementación de A+S incorpora cuatro elementos que son centrales, que teóricamente se plantea que contribuyen a la mejora de las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Estos elementos reflejados en los análisis aluden a la calidad del servicio, relación con el contexto social, instancias de reflexión y rol del socio comunitario. Lo anterior permite vislumbrar la importancia que tienen todos estos elementos para lograr la mejor incorporación de la metodología.

Los resultados indican que las dimensiones del modelo de implementación tienen relación con las habilidades estudiadas, ya que en todas las habilidades al menos una dimensión se relaciona de manera significativa. Las tres habilidades que tienen una mayor relación con las dimensiones de la metodología A+S son: el compromiso social, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.

Lo anterior es coherente con lo planteado en estudios que han analizado la implementación de la metodología en el desarrollo de habilidades, como el desarrollo del compromiso cívico y la vocación de servicio (Astin et al., 2000; Hansen, 2012; Moely, McFarland, Miron, Mercer, e Ilustre, 2002), habilidades que en el presente estudio se considera como compromiso social. Los resultados permiten complementar que elementos específicos de la metodología como a la calidad de la actividad, la relación con el contexto social, la reflexión y la incorporación de la metodología en el curso, contribuye a su desarrollo. La dimensión que más contribuye es la relación con el contexto social, que implica que, al interactuar con el contexto social, integrar la experiencia con el aprendizaje y visualizar el aporte de la profesión en la sociedad se potencia el desarrollo de esta habilidad.

Por otro lado, estudios evidencian el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior a través de la metodología, asociado a una mayor capacidad de desarrollo del pensamiento crítico y capacidad de comprensión y resolución de problemas complejos (Eyler y Giles, 1999; Hansen, 2012; Osborne, Hammerich, y Hensley, 1998). Lo anterior, se relaciona con lo abordado en el presente estudio desde el análisis de la percepción de los estudiantes del desarrollo del pensamiento crítico y de la resolución de problemas.

En cuanto al pensamiento crítico, los resultados indican que la calidad de la actividad, la relación con el contexto social, las instancias de reflexión y la incorporación de la metodología A+S en el curso (con el más alto indicador), contribuyen a su desarrollo. Por otro lado, el rol del socio comunitario presenta una relación inversa, lo que representaría que los estudiantes no estarían relacionando sus experiencias de aprendizaje con el cumplimiento de compromisos por parte del socio comunitario, ni con su contribución a los aprendizajes del curso.

La habilidad de resolución de problemas se relaciona fuertemente con la dimensión de calidad de la actividad, con la relación del contexto social y con la contribución de la metodología en el curso. La calidad de la actividad es la que presenta el indicador más alto en esta habilidad, representando que la coherencia de la actividad con los objetivos, su duración, la actividad como una respuesta a una necesidad y desarrollo de la comunidad se relacionan en mayor magnitud con su desarrollo.

Como se mencionó, la dimensión más débil le corresponde a la asociada al rol del socio comunitario. Esto, se podría relacionar con la importancia de mejorar las instancias de reflexión de A+S, con el objetivo que los estudiantes profundicen e integren la relación entre el rol del socio comunitario y sus propios aprendizajes. Además, en un curso donde la reflexión tiene un rol central, se puede lograr la integración de los objetivos pedagógicos y de servicio (Bringle, Clayton, y Plater, 2013; Eyler, 2001; Eyler, 2009; Hansen, 2012). Por otra parte, este resultado evidencia la importancia de cuestionarse el rol del socio comunitario en el proceso de enseñanza aprendizaje y las acciones concretas para lograr que el socio sea un agente que contribuya al proceso formativo.

De esta manera, los resultados se relacionan con estudios previos, que plantean que al implementar A+S en los cursos, además del desarrollo de conocimientos disciplinares, los estudiantes desarrollan habilidades, actitudes y valores (Groh, Stallwood, y Daniels, 2011; Jenkins y Sheehy, 2011).

En síntesis, el estudio profundiza cómo en Chile, específicamente en la UC, se ha potenciado el desarrollo de habilidades transversales a través de la metodología A+S, complementando los resultados de estudios realizados anteriormente. De esta manera resulta relevante considerar la metodología como un aporte para el currículum de la universidad y responder al desafío de formar profesionales comprometidos con las necesidades de su país.

Referencias bibliográficas

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Ángeles: Higher Education Research Institute.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior. Informe final-Proyecto Tuning de América Latina (2004-2007)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Berrios, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M., y Rubio, X. (2012). Resumen estudio: resultados de aprendizaje servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://desarrollodocente.uc.cl/Descargar-documento/174-Resumen-Estudio-Resultados-de-Aprendizaje-Servicio-en-la-UC-desde-la-mirada-de-sus-actores.html>.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., y Plater, W. M. (2013). Assessing diversity, global, and civic learning: A means to change in higher education. *Democracy and Diversity*, 13(3), 4-6.
- Cooper, S., Cripps, J., y Reisman, J. (2013). Service-learning in deaf studies: impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. *American annals of the deaf*, 157(5), 413-427.
- Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. *New Directions for Higher Education*, 114, 35-43.
- Eyler, J. (2009). The Power of Experiential Education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A., y Billig, S. H. (Ed.). (2002). *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Furco, A., y Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service-Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- Freiberg, A., Stover, J., De la Iglesia, G., y Fernández, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales Exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164.
- Groh, C., Stallwood, L., y Daniels, J. (2011) Service-learning in nursing education: its impact on leadership and social justice. *Nurs Educ Perspect*, 32(6), 400-405.
- Hansen, K. (2012). A Practical Guide for Designing a Course with a Service-Learning Component in Higher Education. *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 29-36.
- Henson, R. K., y Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jenkins, A., y Sheehy, P. (2011) A checklist for implementing ServiceLearning in higher education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2), 52-60.
- Jouannet, C., Salas, M. H., y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 197-212.
- Jouannet, C. (2013). *Impactos del Aprendizaje Servicio en profesorado, socios comunitarios y alumnado: el modelo de la Universidad Católica de Chile*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS(U), Madrid, España.
- Lévy, J. P., y Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, M., Sepúlveda, R., y Alonso, M. (2012). Metodología. *Asociación Colombiana de Psiquiatría*, 41, 197-207.
- Martínez, R., Hernández, M. J., y Hernández, V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. H., e Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.
- Osborne, R. E., Hammerich, S., y Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 5-13.

Elaboración e implementación de proyectos de intervención por estudiantes en colaboración con entidades en los ámbitos de la salud, la intervención social y la educación en entornos de dificultad social¹

Lalueza, José Luis

Padrós, Marta

*Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona*

joseluis.lalueza@uab.cat

marta.padrós@uab.cat

RESUMEN

Se describe el funcionamiento de una asignatura en cuyo marco más de 300 estudiantes cada año diseñan proyectos de intervención en ámbitos educativos, sociales y de la salud. Varias entidades (el último curso siete) presentan un “campo de necesidades” sobre el que los estudiantes, en grupos de trabajo de cinco personas, deben diseñar un proyecto bajo el seguimiento del profesorado de acuerdo a la metodología del aprendizaje basado en problemas. Más allá de la calificación obtenida, profesorado y entidades seleccionan los proyectos más adecuados, realistas e innovadores, cuyos autores pueden llevarlos a cabo en un entorno real con el apoyo de las entidades y reconocimiento académico de la Universidad (como TFG o como reconocimiento de ECTS) durante el curso siguiente.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; aprendizaje basado en problemas; prácticas profesionalizadoras; transferencia social; responsabilidad social.

Development and implementation of intervention projects by students in collaboration with institutions in areas of health, social intervention and education in environments of social difficulty

ABSTRACT

We are doing a description of a pregrade subject where each year a bit more than 300 students design intervention projects in educational, social and health fields. Several entities (the last year seven) present a “needs field” as an object for students work in groups of five people, designing a project under the monitoring of teachers according to the methodology of problem-based learning. Beyond the qualification obtained, faculty and organizations select the most appropriate, realistic and innovative projects, whose authors can carry them out in a real environment with the support of institutions and academic recognition of the University (as TFG or recognition ECTS) during the next course.

Keywords: service-learning; problem-based learning; professionalizing practices; social transfer; social responsibility.

1 La experiencia que aquí se presenta, se está desarrollando por un equipo docente compuesto por Eva Bailes, del Departamento de Psicología Clínica y de la Educación, Miquel Domènech, del Departamento de Psicología Social, Margalida Coll, Gemma Gillazo y Albert Bonillo, del Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias de la Salud, y Sílvia Edo, José Luis Lalueza y Marta Padrós, del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, de la UAB.

1. Contextualización

Esta experiencia se desarrolla en el marco de una asignatura obligatoria del tercer curso del Grado de Psicología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Implica a algo más de 300 estudiantes cada año y, en el último curso, ha contado con la participación de siete entidades. El diseño del Grado de Psicología partía de una evaluación crítica de la licenciatura a la que venía a substituir. Entre las novedades que se introdujeron, destacaremos la transición desde una metodología docente basada en la transmisión a otra fundamentada en la participación, así como la orientación a un desarrollo del currículum más integrado, con más interconexiones entre las asignaturas y entre los cursos.

La asignatura *Prácticas Integradas*, situada en tercer curso, es la primera de carácter transdisciplinar, con la participación de las seis áreas de conocimiento del ámbito de la Psicología. No se orienta a la introducción de contenidos, sino al desarrollo de aquéllos que se han trabajado en cursos anteriores de manera integrada y estrechamente relacionada con la práctica profesional. De este modo, se adoptó la metodología del *aprendizaje basado en problemas*, es decir, el profesorado no transmite conocimientos, sino que plantea un problema u objetivo inicial, y los estudiantes han de recabar información y procesarla adecuadamente para su resolución.

Siendo una asignatura anual, se organiza en dos semestres diferenciados, orientados cada uno a diferentes estrategias de trabajo propias de los campos profesionales de la Psicología: la resolución de casos y la elaboración de proyectos. Así, el primer semestre se orienta a la resolución de casos clínicos y el segundo a la elaboración de proyectos de intervención.

La puesta en marcha de esta asignatura mostró el enorme potencial de los estudiantes de Psicología para la elaboración de proyectos relevantes e innovadores. En el primer año que se cursó, se planteó una situación ficticia como base para el diseño de proyectos, pero los excelentes resultados obtenidos, llevaron al equipo docente a plantear situaciones reales, provistas por entidades que trabajan con la población, y con la posibilidad de un desarrollo ulterior de los proyectos mejor valorados. Así, desde el segundo año se incorporó una dimensión de aprendizaje-servicio, orientándose tanto al desarrollo de competencias profesionales como a la adquisición de un conocimiento crítico del medio y la construcción de una práctica basada en la responsabilidad social.

Los objetivos que persigue esta asignatura son los siguientes:

- a) Integrar los conocimientos y competencias adquiridos desde diversas áreas de conocimiento en los cursos anteriores.
- b) Crear líneas de continuidad entre cursos académicos.
- c) Desarrollar la docencia mediante una metodología propia del aprendizaje basado en problemas (ABP).
- d) Desarrollar las competencias necesarias para el diseño de proyectos de intervención.
- e) Situar a los estudiantes frente a problemas reales a los que deben dar respuesta mediante un proyecto de intervención dirigido a las necesidades sociales.
- f) Facilitar a los estudiantes la práctica real de la intervención mediante la colaboración con entidades.
- g) Aprender a aplicar y evaluar proyectos previamente diseñados.

2. Descripción del servicio

La práctica profesional en el ámbito de la Psicología requiere a menudo disponer de competencias relacionadas con el diseño de proyectos en una amplia variedad de contextos relacionados con los cuidados sanitarios, la intervención social y el asesoramiento educativo. A su vez, el diseño de proyectos comporta habilidades relativas a la realización de análisis de necesidades, clarificación de objetivos, programación de actividades complejas, llevar a cabo una evaluación de las mismas, presentar las propias ideas, ser capaz de negociar con otros actores, y trabajar en equipo de una manera eficaz. En este marco, durante el diseño del Grado de Psicología de la UAB se apostó de manera clara por incorporar procesos formativos que incluyen el desarrollo de las competencias descritas. Una de sus herramientas es la asignatura “Prácticas Integradas”, orientada al desarrollo de aptitudes de aprendizaje autónomo, reflexivo y cooperativo mediante el uso de la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP). Se espera de este planteamiento que los estudiantes se sientan motivados y generen propuestas de respuesta profesional a problemas reales, tomando en consideración el contexto sociocultural de las personas.

Por otro lado, la extensión de los programas de aprendizaje-servicio (ApS) en las universidades está permitiendo analizar el impacto de este tipo de actividades en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, en tanto que éstos deben enfrentarse a problemas reales y, además, pueden visibilizar el impacto social de su actividad más allá de la adquisición de competencias individuales, como la construcción de la ciudadanía orientada a la transformación social (Aramburuzabala y García, 2012; Escribano y Del Valle, 2008; Knapp, Fisher, y Levesque-Bristol, 2010). De acuerdo a ello, una actividad formativa orientada al diseño de proyectos obtiene una mayor relevancia formativa si éstos responden a necesidades sociales, se realizan en coalición con entidades sociales, y son potencialmente ejecutables por los mismos estudiantes en una actividad que suponga compromiso social.

La totalidad de los estudiantes de tercer curso del Grado de Psicología de la UAB (un total que varía entre años, siempre por encima de 300) cursan la asignatura obligatoria “Prácticas Integradas”, de carácter anual, pero organizada en dos semestres claramente diferenciados. Durante el primero resuelven casos que presentan necesidades de análisis e intervención psicológicas diversas en grupos colaborativos de 4-5 estudiantes. A su vez, durante el segundo semestre los mismos grupos diseñan un proyecto. Éste debe responder a necesidades reales, y debe poder ser implementado con sus propias competencias (no las de un titulado, sino aquellas de las que disponen como resultado de su itinerario formativo y de sus experiencias extracurriculares).

Para la definición del marco en el que se han de diseñar los proyectos, se invita a una serie de entidades que trabajan en los campos de la salud, la educación o la intervención social, a presentar necesidades que requieren ser cubiertas, en una situación que comprende una población y un territorio o marco institucional concreto. Para conseguir un buen funcionamiento del semestre, es necesario realizar un trabajo previo de selección de entidades y contacto con las personas responsables de las mismas. Este trabajo lo llevan a cabo de manera distributiva los diferentes miembros del equipo docente, quienes, además, deben gestionar todos los aspectos relativos a la coordinación, a menudo compleja, entre el calendario académico y las

fechas clave de presentación de las entidades ante los estudiantes y de presentación de los proyectos por parte de éstos últimos.

Durante el último curso la asignatura “Prácticas Integradas” ha contado con la participación de siete entidades diferentes, que aglutinan ámbitos de intervención para colectivos diversos (personas con enfermedad mental, niños con riesgo de fracaso escolar y exclusión social, jóvenes que precisan de formación básica para el acceso al mundo laboral, familiares de enfermos con demencia, etc.).

Al inicio del semestre, todas las entidades participantes presentan sus propuestas a los estudiantes mediante una ficha en la que detallan sus objetivos, el colectivo al que atienden, su ubicación y otras características. A las dos semanas, después de que los estudiantes hayan escogido la entidad para la que van a realizar el proyecto, se organiza un acto conjunto para todos los estudiantes en el que representantes de las entidades responden a sus preguntas para así clarificar la demanda. Para evitar una sobrecarga de trabajo para las entidades (especialmente durante la presentación oral de los proyectos), el número de grupos de estudiantes por entidad se ha limitado a ocho. Con el fin de controlar este aspecto, la inscripción de los grupos a los proyectos se realiza con ayuda de uno de los módulos de Moodle y sólo puede realizarse en una fecha predeterminada, pocos días después de la sesión de presentación de las entidades.

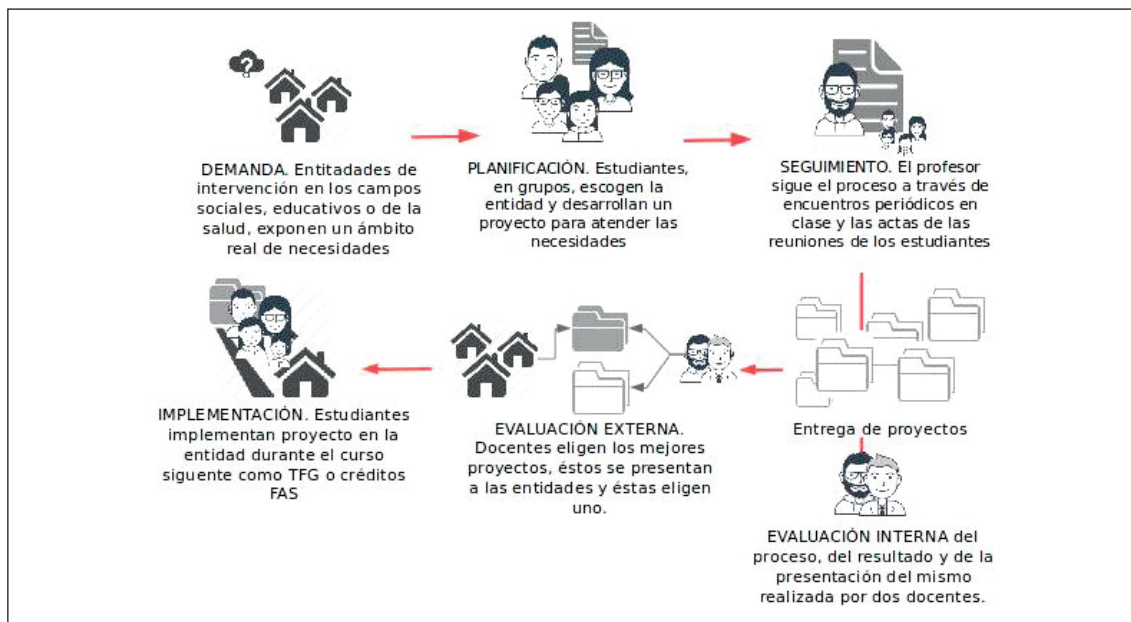
A lo largo de los siguientes tres meses, los estudiantes diseñan un proyecto para dar respuesta a las necesidades planteadas. Este trabajo es supervisado por profesores del equipo docente de Prácticas Integradas (que integra docentes de todas las áreas de la Psicología) con una periodicidad quincenal y siguiendo la metodología del ABP, es decir, no se introduce nueva información, sino que se orienta, mediante preguntas, en la búsqueda de recursos y en la articulación de una propuesta viable.

La evaluación del trabajo tiene en cuenta tanto el proceso como el resultado final. Así, los estudiantes deben ir construyendo una carpeta en la que se reflejan sus avances, las opciones contempladas, los acuerdos, la distribución de tareas y el cumplimiento de las responsabilidades atribuidas a cada miembro del grupo. Los encuentros se hacen predominantemente dentro del aula, con la presencia del profesor, que responde y, sobre todo, realiza preguntas, pero requiere también un trabajo exterior de búsqueda de recursos. El seguimiento de los encuentros en el aula y de la carpeta permite la evaluación del proceso. Por lo que se refiere al producto final, hay distintos niveles de evaluación. El texto que generan los grupos, que se elabora a partir de un formulario que se les proporciona, es evaluado por su profesor o profesora. Pero además deben exponer y defender oralmente sus propuestas, por una parte, ante profesores diferentes al que les ha hecho el seguimiento durante el semestre y, por otra, ante las entidades colaboradoras. De esta manera, la evaluación de los estudiantes trasciende el ámbito meramente académico. Mientras que el profesorado fija una calificación, las entidades establecen una lista priorizada de los proyectos en función de su pertinencia y aplicabilidad.

La selección que realizan las entidades supone para los estudiantes la participación en una competencia competitiva, pues su trabajo no sólo va a obtener una calificación, sino que, de resultar elegido (es decir, de ser considerado como el que mejor responde a las necesidades planteadas), tendrá la posibilidad de ser ejecutado por los propios autores del proyecto

durante el curso siguiente, con la cobertura de la entidad correspondiente, y reconocido académicamente, bien a través de su conversión en trabajo de fin de grado (TFG) bien mediante su convalidación en 6 ECTS.

FIGURA 1. Proceso de elaboración de un proyecto en Prácticas Integradas



Fuente: elaboración propia.

De este modo, se responde a una cuestión recurrente en los programas de Aprendizaje-Servicio: ¿Deben ser “obligatorios”, es decir, deben implicar a todos los estudiantes que deseen superar un proceso formativo, o deben tener responder a una participación voluntaria, es decir, optativa dentro del currículum? En el caso de las “Prácticas Integradas”, la participación en la elaboración de proyectos que respondan a necesidades sociales reales es obligatoria para todos los estudiantes que aspiren a obtener el Grado en Psicología. Pero la implementación de tal proyecto dependerá tanto de su calidad, como de la voluntad de los componentes del grupo para llevarlo a cabo en el curso siguiente. Y esto último, atendiendo a varias modalidades posibles, como créditos tutorizados que suponen de hecho una asignatura práctica consistente en la implementación del proyecto, o como su TFG, que además de la implementación supone un trabajo de análisis con una fuerte carga teórica y de reflexión personal.

3. Descripción del aprendizaje

Este diseño se ha llevado a cabo ya durante dos cursos académicos, lo que nos permite una evaluación preliminar de la experiencia a partir de la información recogida de las entidades colaboradoras y de los estudiantes que han participado en todo el proceso. De acuerdo a ello, los principales elementos que esta experiencia proporciona a la formación de los estudiantes serían los siguientes:

1. *Incidencia en procesos motivacionales.* De acuerdo a los comentarios de estudiantes entrevistados que han seguido todo el proceso, incluyendo la implementación del mismo, el principal elemento motivador consiste en recibir un requerimiento para dar respuesta a necesidades reales, lo que supone ser considerado competente para elaborar tal respuesta. Es decir, por primera vez en sus estudios se les presenta como sujetos competentes no solo para superar una asignatura, sino para realizar un servicio a la sociedad. En segundo lugar, colaborar con una entidad que trabaja “en la realidad”, fuera del campo estrictamente académico, en tanto que permite conocer dinámicas “más allá del aula”. Por último, la elaboración de un proyecto complejo supone un reto creativo, intensificado por la posibilidad de ser llevado a la práctica, y el hecho de desarrollar un trabajo no con el objetivo habitual de obtener una nota, sino como una concurrencia competitiva. Todos estos elementos motivacionales constituyen uno de los pilares del denominado “aprendizaje auténtico”, es decir, que estos aprendizajes generen un impacto emocional que contribuya a dotar de sentido a la práctica realizada, de modo que los participantes se comprometan personalmente y se impliquen con las actividades realizadas (Meijers y Wardekker, 2003).
2. *Incidencia en el desarrollo de competencias académicas:* Esta asignatura introduce la multidisciplinariedad, en tanto que se sitúa fuera del marco estricto de una concreta área de conocimiento. Induce a conectar conocimientos previamente adquiridos en el marco de otras asignaturas, contribuyendo a dar sentido a los mismos. Igualmente, se estimula la conexión del conocimiento académico con otros recursos situados fuera del ámbito universitario, incentivando la indagación sobre prácticas reales en un territorio determinado (Eylar y Giles, 1999; Trilling y Fadel, 2009).
3. *Incidencia en el desarrollo de competencias profesionales.* Esta práctica supone una aproximación a contextos reales de intervención, y crea una serie de requerimientos más propios de la actividad profesional que de la exclusivamente académica. En la fase de elaboración de proyectos, los estudiantes se ven en una situación poco habitual hasta el momento para ellos: no han de buscar la “respuesta correcta”, sino construir una “respuesta eficaz” a un problema real, lo que supone uno de los pilares para la adquisición de competencias de tipo profesional (Van Oers, 2005). En la fase de implementación, aquellos que llegan a la misma se ven comprometidos en una acción “con consecuencias reales” en una determinada población, es decir, se enfrentan a un reto en relación a su responsabilidad, social en primer término, pero también profesional.
4. *Incidencia en el desarrollo identitario.* Finalmente, la participación en la intervención supone un proceso de transformación de las personas, ya que a través de su participación adquieren una nueva manera de ver la práctica y, por tanto, cambia su percepción de la realidad y de sí mismos (Hung y Der-Thanq, 2007; Simons, 2000; Wortham, 2006). Partiendo de una identidad centrada en una autodefinición como estudiantes, la práctica les lleva a una identificación con roles profesionales mediante la asunción de responsabilidades en procesos de transformación social. Pero para

que este proceso se complete, no basta la práctica en sí misma. El seguimiento por el tutor académico desde la universidad debe contribuir a este proceso, fomentando la reflexión en relación a la práctica y a la responsabilidad de la intervención con personas.

4. Conclusiones

Aunque la experiencia es aún joven (solo se han desarrollado de momento dos ciclos completos de dos cursos cada uno), y aún no se han puesto en marcha mecanismos formales de evaluación de la misma, los informes generados en el marco de las evaluaciones del segundo año, provistos tanto por los estudiantes como por las entidades, permiten avanzar que nos encontramos ante una experiencia de “aprendizaje auténtico”. Es decir, genera un conocimiento de la realidad a través de una práctica profesionalizadora, que supone además compromiso social y cambio identitario de los participantes. Además, la dinámica de colaboración entre profesorado de diversas áreas de conocimiento, supone nuevas formas de afrontar el proceso docente, más allá de la clásica práctica académica en el interior de un área de conocimiento. En suma, consideramos que la experiencia de las “Prácticas Integradas” del Grado de Psicología de la UAB supone una experiencia de innovación docente universitaria que contribuye a que profesorado y estudiantes se acerquen a la realidad social, tanto para su comprensión como para su transformación.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): La universidad una institución de la sociedad, Barcelona, España.
- Escribano, A., y Del Valle, A. (Coord.). (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- García, M., y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 8-25.
- Hung, D., y Der-Thang, V. (2007) Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*; 55, 147-167.
- Knapp, T., Fisher, B., y Levesque-Bristol, C. (2010). Service-Learning's Impact on College Students' Commitment to Future Civic Engagement, Self-Efficacy, and Social Empowerment. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 233-251.
- Meijers, F., y Wardekker, W. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 149-167.
- Simons, P. R. J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. En G. Straka (Ed.), *Self-learning* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.

- Trilling, B., y Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van Oers, B. (2005). The potentials of imagination. *Inquiry*, 24(4), 5-18.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

Aprendizaje auténtico y cambio identitario a través del Aprendizaje-Servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión

Lalueza, José Luis

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. UAB

joseluis.lalueza@uab.cat

Sánchez-Busqués, Sònia

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. UAB

sonia.sanchez@uab.cat

Martínez-Lozano, Virginia

Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública. UPO

vmarloz@upo.es

RESUMEN

En este trabajo presentamos un proyecto I+D+i donde analizamos cómo diferentes aspectos del aprendizaje, intelectual, social, profesional y emocional, se ven reforzados como resultado del paso por una experiencia de ApS. Mostramos el trabajo realizado en dos experiencias universitarias, La Clase Mágica (LCM) de Sevilla y la Casa de Shere Rom (CSR) de Barcelona, ambas constituidas como comunidades de prácticas orientadas a la inclusión educativa de niños y niñas en riesgo de exclusión social. Esta investigación se asienta en el análisis cualitativo de datos textuales (diarios de campo, grupos focales y micro-relatos personales). Como paso preliminar se ha administrado el Course Valuing Inventory (CVI) a estudiantes participantes y no participantes en las experiencias, mostrando diferencias en todas las subescalas. Estos datos junto a los primeros análisis cualitativos nos llevan a plantear el ApS como herramienta de *aprendizaje auténtico* que más allá de generar cambios cognitivos, implica transformaciones personales e identitarias.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; aprendizaje auténtico; cambio identitario.

Real learning and identity change through Service-Learning in communities of practice in social exclusion contexts

ABSTRACT

This paper presents a research project where we analyze how different aspects of learning, intellectual, social, professional and emotional are strengthened as result of engage in a Service Learning experience. We show two university experiences, La Clase Mágica (LCM) in Seville and the Casa de Shere Rom (CSR) of Barcelona, both constituted as communities of practice oriented to educational inclusion of children at risk of social exclusion. This research is based on qualitative analysis of textual data (field notes, focus groups and micro personal narratives). As a preliminary step, the Course Valuing Inventory (CVI) has been administered to participant students and non-participants, in service learning experiences. Results show differences in all subscales. These outcomes and the results of the first qualitative analyzes lead us to set the Service-Learning as authentic learning tool that in addition to generating cognitive changes, involves personal and identity transformations.

Keywords: Service-Learning; authentic learning; identity change.

Introducción

Inspirados en la Red UClinks de la Universidad de California, en la 5ª Dimensión del grupo dirigido por Michael Cole, y en La Clase Mágica del grupo de Olga Vásquez, los equipos de investigación aquí implicados, de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, han creado programas (desde 1998 en Barcelona, y desde 2010 en Sevilla) que movilizan a estudiantes universitarios en el desarrollo de proyectos comunitarios. La Clase Mágica de Sevilla (LCM-S) y la Casa de Shere Rom de Barcelona (CSR) son comunidades de prácticas desarrolladas dentro de la escuela y fuera de la misma, en colaboración con maestros y maestras y con entidades sociales y culturales. Su objetivo es la inclusión educativa de niños y niñas en riesgo de exclusión pertenecientes a distintos grupos étnicos minoritarios, la mayor parte gitanos. Estos contextos de actividad suponen auténticos laboratorios naturales en los que se desarrollan estrategias educativas al tiempo que suponen una intervención real en la comunidad y una plataforma para la participación de los estudiantes universitarios a través del ApS.

A través de esta comunicación queremos presentar una investigación que plantea como hipótesis de trabajo que los proyectos ApS como los que aquí presentamos constituyen entornos que favorecen el *aprendizaje auténtico*. Este concepto hace referencia a aprendizajes que van más allá del ámbito meramente cognitivo, y suponen otros tipos de aprendizajes que implican incluso procesos de transformación identitaria. Para que este aprendizaje tenga lugar los procesos que lo generan deben estar situados (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993) y deben ocurrir en entornos de actividad cultural donde los contenidos adquieran sentido y significado para las y los participantes. Esto solo ocurrirá en la medida en que estos aprendizajes se enlacen con la propia historia de vida de las personas (Polkinghorne, 1988).

Con esa base nos planteamos el análisis de los procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios que participan en proyectos de ApS esperando responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el tipo de participación del estudiante en la actividad, cómo evoluciona?; ¿es capaz el estudiante de identificar cambios cognitivos promovidos por la práctica?; ¿aparecen emociones en el proceso de aprendizaje a través de este tipo de prácticas?; ¿qué papel juegan?; ¿cambia la manera en que los estudiantes se posicionan en las prácticas en las que participan?; ¿cambian sus percepciones sobre sí mismos como agentes implicados?; en definitiva ¿aparecen elementos propios de los procesos de aprendizaje auténtico tras el paso por las experiencias de ApS?. En los apartados que presentamos a continuación trataremos de avanzar algunas respuestas.

1. Marco teórico

La red internacional de proyectos “La Quinta Dimensión” (Cole y The Distributed Literacy Consortium, 2006) y “La Clase Mágica” (Macías y Vásquez, 2012; Vásquez, 2003) se pone en marcha en la década de los 80 en EEUU para trabajar con comunidades en riesgo de exclusión social, que suponen la creación de entornos de docencia, de investigación y de servicio comunitario. Estos espacios han generado las condiciones óptimas de colabora-

ción entre comunidad y universidad consiguiendo establecer una relación bidireccional entre sus participantes, posibilitando el aprendizaje mutuo entre poblaciones desiguales y creando nuevos modelos de cambio y transformación social. El objetivo de estos proyectos es crear espacios educativos igualitarios donde a través del juego, el uso del patrimonio cultural de las comunidades y la ruptura de jerarquías entre la comunidad y los instructores, se expandan las posibilidades de aprendizaje y se aumente el empoderamiento de comunidades tradicionalmente marginadas. En estas actividades, las y los estudiantes universitarios, a la vez que participan ayudando en las tareas de Enseñanza-Aprendizaje con la comunidad, son agentes activos de su propio proceso de formación, reflexionando y relacionando la práctica con los contenidos que se abordan en las asignaturas correspondientes. Una de las potencialidades más significativas de este proyecto ha sido su capacidad de adaptación a distintos escenarios nacionales e internacionales, aunque con adaptaciones que responden a las necesidades concretas de cada comunidad local y a las circunstancias institucionales. De este grupo de experiencias ha surgido la red UCLinks (<http://uclinks.berkeley.edu/>) como consorcio de investigadores y profesionales que trabajan en estos proyectos de coordinación universidad-comunidad.

Sin embargo, aunque el objetivo de estos proyectos es el de realizar un servicio comunitario vinculando contenidos curriculares a la práctica en las comunidades mediante la implementación de pedagogías innovadoras (Macías y Vásquez, 2014; Vásquez, 2003), rara vez se ha analizado el impacto de estos programas en los aprendizajes de los y las estudiantes universitarias. Estos proyectos se han centrado mayoritariamente en investigar el desarrollo de las personas de la comunidad que han participado en ellos, sus logros académicos, sus trayectorias vitales... con el objeto de posteriormente observar cómo esto afecta al cambio social en sus grupos minoritarios de pertenencia. Así, los logros alcanzados por las y los estudiantes universitarios en relación a su propio desarrollo académico, social, cultural e individual no han sido documentados, a pesar de la gran cantidad de notas de campo que podrían dar información sobre ello (Macías, Martínez-Lozano, y Mateos, 2014; Macías, Martínez-Lozano, y Vásquez, 2014).

Con estos antecedentes, nuestro principal objetivo en este proyecto de investigación es analizar estos procesos de aprendizaje y de cambio que suponemos tiene lugar en las y los participantes en las experiencias de ApS, empleando para ello el concepto de “aprendizaje auténtico” (Meijers y Wardekker, 2003; Simons, 2000; Van Oers, 2007), que hace referencia a aprendizajes cognitivos, pero también y de manera indisoluble, a otro tipo de aprendizajes y de experiencias personales implicadas en la construcción y el cambio identitario.

Para que el aprendizaje auténtico tenga lugar se deben dar una serie de condicionantes imprescindibles que pensamos que las experiencias de ApS cumplen. En primer lugar los procesos de aprendizaje deben corresponderse con lo que Wenger (1988) denomina una comunidad de práctica, es decir, una actividad colectiva orientada a metas, en la que los participantes construyan significados compartidos y evolucionen desde formas de participación periférica a formas de participación central, donde adquieran roles relevantes y significativos. En segundo lugar, los espacios de aprendizaje deben facilitar la adquisición de competencias relacionadas con la intervención en contextos reales, junto a equipos profesionales, es decir, competencias de tipo profesional (Van Oers, 2005). En tercer lugar, estos aprendizajes de-

ben generar un impacto emocional que contribuya a dotar de sentido a la práctica realizada (Meijers y Wardekker, 2003). Esto implica que las personas participantes deben comprometerse personalmente e implicarse con las actividades realizadas. Finalmente, junto a la adquisición de habilidades cognitivas, las experiencias de aprendizaje deben generar un proceso de transformación de la persona misma ya que a través de su participación adquirirán una nueva manera de ver la práctica, y por tanto cambiarán su percepción no solo de la realidad sino también de sí mismos como personas (Polkinghorne, 1988; Simons, 2000; Wortham, 2006).

En definitiva, en situaciones de aprendizaje auténtico, tal y como entendemos que son las experiencias de ApS que presentamos, aparecerán aprendizajes que posibilitarán un proceso de adquisición de habilidades, competencias y destrezas profesionales y personales que lleven a la transformación de la persona en pleno. Es por ello que el objetivo de nuestro estudio es analizar qué tipos de aprendizajes aparecen en las y los estudiantes que participan de las experiencias presentadas.

2. Metodología

Descripción de las experiencias de ApS

“La Casa de Shere Rom” (CSR) constituye un proyecto implementado por el grupo de investigación DEHISI (Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en colaboración con distintas asociaciones de personas gitanas. En los años 90 importó la estructura y filosofía de LCM para generar un proyecto educativo que se implementó en un vecindario de población mayoritariamente gitana del área metropolitana de Barcelona (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999; Crespo, Lalueza, Portell, y Sánchez-Busqués, 2005). Desde entonces la CSR ha sido implementada, en diferentes periodos, en 15 sedes ubicadas en distintas escuelas, institutos, centros cívicos y asociaciones, de las que en la actualidad siguen 6 en funcionamiento. Actualmente, el proyecto es financiado a través de un convenio educativo entre la Universidad y el Ayuntamiento de Barcelona, aunque en un principio se apoyó en becas y premios de diversa índole. Aunque en cada sede el proyecto tiene un diseño específico, adaptado al contexto local y a la edad de los participantes, en todos los casos se comparte que son comunidades de prácticas basadas en el aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC, y que promueven tareas que suponen la construcción de metas compartidas en un entorno definido por una narrativa con elementos de fantasía o de aventura, con personajes ficticios que se manifiestan a través de internet (Lamas y Lalueza, 2012; Luque y Lalueza, 2013; Padrós, Sánchez-Busqués, Lalueza, y Crespo, 2014).

LCM de Sevilla se pone en marcha en 2010 por parte del GECyC (Grupo de Estudios en Cultura y Cognición) de la Universidad Pablo de Olavide, siendo un importante referente la experiencia anterior de la CSR, tanto por la incorporación de los valores y conocimientos de la cultura gitana como por las dinámicas generadas entre investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad. Este referente, junto con el modelo de LCM San Diego (Macías y Vásquez, 2012), impulsó el comienzo de este proyecto de investigación-acción-docencia junto con diversas entidades que trabajan con población gitana en el Polígono Sur de Sevilla.

El proyecto de LCM-S se asienta además en otras experiencias e investigaciones anteriores, como el proyecto de ApS en el Polígono Sur de Sevilla de la Residencia Universitaria Flora Tristán (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012), y se centra tanto en colegios de la zona como en el centro de adultos.

Sobre ambos proyectos se ha planificado una estructura común de experiencia ApS que nos permite medir y analizar resultados en ambas al mismo tiempo. En las dos experiencias los y las estudiantes ocupan 20 horas al semestre en su colaboración con niños y niñas de etnia gitana, debiendo reflejar su participación en notas de campo, con una estructura consensuada y prefijada de antemano, donde deben realizar una etnografía y reflexionar a nivel teórico y personal. Deben escribir una nota de campo por cada visita al centro, dos horas una vez por semana, ocupando diez semanas del semestre. Estas notas contribuyen al desarrollo teórico en clase, que en ambas tiene que ver con aspectos relacionados con la psicología y la educación.

Participantes

Se ha recogido información (diarios de campo, microrrelatos y transcripciones de los grupos focales) del total de estudiantes participantes en el curso 2015-16. En la UAB son 43 de primer curso de Psicología del primer semestre y 38 de cuarto en el segundo semestre. La muestra de la Universidad Pablo de Olavide se compone de estudiantes del Grado de Educación Social. Son 70 estudiantes de primero en el primer semestre y 50 de segundo curso en el segundo semestre.

Para el estudio cuantitativo se ha trabajado además con grupos de estudiantes de cada universidad (45 UPO y 107 UAB) que no han participado en la experiencia.

Método y técnicas de investigación

Nuestra investigación se asienta principalmente en el análisis cualitativo de datos textuales. Para ello se han seguido diversas estrategias en la obtención de datos:

- a) Diarios de campo: Cada estudiante refleja su participación en la actividad con una periodicidad semanal. Sus notas adoptan un formato habitual en los informes etnográficos, separando explícitamente la descripción de los sucesos acontecidos en la actividad del análisis y valoración de la misma. Se dedica un apartado a la reflexión teórica así como a la descripción y análisis de su propio rol como participantes, sus emociones y los sentimientos provocados en la práctica.
- b) Grupos focales: Al finalizar cada semestre se realizan dos grupos focales en cada universidad, en los que se han abordado diversas cuestiones relativas a la participación en el proyecto.
- c) Micro-relatos: También al final de cada periodo de actividades se recogen relatos de los estudiantes sobre su participación en las mismas.

Los datos textuales obtenidos se analizan mediante el programa ATLAS.ti 7.0 sobre un sistema de categorías generado para la clasificación de los aprendizajes. De acuerdo a los objetivos del estudio se han establecido tres macrocategorías iniciales: Aprendizaje conceptual, Aprendizaje procedimental/profesional y Procesos de cambio identitario. A partir de esta clasificación general se ha procedido de acuerdo al procedimiento de la teoría funda-

mentada con un primer análisis de dos diarios de campo por cada investigador (24 en total) del que ha surgido un sistema de categorías que se ha discutido grupalmente hasta llegar a un consenso sobre un sistema definitivo, que se aplicará al conjunto de los diarios de campo.

Como paso preliminar al estudio se ha realizado una aproximación cuantitativa, orientada a medir el impacto de la participación de las y los estudiantes en estas experiencias de ApS. Para ello se ha administrado una escala a dos grupos diferentes de estudiantes. Unos corresponden al grupo que ha pasado por la experiencia ApS y otro grupo de la misma asignatura y con el mismo profesorado que no ha pasado por la experiencia. El cuestionario administrado es el Course Valuing Inventory (Nehari y Bender, 1978), diseñado para medir el valor y el significado que los estudiantes otorgan a su experiencia en la participación en una asignatura de un curso universitario. Consta de 36 ítems agrupados en 4 escalas con 9 ítems cada una. Se pide responder a determinadas declaraciones en una escala de 4 puntos que indica si la declaración es (1) completamente cierta, (2) probablemente cierta, (3) probablemente falsa y (4) completamente falsa. No se da opción neutra. La suma de las puntuaciones de los ítems, en cada escala de inventario con ajuste de polaridad, constituye la calificación del estudiante. El rango de puntuaciones en cada escala es 9-36. Las siguientes son las subescalas del CVI descritas mediante un elemento de la muestra, frase indicativa de su significado:

- a) Valoración de la participación: Considero esta experiencia de aprendizaje como tiempo y esfuerzo muy bien empleado.
- b) Aprendizaje de contenidos: Este curso me ayudó a adquirir información importante.
- c) Aprendizaje personal: Esta experiencia de aprendizaje me ayudó a ser más consciente de mis propios sentimientos y reacciones.
- d) Aprendizaje procedimental: Este curso fue útil para ayudar a desarrollar nuevas formas de aprendizaje.

3. Resultados

Disponemos ya de los resultados del estudio preliminar cuantitativo de los cuestionarios realizados a los y las estudiantes del grupo de la UAB. Estos fueron administrados a 152 estudiantes, pertenecientes a tres grupos diferentes:

- a) SR15-16: 12 estudiantes que cursaron el mismo año la asignatura Psicología Evolutiva con unas prácticas en el proyecto Shere Rom (ApS)
- b) SR14-15: 32 estudiantes que cursaron el año anterior la asignatura Psicología Evolutiva con unas prácticas en el proyecto Shere Rom (ApS)
- c) A14-15: 107 estudiantes que cursaron el año anterior la asignatura Psicología Evolutiva con unas prácticas “de aula” (no ApS)

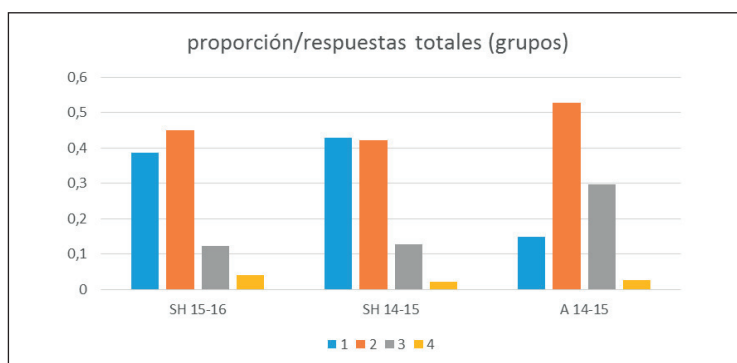
No se trata de muestras aleatorias, sino que responden al conjunto de estudiantes al que se pudo acceder en el momento de pasar el cuestionario. La población total de la que formaban parte los dos últimos grupos, es decir, el conjunto de los estudiantes de la asignatura durante el curso anterior, era de 320, de los cuales participaron en la experiencia ApS

un total de 48. Unas cifras similares corresponden a la población del curso siguiente, al que pertenece el grupo a (320/43).

La pregunta global a la que podemos responder a partir de la comparación de las respuestas de los tres grupos es: ¿Perciben los estudiantes la participación en el proyecto ApS de manera diferente a otro tipo de prácticas de aula?

La siguiente gráfica muestra el global de las respuestas de los miembros de los tres grupos, una vez redimensionadas a ítems inversos del cuestionario.

GRÁFICA 1. Resultados globales escala CVI

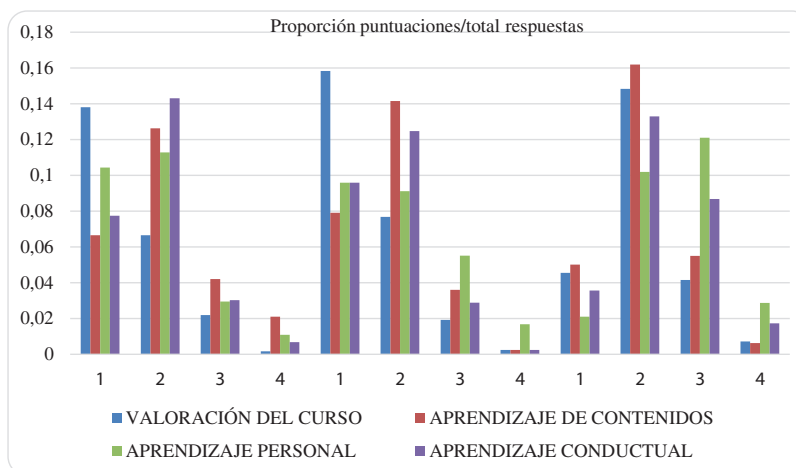


Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de los dos grupos ApS (SR14-15 y SR15-16) son equivalentes entre sí, y se sitúan mayoritariamente en 1 y 2 (3 y 4 en los ítems inversos), es decir, predominan valoraciones positivas. En cambio, las respuestas del grupo no-ApS se sitúan mayoritariamente en 2 y 3, es decir, predominan valoraciones neutras.

Pero resultan más aclaratorios los resultados atendiendo a las subescalas. Podemos ver que se repite la pauta global de la escala en tres subescalas: Valoración del curso, Aprendizaje conductual y Aprendizaje personal. No se dan estas diferencias de manera tan clara en la subescala Aprendizajes de contenidos.

GRÁFICO 2. Resultados escala CVI por subescalas



Fuente: elaboración propia.

Así, los estudiantes valoran de forma diferente las prácticas de la asignatura en función de que éstas se realizaran con metodología ApS o aula. Las prácticas ApS fueron valoradas mayoritariamente de manera positiva, mientras que las prácticas de aula tuvieron mayoritariamente respuestas neutras. Este patrón se refiere tanto a la valoración del curso como a la percepción de aprendizajes relacionados con el crecimiento personal y aprendizajes relacionados con la adquisición de competencias. Aunque sigue la misma tendencia, no se da de manera tan clara en la percepción de aprendizajes de contenidos relacionados con el cuerpo teórico de la asignatura.

Ahora bien, los resultados de esta primera aproximación no nos permiten todavía dar respuesta a las preguntas que nos planteábamos al inicio de esta comunicación, para lo que se requiere un abordaje cualitativo que en estos momentos está en proceso de análisis. Hasta ahora hemos estado completando el sistema de categorías y en el momento de redactar estas líneas se comienza con el análisis en ATLAS.Ti. Para ello cada investigador empieza por analizar la producción de 5 estudiantes del primer semestre, de los cuales categorizará sus 10 notas de campo. Con ello pretendemos no sólo analizar los aprendizajes realizados en las diferentes categorías sino también observar su proceso y evolución a lo largo del transcurso de la asignatura.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados preliminares muestran claramente que los estudiantes que participan en proyectos de ApS valoran mejor su experiencia que sus compañeros de asignatura que han realizado otro tipo de prácticas, especialmente por lo que se refiere a su percepción de adquisición de competencias y de crecimiento personal, aunque no tan marcadamente en el aprendizaje de contenidos. Estos resultados preliminares apuntan en la dirección que hemos hipotetizado, que el ApS (al menos el que se provee en el tipo de práctica que hemos diseñado), constituye un “aprendizaje auténtico”. Pero para conocer este proceso necesitamos algo más que una aproximación cuantitativa, basada en la comparación de grupos. El análisis cualitativo que estamos llevando a cabo, y del que esperamos poder dar cuenta próximamente, basado en el análisis de las notas de campo que los estudiantes han escrito cada semana, sus relatos a final del proceso y su discusión en un grupo focal, podrá permitirnos dar respuesta a las preguntas que nos formulábamos al principio de esta comunicación.

Referencias bibliográficas

- Blázquez, A., y Martínez-Lozano, V. (2012). La Residencia Universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de educación*, 358, 618–630.
- Cole, M., y The Distributed Literacy Consortium. (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Portell, M., y Sánchez-Busqués, S. (2005). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En M. Nilson y H. Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities* (pp. 27-62). Berna: Peter Lang.

- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C., y Luque, M. J. (1999): Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la casa de Shere Rom. En M. A. Essomba, y E. Barandica (Coords.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 185-194). Barcelona: Graó.
- Lamas, M., y Lalueza, J. L. (2012). Aproximación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-19.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Luque, M. J., y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428.
- Macías, B., Martínez-Lozano, V., y Mateos, C. (2014). La Clase Mágica-Sevilla. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 109-137.
- Macías, B., Martínez-Lozano, V., y Vásquez, O. (2014). Service learning in university students participating in La Clase Magica. Lessons from US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2, 63-78.
- Macías, B., y Vasquez, O. (2012). Identity construction in narrative of migration. En G. Hansen, y P. Jensen (Eds.), *Self in Culture in Mind. Conceptual and applied perspectives*. Aarhus: Aalborg University Press.
- Macías, B., y Vásquez, O. (2014). La Clase Mágica goes international: Adapting to new sociocultural contexts. En B. Flores, O. Vásquez, y E. Clark (Eds.), *Generating transworld pedagogy: reimagining La Clase Magica* (pp. 193-208). Lanham: Lexington Books.
- Meijers, F., y Wardekker, W. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 149-167.
- Nehari, M., y Bender, H. (1978). Meaningfulness of a learning experience: A measure for educational outcomes in higher education. *Higher Education*, 7, 1-11.
- Padrós, M., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, J. L., y Crespo, I. (2014). The Shere Rom Project: Looking for Alternatives to the Educational Exclusion of Roma. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 46-62.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Science*. New York: State University of New York Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Simons, P. (2000). Towards a constructivist theory of self-directed learning. En G. Straka (Ed.), *Self-learning* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.
- Van Oers, B. (2005). The potentials of imagination. *Inquiry*, 24(4), 5-18.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 299-312.
- Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

Un proyecto de Vida Independiente como escenario de Aprendizaje Servicio

Latorre Cosculluela, Cecilia

Liesa Orús, Marta

Vázquez Toledo, Sandra

Departamento de Ciencias de la Educación. UNIZAR

cecilialacos@gmail.com

svaztol@unizar.es

martali@unizar.es

RESUMEN

Desde el movimiento de Vida Independiente son cada vez más las experiencias que se están poniendo en práctica con las personas con discapacidad. En este sentido, el proyecto "Hacia una Vida Independiente", coordinado desde la Universidad de Zaragoza, persigue fomentar la convivencia de esta población con estudiantes universitarios del Grado de Maestro, ofreciéndoles a estos últimos la posibilidad de completar su formación docente en aspectos referidos a la atención a la diversidad. Además de contribuir a superar las barreras sociales inclusivas que afectan a los jóvenes con discapacidad, el proyecto aquí descrito se fundamenta en la metodología de Aprendizaje Servicio y permite, a los alumnos universitarios, reflexionar profundamente sobre la importancia de la capacitación de los maestros y desarrollar habilidades de enseñanza y compromiso social. Experiencias de este tipo son de absoluta necesidad, pues los docentes constituyen piezas fundamentales en la transmisión de valores de respeto a la diversidad humana.

Palabras clave: Vida Independiente; discapacidad; Grado de Maestro; Aprendizaje Servicio; diversidad humana.

Independent Living project as a Service-Learning experience

ABSTRACT

From the Independent Living movement, experiences that are being implemented with people with disabilities are becoming more numerous. In this sense, the project "Toward an Independent Living", which is coordinated by the University of Zaragoza, aims to promote the coexistence of this population with university students of Teacher Grade, offering them the opportunity to complete their teacher training on aspects related to attention to diversity. Besides helping to overcome the barriers to social inclusion affecting young people with disabilities, the project described here is based on the Service-Learning methodology and allows university students to reflect deeply on the importance of training teachers and developing teaching skills and social commitment. Experiences such as these are of absolute necessity, because teachers are key pieces for the transmission of values of respect for human diversity.

Keywords: Independent Living; disability; Teacher Grade; Service-Learning; human diversity.

Introducción

Motivado por la necesidad de participación real de las personas con discapacidad en la vida social, en 1979 surge el modelo de vida independiente, un paradigma muy alejado del enfoque médico-rehabilitador (Iáñez, 2009). Esta filosofía de vida independiente, basada en los principios del *empowerment*, parte del derecho de todas las personas a la independencia, teniendo oportunidades para tomar sus propias decisiones y llevar a cabo las actividades del día a día (Iáñez, 2009). La multidimensionalidad de los procesos de tránsito a la vida de los jóvenes con discapacidad pone de manifiesto la esencial necesidad de implementar diferentes apoyos a estas personas (Verdonschot, de Witte, Reichrath, Buntinx, y Curfs (2009), teniendo en cuenta la diversidad de roles y funciones que desempeñan los adultos en la sociedad (Pallisera, Fullana, Martín, y Vilà, 2013).

Bien es sabido que, según autores como Martínez-Odría (2007), el Aprendizaje Servicio (en adelante, ApS) es un modo de enseñanza que enfatiza la realización de servicios voluntarios en pro de las necesidades que se detectan en la comunidad próxima. En esta línea, y considerando este componente básico del ApS referido a la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad (Francisco y Moliner, 2010), la función de los estudiantes universitarios del Grado de Maestro que acceden a compartir experiencias de convivencia con personas con discapacidad recobra un papel de esencial importancia. A lo largo de los años de estudio, uno de los contenidos más relevantes que se imparten es la formación de los futuros maestros en la atención a las diversas necesidades que, a día de hoy, presentan las personas con diversidad funcional.

La difusión de diferentes experiencias de ApS que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes es especialmente relevante en un momento en que se está reclamando a las universidades la incorporación de aprendizajes que integren, de forma pertinente, la preparación para la práctica profesional y para la responsabilidad social de sus estudiantes (Martínez Domínguez, 2014). En los últimos años, autores como Buchanan, Baldwin, y Rudisill (2002) destacan el ApS como un recurso altamente valioso en la formación de los docentes, apuntando que a través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas.

Dado que “la pedagogía del ApS ha surgido como una teoría que tiene un potencial considerable para apoyar y mejorar los programas de formación de maestros” (Aramburuzabala y García, 2012), viene justificada la pertinencia de la presente experiencia. Una práctica que se engloba bajo el proyecto denominado “Hacia una Vida Independiente” y que tiene, como finalidad principal, potenciar la convivencia entre jóvenes universitarios del Grado de Maestro de la Universidad de Zaragoza y personas con discapacidad pertenecientes a la Asociación Down Huesca y para ofrecer, a estas últimas, la posibilidad de adquirir capacidades que los impulsen a una vida autónoma e independiente.

Las actitudes que manifiestan los docentes tienen una clara repercusión no sólo en el desarrollo del autoconcepto de las personas con diversidad funcional, sino también en su proceso de socialización e inclusión (Liesa, Arranz, y Vázquez, 2013). En ciertas investiga-

ciones (Avramidis y Norwich, 2004), los autores encuentran, como uno de los factores que influyen en la actitud de los profesores hacia la integración y la inclusión, el contacto directo con personas con necesidades específicas. Por ello, y dado que “la formación en atención a la diversidad de los estudiantes de magisterio es muy escasa y esto puede influir en su actitud hacia la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad” (Liesa et al., 2013, p. 70), surge la necesidad de implementar experiencias de este tipo desde promovidas desde el ámbito universitario.

1. Contextualización

En este trabajo se describe una experiencia de ApS dirigida a los alumnos del Grado de Maestro de la Universidad de Zaragoza. Al comienzo de cada curso escolar se organiza una ponencia en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de esta universidad destinada a los alumnos del Grado, y que tiene como finalidad dar a conocer el proyecto “Hacia una Vida Independiente” a los estudiantes y fomentar su participación en el mismo como una experiencia de ApS enmarcada en diversas asignaturas de este grado.

En los orígenes de esta vivencia, que lleva en funcionamiento once años, se analizaron, en primer, lugar las necesidades reales de ambas poblaciones: los alumnos de la universidad que estudiaban el Grado de Maestro y las personas con diversidad funcional. Una vez detectadas y definidas las necesidades sociales de inclusión de los individuos con discapacidad y la necesidad de formación profesional de los futuros docentes, se vincularon los objetivos relacionados con ellas a los contenidos y competencias que deben formar parte de los estudios de este grado universitario. En vista de las evaluaciones positivas que los estudiantes que han ido disfrutando de esta experiencia ofrecían sobre ella, en la actualidad se sigue implementando este proyecto “Hacia una Vida Independiente” gracias a la labor de los usuarios participantes y los coordinadores del mismo.

Al comienzo de la convivencia entre los jóvenes universitarios del Grado de Maestro y las personas con discapacidad, se explica a todos los integrantes, de manera detallada, en qué consiste la experiencia, cuáles son sus tareas y obligaciones, y cómo se realiza el seguimiento del Aprendizaje-Servicio. Un total de tres profesores, pertenecientes a los Departamentos de Psicología y Sociología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, coordinan el proyecto. Mantienen reuniones periódicas con las personas con discapacidad y los estudiantes del Grado de Maestro y una estrecha colaboración con Cadis-Huesca, entidad a la que se encuentran adscritos los usuarios con discapacidad participantes.

El proyecto tiene dos claros objetivos: por un lado, capacitar y formar a maestros competentes para abordar la inclusión social y educativa, tanto dentro como fuera del contexto escolar y, por otro, mejorar en la medida de lo posible la calidad de vida de los jóvenes con diversidad funcional. Dada la trascendencia de disponer de prácticas de actuación que incidan en los entornos y que fomenten el respeto a la diferencia y la aceptación, esta experiencia de ApS continúa, a día de hoy, siendo un proyecto con alto beneficio y utilidad no sólo para la población con necesidades, sino también para los estudiantes del Grado de Maestro.

2. Descripción del servicio

El proyecto “Hacia una vida independiente” constituye un escenario de entrenamiento para personas con discapacidad de carácter innovador. El fundamento del mismo es la convivencia de jóvenes universitarios con personas con discapacidad a lo largo de un curso escolar, ofreciéndoles a estas últimas la posibilidad de desarrollar una mayor autonomía en determinadas actividades de la vida diaria. Desde el momento de su implantación, son numerosos los jóvenes que han pasado por esta vivencia y a los que se ha ido ofreciendo un asesoramiento y acompañamiento acorde a sus necesidades.

A diferencia del carácter paliativo de los pisos tutelados donde jóvenes con discapacidad conviven, bajo la supervisión de un tutor, con otras personas con características semejantes, el presente proyecto tiene un carácter más formativo, favoreciendo la generalización de habilidades sociales y el acercamiento de estas personas a una normalización plena en todos los ámbitos de su vida. Partiendo en todo momento de la voluntad e intereses de las personas con discapacidad, la experiencia se presenta como una oportunidad destinada a una población muy heterogénea y que pretende capacitarles para la vida autónoma e independiente.

De entre los numerosos objetivos y contenidos que se establecen para las personas con discapacidad y que se constituyen como el servicio objetivo a ofrecer, resultaría esencial destacar la adquisición y generalización de habilidades de relación interpersonal; de habilidades de la vida diaria relacionadas con el vestido, aseo personal y la alimentación; la autonomía en el desempeño de las tareas domésticas y, finalmente, la capacidad para destinar el tiempo libre a actividades de carácter activo en compañía de los jóvenes universitarios (Liesa y Vived, 2010). En términos más generales, y en la línea de lo expuesto por autores como Myers, Ager, Kerr, y Myles (1998) e Iáñez (2009), se pretende ofrecer, con este proyecto, un servicio que contribuya a suprimir los riesgos de exclusión social a los que las personas con discapacidad se ven sometidas.

3. Descripción del aprendizaje

En esta experiencia de convivencia se pide, a los jóvenes universitarios, que sean elementos activos de la propuesta. Su papel es fundamentalmente el de mediador, guía y tutor en la actuación del compañero/a con necesidades específicas, teniendo que conocer qué es capaz de realizar por sí misma la persona con discapacidad y qué puede llegar a hacer con su ayuda. En términos generales, se establecen objetivos a cumplir por los estudiantes que se relacionan con la aceptación de la diversidad humana en toda su amplitud, la integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y el enriquecimiento de la convivencia con esta población. Si bien la actividad tiene un carácter totalmente voluntario, los estudiantes del Grado se comprometen, a lo largo de un curso escolar, a cumplir con una serie de cláusulas que vienen especificadas en el contrato que firman al comienzo de la convivencia.

Paralelamente al ofrecimiento de un servicio a la comunidad, los estudiantes ponen en práctica diferentes aptitudes conceptuales, procedimentales y actitudinales ligadas a los contenidos que se establecen en diferentes materias del Grado de Maestro, pudiéndose acercar así

a auténticas realidades y preparándose para abordar el reto de la diversidad humana. Además, esta experiencia ayuda a los estudiantes universitarios a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continuada en el momento de llevar a cabo determinadas acciones que pretenden incidir en el entorno en que se desarrolla la vivencia (Francisco y Moliner, 2010; Martínez Domínguez, 2014).

De acuerdo con lo encontrado en estudios como el de Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006), las actitudes positivas de los estudiantes universitarios ante la discapacidad pueden potenciarse si se ofrecen experiencias de contacto y convivencia con individuos con diferentes necesidades. Con esta experiencia de ApS se logra, entre otros aspectos, una formación continua para que sus actitudes hacia la inclusión social de las personas con diversidad funcional sean positivas, teniendo en cuenta que los maestros constituyen piezas absolutamente claves en la educación en la diversidad de todos sus alumnos.

4. Conclusiones

A la luz de la importancia de las prácticas sociales inclusivas para las personas con diversidad funcional (Abbott y McConkey, 2006), actualmente son cada vez más las experiencias que se están implementando con esta población desde el movimiento de Vida Independiente. La experiencia aquí descrita les permite avanzar un paso más hacia su vida autónoma y hacia la inclusión social, esta última de fundamental relevancia para toda la comunidad. Además, el concepto de igualdad de oportunidades se presenta como una aspiración generalizada en nuestras sociedades traduciéndose, para las personas con discapacidad, en una búsqueda de normalización en todas las esferas de la vida (Egido, Cerrillo, y Camina, 2009).

Por otro lado, el ApS es una herramienta muy poderosa que contribuye a desarrollar algunas de las competencias profesionales propias de los docentes, mejorando el compromiso de los estudiantes con la comunidad próxima (Aramburuzabala y García, 2012). Tras preguntar a los estudiantes del Grado de Maestro por la influencia de esta experiencia de ApS en su desarrollo profesional, todos ellos consideran que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos o desarrollados son de absoluta utilidad para el ejercicio de la profesión docente. De igual modo que en otras experiencias como la descrita por Aramburuzabala y García (2012), estos alumnos están de acuerdo en que la experiencia les sirve para mejorar su compromiso social.

Hasta el momento, todos los usuarios que han disfrutado de la experiencia valoran muy positivamente el proyecto y los aprendizajes que de su vivencia se derivan. Los estudiantes del Grado de Maestro tienen la posibilidad de desarrollar y/o mejorar, además de habilidades de enseñanza, otro tipo de capacidades como son la escucha activa, la empatía y el compromiso. En definitiva, y en la línea de lo señalado por Bender y Jordaan (2007), una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de la capacitación de los docentes para atender a la diversidad implicándose en proyectos comunitarios. Además, la participación de los estudiantes en experiencias de ApS de este tipo mantiene una relación directa con su papel promotor de tales actividades en el momento en que ejerza la profesión docente (Bates, Drita, Allen, y McCandless, 2009). A la vez que se aprende, se desarrollan servicios de calidad a la co-

munidad. No olvidemos que, en palabras de Mendía (2012), es el servicio quien mejora al aprendizaje, lo motiva, dota de sentido y le permite extraer nuevos aprendizajes.

Proyectos como el aquí descrito posibilitan el avance de la corriente inclusiva en nuestra comunidad y sociedad, ayudando a superar las barreras al aprendizaje y a la participación de, en este caso, las personas con diversidad funcional. En lo que respecta a ellas, y siguiendo lo expuesto por Pascual, Garrido, y Antequera (2014), si se les ofrecen las oportunidades y condiciones adecuadas, pueden aprender a tomar sus propias decisiones contribuyendo, por ende, a una mayor autodeterminación y a una mejora de su calidad de vida. En esta línea, y a diferencia de las personas que viven en contextos de segregación social, Verdonschot et al. (2009) demuestran un incremento de la participación de la población con diversidad funcional en situaciones de carácter social cuando están inmersos en un ambiente comunitario durante un largo periodo de tiempo. Así, cada programa de vida independiente conforma una experiencia única, como únicas son las personas que forman parte de ellos (Fernández Cordero, 2013). Un proceso en el que los estudiantes universitarios, indudablemente, juegan un papel primordial, pudiendo ser considerados como miembros capaces de asumir y provocar notables cambios en su entorno.

Referencias bibliográficas

- Abbott, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*(3), 275-287.
- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. En *Actas VII CIDUI: Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: CIDUI. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/232/221>.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos. Revista de traducción sobre discapacidad visual, 25*, 25-44.
- Bates, A. K., Drita, D., Allen, C., & McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching, 9*(1), 5-23.
- Bender, G., & Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education, 27*(4), 631-654.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher, 31*(5), 28-34.
- Egido, I., Cerrillo, R., y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*(2), 135-146.
- Fernández Cordero, L. (2013). El reto de la Vida Independiente. La experiencia de la Fundación Síndrome de Down del País Vasco en la prestación de apoyos a personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad, 1*(2), 159-165.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 13*(4), 69-77.
- Iáñez, A. (2009). Vida independiente y diversidad funcional. Resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Portularia, 9*(1), 93-103.
- Liesa, M., Arranz, P., y Vázquez, S. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje

- servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 65-82.
- Liesa, M., y Vived, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 4(1), 101-124.
- Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y futuro*, 30, 183-208.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 611-626.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Moreno, F., Rodríguez, I., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12.
- Myers, F., Ager, A., Kerr, P., & Myles, S. (1998). Outside looking in? Studies of the community integration of people with learning disabilities'. *Disability and Society*, 13(3), 389-413.
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R., y Vilà, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100-115.
- Pascual, D. M., Garrido, M., y Antequera, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología educativa*, 20(1), 33-38.
- Verdonschot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4), 303-18.

Aprendizaje y servicio en asignaturas de francés: difusión del alumnado del proyecto educativo de *Origines* en Senegal

Lence Guilabert, Ángeles

Departamento de Lingüística Aplicada. UPV

malence@idm.upv.es

RESUMEN

Nuestra experiencia tiene como objetivo sensibilizar al alumnado en la educación al desarrollo a partir de los proyectos que lleva a cabo la asociación *Origines* en las islas Fadiouth y Ehidj de Senegal. En la asignatura de Francés (nivel B1) que se imparte actualmente en la Universitat Politècnica de València (UPV) los y las estudiantes aprenden las competencias lingüísticas propias de la materia trabajando en la difusión de proyectos educativos de *Origines*. A partir de la presentación en el aula de *Origines* por su coordinador y en colaboración con el profesorado de francés de un Instituto de Enseñanza Secundaria próximo al campus universitario, los alumnos deben diseñar el material de difusión del proyecto para presentarlo al alumnado de francés de Secundaria y Bachillerato.

Palabras clave: sensibilización; educación al desarrollo; proyectos educativos; actividades de francés.

Service-learning in French language subjects: Diffusion of Senegal's educational project *Origines* through French language students

ABSTRACT

The aim of our experience is to make students aware of education development through projects carried out by the Association *Origines*, in Senegal islands Fadiouth and Ehidj. In the French language subject (B1) currently taught at the Polytechnic University of Valencia (UPV) students learn the linguistic skills of the subject matter through activities oriented to the diffusion of educational projects developed by *Origines*. Starting from the coordinator's classroom presentation of *Origines* to the students and with the collaboration of the French teachers of a Secondary Education School close to the university campus, students are asked to design the material for the diffusion of the project in order to present it to Secondary School students.

Keywords: awareness; education development; educational projects; French Language activities.

Introducción

La experiencia que presentamos tiene su origen en una unidad didáctica que los libros de texto para aprender francés plantean en la asignatura de nivel B1: los viajes (*Voyages*). Tal es el caso del método *Totem3* que aborda este tema en su lección 13, pero desde una perspectiva ética: el turismo solidario como una manera diferente de viajar. Estos viajes “ecosolidarios” se realizan a menudo en países africanos francófonos, siendo por lo tanto un tema muy atractivo para trabajar en clase porque ofrece muchas posibilidades para su explotación didáctica. Entre ellas, tenemos la oportunidad de invitar a una persona experta en el tema, un compañero senegalés, coordinador de la asociación valenciana *Origines* (www.origines.es) y que organiza con frecuencia este tipo de viajes, para que las y los estudiantes (de ahora en adelante “el grupo”) puedan escuchar de viva voz el relato de una experiencia auténtica.

Esta actividad, previa a la introducción del ApS en el programa de la asignatura, se ha repetido en clase con varios grupos de mismo nivel en cuatrimestres anteriores. Entonces nuestro objetivo era sobre todo lingüístico, es decir, que el grupo tuviera la oportunidad de escuchar a un hablante francófono no francés. En esta actividad, que ahora conforma la primera parte del servicio (análisis de necesidades), el grupo trabaja las cuatro competencias lingüísticas: comprensión oral (escuchar al presentador), comprensión escrita (leer la presentación en PowerPoint), expresión escrita (tomar notas, redactar, etc.) y expresión oral (preguntar al presentador y debatir con él).

La presentación consiste en una introducción general al país en el que *Origines* lleva a cabo proyectos: Senegal, profundizando más en dos pequeñas islas, Ehidj y Fadiouth, lugares donde se plasman las ayudas a la educación. Una vez contextualizados los espacios y reconocidas las necesidades, se presentan los proyectos, a modo de difusión, para sensibilizar al grupo en la educación al desarrollo. Por último, el coordinador describe los viajes solidarios que en grupos de unas 12-15 personas se realizan desde Valencia a Senegal, viajes que sirven para llevar material didáctico, escolar y sanitario a las dos islas. Esta presentación da siempre excelentes resultados, tanto académicos como personales.

Por otra parte, en colaboración con *Origines* y el CCD (Centro de Cooperación al Desarrollo) de la UPV (Universitat Politècnica de València), montamos en la ETSIT (Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación) una exposición de fotografías hechas durante esos viajes en 2015, actividad a la que invitamos a participar a grupos de francés de un instituto próximo a la UPV: 15 estudiantes del IES Serpis vinieron a la escuela en compañía de sus profesoras de francés. La metodología fue la misma que para la presentación en el aula universitaria, cambiando el espacio (el aula por el vestíbulo de la escuela de ingenieros) y el soporte visual (el PowerPoint por fotos). Como complemento a la actividad, las profesoras elaboramos previamente un *dossier* sobre Senegal, las islas, las fotos, para trabajar en clase; incluyendo un cuestionario entre cuyas preguntas se pedía a cada estudiante que eligiera, tras la exposición, la fotografía que más le había gustado, justificando la respuesta.

Estas dos actividades, más bien distantes en el tiempo, darían lugar a una nueva actividad que sirve de puente entre dos contextos educativos diferentes aunque próximos: si, en un primer momento, fueron los grupos de Secundaria y Bachiller los que nos visitaron, ahora somos los grupos universitarios los desplazados al Instituto. Es precisamente de esta recipro-

cidad de donde surge la idea del aprendizaje y servicio: el grupo de francés de la UPV tiene actualmente como uno de los objetivos de aprendizaje la difusión de los proyectos de educación de *Orígenes* en los grupos de francés de Secundaria y Bachillerato. Un servicio indirecto para el cual deben prepararse a lo largo del curso y que contextualizaremos y describiremos a continuación para analizar finalmente los resultados de aprendizaje obtenidos.

1. Contextualización

Desde el curso 2014/2015, la UPV ha definido e incentivado el aprendizaje de competencias transversales (CT, tabla 1), siendo punto de control algunas asignaturas de las diversas titulaciones, a través de las cuales se mide el grado de adquisición de CT por estudiante, lo cual repercute en su diploma. En “Lengua extranjera” (Inglés, Alemán, Francés) es la competencia llamada “comunicación efectiva” (CT-08) la que se trabaja y/o evalúa, pues el fin último es que cada estudiante sea capaz de comunicarse en otra lengua para mejorar sus estudios (movilidad), añadir un valor a su currículum y tener más oportunidades para ejercer su profesión.

TABLA 1. Competencias transversales UPV

CT-01: Comprensión e Integración.
CT-02: Aplicación y Pensamiento crítico.
CT-03: Análisis y Resolución de problemas.
CT-04: Innovación, Creatividad y Emprendimiento.
CT-05: Diseño y Proyecto.
CT-06: Trabajo en equipo y Liderazgo.
CT-07: Responsabilidad ética, medioambiental y profesional.
CT-08: Comunicación efectiva.
CT-09: Pensamiento Crítico.
CT-10: Conocimiento de problemas contemporáneos.
CT-11: Aprendizaje permanente.
CT-12: Planificación y Gestión del tiempo.
CT-13: Instrumental específica.

Fuente: <http://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0702452.pdf>

A pesar de esta formulación de competencias transversales, incluida la relativa al compromiso ético (CT-07), es necesario un cambio profundo en la mentalidad del profesorado y el convencimiento de que la universidad debe atender en los programas de estudios la formación en la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Martínez, 2010, p. 14).

Si bien en nuestras asignaturas hemos trabajado desde siempre las CT, la institucionalización de las mismas nos motiva más si cabe a profundizar en ellas, con el objetivo de mejorar tanto el aprendizaje como la evaluación de los grupos. El ApS no hace sino subrayar o añadir competencias para trabajar en clase. Aunque nuestra asignatura no sea “punto de control”, para la evaluación de nuestro ApS (30% de peso en la nota final) sí tenemos en cuenta cómo

cada estudiante desarrolla su nivel de competencias. Según la tabla 1 podemos decir que, en la experiencia que presentamos, las 13 CT entran en juego, en mayor o menor medida. Pero la CT-06 es a nuestro juicio la más relevante, al tratarse de una actividad con personas de diferente procedencia (nacionalidad, lengua, religión, profesión, nivel de estudios y/o espacio académico) que se interrelacionan para resolver una situación real determinada. Estamos de acuerdo con Campo (2014, p. 199) cuando dice que “las competencias deberían tener por su propia naturaleza una aplicación y una utilidad social”.

Batlle (2009, p. 73) subraya la oportunidad para el centro educativo de compartir su misión educativa con otras entidades, abriéndose al contexto de manera real. Para ella, “proponer una actividad de servicio cambia algunas dinámicas de centro haciéndolo más abierto, más cercano y más propositivo con la sociedad para la que prepara sus estudiantes”. Nuestra experiencia sale del aula universitaria y se extiende a otro centro de enseñanza. La proximidad de varios centros de Secundaria a la UPV favorece la acción, así como la colaboración de ambos contextos en acciones anteriores ya mencionadas. Pero también la coincidencia de niveles de lengua, pues según el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas), al establecerse 6 niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), impartimos los 4 primeros tanto en la UPV como en los centros de Secundaria.

En los 4 cursos de la ESO y en 1º y 2º de Bachiller, las asignaturas de francés se ofertan principalmente como 2ª lengua extranjera. Pero la mayoría de estudiantes que acceden a la universidad no han estudiado nunca francés, ni siquiera como 2ª lengua. Como consecuencia, la universidad ofrece al alumnado la posibilidad de matricularse en asignaturas de francés como materias optativas, desde el nivel de principiante hasta el B2, cuya obtención, en cualquiera de las lenguas ofertadas, es requisito indispensable para conseguir el título de Grado.

Ni que decir tiene que lo más complicado de esta experiencia ha radicado en la conciliación de horarios, niveles de lengua y número de estudiantes de ambos grupos. Todo lo cual, en coordinación con las profesoras del instituto, hemos tenido en cuenta para programar la actividad (tabla 2):

TABLA 2. Participantes

Grupos de estudiantes	11 UPV	14 IES Serpis
Profesores	1 UPV	2 IES Serpis
Invitado/Coordinador <i>Origenes</i>	1	
Niveles de lengua	B1 UPV	B1 IES Serpis
Estudios	1º- 4º ADE, Agrónomos, BBAA, Biotecnología, Industriales, Ingeniería Civil.	4º ESO

Fuente: Lence (2016).

Los espacios utilizados para ambas actividades son las aulas donde se imparten habitualmente las clases, bien equipadas con pizarra, ordenador y proyector.

2. Descripción del servicio

La universidad, además de formar profesionales para el futuro, debe formar en valores a sus estudiantes, porque serán quienes podrán cambiar el mundo, hacerlo mejor y más justo. Para ello no es necesario ofertar asignaturas estrictamente vinculadas a la cooperación al desarrollo; basta con incluir en los programas de las asignaturas alguna actividad relacionada que se oriente hacia el ApS. Como afirma Campo (2014, p. 273) “los proyectos de aprendizaje son oportunidades, para el estudiantado, de intervenir en el diseño de su proceso de aprendizaje”. En el contexto universitario, el ApS empieza a ser una necesidad que nos recuerda que otra educación y otro mundo son necesarios y posibles (García y Cotrina, 2015, p. 3).

El vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación de la UPV está impulsando el ApS mediante cursos de formación a docentes organizados por el CCD que despiertan mucho interés por esta nueva propuesta pedagógica. Actualmente se está preparando una propuesta para crear un grupo de innovación docente en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). La preparación del profesorado es imprescindible para promover espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia capaces de entrenar a sus discentes en el ejercicio de una ciudadanía activa como estudiantes y como futuros titulados (García y Cotrina, 2015, p. 16).

Según Folgueiras, Luna y Puig (2013, p. 160) “Aprendizaje y Servicio representa una nueva manera de trabajar los valores asociados a las sociedades democráticas y plurales a partir de la relación entre los contenidos curriculares de cada disciplina y el servicio a la comunidad”. El servicio que desarrolla el grupo de francés de la UPV es un servicio indirecto, de cooperación internacional, cuyo objetivo es la difusión de *Orígenes*, sensibilizando al alumnado más joven en la cooperación al desarrollo a través de una actividad que es en sí misma de aprendizaje de una lengua extranjera. De este modo, la asignatura de francés se convierte en un instrumento vehicular para alcanzar un objetivo solidario. Siguiendo a Campo (2014, p. 273) “el aprendizaje servicio ofrece un espacio para trabajar algunas competencias muy valoradas en el mercado laboral pero a veces con pocos espacios en los estudios como la iniciativa y la sensibilidad por temas sociales”.

Nuestra experiencia se basa en el hallazgo de las necesidades que en materia de educación tienen dos islas senegalesas. Se trata de dos comunidades en las que niños y niñas deben abandonar la escuela a muy pronta edad para trabajar ayudando a su familia en el campo o en el mar. La educación pública en Senegal no es del todo gratuita: hay que pagar matrícula, desplazamientos, comprar material, uniformes... por lo tanto, son necesarias becas para costear estos gastos. *Orígenes*, gracias a las cuotas de socios y socias, donativos, mercadillos solidarios, conciertos, etc., consigue cada año escolar becas para las familias más necesitadas, evitando así el abandono escolar.

Nuestro estudiantado debe conocer estos contextos desfavorecidos para hacer una labor de difusión, sensibilización y participación social que puede lograr fondos que ayuden en la financiación de los proyectos. Y dónde mejor que en otro centro educativo con estudiantes con los que comparten la afinidad de una asignatura y a quienes ya conviene familiarizar con la cooperación al desarrollo.

Con la experiencia, les transmiten dos mensajes: los estudios politécnicos (ingenierías, arquitectura, administración de empresas...) forman profesionales competentes para un futuro solidario; los estudios politécnicos permiten transformar el mundo si se ponen al servicio de los contextos más desfavorecidos. Y se lo dicen estudiantes que apenas tienen unos años más y en quienes pueden reconocerse, otorgando si cabe más credibilidad a la experiencia. La exposición acaba con la intervención del coordinador de *Origines* que plantea nuevos retos de la asociación e invita a la reflexión.

3. Descripción del aprendizaje

Con el convencimiento de que las propuestas de ApS no son acciones de voluntariado, sino que deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos (García y Cotrina, 2015, p. 17), vamos a describir el aprendizaje académico del grupo.

Tras la presentación del coordinador de la asociación y una vez reconocidas las necesidades de *Origines*, el grupo debe buscar, de forma coordinada, información y material gráfico sobre Senegal y en concreto sobre las islas mencionadas, así como recopilar todas las anotaciones tomadas en clase el día de la visita del coordinador para hacer una puesta en común y decidir cómo van a hacer la presentación en el instituto, teniendo en cuenta ese contexto.

El aprendizaje pasa por diversas etapas, en las cuales la profesora hace un trabajo tutorial de revisión/corrección: revisión en cuanto a estructuración de la presentación y la logística; corrección relativa a los errores lingüísticos.

Para la presentación, se ha dividido el grupo de 11 estudiantes en 3 grupos: 1 grupo de 3 y 2 grupos de 4 estudiantes. Han creado un grupo de *whatsapp* para coordinarse y una carpeta Dropbox para recopilar material (fotos, plantillas...).

Con dos sesiones semanales de Francés B1, de 2h30 cada una, intentamos, en la medida de lo posible, terminar 30 minutos antes para exponer en común dificultades, dudas, propuestas, etc., que hayan surgido durante todo el proceso.

La exposición final del grupo quedó estructurada en 5 puntos que desarrollaron en 50':

1. *Introduction*
 - a. Contexte
 - b. Géographie
 - c. Objectifs
 - d. Projets
2. *Projets*
 - a. Activités
 - b. *Qu'est-ce qu'on peut faire?*
 - c. *Bénéficiaires*
3. *Conclusions*
4. *Questionnaire*

El grupo adquiere así mejor competencia lingüística poniendo en práctica la comunicación efectiva (CT-8), pero también comprende los objetivos de la tarea y los integra sin esfuerzo en su formación (CT-01); aprende a desarrollar un pensamiento crítico (CT-2); aprende a ser creativo en una actividad innovadora en la UPV (CT-04) pues selecciona y manipula imágenes, busca la originalidad en la presentación; aprende a diseñar y presentar un proyecto (CT-05), fundamental para su PFG (Proyecto Fin de Grado); aprende a trabajar en equipo y liderar (CT.06), pues hay que distribuir el trabajo, negociar, decidir y coordinar; aprende a ser responsable, a tener un comportamiento ético y de respeto hacia los demás (CT-07); aprende a reconocer los problemas contemporáneos importantes (CT-9) como la brecha educativa; experimenta una inmersión intercultural, un aprendizaje permanente (CT-10) que le motiva a saber más sobre otros contextos; aprende a gestionar y planificar el tiempo (CT-11) para que los resultados sean acordes al tiempo establecido sin someterse a estrés alguno; por último, aprende a ser consciente de lo importantes que son sus estudios específicos para transformar la sociedad. “Y es que practicar (vivir) el ApS implica un proceso cooperativo, y a veces expansivo, de toma de conciencia de problemas que son comunes y comunitarios que nos incumben a todos-as” (García y Cotrina, 2015, p. 2).

Para evaluar el ApS tomamos como referencia a la profesora Martínez Usarralde, de la Universidad de Valencia, adaptando su propuesta de “coevaluación de grupos de aprendizaje-servicio” a nuestro contexto (tabla 3).

TABLA 3. Coevaluación de ApS: “Presentación de *Orígenes* de un grupo de estudiantes de la UPV a estudiantes de francés del IES Serpis (26/05/2016)”

Grupos	Estructura discursiva	Claridad expositiva	Cohesión grupal	Observaciones	Valoración nota final
1					
2					
3					

Fuente: María Jesús Martínez Usarralde “Educación Internacional” Curso Académico 2015-2016.

En esta coevaluación, solicitamos la colaboración de las dos profesoras de francés del IES Serpis que se implicaron en la experiencia para evaluar el trabajo final del grupo.

Al tratarse de un solo grupo en el que todos y todas han trabajado por un mismo objetivo, no hemos hecho una coevaluación interna, no tendría sentido puesto que los subgrupos se han coordinado, apoyándose unos en otros. No obstante, en la siguiente sesión de clase, el grupo realizó una autoevaluación basada en la reflexión: “qué he aprendido curricular y emocionalmente”; en el reconocimiento intragrupo: “qué difusión podemos hacer del ApS y qué continuidad darle”; y en la evaluación: “qué objetivos hemos alcanzado, qué resultados hemos conseguido y qué mejoras son necesarias”. También incluimos una pregunta sobre el ApS y la asignatura: “¿es una metodología que debe seguir aplicándose dentro del programa de Francés B1?”

Las respuestas coinciden en su mayor parte en que se trata de una experiencia enriquecedora que transmite valores en otra lengua y ante un público desconocido. Hacen hincapié

en estos dos factores ya que, acostumbrados a las presentaciones orales en clase, supone mayor dificultad expresarse en francés así como hablar para un público y en espacios que no conocen. El grupo afirma que ha aprendido mucho vocabulario y que ha mejorado su expresión oral, perdiendo el miedo a hablar en público; cree que es posible dar continuidad a la experiencia, proponiéndola para el próximo curso en Francés B2; enfatiza la reciprocidad, invitando a los grupos de francés del IES Serpis a asistir en la UPV a una actividad similar, tomando así contacto con las aulas universitarias: si coincidieran grupos de Bachillerato (el nivel superior a 4º ESO) con grupos de B2 (el nivel superior a B1) significaría una continuidad real del ApS.

Si bien el grupo considera que se han alcanzado los principales objetivos y resultados esperados, la inversión de tiempo es grande, ocupa parte de las sesiones de clase y continúa fuera. También valora que el reparto de tareas debería hacerse más equitativo. Es verdad que la gestión del tiempo es difícil, tratándose de estudiantes procedentes de muy diversas Escuelas, cursos diferentes (2º, 3º y 4º), con horarios distintos y domicilios a veces muy distantes.

Habiendo cumplido el grupo con las acciones previstas, ser conscientes del valor de su contribución (Puig et al., 2013, p. 12), es una tarea que compete a docentes y a la propia institución. Aunque “La conciencia debe dar paso al compromiso activo, incluso cuando éste parezca una aportación muy pequeña con respecto a la necesidad social a la que da respuesta” (Batlle, 2009, p. 72).

4. Conclusiones

Es importante que la universidad, al servicio de la sociedad, abra sus puertas a cuantos visitantes quieran conocerla. Pero no menos importante es que sus profesores y estudiantes salgan para visitar otros entornos, especialmente si están cerca. Como transmisora de conocimiento y de valores, la universidad es responsable en la mejora de la calidad de vida de las personas, sea cual sea su origen o dónde se encuentren. Las y los estudiantes, futuras y futuros profesionales, han de familiarizarse con los entornos multiculturales y plurilingües, saber cómo se desarrolla la educación en otros contextos y conocer las dificultades de otras y otros estudiantes más desfavorecidos/as. Implicarles, desde el aprendizaje de un idioma, en la tarea de difundir proyectos de cooperación al desarrollo, es muy gratificante para ellos/as porque están ayudando a que el mundo sea un poco mejor: “Sienten que contribuyen socialmente, ven la proyección social del proyecto” (Folgueiras et al., 2013, p. 173).

EL ApS ofrece a profesores y estudiantes la posibilidad de integrar en sus clases actividades que, al mismo tiempo que contribuye a una mejor especialización en la materia de estudio, presta un servicio que ayuda a otras personas y que revierte en satisfacción y en ilusión. Como afirma Rodríguez Gallego (2014, p. 100) “es importante resaltar que cuando las prácticas de ApS son promovidas como parte del proyecto pedagógico-solidario de una Universidad el grado de institucionalización es muy superior y es posible incluirlas en los planes de estudio”.

La incorporación del ApS en materias con competencias técnicas –como es el caso de la UPV– es imprescindible para desarrollar el pensamiento crítico, el conocimiento de la

injusticia y una comprensión empática en una variedad de experiencias humanas (Tapia, 2015, pp. 4-5).

Nuestra experiencia ha sido altamente gratificante para profesores y estudiantes, tanto que vamos a retomar la experiencia con los mismos grupos actores de la UPV y del IES Serpis para dar continuidad a nuestro ApS. El grupo ha disfrutado haciendo una actividad diferente a las habituales. La tarea en equipo ha contribuido a que se conocieran mejor universitarios de diferentes escuelas. La visita al instituto les ha vuelto a poner en contacto con una etapa educativa por la que no hace mucho pasaron aunque ahora vislumbren muy lejos. Conocer a un africano migrante les ha estimulado y acercado a ese otro mundo tan próximo y tan distante al mismo tiempo que vemos a veces de forma distorsionada en los reportajes televisivos. Conocer un país del que no sabían nada, les ha hecho soñar con ir allí algún día, tal vez entonces, cuando puedan palpar la realidad de la educación de niños y niñas de Senegal (podría ser cualquier otro país) reconozcan el papel que pueden desarrollar desde la sociedad occidental para romper esa brecha tan injusta que nos separa.

Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje-servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Graó.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje-servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral). Recuperada de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/277560/01.LCC_TESIS.pdf;jsessionid=F017A296DE0ECACE681D4658057AA432.tdx1?sequence=1
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y Servicio. Un estudio del grado de satisfacción de usuarios en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- García, M., y Cotrina, M. J. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 8-25.
- Le Bougnec, J. T., y Lopes, M. J. (2015). *Totem3*. París: Hachette.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. J. (2015). *Aprendizaje-servicio y universidad. Otra forma de docencia*. Curso llevado a cabo en el Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., Cerda, M., y Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Universitat-Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Tapia, M. N. (2015). Editorial. Un sueño colectivo realizado. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1(1), 1-8.

A difusión do comercio electrónico para a revitalización do medio rural: unha experiencia de aprendizaxe-servizo universitario na comercialización de produtos agrarios de orixe familiar¹

Macía Arce, Xosé Carlos

Departamento de Didácticas Aplicadas. USC

carlos.macia@usc.es

Armas Quintá, Francisco Xosé

Departamento de Xeografía. USC

francisco.armas@usc.es

Verdugo Matés, Rosa M^a

Departamento de Economía Aplicada. USC

rosa.verdugo@usc.es

RESUMO

A difusión das tecnoloxías da información e a comunicación mudaron de xeito considerable a concepción do tempo e do espazo, xa que posibilitan tanto a comunicación como a transmisión de información a un custe case cero e de forma inmediata. Estes cambios están a ser, se cabe, máis importantes nos espazos rurais máis periféricos nos que as distancias condicionaron o seu desenvolvemento xa dende o inicio da Revolución Industrial. Unha das posibilidades que estas ferramentas tecnolóxicas ofrecen, e máis en particular Internet, é o comercio electrónico. Nesta comunicación preséntase unha experiencia de aprendizaxe-servizo universitario onde os alumnos colaboraron no fomento do comercio electrónico poñendo no mercado produtos tradicionais procedentes de pequenas empresas agrarias de orixe familiar. Ó mesmo tempo coñeceron os problemas que afectan ó medio rural e as potencialidades que poden ter as novas tecnoloxías para impulsar o seu desenvolvemento.

Palabras chave: aprendizaxe-servizo universitario; Internet; comercio electrónico; agricultura tradicional; desenvolvemento rural.

The spread of electronic commerce for the revitalization of rural areas: an experience of service-learning university in the marketing of agricultural products origin family

ABSTRACT

The diffusion of information technology and communication has considerably changed the notion of time and space because it has enabled communication and information sharing to become immediate and at near zero cost. These changes are being most felt in more peripheral rural areas, where distances have led to these spaces undergoing a slower development since the Industrial Revolution began. One of the possibilities offered by these technological tools, especially the Internet, is electronic commerce. By way of this paper we present a university service-learning experience where students collaborated in promoting electronic commerce by placing traditional products from small agricultural family businesses on the market. Also, and at the same time, the students discovered problems which affect the rural areas and the potential that new technologies could offer in promoting development.

Keywords: university service-learning; Internet; electronic commerce; traditional agriculture; rural development.

1 Esta comunicación foi realizada no marco do proxecto Competencias sociais para unha cidadanía democrática: análise, desenvolvemento e avaliación [EDU2015-65621-C3-1-R], financiado polo Programa Estatal de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Orientada ós Retos da Sociedade [Proxectos I+D+I, Convocatoria 2015].

Introducción

A revolución das tecnoloxías da información e a comunicación están a configurar un novo tipo de sociedade onde o emprego destas ferramentas, e de forma destacada a Rede de redes, é cada vez máis indispensable nas nosas vidas. O inicio deste cambio tivo lugar hai xa varias décadas pero aínda hoxe estamos inmersos nun proceso que está a deseñar un novo escenario social, económico, cultural, político, etc., ó que a cidadanía debe saber adaptarse. Nesta nova sociedade cara a que camiñamos, chamada Sociedade Postindustrial (Bell, 1974) ou Sociedade da Información (Castells, 2000), as distancias vólvense irrelevantes, xorden conceptos tales como “*A morte da distancia*” ou a “*A fin da Xeografía*” (Cairncross, 2001), e por vez primeira na historia, a mente humana é unha forza produtiva directa e non só un elemento de decisión.

A difusión de Internet ten unha gran repercusión económica pero tamén social e cultural, e deu lugar a un gran número de investigacións sobre as súas orixes e consecuencias. Algúns autores sosteñen que Internet non é máis que a infraestrutura da nova sociedade do coñecemento que aínda se está a construír, e o reto estará no que se vai colocar nesa infraestrutura e cal será a sociedade que se configurará ó redor desta plataforma (Serra, 1999). Dende comezos do novo século, e conscientes da importancia da difusión da Sociedade da Información, os distintos niveis da administración (rexional, nacional e europeo), fixeron importantes esforzos ó respecto, tanto en equipamento TIC como na extensión da banda ancha. Este interese en impulsar o uso das novas tecnoloxías era, se cabe, máis importante no medio rural para poder reverter, ou ó menos minguar, a situación de declive económico e social que padecían boa parte destes espazos.

As áreas rurais na Sociedade da Información poden acceder a novos mercados antes inaccesibles polas distancias, ademais de posibilitar o teletraballo, ter acceso a servizos especializados, á formación en liña, entre outros servizos. Nun primeiro momento, os esforzos para difundir as novas tecnoloxías estaban centrados en dotar de equipamento e conectividade ós fogares e ós cidadáns; en definitiva vencer a fenda dixital. A este respecto, diversos autores resaltaban que as infraestruturas de telecomunicacións non eran por si soas suficientes para conseguir unha plena inmersión na Sociedade da Información, senón que estas debían ser combinadas con persoal cualificado para poder sacarlle un maior beneficio (Grimes, 2000; Malecki, 2003).

Na actualidade, na meirande parte dos países desenvolvidos, a primeira fase na difusión da Sociedade da Información quedou xa superada. Esta implicaba dotar de equipamento e tamén de conectividade a fogares e cidadáns, ademais de impulsar o seu uso, xa que había poboación que tiña acceso ás tecnoloxías e non facían uso delas por non verlle utilidade algunha (Lois, Macía, e Armas, 2010). Na fase seguinte precísase que a poboación faga un uso máis avanzado da Rede, máis aló da simple comunicación ou da consulta de información; supón a superación dunha nova fenda dixital de segunda xeración (Armas e Macía, 2015). Para as áreas rurais é fundamental vencer esta nova fenda pois son estes servizos avanzados de Internet os que poden impulsar o seu desenvolvemento. Para o caso concreto do comercio electrónico, Drucker (2001) afirma que terá unha gran expansión da man de Internet ó ser este o maior canal de difusión e distribución mundial de bens e servizos. Para este autor o

gran impacto da revolución das novas tecnoloxías non o vai a ter o acceso a unha cantidade inxente de información, senón o comercio electrónico.

Nesta comunicación preséntase unha experiencia de aprendizaxe-servizo impulsada dende a Universidade de Santiago de Compostela que consistiu na difusión do comercio electrónico poñendo á venda produtos agrarios de orixe familiar. Neste proxecto participaron tamén alumnos do Grao en Xeografía e Ordenación do Territorio da Universidade de Santiago de Compostela, así como alumnos do mestrado en Sociedade da Información e do Coñecemento (mestrado propio da Universidade de Santiago de Compostela) a través da Asociación para o Desenvolvemento da Agricultura Familiar (ADAF). Nesta experiencia de aprendizaxe-servizo, os alumnos en prácticas colaboraron no fomento do comercio electrónico en varios municipios rurais piloto poñendo no mercado, coa axuda da Rede, a produción tradicional de autoconsumo das explotacións agrarias familiares. Ademais, esta experiencia serviulles para coñecer os problemas que afectan ó medio rural, en particular ó sector primario así como as potencialidades que ofrecen as novas tecnoloxías para impulsar o seu desenvolvemento.

1. Contextualización

Existe unha tendencia a xeneralizar sobre os problemas “estándar” das áreas rurais entre os que destacan as presións da vida moderna, as novas áreas residenciais, os espazos que sofren o declive demográfico e económico con forte incidencia da emigración, a agricultura marxinal, e as áreas moi periféricas con pouca poboación e moi dispersa. Este tipo de xeneralizacións asumen que as áreas rurais son homoxéneas e non contemplan a diversidade e complexidade destes espazos (McDonagh, 1998). O rural é considerado, no imaxinario político, como algo marxinal, descolgado e recipiente dun cúmulo enorme de problemas, aínda que na realidade non o é. Pero os espazos rurais teñen moitas potencialidades e non todos padecen estes problemas (Echeverri, 2011).

Hai unha ampla variedade de opinións no seo da comunidade científica sobre cales poden ser as estratexias e actividades económicas a levar a cabo no medio rural do futuro. Os cambios que tiveron lugar nestes espazos nas dúas últimas décadas fixeron que, actualmente, coexistan diversos graos de ruralidade en función de factores como a importancia da agricultura, a pluriactividade e diversificación económica, e o desenvolvemento urbano (Sancho e Reinoso, 2012). No seu proceso de transición cara o modelo posprodutivista, as áreas rurais estanse a adaptar a unha nova situación demográfica, económica, ambiental, territorial e política (Rubio, 1999) que, nalgúns casos, están borrando algunha das súas singularidades máis significativas como o modo de vida campeño (Molinero e Alario, 1994).

Os principais problemas do medio rural son a despoboación e o avellentamento da súas xentes, derivado da fuxida dos mozos cara ás cidades e cabeceiras comarcais. Boa parte deste declive demográfico e tamén económico, vén dado polos condicionantes físicos e a distancia ós núcleos urbanos que é onde se concentran as principais actividades económicas. Pero no novo contexto social cara o que camiñamos, o medio rural ten a oportunidade de mudar esta tendencia regresiva, posto que na Sociedade da Información as distancias desaparecen, a comunicación é instantánea e posibilita o acceso ó mercado global. Neste escenario, os mozos que antes ían ás

ciudades na procura de emprego, teñen agora a posibilidade de traballar a distancia dende os seus lugares de orixe, ampliar o mercado dos seus produtos e servizos a nivel global, e mesmo poder formarse a través da Rede sen a necesidade de desprazarse. É unha oportunidade que as áreas rurais deben saber aproveitar.

Neste escenario naceu o proxecto *Granaxfamiliar.com*², un proxecto que pon en valor a cultura rural e impulsa o desenvolvemento social, económico e cultural das áreas rurais a través do uso das tecnoloxías da información e a comunicación. Esta iniciativa, coa axuda de Internet, crea unha canle de comunicación entre a cidade e o campo co obxectivo de comercializar produtos tradicionais de autoconsumo das explotacións familiares galegas. Xunto a isto, tamén se puxo en práctica unha experiencia de aprendizaxe-servizo (ApS) con alumnos do Grao de Xeografía e Ordenación do Territorio e o mestrado propio en Sociedade da Información e do Coñecemento da Universidade de Santiago de Compostela. Nesta experiencia os alumnos colaboran no fomento das novas tecnoloxías nas familias rurais que participan no proxecto, e de forma especial empregando o comercio electrónico. Ademais, estes alumnos teñen a oportunidade de coñecer os problemas que afectan ó medio rural galego e, en especial, ó sector primario ademais de se familiarizar na xestión de plataformas web destinadas ó comercio electrónico.

A aprendizaxe-servizo podería definirse como un servizo solidario desenvolvido por estudantes destinado a atender necesidades reais dunha comunidade e planificado institucionalmente de forma integrada co currículo dos estudantes (Tapia, 2004). Trátase, por unha parte, dun modelo de desenvolvemento comunitario que pode axudar a producir mudanzas na sociedade e, pola outra, dunha metodoloxía de ensino aprendizaxe onde se fomenta o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. No ámbito galego, os autores que máis traballaron con esta metodoloxía foron Lorenzo e Santos. Para eles a ApS podería definirse como “actividades escolares con clara proxección social. O obxectivo é que os alumnos adquiran os contidos académicos programados dende o currículo das diferentes materias, pero debe facerse realizando un servizo de utilidade social no medio” (Lorenzo e Santos, 2009, p.81).

As actividades de ApS deben contribuír a mellorar a calidade de vida e o nivel de inclusión social da poboación, pero tamén deben supor unha aprendizaxe académica para os estudantes, aspecto que diferencia a estas actividades das de voluntariado. Efectivamente, a posta en marcha de propostas de ApS permiten ao alumnado aprender contidos e poñelos en práctica, de forma que na súa futura vida laboral poderán enfrontarse mellor a situacións con implicacións sociais e éticas. Neste sentido, pódese dicir que a gran novidade da ApS é que combina o servizo á comunidade e a aprendizaxe. Dun lado, o desenvolvemento dunha actividade de ApS transforma e dá sentido ás aprendizaxes dos estudantes e doutro, mellora a acción de solidariedade. Como resultado, a ApS posibilita a formación de competencias reflexivas e críticas, fomenta o desenvolvemento dun compromiso solidario e facilita o exercicio responsábel da cidadanía (Puig, Gijón, Martín, e Rubio, 2011).

2 A experiencia *Granaxfamiliar.com* encadrouse no módulo de investigación E-Inclusión dentro da estrutura orgánica do proxecto SINDUR (Sociedade da Información e Desenvolvemento Urbano-Rexional, SEC2002-01874; SEJ2006-08889), financiado polo Ministerio de Economía e Competitividade ó abeiro do Plan Nacional de Investigación Científica, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica, e dirixido polo profesor da Universidade de Santiago de Compostela Carlos Ferrás Sexto.

Numerosas investigacións realizadas en diferentes países teñen demostrado que a ApS ten un impacto positivo, tanto na calidade da aprendizaxe académica como na formación humana e social dos futuros profesionais (Tapia, 2006). Ao mesmo tempo, estas actividades contribúen a mellorar a calidade de vida e o nivel de inclusión social das comunidades beneficiarias destas iniciativas (Martínez, 2008).

2. Descrición do servizo

O proxecto Granxafamiliar.com, no que se asenta esta experiencia de aprendizaxe-servizo, ten como obxectivo final impulsar o desenvolvemento social, económico e cultural no medio rural galego no contexto da Sociedade da Información (Ferrás, Macía, García, Armas, e Pose, 2009). Paralelamente, tamén busca profundar no estudo dos efectos sociais e territoriais asociados á difusión das tecnoloxías da información e da comunicación en áreas periféricas, así como contribuír a incrementar as rendas para a poboación que vive nestes espazos, orientar cara o mercado global a produción tradicional de autoconsumo familiar, e pór en valor a cultura rural impulsando a creación dunha comunidade virtual.

A posta en funcionamento do portal Granxafamiliar.com iniciouse coa creación da marca e o deseño da web na que traballaron, de forma conxunta, investigadores, técnicos, deseñadores e programadores informáticos partindo da base da necesidade de dotar a este portal dun forte contido multimedia. A idea era crear un portal web atractivo para os usuarios onde se reflectise a calidade dos produtos das distintas explotacións. O material interactivo dispoñible non só tiña a finalidade de amosar a calidade dos produtos e a súa trazabilidade, senón tamén a posta en valor da cultura rural e da vida no campo.

A seguinte fase do proxecto pasou pola sinatura dun convenio entre as institucións colaboradoras que, nun inicio foron a Universidade de Santiago de Compostela, a Fundación Feiraco, Obra Social Caixa Galicia, Cáritas Diocesana de Santiago, e os Concellos de Brión, Lalín e Antas de Ulla. Para dar a coñecer esta iniciativa celebráronse varias xornadas informativas en diferentes concellos rurais galegos, así como a través dos gabinetes de prensa da Universidade de Santiago de Compostela e das institucións colaboradoras.

Nun primeiro momento puxéronse en liña os produtos dunha ducia de explotacións que se prestaron a participar nesta experiencia de comercio electrónico no medio rural. Á hora de seleccionar ós produtores, tivéronse en conta algúns requisitos entre os cales estaban ser unha pequena granxa de carácter familiar que practicase unha agricultura e gandería tradicional, elaborar produtos a través de métodos naturais, e comprometerse a utilizar de forma activa as novas tecnoloxías, especialmente a web do proxecto. Unha vez seleccionadas as explotacións que formarían parte do proxecto piloto, continuouse co traballo de campo e a ampliación de contidos e recursos multimedia á web. Esta tarefa foi desenvolvida, en maior medida, por investigadores da Universidade de Santiago de Compostela, colaborando tamén os estudantes de grao e mestrado desta mesma universidade.

Esta iniciativa pretende contribuír ó coñecemento, por parte da sociedade en xeral e tamén das administracións públicas, das oportunidades que poden ofrecer as tecnoloxías da información e a comunicación nas áreas rurais, especialmente nas máis periféricas. Neste

caso, co fomento do comercio electrónico, empresas do sector primario e de calquera outra actividade, poden vender os seus produtos a cidadáns de calquera parte do mundo, ademais de ter a posibilidade de mercar produtos e servizos especializados. A maiores, a comunidade virtual que se creou, promove a revalorización da cultura rural e fai visible as transformacións que tiveron lugar nestes espazos nos últimos lustros. O medio rural non debe ser asociado a unha simple superficie de produción, senón a espazos onde se desenvolven actividades económicas diversas apoiadas polas tecnoloxías da información e a comunicación.

3. Descripción da aprendizaxe

Os alumnos en prácticas do Grao en Xeografía e Ordenación do Territorio así como os do mestrado en Sociedade da Información e do Coñecemento da Universidade de Santiago de Compostela, participaron nesta experiencia a través da Asociación para o Desenvolvemento da Agricultura Familiar (ADAF). Esta asociación, sen ánimo de lucro, ten entre as súas finalidades incrementar as rendas familiares no medio rural galego, difundir as novas tecnoloxías a nivel local, introducir no mercado a produción tradicional de autoconsumo familiar, revalorizar a cultura rural, e fomentar a capacidade de innovación no medio rural galego, entre outras.

Os alumnos en prácticas que participaron nesta experiencia contribuíron no mantemento e na ampliación deste portal web dedicado a impulsar o comercio electrónico no medio rural. A medida que se foron adherindo explotacións ó proxecto, os alumnos colaboraron na elaboración dos contidos que formaron parte da presentación das granxas, os produtos que ofrecen pero tamén das persoas que están detrás de toda esta cadea e do territorio que habitan. Non se trata só de impulsar a venda a través da Rede de produtos de calidade procedentes, en moitos casos, dos excedentes do autoconsumo, senón tamén de animar ós potenciais consumidores a visitar as granxas e o seu entorno. Ademais disto, participaron na xestión do sistema de comercialización, orientando ós produtores no manexo das novas tecnoloxías e en particular, na loxística que leva asociada o comercio electrónico.

No que respecta á aprendizaxe, coa participación nesta experiencia os alumnos coñeceron de xeito directo os problemas que padece o agro galego, especialmente as pequenas granxas de carácter familiar. Do mesmo xeito, apreciaron e repararon nas vantaxes que as novas tecnoloxías poden ofrecer para impulsar procesos de desenvolvemento nas áreas rurais e, de forma especial, nas máis periféricas. Tras participar nesta experiencia, os alumnos puideron valorar a importancia da dotación de infraestruturas e de equipamento nestes espazos, pero sobre todo, a formación e a cualificación que precisaban as súas xentes para poder empregar de forma eficiente estas ferramentas da Sociedade da Información. Por último, aprenderon a xestionar plataformas web, tanto no que se refire á xestión e produción de contidos, como ó funcionamento da loxística que levaba asociado o comercio electrónico.

4. Conclusións

A experiencia do proxecto Granxafamiliar.com posibilita ós alumnos que cursen graos da área de coñecemento das Ciencias Sociais poñer en práctica actividades de aprendizaxe-servizo no medio rural. Esta iniciativa, cun marcado cariz colaborativo, integra a alumnos, profesores, investigadores, institucións públicas, empresas e asociacións en prol de impulsar procesos de desenvolvemento no medio rural a través das novas tecnoloxías traballando con empresas do sector primario. Dun lado, os estudantes beneficianse do coñecemento da actual problemática que padecen estes espazos, así como das oportunidades que o comercio electrónico ofrece ás pequenas e medianas explotacións e que pode ser extensible a outros sectores de actividade. Polo outro, as explotacións familiares aproveítanse das prácticas externas do alumnado universitario xa que teñen a oportunidade, con esta ferramenta, de comercializar os seus produtos sen intermediarios, o que supón un incremento das súas rendas, facendo que habitar o medio rural sexa menos complicado.

Referencias bibliográficas

- Armas, F., e Macía, X. (2015). Da cidade dixital á cidade do coñecemento. Un proceso inacabado. En R. Lois, e D. Pino (Coords.), *A Galicia Urbana* (pp. 449-462). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Bell, D. (1974). *The coming of Post-Industrial Society*. Londres: Heinemann.
- Cairncross, F. (2001). *The death of distance 2.0. How the communications revolution will change our lives*. Londres: Texere.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Drucker, P. (2001). *Detrás de la revolución de la información*. Recuperado de <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/drucke13.htm>.
- Echeverri, R. (2011). Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios. En M. Dirven, R. Echeverri, C. Sabalain, A. Rodríguez, D. Candia, C. Peña, e S. Faiguenbaum, *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina* (pp. 13-20). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas.
- Ferrás, C., Macía, C., García, Y., Armas, F., e Pose, M. (2009). Designing an information management web system for the commercialization of agricultural products of family farms. En M. Cruz-Cunha, J. Quintela Varajão, e L. Martins do Amaral (Eds.), *Proceeding of the Conference on Enterprise Information Systems, CENTERIS* (pp. 133-145). Ofir, Portugal: Instituto Politécnico do Cávado e do Ave-Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Grimes, S. (2000). Rural areas in the information society: diminishing distance or increasing learning capacity? *Journal of Rural Studies*, 16(1), 13-21.
- Lois, R., Macía, J., e Armas, F. (2010). ICT inequalities in the Spanish urban system. *Journal of Urban and Regional Analysis*, 2(2), 19-32.
- Lorenzo, M., e Santos, M. A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Malecki, E. (2003). Digital development in rural areas: potentials and pitfalls. *Journal of Rural Studies*, 19(2), 201-214.
- Martínez, M. (Ed.). (2008): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro

- McDonagh, J. (1998). Rurality and Development in Ireland, the need for debate? *Irish Geography*, 31(1), 47-54.
- Molinero, F., e Alario, M. (1994). La delimitación geográfica del desarrollo rural: una perspectiva histórica. *Revista de Estudios Agro-Sociales*, 169, 53-87.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., e Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-67.
- Rubio, P. (1998). El postproductivismo en los espacios rurales. En E. Ruiz, e R. Galdós (Coords.), *Postproductivismo y Medio Ambiente. Perspectivas geográficas sobre el espacio rural. IX Coloquio de Geografía Rural*. (pp. 17-78). Vitoria, Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sancho, J., e Reinoso, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, 73(273), 599-624.
- Serra, A. (1999). *Tres claves para entender el fenómeno Internet*. Recuperado de <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/serra.htm>.
- Tapia, M. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS-ICCE.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Análisis de grupos focales con estudiantes universitarios participantes en programas de ApS de intervención intercultural mediante comunidades de prácticas en contextos de exclusión social

Macías Gómez-Estern, Beatriz

*Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública
Universidad Pablo de Olavide*

bmacgom@upo.es

García-Romero, David

*Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona*

david.garcia.romero@uab.cat

Padrós-Castells, Marta

*Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona*

marta.padros@uab.cat

RESUMEN

Este trabajo se incluye en el marco de un proyecto de I+D+i en el que, mediante diversas metodologías, se pretende abordar la investigación de los diferentes aprendizajes: procedimentales, actitudinales y teóricos que construyen los aprendices participantes en dos experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) para la investigación-acción en inclusión educativa: La Clase Mágica-Sevilla y el Proyecto Shere Rom de Barcelona. Ambas plataformas concebidas como comunidades de prácticas en las cuales los participantes se implican en procesos de cambio identitario, entendido este como un desarrollo psicológico en un sentido integral simbólico-afectivo.

Este trabajo hace un análisis de 8 grupos de discusión focal en los que 85 estudiantes participantes reflexionan sobre su experiencia. Mediante un análisis temático de las transcripciones utilizando el programa Atlas.ti 7.0 se intentan detectar los diferentes aprendizajes a los que los estudiantes hacen referencia y los elementos de la actividad que consideran relevantes en la construcción de su cambio.

Palabras clave: vivencia; identidad; justicia social; comunidades de práctica; Aprendizaje-Servicio.

Analysis of focus groups with university students participants in S-L programs of intercultural intervention through communities of practice in social exclusion contexts

ABSTRACT

This work is included in the framework of a wider Project of I+D+i that uses several methodologies in order to approach the investigation of the different learnings (procedural, conceptual and attitudinal) experienced by the participants in two Service-Learning (S-L) experience: La Clase Mágica-Sevilla and the Proyecto Shere Rom of Barcelona. These platforms are conceived as communities of practice, where the participation leads to an identity change in the students, understood as a psychological development in a integral symbolic-afective way. This work performs an analysis of 8 focus groups of discussion where 85 participants reflect about their experience in the S-L. through a thematic analysis of the transcriptions using Atlas.ti 7.0 is intended to detect the different learnings that the student make reference to, as well as the different elements in the activity that they consider as relevant in the construction of their change.

Keywords: perezhivanie; identity; social justice; communities of practice; Service Learning.

Introducción

Este trabajo une sus esfuerzos a las diferentes investigaciones y publicaciones que señalan la utilidad del Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología de enseñanza para formar a los estudiantes tanto teóricamente como en cuanto a capacidades procedimentales y profesionales, así como provocar cambios a nivel actitudinal y de compromiso social. Esta perspectiva es compartida por un gran número de autores que ven en el ApS una metodología de enseñanza hacia la justicia social (Aramburuzabala, García Peinado, y Elvias, 2013; García y Cotrina, 2015; Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly, y Stubblefield, 2013).

La perspectiva hacia la justicia social a la que nos referimos se relaciona de manera clara con cambios a nivel actitudinal, y en efecto coincidimos que el ApS se relaciona con un proceso de aprendizaje en todos los niveles, lo cual se corresponde con lo que algunos autores llaman un aprendizaje auténtico (Meijers y Wardeker, 2003; Simons, 2000; Van Oers, 2007) implicando transformaciones que van más allá de lo cognitivo, que incluyen procesos de cambio identitario (McMillan, 2011; Mitton-Kükner, Nelson, y Desrochers, 2010).

Es necesario entender el ApS en relación directa con los contextos en las que las actividades se organizan e intervienen. En ese sentido, podemos hablar de que en un programa de ApS los aprendices entran a formar parte de una comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 1991) cuyos miembros comparten objetivos comunes y prácticas para llegar a estos, y que su aprendizaje se corresponde con procesos de apropiación de las prácticas. El cambio de los novatos como aprendices sería entendido con un tránsito entre una participación periférica a una plena en la comunidad, en el que se desarrollan procesos de apropiación de las prácticas, significados y objetivos de esta (McMillan 2011; Wenger 2001). El potencial del ApS reside en situar a los estudiantes en contextos que le dan acceso a las relaciones y participaciones en las que es posible construir un sentido del aprendizaje.

En el presente trabajo, dichos contextos se corresponden con las comunidades de prácticas Shere Rom de Barcelona (Crespo, Lalueza, Lamas, Padrós, y Sánchez, 2014; Lalueza, Sánchez-Busqués, y Padrós, 2016) y La Clase Mágica-Sevilla (Macías, Martínez, y Mateos, 2014; Macías, Martínez, y Vásquez, 2014). Ambas experiencias siguen el modelo de 5D (Cole, 2006) y La Clase Mágica (Vásquez, 2002) que surgió en Estados Unidos en los años 80 con el fin de producir experiencias de investigación-acción mediante la creación de vínculos y la colaboración entre universidad y comunidad. Las dos experiencias pertenecientes a este estudio, se enmarcan en contextos de exclusión social e interculturalidad y sus fines responden a la investigación-intervención para la inclusión educativa.

1. Marco teórico

Si concebimos el ApS como aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), en una comunidad de prácticas y en la relación con el resto de miembros de dicha comunidad, hemos de prestar máxima atención a las relaciones interpersonales y a la misma relación del aprendiz con su contexto. Es en relación con los otros agentes y en el mismo contexto que los aprendices viven la experiencia. En este sentido, la exploración de procesos de agencia conjunta en

la actividad (Dang, 2013; González Rey, 2014) y de reconocimiento (Taylor, 1996) son fundamentales para entender la vivencia (Esteban y Moll, 2013, cit. en Nogueira, 2014) o *perezhivanie* (Smagorinsky, 2011) de la experiencia que construyen los aprendices y por lo tanto cualquier co-construcción de sentido y significado, ya sea en relación a teoría, capacidades procedimentales o la narración identitaria de los participantes.

González Rey (2014) sostiene que en la interacción con el mundo el individuo construye su aparato psicológico, su subjetividad, mediante lo que llama configuraciones subjetivas. Estas se corresponden con un doble proceso de internalización-externalización donde por un lado existen configuraciones subjetivas correspondientes a lo previamente construido en el individuo que se refleja en su actividad, así como aquellas que se corresponden con procesos de internalización y de la manera de experimentar la *perezhivanie* de la situación, su vivencia. Desde las primeras experiencias de comunicación y relación, aquellas emociones y significados que se van construyendo son irremediabilmente inseparables y se construyen de forma mutua, concibiendo un aparato psicológico simbólico-afectivo de raíz.

La identidad como narrativa (Gergen, 1998) puede entenderse como una configuración subjetiva. Como narración, la identidad implica al mismo tiempo elementos de significado, afecto y agencia posible en la actividad y atiente por lo tanto a procesos simbólico-afectivos.

La identidad se construye por lo tanto a través de la *perezhivanie* de la situación y en relación con otros actores de ésta. Tales consideraciones nos llevan a entender la construcción psicológica ya sea de la identidad narrativa o de aprendizaje auténtico como un proceso que se da en la misma interacción de participantes y objetivos.

Nuestro estudio focaliza precisamente en aquellos grupos de personas que participan juntos hacia un objetivo común, y desarrollan para ello prácticas concretas, tal y como Lave y Wenger (1991) describen las Comunidades de Prácticas. En este marco, se entiende el aprendizaje auténtico y cambio identitario como una transición de los aprendices desde una participación periférica a una participación plena, o lo que es lo mismo: el compromiso con los objetivos de la comunidad de prácticas (McMillan, 2011) y la apropiación de las prácticas que se da en un proceso de re-construcción conjunta de estas con otros miembros de la comunidad. En este sentido, el aprendizaje teórico alcanzado por los estudiantes novatos corresponde con un mayor acceso a la intersubjetividad de la Comunidad de Prácticas, y los aprendizajes procedimentales adquiridos tienen que ver con la apropiación de las prácticas en la agencia conjunta con otros miembros.

En este punto hemos de entender que aquellos aprendizajes y cambios a los que da acceso el Aprendizaje-Servicio están intrínsecamente relacionados con la Comunidad de Prácticas en la que ocurre, tanto por lo que se refiere a su contexto, como a las funciones que en ella se realizan para cumplir los objetivos comunes, así como estos mismos.

Las dos plataformas de ApS que se incluyen en este estudio, la Clase Mágica-Sevilla y Shere Rom en Barcelona siguen el modelo de la Quinta dimensión (5thD) que organiza actividades de investigación-acción-docencia como vínculo entre universidad y culturas minoritarias. En el modelo es especialmente importante la participación de estudiantes universitarios, que forman parte del vínculo universidad-minorías y participan en actividades educativas colaborativas con niños para la inclusión educativa. Los estudiantes han de aprender a desarrollar capacidades procedimentales propias de educadores, así como entender los conceptos

teóricos, tanto educativos como psicológicos que se relacionan con el modelo educativo y las actividades. Por lo tanto, los aprendizajes procedimentales objetivo son aquellos propios de la profesión, como capacidad de análisis, estrategias comunicativas o de gestión de conflictos, mientras que la teoría de las asignaturas que cursan le dará las herramientas para entender y mejorar su propia práctica. Estos aprendizajes cobran sentido en la participación conjunta hacia unos objetivos y con otros agentes, que como hemos explicado anteriormente se relacionan con cambios identitarios. De esta manera, los aprendizajes teóricos y procedimentales no pueden separarse del todo de la reconstrucción identitaria dado que todos ellos cobran sentido y significado en las relaciones interpersonales dentro de la comunidad de prácticas y en la apropiación de objetivos hacia la justicia social.

Nuestro interés está en la visibilización de los aprendizajes relacionados con cambios actitudinales, aprendizajes procedimentales y teóricos, y en la referencia de los estudiantes a su cambio en la participación de la comunidad para entender el proceso en el que se fundamentan dichos aprendizajes y cambios identitarios. Los objetivos concretos se materializan en:

- Describir que tipos de aprendizajes teóricos, procedimentales y actitudinales se relacionan con los cambios identitarios transitados por los estudiantes participantes.
- Descubrir que elementos señalan los estudiantes como relevantes para su aprendizaje, entendidos como apropiación y construcción conjunta de la intersubjetividad de la comunidad de prácticas.
- Entender los procesos de cambio identitario construidos dentro de la actividad que constituyen el tránsito de una participación periférica a una más plena.

Que se materializan en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipos de aprendizajes, a nivel académico, profesional y actitudinal, construyen los estudiantes mediante su participación en comunidades de prácticas?
2. ¿Qué elementos fomentan dichos aprendizajes y cambios?
3. ¿Qué procesos de cambio identitario se dan en los estudiantes mediante su participación en las comunidades de prácticas?

2. Metodología

Este trabajo se engloba en el contexto de un proyecto de I+D+i que se fundamenta en diversas actividades de Aprendizaje-Servicio llevadas a cabo por estudiantes de la Universidad Pablo Olavide y la Universitat Autònoma de Barcelona. En las actividades, los estudiantes asisten a centros educativos en contextos de exclusión social y se implican en actividades colaborativas con niños y niñas de entre ocho y diez años, en las cuales tienen un rol de guía o acompañante y sobre las cuales elaboran notas de campo reflexivas.

El proyecto utiliza diferentes tipos de metodologías: análisis temático de las notas de campo, medición de satisfacción y percepción de aprendizaje mediante cuestionarios y análisis de discusiones en grupos focales entre participantes.

El presente trabajo consiste en un análisis cualitativo temático de un total de 8 grupos focales realizados al final de cada semestre 2015-2016, cuatro en cada una de las universidades, en los que participaron un total de 85 estudiantes.

Participantes:

Los estudiantes acceden al programa de Aprendizaje-Servicio como prácticas de campo de diversas asignaturas de primer y tercer curso del grado de educación social de la Universidad Pablo Olavide y de primer y cuarto curso del grado de psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Todos los centros a los que asisten las participantes (7 centros diferentes en cuanto a varias características: uno de los centros, el colegio Andalucía, se sitúa en el Polígono Sur de Sevilla, otros seis en diferentes barrios de Barcelona) se encuentran en contextos de exclusión social e interculturalidad. En el contexto barcelonés encontramos tres actividades extraescolares y tres centros educativos de primaria.

Se buscó para la formación de los grupos focales que la experiencia de los estudiantes hubiese sido diversa en base a criterios de: formadores, centros de realización de prácticas y asignaturas.

Registro:

Previo a la discusión, los estudiantes realizaron un microrrelato sobre su experiencia, para fomentar la reflexión antes de la discusión. El formato del grupo focal fue distendido, con dos investigadores presentes en cada grupo de diez, todos conocidos previamente por los estudiantes. Las discusiones, cuya duración aproximada fue de una hora, trataron los siguientes temas:

Implicaciones para aprendizaje curricular o teórico: Comprensión y aplicación de conceptos y ejemplos específicos de conceptos aprendidos gracias a la práctica.

Implicaciones para el aprendizaje profesional: Técnicas, habilidades y estrategias aprendidas y/o ejecutadas, cercanía a profesionales del contexto y cambios en la identificación con el rol de educador o psicólogo, así como ejemplos específicos acerca de esto.

Implicaciones para el aprendizaje personal: impacto de la experiencia en prejuicios o estereotipos y cambio de la percepción de uno mismo.

Las discusiones fueron grabadas en vídeo y transcritas para su posterior análisis temático mediante el programa Atlas.ti 7.0.

Análisis:

El análisis de los datos se llevó a cabo por diferentes investigadores, con un sistema de trabajo y unidad hermenéutica de análisis definidos previamente y reuniones periódicas de puesta en común entre investigadores.

- En un primer nivel se realizó un análisis temático de los aprendizajes a los que los estudiantes se refieren en base a un sistema de categorías abierto elaborado con método inductivo-deductivo. Los tres grandes tipos de aprendizaje se corresponden con:
 1. Aprendizajes teóricos, que hacen referencia a procesos de ejemplificación de la teoría con la experiencia y generalización de conocimiento a través de esta.

2. Aprendizajes procedimentales relacionados con diferentes estrategias correspondientes con el rol de educador/psicólogo.
 3. Procesos relacionados con el cambio identitario que se corresponde así mismo con: procesos de autoconocimiento, acercamiento a la realidad y cuestionamiento de prejuicios y apropiación de compromisos.
- En un segundo nivel se realiza un análisis temático de aquellas prácticas y procesos que los estudiantes señalan como importantes en su aprendizaje y cambio.

3. Resultados y discusión

Discutiremos algunos enunciados donde encontramos muestra de los distintos aprendizajes alcanzados por los estudiantes participantes.

En el primer nivel de análisis, buscamos referencias a aprendizajes conceptuales en relación a las asignaturas por las que participan en Aprendizaje-Servicio. Hacen referencia a conceptos trabajados en textos teóricos. En el siguiente enunciado vemos como una estudiante reconoce en su propia práctica el concepto de “zona de desarrollo próximo”, llegando así a una asimilación del concepto que supera su definición:

“he aprendido a ver la ZDP, recuerdo que pensé “¡Eih! ¡Lo he pillado! ¡Voy a probarlo!” y entonces empecé a guiarla [...] hasta que supo hacerlo sola”

A continuación comprobamos como el estudiante realiza un análisis de una situación basándose en una perspectiva sistémica:

“Yo vi muy claro lo de la teoría sistémica, ya que a veces tienes que saber que el niño no es solo lo que le pasa en la actividad, que hay mucho más, muchas cosas que están afectando en el desde la familia, la cultura... muchos sistemas”

En cuanto a aprendizajes procedimentales, los estudiantes hacen muchas referencias a prácticas propias de su rol en la comunidad, tales como observación analítica o estrategias comunicativas. Abajo ilustramos como los estudiantes son conscientes de las habilidades profesionales que están alcanzando mediante su participación en el proyecto ApS:

“Yo sobre todo he aprendido empatía, ser capaz de entender que está pasando en la cabeza de otro y analizar lo que está pasando”

“Y te das cuenta de que para tratar con niños tienes que adoptar otra postura [...] para que realmente te escuchen, necesitas recurrir a lo más emocional”

También hemos encontrado referencias a cambios actitudinales y personales como por ejemplo cuestionamiento de prejuicios o descubrimientos de cambios en el propio yo:

“Te das cuenta de que son niños... con sus cosas, pero niños como cualquier otro”

“Tenía mucho miedo de tratar con niños por una parte, y con niños gitanos también, y eso lo he perdido”

“Ahora hemos cambiado porque los hemos visto desde dentro”

“Me ha conflictuado mucho y me he planteado muchas cosas sobre como yo hago las cosas”

“Al principio tienes mucho miedo, pero según te van dando confianza vas probando cosas, y aprendes a que también puedes equivocarte”

En un segundo nivel buscamos referencias al proceso de aprendizaje en lo que se refiere a procesos de agencia compartida y reconocimiento en los que participan tanto estudiantes, como los educadores de los centros y el profesorado de la universidad. En esta categoría intentamos captar los procesos de participación en una comunidad de prácticas, que pasan de ser más periféricos a centrales. A continuación mostramos algunas ilustraciones de estos:

“Ella le ha dado mucha importancia al vínculo afectivo y creo que por eso el trabajo ha acabado siendo sobre eso porque ella también se preocupaba por nosotros, intentaba ayudarnos, que nos entendiésemos...”

“Yo con Elena tengo una relación muy buena supongo que también porque comparto su perspectiva, no porque sea buena sino porque la compartimos”

“Está bien que te traten como igual [...] te daban cierta autoridad o confianza, porque en ese momento dejas de ser un niño tú también, [...] allí ha sido en plan «tú también sabes y tú también puedes aportar cosas»”

También en relación con los instrumentos usados en la actividad, entendida esta como comunidad de práctica, encontramos referencias a la utilidad de las notas de campo para la reflexión y construcción narrativa. Este análisis nos resulta de interés, dado el componente reflexivo y meta analítico del ApS, que tiene que ver con cambios identitarios y personales:

“Tú nos lo decías «ya veréis que el diario de campo os servirá» y si, [...] te das cuenta que con el tiempo eres capaz de analizar las cosas mejor”

“El tener que llegar a casa y no solo quedarte con lo que has vivido, sino pensar en ello y trabajarlo, da otra perspectiva, entiendes mejor lo que ha pasado y a ti mismo”

Vemos así que la experiencia de Aprendizaje-Servicio ha servido para producir un cambio en diferentes niveles, dando resultados tanto en el aprendizaje teórico, procedimental así como en el actitudinal, incluyendo el cambio personal.

En el sentido del cambio identitario encontramos también que los estudiantes hacen referencia a este y que lo hacen de una forma coherente con un desarrollo afectivo-simbólico. Tanto en los diarios como en los grupos focales, las experiencias de dotar de significado van siempre acompañadas de dotar sentido y muy a menudo de la referencia a la persona con quien se ha construido el aprendizaje, focalizando en la importancia de la relación y su aspecto emocional. Aquí es de resaltar que las referencias a los propios cambios identitarios se producen con referencias relacionadas con la apropiación de instrumentos relacionados con la actividad que realizan, donde empiezan a participar como participantes periféricos para poco a poco convertirse en plenos miembros de la comunidad.

4. Conclusiones

Estos resultados corroboran la existencia de un aprendizaje auténtico (Meijers y Warderker, 2003; Simons, 2000; Van Oers, 2007) en estudiantes participantes en tanto a cambio global en los niveles conceptual, procedimental y actitudinal.

En las referencias a estos cambios, los estudiantes hacen alusión a la participación conjunta (Dang, 2013) y a acciones de reconocimiento (Taylor, 1996). Estos procesos se construyen en la relación de otros agentes que permite el tránsito de los nuevos participantes a una participación más plena en la comunidad, compartiendo más la intersubjetividad. A la manera de las configuraciones subjetivas de González Rey (2014) la perezhivanie situada y compartida con otros agentes y la narrativa identitaria (Gergen, 1998) de los estudiantes se reflejan y construyen la una a la otra guiando en su interacción su desarrollo psicológico.

En este sentido, toda reflexión compartida con otros agentes miembros de la comunidad es especialmente interesante, dado que en ella hay cabida para actos de reconocimiento y es una experiencia compartida y co-construida a nivel simbólico-afectivo. Sin embargo esta no es relevante por ser una discusión, sino por el hecho de tratar sobre vivencias anteriores compartidas con otros.

Así, el ApS se hace especialmente potente cuando fomenta escenarios en los que agentes que suponen otros significativos los unos para los otros están en situación de arrojar actos de reconocimiento y crear narrativas juntos sobre experiencias compartidas relevantes, dando así sentido a su aprendizaje e identidad.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., García Peinado, R., y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la formación de Maestros. *Actas del III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos psicológicos y educativos* (Vol. mayo 2013, pp. 265–281).
- Cole, M. (2006). *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M., y Sánchez, S. (2014) El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y sociedad*, 4(2), 138-162.
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 47–59. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
- García, M., y Cotrina, M. J. (2015). El Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(1), 8-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- Gergen, K. J. (1998). Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. Narration, Identity, and Historical Consciousness. Recuperado de <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu3&st=manuscripts&hf=1>
- González Rey, F. L. (2014). Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(4), 419–439. <http://doi.org/10.1111/jtsb.12073>

- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., y Padrós, M. (2016) Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el proyecto ShereRom. Una experiencia de aprendizaje–servicio. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio (RIDAS). Solidaridad, Ciudadanía y Educación*, 2, 33-69.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macías, B., Martínez, V., y Mateos, C. (2014). “La Clase Mágica-Sevilla”: una experiencia de aprendizaje servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 109-117.
- Macías, B., Martínez, V., y Vásquez, O. (2014). “Real Learning” in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 63-78.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in higher education*, 16(5), 553-564.
- Meijers, F., y Wardekker, W. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 149-167.
- Mitton Kükner, J., Nelson, C., y Desrochers, C. (2010). Narrative inquiry in service learning contexts: possibilities for learning about diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1162-1169.
- Nogueira, A. L. H. (2014). Emotional experience, meaning, and sense production: Interweaving concepts to dialogue with the funds of identity approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 49-58. <http://doi.org/10.1177/1354067X13515939>
- Simons, P. R. J. (2000). Towards a constructivistic theory of selfdirected learning. En G. Straka (Ed.), *Selflearning* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky’s Stage Theory: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18(4), 319–341. <http://doi.org/10.1080/10749039.2010.518300>
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10–19. <http://doi.org/10.2307/3466861>
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 299-312.
- Vásquez, O. A. (2002). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum Publishers.
- Wenger, E. (2001). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L., y Stubblefield, J. L. (2013). Fostering Social Justice Through Service-Learning in Early Childhood Teacher Education. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 33–53.

Experiencias de integración social de inmigrantes relacionadas con ApS en clave histórica

Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel

Departamento de Pedagogía e Didáctica. UDC

jose.malheirog@udc.gal

“Nadie puede categorizar ni conceptualizar experiencias germinales. Pero en último término serán mujeres y hombres creadores quienes sean capaces de captar y comunicar los gérmenes de un nuevo vivir, maduro y culturalmente joven”.

Dino Pacio Lindín. *Juventud radical*.

RESUMEN

A principios de los años 70, un profesor de Sociología de la Universidad de Rochester, de origen gallego, llevó a cabo una interesante experiencia en el Lower East Side de Manhattan con un grupo de alumnos universitarios, dentro de su programa académico. La experiencia consistió en un intercambio solidario, por el que los estudiantes enseñaban inglés a los miembros de una comunidad de inmigrantes hispanos, establecidos en una zona deprimida del Bajo Manhattan. Comunidad de jóvenes sin presente ni futuro, en situación de marginalidad debido a la falta de apoyo oficial y a su nula competencia en el idioma inglés, base fundamental para insertarse en el mundo laboral y desde ahí continuar hacia su plena integración social. Los inmigrantes, a cambio, hospedaban a los estudiantes en sus casas. “La escuela en los apartamentos”, un precedente de ApS, fue el germen de proyectos posteriores que gozaron de continuidad temporal y reconocimiento oficial.

Palabra clave: Aprendizaje-Servicio; inmigración; integración; transformación social.

A historical exploration of service-learning experiences with the social integration of immigrants

ABSTRACT

At the start of the 70's a Sociology teacher in Rochester of Galician origin carried out an interesting experience in the Lower East Side of Manhattan with a group of university students, in their academic syllabus. The experience consisted of a voluntary exchange, in which the students taught English to the members of a community of hispanic immigrants settled in a depressed area of lower Manhattan. A community of youngsters with no present or future in a situation of marginalization due to the lack of official support and their non-existent competence in the English language the fundamental basis to introduce themselves in the work market and from there continue towards a complete social integration. The immigrants in exchange lodged the students in their homes. “The school in apartments”, an ApS precedent was the grounds of the subsequent projects which enjoyed temporary continuity and official recognition.

Keywords: Service-learning; immigration; integration; social transformation.

Introducción

Pese a ser un movimiento relativamente reciente en nuestro país, el Aprendizaje-Servicio (ApS) cuenta con una trayectoria más consolidada en otros lugares, especialmente en el ámbito anglosajón, donde encontramos diversas experiencias que datan de finales del siglo XIX. Por ejemplo, en 1871 se usó por primera vez el término “extensión universitaria educativa”, en la Universidad de Cambridge, donde varios profesores comenzaron a dictar cursos y organizar clubes en los que “se intentaba que los universitarios fraternizaran con el obrero y que el ideal universitario llegara a las capas más desfavorecidas socialmente” (Giménez Martínez, 2000). Modelo que fue seguido por otras universidades como la de Oxford con la intención de divulgar la cultura y el conocimiento entre las capas populares que no tenían la posibilidad de ingresar a las universidades.

Puig Rovira y Palos Rodríguez (2006) citan la conferencia pronunciada por William James en 1906 en la Universidad de Stanford, en un momento de tensión previo a la Primera Guerra Mundial. El filósofo y psicólogo americano proponía establecer un servicio civil por el que, partiendo de una posición pacifista, se promoviera entre los jóvenes el valor de la cooperación altruista, el deseo de servir a la sociedad, de pertenecer a una comunidad, para contrarrestar el efecto de aquellos otros valores que se identificaban con “el equivalente moral de la guerra”¹. Sobre los inicios y desarrollo del ApS en el contexto norteamericano Santos Rego (2013) nos ofrece también una completa revisión hasta la actualidad.

Pero quizá el antecedente más directo de Aprendizaje-Servicio sea el de México, en 1917 (Gil Gómez, 2012) cuya Constitución, de marcado carácter revolucionario, obligaba a las Universidades a prestar un servicio social como requisito impuesto a los estudiantes para obtener la correspondiente titulación.

Si atendemos al término específico “Aprendizaje-Servicio” (*Service-learning*), como refieren Giles y Eyler (1994), se cita por primera vez en 1967, en dos artículos firmados respectivamente por Robert Sigmon y William Ramsey dentro de una Memoria-publicación del Southern Regional Education Board (*Service-Learning in the South. Higher Education and Public Service 1967-1972*), donde aparece el ApS como un programa para la realización de tareas que combinaban necesidades sociales comunitarias con la intención de desarrollo educativo, al que también hace referencia Santos Rego (2013).

El Southern Regional Education Board (Consejo de Educación Regional Sur Atlanta, Georgia)² promovía desde 1967 un programa de ApS destinado a estudiantes internos, agencias

1 Referido a John Dewey, estos autores mencionan también el principio de la “actividad asociada con proyección social”, que junto con otros principios, como por ejemplo los de actividad, interés o experiencia, completan su pensamiento pedagógico en la línea de una aproximación al ApS. Con esta expresión, afirman los autores, se defiende la necesidad de una educación basada en la experiencia real, desarrollada cooperativamente con iguales y con adultos y que redunde en beneficio de la comunidad. Sobre las conexiones del pensamiento deweyniano con la metodología del Aprendizaje-Servicio, puede consultarse en Sotelino (2014, 2015).

2 Institución pública federal estadounidense que trabaja con los Estados para mejorar la educación pública en todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la formación doctoral. Presta ayuda a las autoridades educativas en la toma de decisiones proporcionando recomendaciones e información técnica inde-

de servicio público e instituciones educativas, cuyos objetivos eran: proporcionar mano de obra a organismos relacionados con el desarrollo comunitario, ofrecer a los estudiantes oportunidades para participar en la resolución de problemas sociales y económicos y dar a conocer a los alumnos alternativas laborales en el ámbito de los servicios públicos y programas de desarrollo. Como se afirma en el propio Informe, un resultado importante de este programa fue el nacimiento de una corriente que posibilitaba a los estudiantes el desarrollo de experiencias formativas fuera de los Campus, combinadas con la oportunidad de realizar prácticas sociales y económicas, en colaboración con sus programas de la Universidad. Más adelante, en 1969, la Oficina de Oportunidades Económicas de los Estados Unidos estableció el Programa Nacional de Voluntariado Estudiantil, que poco después se convirtió en el Centro Nacional de Aprendizaje Servicio.

1. Contextualización

En el curso 1970/71, Dino Pacio Lindín³, un joven profesor de origen gallego natural de A Pastoriza (Lugo), daba clases de Sociología en la Universidad de Rochester, NY. En un momento en el que ebullían movimientos juveniles en diversas partes del mundo (el Mayo del 68 en Francia, la Primavera de Praga en Checoslovaquia; protestas contra la guerra del Vietnam o el movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos; o los episodios de Tlatelolco en México, por citar algunos), Dino Pacio impartía varias materias (“Sociología de la juventud”, “Entendiendo los años sesenta” y “El nuevo lenguaje de la poesía rock”) muy novedosas y atractivas en aquel ambiente universitario. Había llegado a los Estados Unidos con una sólida formación académica adquirida en Madrid, Roma, Colonia, Friburgo, Londres... y una demostrada sensibilidad social -“El último mohicano del exilio en Nueva York”, como lo definió el escritor Manuel Rivas Barrós (2008)-, forzado por la represión generada tras las movilizaciones estudiantiles de oposición al franquismo en la Universidad Complutense, en las que había tomado parte muy activa a finales de los años sesenta.

No era ésta su primera experiencia académica en NY. Ya había estado antes, en 1967, cursando “Sociología de la ciencia” en Harvard con el profesor Talcon Parsons y en Columbia con Robert K. Merton. Allí entra en contacto con un mundo completamente nuevo a través de la música de Bob Dylan, de John Lennon, de Paul Simon, de The Doors: “Una tarde en Boston, en casa de unos compañeros, escuchaba los versos de *Like a Rolling Stone*, de Bob Dylan: ‘cuántos años puede un pueblo existir sin que se le permita ser libre?’ y esta pregunta me transportaba directamente a mi experiencia vital con la dictadura de Franco...” (Malheiro Gutiérrez, 2012).

Para ayudar a sufragar los gastos de aquella estancia universitaria temporal de 1967 instalado en el Bronx, uno de los barrios más conflictivos de NY, se emplea como mediador en una institución social del barrio; también como traductor y profesor de español. Allí entra en contacto

pendiente y objetiva. Coopera con los educadores en el fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos mediante el intercambio de prácticas y la utilización eficaz de los recursos. Véase: <http://www.sreb.org/>

3 Véanse los respectivos perfiles que elaboran González Reigosa (1974) y Costa Rico (2015) sobre este profesor gallego afincado en New York.

con la problemática de los inmigrantes hispanos adictos a la heroína, a los que se proporciona terapia médica y que encuentran en este agente social, además de un interlocutor en su idioma, el complemento afectivo a la terapia asistencial. Esta experiencia le impactó, estimulando una sensibilidad solidaria que ya había demostrado en anteriores ocasiones⁴.

Volviendo a su etapa de exilio en Rochester como profesor universitario, llega la Navidad de 1970 y decide trasladarse a NY para pasar esas vacaciones. Allí tiene amistades que le proporcionan alojamiento en el *Lower East Side*, donde por aquellos años se asentaba una población de origen dominicano. Personas de extracción rural con escasa formación; algunos, indocumentados. Muchos eran desempleados textiles, provenientes de factorías que habían trasladado su producción a otros estados con mayores ventajas fiscales, como New Jersey o Atlanta. Una parte importante la formaban madres solteras, hispanohablantes y sin estudios, dependientes del *Welfare State*.

En el inicio del año 1971, terminadas las vacaciones, vuelve a Rochester con la idea de implicar a sus estudiantes en la realización de alguna intervención social en beneficio de aquella juventud dominicana que había conocido. Y esa idea se materializa en una propuesta que eleva al decano de la Facultad, y a la que bautizó con el nombre de “La Escuela en los apartamentos”. Consistía en trasladar hasta el lugar a una quincena de alumnos y alumnas voluntarios de Rochester, para que desarrollaran la última parte del curso en NY, entre junio y julio, mientras hacían trabajos de campo en el barrio, relacionados con sus estudios universitarios. Al mismo tiempo, realizarían labores comunitarias en favor de la juventud dominicana, en la línea de lo que ha expresado Lorenzo Moledo (2012, p. 29), refiriéndose a la ‘función social’ de la Universidad:

Un escenario alternativo y complementario donde el aprendizaje se concibe como una actividad social que solo puede tener lugar en el seno de una comunidad discursiva que aúna reflexión y experiencia. En este escenario, el conocimiento es la progresiva construcción comunitaria cuya legitimidad se basa directamente en el carácter de ese proceso social. De ahí que, para tal modelo, la educación sea siempre –y en todo lugar– una empresa comunitaria.

Dino Pacio había observado que aquel colectivo padecía grandes dificultades funcionales, sociales y también cognitivas, al desconocer el idioma nativo. Estas dificultades impedían su integración y lo abocaba a las adicciones, la exclusión y la delincuencia. En este contexto, la labor del alumnado a través del proyecto de intervención se centró en organizar para ellos clases de inglés.

4 Sensibilidad que ya había dado frutos anteriores a través de la escolarización de alumnos provenientes de familias humildes en su aldea y alrededores, a los que buscaba alojamiento en Mondoñedo (Lugo) cuando era profesor de Sociología en el Seminario Conciliar de aquella localidad, para que pudieran continuar estudios secundarios, y más tarde universitarios en Madrid. De esa forma llegaron a la Universidad una veintena de jóvenes de ambos sexos, que sin ese necesario impulso que Dino dio a sus vidas, nunca hubieran salido de la aldea natal para cursar estudios medios y superiores.

2. Descripción del servicio. “La escuela en los apartamentos”, una experiencia de ApS en el Lower East Side de los años 70

Así nació la “Escuela en los apartamentos”, un concepto novedoso basado en un intercambio solidario entre estudiantes de Rochester e inmigrantes del Lower East Side. Novedoso porque rompía con la convicción tradicional de que es la gente la que tiene que ir a la escuela; y solidario, porque el alumnado universitario de Rochester impartía clases nocturnas de inglés a los jóvenes dominicanos, durante su estancia en el Bajo Manhattan y a cambio, éstos les facilitaban hospedaje gratuito en sus apartamentos, propiciando una interesante convivencia.

Éramos un grupo de 15 personas que nos reuníamos por las noches en las casas, para aprender a enseñar, comenta Jim Metzinger, uno de aquellos alumnos y más tarde colaborador de ‘Solidaridad Humana’. Nuestros instrumentos eran unas canciones y una guitarra. Nuestras lecciones se hacían con ‘Guantanamera’, ‘A desalabar’, ‘Blowing in the wind’. Eran tiempos de espontaneidad con un profundo sentido de solidaridad, combinado con disciplina y mucha dedicación (Anónimo, 1983, s. p.).

“La Escuela en los apartamentos” se llevó a cabo durante seis semanas entre junio y julio de 1971. Los universitarios de Rochester cursaban sus estudios de Sociología por las mañanas asistiendo a las clases que impartía el profesor Pacio Lindín en el barrio, en un salón comunitario a modo de aula. Por la tarde realizaban actividades de su programa académico y por la noche, ya en los apartamentos de sus anfitriones dominicanos, impartían clases de inglés como compensación solidaria por el alojamiento. Todo ello se desarrollaba en un ambiente familiar, cuya intervención giraba alrededor del lema “Todos enseñan, todos aprenden”.

Esta experiencia comunitaria llega a su fin al cabo de las seis semanas previstas, en el mes de julio de 1971. Y para clausurarla se organizó una fiesta con ambiente latino.

Me impresionó mucho, recuerda Dino Pacio. Porque yo procedía de Europa, ya no digo de mi aldea remota de Galicia, sino de Alemania, donde las mujeres tenían otra forma de relacionarse; incluso en Madrid... Pero en NY son muy atrevidas, si hablamos de las latinas, portorriqueñas, dominicanas. Y ellas sacaban a bailar a estos chavales de habla inglesa, provenientes de otra cultura de la relación social, que no se atrevían y les hacían bailar “merengue”. Fue una fiesta extraordinaria. Al final, un joven dominicano se levanta y dice: “¡Esto no se puede acabar, esto no se puede acabar!”. Y entonces todos empezaron a corear “¡Esto no se puede acabar...!”. Y aquel experimento tuvo continuación, algún tiempo después, a través de “La Universidad del barrio”, promovida por la asociación Solidaridad Humana⁵.

En los Estados Unidos la legislación garantiza el derecho que tiene cada inmigrante a la alfabetización en su lengua materna, porque se ha demostrado que el uso exclusivo de la lengua nativa no garantiza el éxito. En ese sentido, la City University de Nueva York (CUNY) ya había intentado dar respuesta a las necesidades formativas de aquellos jóvenes hispanos “que se veían perdidos en la selva neoyorkina, con la pobreza y el desarraigo cultural a cues-

5 Entrevista realizada en Santiago de Compostela en 2011.

tas” (Martínez Laínez, 1978, p. 62). Y lo hizo a través de un College, siguiendo la política universitaria convencional, pero no tuvo éxito.

Más adelante, en 1973, Dino Pacio se traslada a la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY), y desde allí promueve la creación de Solidaridad Humana, una institución que daba cobertura administrativa a la experiencia “Escuela en los apartamentos”. Se seguía el mismo modelo: colaboración de alumnos universitarios como monitores, con profesores y tutores de la SUNY como apoyo. En este entorno, el contacto personalizado con los inmigrantes dominicanos, junto a una justa evaluación de sus conocimientos previos, rompían con el método tradicional y contribuían decisivamente al éxito de la intervención. Así lo expresaba el profesor Pacio Lindín (Anónimo, 1983, s. p.):

Les enseñábamos en sus propias casas, en la mesa donde comían, en el hogar lleno de calor familiar. Enseñábamos y aprendíamos. Queríamos sentir la educación desde dentro del pueblo. Nacimos sin fondos, sin respaldo de personas e instituciones importantes. Sin exigir jamás nada, sin cobrar, sin imponer. Partíamos de la misma experiencia del pueblo emigrante... sabíamos de sus problemas sociales, de sus problemas de idiomas, de conservar la cultura... para mantener la identidad latino-americana... fue un encuentro entre trabajadores y universitarios.

De ese modo, la combinación entre el uso del idioma materno como paso previo a la inmersión en el idioma inglés y la motivación para llevar a cabo sus aspiraciones básicas centradas en objetivos laborales, resultaban el mayor estímulo hacia el aprendizaje efectivo del idioma nativo como segunda lengua para aquellos jóvenes inmigrantes. Como afirma Pacio Lindín (1991, p. 17):

El desarrollo de la alfabetización bilingüe requiere el desarrollo del cerebro bilingüe, que a su vez requiere un diálogo de culturas y lenguajes basados en el respeto mutuo. Una correcta bi-alfabetización necesita un verdadero entorno bicultural. Cada inmigrante tiene derecho a la alfabetización en su lengua materna, pero [entendiendo ésta como] nativa.

Aquella experiencia se había consolidado en 1977, con una estructura más institucional y organizada en el n° 107 de Suffolk Street, un palacete de estilo neogótico construido en 1897 que ya había albergado un antiguo colegio público, cedido ahora por el Ayuntamiento de NY para el proyecto de “Solidaridad Humana”. Nacía como una “organización de servicios humanos y educación comunitaria” para desarrollar un programa de educación bilingüe integral que velase por los derechos humanos, culturales y educativos de los inmigrantes y de las minorías en general. Porque “no se trata de descartar o de colonizar con el inglés a los hispanos, inseguros de su lengua materna. El aprendizaje de una segunda lengua en un país de acogida no puede ser una renuncia colonizadora a la propia cultura” (Anónimo, 1983, s. p.).

3. Descripción del aprendizaje

El objetivo de Solidaridad Humana, como continuación de “La escuela en los apartamentos” fue desarrollar la alfabetización de inmigrantes en su propia lengua, con paulatina inmersión en la lengua inglesa. Ésta era la forma más eficaz de adquirir una competencia

básica en idioma inglés con la que iniciar un proyecto de vida en un país extranjero (ABC, 1981). Las clases eran impartidas por estudiantes de forma voluntaria, como complemento a los estudios de Sociología que cursaban en SUNY. El propio Pacio lo explicaba así: “A cualquier apartamento donde se reunían cinco o seis personas para estudiar se enviaba a alguien a enseñar... Se les prepara para examinarse y obtener el diploma de la Escuela Superior y se les enseña el inglés como un segundo idioma” (Martínez Laínez, 1978, p. 62). En este momento, la organización adopta el nombre corporativo de “Solidaridad Humana. Comprehensive Learning Center”.

Solidaridad Humana se había convertido en un centro de educación de adultos donde se impartían clases desde los niveles más básicos hasta los universitarios.

La fórmula pedagógica era, en cierto punto, subversiva, al partir de que educar es cambiar la conciencia sociocultural del mundo actual y actuar colectivamente. Su fórmula pedagógica es fruto directo del fermento revolucionario de los años sesenta que estalla en el mayo parisiense de 1968 (Martínez Laínez, 1978, p. 62).

Mediante el modelo solidario del proyecto germinal de ApS, que había crecido y madurado hasta convertirse en una institución formativa oficial, “un trabajador analfabeto puede entrar en nuestro programa, y alcanzar en ocho años, sin salir del Centro, un título técnico, un Bachillerato universitario o una Licenciatura” (Anónimo, 1983, s. p.).

De este modo, Solidaridad Humana, continuación de “La Escuela en los apartamentos” fue capaz de alterar las estadísticas de fracaso escolar de los estudiantes latinos, pasando de un 65-70% a tan solo 10%. A pesar de la falta de protección social que padecía la comunidad latina inmigrante debido a la ausencia de políticas eficaces para la inserción, y de la coyuntura desfavorable a causa de unas altas tasas de desempleo que padecía este colectivo, agravada por la recesión económica del año 1973. Sin embargo, los participantes del programa fueron motivados para desarrollar aún más sus habilidades, y muchos de ellos pudieron continuar estudios en instituciones públicas de educación superior, para poder cumplir con sus aspiraciones de progreso individual e integración social.

El antropólogo Ginés Serrán-Pagán, estudioso de las minorías étnicas, entre ellas las de las comunidades hispanas en NY, ha comparado la transformación radical de la enseñanza entre los emigrantes hispanos impulsada por Solidaridad Humana, con la revolución intelectual originada por el brasileño Paulo Freire con la publicación de *La educación como práctica de la libertad* (González Reigosa, 1974).

Solidaridad Humana obtuvo en 1981 el Premio “Dissemination”, concedido por el Fondo para la Mejora de la Enseñanza Superior de los Estados Unidos. Ese año participaban en el proyecto alrededor de 1.500 personas, procedentes de 12 países, de entre veinte y treinta años. La portavoz de la institución, Nancy Hofmann declaraba: “El premio no solo intenta resaltar los valores educativos de Solidaridad Humana, sino también la visión y el genio educador de sus directores y en especial de Dino Pacio, que ha iniciado el proyecto y es en la actualidad el Director General” (ABC, 1981).

Por su parte, este profesor recibió en 1982 el Premio Nacional de Servicio a la Comunidad, otorgado por la National Association of Community Colleges. Como nos recuerda Santos Rego (2013), de acuerdo con los informes de esta institución, alrededor del 60% de

los Centros que la conforman ofrecen acciones de Aprendizaje-Servicio en sus programas curriculares, lo que no extraña que se haya identificado en este ámbito la labor social de Dino Pacio y se le haya reconocido con este galardón. También se le concedió en 1988 el premio Trilingual Authors.

4. Conclusiones

La “Escuela en los apartamentos”, más tarde Solidaridad Humana fue una experiencia de intervención social, enmarcada en el movimiento ApS, de un alto valor educativo para todos sus participantes. En primer lugar, porque se partía del lema “Todos enseñan, todos aprenden”, un intercambio solidario entre dos colectivos juveniles de extracción social muy distante, del que derivó un mutuo enriquecimiento. En segundo lugar, porque se daba respuesta funcional a la necesidad sentida de formación en inglés que acusaba la juventud hispana inmigrante, incidiendo en la lengua nativa a partir de la lengua materna como el mejor instrumento para el arraigo y la inclusión social. Además, la convivencia en los apartamentos resultaba una experiencia de un gran valor formativo desde su vertiente solidaria, especialmente para aquellos jóvenes de Rochester, de clase alta, que podían vivenciar una realidad social muy lejana de la suya, con necesidades de atención específicas.

Por otro lado, se alteraba de modo eficaz el viejo concepto de la escuela como lugar exclusivo de aprendizaje, y se llevaba a otros contextos extraescolares de una extraordinaria riqueza pedagógica. Además se utilizaba la materia “El nuevo lenguaje de la poesía rock” que cursaban los estudiantes universitarios de Rochester como base para las clases de inglés a través de la música, un lenguaje universal que trasciende la diferencia de clases, la ubicación de los barrios o las barreras lingüísticas. Por último, las letras de las canciones de The Doors, Bob Dylan, The Beatles, Paul Simon... fueron la base metodológica para el aprendizaje del inglés. El lema “La letra, con música entra”, radicalmente creativo y liberador se convirtió en axioma, e incorporó nuevos significados, trascendiendo la violencia simbólica del que fue tristemente célebre en la ‘pedagogía’ tradicional.

Referencias bibliográficas

- ABC (5 de septiembre de 1981). Un centro educativo español premiado en Nueva York, *ABC*. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1981/09/05/038.html>
- Anónimo (1983). Solidaridad Humana. Todos aprenden todos enseñan, *Irimia*, 105.
- Costa Rico, A. (2015). O Seminario de Mondoñedo no transcurso da contemporaneidade: entre o control social, as letras, a codificación de condutas e o ‘aggiornamento’. En A. López Díaz, A. Requeixo, y R. Villares (Eds.), *Seminario de Mondoñedo. 1565-2013. Centro de formación e de promoción cultural* (pp. 65-104). Mondoñedo: Suces. de Mancebo.
- Gil Gómez, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la Enseñanza Superior. Una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I de Castellón, Castellón.
- Giles, D. E., y Eyler J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.

- Giménez Martínez, J. J. (2000). *La Extensión Universitaria en España*. Trabajo presentado en el V Congreso Iberoamericano de Extensión, Morelia, Michoacán, México.
- González Reigosa, C. (1974): Pacio Lindín, Dino. En S. Cañada (Ed.), *Gran Enciclopedia Gallega* (pp. 198-199). Santiago-Gijón: Silverio Cañada Editor.
- James, W. (1982). The moral equivalent of war. En F. Burkhardt, F. Bowers, e I. Skrupskelis (Eds.), *The Works of Williams James* (pp. 162-173). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lorenzo Moledo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 25-38.
- Malheiro Gutiérrez, X. M. (2012). Entrevista. Dino Pacio. *Revista Galega de Educación*, 53, 74-81.
- Martínez Laínez, F. (1978). Paraíso, adiós. *Triunfo*, 882, 62-63.
- Pacio Lindín, D. (1978). *Juventud radical 1956-1968*. Madrid: Ediciones Felmar.
- Pacio Lindín, D. (1991). *Biliterate Immigrants in a Community Setting*. New York: State University of New York.
- Puig Rovira, J. M., y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Ramsey, W. (1973). Service-Learning as a Strategy for Innovation in Undergraduate Instruction. En Southern Regional Education Board, *Service-Learning in the South: Higher Education and Public Service 1967-1972* (pp. 4-7). Atlanta (Ga): Southern Regional Education Board.
- Rivas, M. A. (24 de octubre de 2008). A galega de Manhattan, *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/10/24/galicia/1224843504_850215.html
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Sigmon, R. L. (1973). Service-Learning: an Educational Style. En Southern Regional Education Board, *Service-Learning in the South: Higher Education and Public Service 1967-1972* (pp. 16-19). Atlanta (Ga): Southern Regional Education Board.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-Servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Sotelino, A. (2015). A aprendizaxe-servizo en perspectiva. John Dewey como referente histórico. *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, 18-19, 145-161.

Docencia, interdisciplinariedad y Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en el Grado de Educación Social

Marco-Macarro, María J.

Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública

mmarmac@upo.es

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.

Departamento de Educación y Psicología Social

rmrodizq@upo.es

Blázquez- Muñoz, Alfonso

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

ablamun@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (UPO)

RESUMEN

La experiencia de Aprendizaje-Servicio desarrollada en la UPO tenía como objetivo fomentar aprendizajes “reales” (Meijers, 2002), a partir de la práctica comprometida de estudiantes de Educación Social en la realización de un servicio comunitario en centros educativos y sobre la base de la coordinación interdisciplinar de la docencia de distintas materias. El alumnado ha realizado el servicio comunitario en dos CEIP situados en el “Polígono Sur”, zona con *necesidades de transformación social* de Sevilla. Altamente satisfactoria para alumnado y profesorado, la experiencia corrobora la potencialidad de la combinación de ApS y coordinación interdisciplinar para posibilitar aprendizajes con los que el alumnado conecta práctica profesional y teoría y descubre la utilidad de las herramientas teóricas para situarse en la práctica. La experiencia no solo ha cambiado la visión del mundo de las y los estudiantes, sino que ha cambiado también su percepción sobre sí mismas/os y su posición en él.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; enseñanza superior; interdisciplinariedad; aprendizaje real.

Teaching, interdisciplinarity and Service-learning. Experience in Social Education Degree

ABSTRACT

The Service-learning experience carried out in Pablo de Olavide University aimed to promote “real” learning (Meijers, o.c.) through the involvement of Social Education Degree students in community service activities carried out in schools, and the interdisciplinary coordination of teaching in the University. The students did the community service in two primary school, located in “Polígono Sur”, area in needs of social transformation of Sevilla. Highly satisfactory for students and teachers, this experience shows the potentiality of combining interdisciplinary teaching and service-learning plans to promote learning in which the students become capable to connect theory and practice, and to find out the usefulness of theoretical tools to be situated in practice. The experience has not only changed the students world view, but also their perception of themselves and their position in that world.

Keywords: Service-learning; higher education; interdisciplinarity; “real” learning.

Introducción

La experiencia que presentamos se ha desarrollado en el Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), de Sevilla. Las razones que nos llevaron a desarrollar la docencia de diversas materias de estos cursos desde la metodología de Aprendizaje-Servicio tienen que ver tanto con la responsabilidad institucional de las universidades como con la personal como docentes.

De un lado, entendemos que las universidades, al tiempo que centros de formación, deben ser agentes de transformación, de cambio (UNEP, 2013), proporcionando a las y los estudiantes espacios y oportunidades; para desarrollar conciencia social a la vez que competencia profesional. Y consideramos que puede hacerlo favoreciendo la implicación del alumnado en problemáticas sociales reales, de modo que puedan aprender de experiencias y contextos existentes, auténticos (Macías, Martínez-Lozano, y Vásquez, 2014) que favorezcan el encuentro con realidades y perspectivas diversas, especialmente en un mundo diverso y cambiante como el nuestro en el que, no obstante, las desigualdades permanecen y se agrandan. En ese sentido, la estrecha colaboración entre las universidades e instituciones y entidades socioeducativas, compartiendo reflexiones y creando espacios de trabajo conjunto, resulta hoy, más que nunca, necesaria, para formar agentes de cambio social. Para ello, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se constituye como una práctica educativa en la que las instituciones de educación formal y la comunidad pueden aliarse con el fin de mejorar y enriquecer la potencialidad educativa de la institución universitaria, yendo más allá del currículum formal (Macías et al, 2014), a la vez que se visibilizan necesidades y problemas de la comunidad y se coordinan estrategias y apoyos mutuos para que, a través del servicio comunitario desempeñado por las y los estudiantes, las situaciones reales lleguen a las aulas y, desde estas, se repiensen y construyan aportes para la acción y la transformación social. Desde esta perspectiva, los centros educativos que actúan en zonas con necesidades socioeducativas y de transformación social nos parecen un perfecto engrace con la realidad social y con el campo profesional de futuras/os educadoras/es sociales.

De otro lado, por nuestra experiencia como docentes, partimos de la consideración de que la formación en competencias profesionales en la educación superior debe basarse en la acción y la reflexión situada, sobre contextos reales, desde y sobre la práctica, con el imprescindible apoyo de herramientas teóricas significativas, coherentes y dotadas de sentido en el continuo flujo de experiencia-reflexión-experiencia. Acción-reflexión que ha de ser viva, implicada y crítica, surgida del encuentro-confrontación con situaciones, experiencias y perspectivas múltiples y distintas a las que el/la aprendiz/a trae en su mochila y reconoce como propias. Acción-reflexión que ha de ir más allá de la mera introducción de conceptos y contenidos curriculares formales en la mochila personal para conseguir cambios personales y competencias profesionales necesarias para llegar a ser verdaderas/os agentes de cambio social. Como señalan Goethem, Hoof, Orobio de Castro, Van Aken, y Hart (2014), el ApS se asocia con cambios que consideramos beneficiosos para los jóvenes, relacionados con actitudes y competencias en los ámbitos personales, académicos, sociales y cívicos. Participando activamente en actividades de servicio diseñadas al efecto, “los estudiantes aprenden y maduran moralmente” (Naval, 2008, p. 9). A nuestro juicio, los planes docentes basados en actuaciones de ApS proporcionan estos contextos múltiples de comunidad real-universidad-experiencia personal

que parten de la implicación en la praxis, en contextos y problemas existentes, para fomentar el conocimiento real de las situaciones sociales, con la ayuda de las lentes que las perspectivas teóricas proporcionan, para cerrar o abrir la óptica según sea necesario. A través del ApS, el alumnado pone en contacto práctica profesional y teoría, descubriendo la utilidad de las herramientas teóricas para situarse en la práctica. Herramientas teóricas y participación implicada en el servicio comunitario, en idas y vueltas constantes, posibilitan el análisis reflexivo que, entendemos requiere el aprendizaje “real” (Meijers, 2002). Más allá de las loables actuaciones de puro voluntariado, el ApS implica y debe promover la autoreflexión sobre esa participación y sobre el propio proceso de aprendizaje (Macías et al., 2014) para lograr, no solo la adquisición de conocimientos, sino la incorporación de estos en nuevas competencias profesionales.

El objetivo prioritario que nos planteábamos al promover planes docentes basados en ApS era fomentar en las y los aprendices de educadores sociales aprendizajes “reales”, “auténticos” (Meijers, 2002; Simons, 2000) que conectaran con su vida y su futuro profesional, con su identidad como personas y como educadoras y educadores. Siguiendo a Meijers (2002), el aprendizaje real es aprendizaje de identidad, porque aprender realmente sobre el mundo implica considerar nuestras visiones de ese mundo y de nuestra posición en él. En ese sentido, “la información solo adquiere sentido para la vida de uno cuando se encaja en la propia historia de vida” (Meijers, 2002, p. 56; traducción propia), el aprendizaje solo es real cuando conecta con nuestra vida hasta transformarla. Por eso consideramos que el compromiso (Wenger, 1998) y la implicación emocional con el aprendizaje son piezas claves para la formación de profesionales porque el aprendizaje con sentido, real, auténtico, conecta con la vida de los estudiantes y, en cierto sentido, la transforma.

Partiendo de este mismo objetivo, favorecer aprendizajes reales y con sentido, nos planteamos que estos, más que de la segmentación del conocimiento, surgen más fácilmente de la conjunción y la integración, de la posibilidad de manejar conjuntamente perspectivas diversas sobre la realidad, las que las distintas aproximaciones disciplinares de las Ciencias Sociales pueden aportar a los problemas y necesidades sociales que el alumnado va a conocer a través del servicio comunitario realizado. Por esa razón consideramos que el abordaje desde ApS podría realizarse de forma interdisciplinar, conjugando los esfuerzos de más de una materia de las presentes, coordinando tiempos, contenidos y, en lo posible, análisis. Con frecuencia, en las titulaciones de educación superior desaprovechamos la oportunidad que, para proporcionar al alumnado una visión más completa y compleja de la realidad, nos proporciona la confluencia de disciplinas que ofrecen visiones complementarias del mismo objeto social, y presentamos visiones segmentadas que favorecen la fragmentación y el encapsulamiento de los aprendizajes, en suma, la falta de significación y la desconexión de lo aprendido con lo vivido, además de la multiplicación y el fraccionamiento de tareas de estudio y evaluación. Aparte de la falta de sentido para el alumnado, creemos que esto nos hace perder utilidad y eficiencia como docentes, por lo que hemos apostado por un planteamiento interdisciplinar, a través de planes de innovación educativa en la que dos o más asignaturas, sin renunciar a sus objetivos y peculiaridades, se coordinan en la docencia -programas, estrategias docentes y evaluación-.

En suma, a través del ApS, tomando la experiencia en terreno del alumnado como contexto explicativo de referencia, pretendemos introducir en la docencia nuevas formas de

aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) que pueden llevar a la adquisición de aprendizajes auténticos. Aprendizajes que deben estar sustentados, de un lado, en la práctica comprometida de los estudiantes en la realización de un servicio comunitario en centros educativos con necesidades de apoyo y, de otra, en la coordinación interdisciplinar de la docencia.

1. Contextualización

El trabajo que se presenta se ha llevado a cabo en los dos primeros cursos del Grado de Educación Social de la UPO, durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016. El campus de la Universidad se sitúa en la periferia de la ciudad de Sevilla, compartiendo territorio con esta y otros dos términos municipales y muy cercana al “barrio” del “Polígono Sur” en el que, de hecho, tiene un Residencia Universitaria, la Flora Tristán desde la que se coopera con la población del barrio y se participa activamente en plataformas ciudadanas, iniciativas y proyectos sociales de las entidades que en él operan (Blázquez y Martínez Lozano, 2012), especialmente con centros educativos.

El Polígono Sur es en realidad un área urbana conformada por seis barriadas, cuya población supera los 38.000 habitantes. Con diferencias entre barriadas, el “barrio” es ejemplo claro de desigualdad social (Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla, 2013). Buena parte de sus habitantes viven gracias al mercado invisible y a la economía sumergida. Con un alto porcentaje de desempleo (57% de la población activa, según datos de INE 2015) puntúa alto en los marcadores de exclusión. Está considerada como zona con *necesidades de transformación social* de Sevilla y es una zona marginada con fama de marginal (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012), que suele alimentarse en los medios de comunicación. Concentra también ciertas dosis de diversidad cultural, relacionada con la pobreza y constantes realojos de grupos de población de otras áreas de Sevilla. Aproximadamente un 18% de la población es gitana. Se trata de un barrio muchos años olvidado (Maeztu, 2013), con un hábitat que da lugar o consolida procesos de marginación social, “un barrio claramente segregado de la ciudad en su configuración espacial, social, económica y cultural” (p. 11). Ante estas condiciones, una enorme variedad de entidades trabaja hoy en el barrio, aunque la falta de continuidad de las iniciativas y sus agentes limita su posible efectividad.

Centrándonos en el aspecto educativo, encontramos tres centros de Educación Infantil (0-3 años), ocho Centros de Educación Infantil y Primaria y cuatro centros de Educación Secundaria. Aunque el porcentaje de población gitana es importante en el Polígono Sur, el alumnado gitano no se distribuye por igual en todos los centros educativos, concentrándose un porcentaje bastante más alto (60%) en cuatro de los ocho CEIP (Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla, 2013). Estos centros son: CEIP Andalucía, CEIP M. Altolaguirre, CEIP Nuestra Sra. de la Paz y CEIP M. Giménez Fernández.

Con estas condiciones, y dada la relación de colaboración entre el barrio y la Universidad, un par de profesoras desarrollaron una positiva experiencia piloto de ApS, que tuvo lugar durante dos cursos en una materia optativa del Grado de Educación Social, con pocos estudiantes, que desarrollaban su servicio comunitario en actividades extraescolares de centros educativos de Primaria y Personas Adultas; esta primera experiencia mostró aportes im-

portantes en la formación y aprendizaje del alumnado (Macías, Martínez-Lozano, y Mateos, 2014; Macías et al., 2014). Los beneficios de esta primera experiencia, las buenas relaciones establecidas con centros educativos que demandaban colaboración y participación de un número mayor de alumnado y encontrándonos en un grado con soporte académico marcadamente multidisciplinar, hicieron que un grupo más amplio de profesoras se planteara hace unos 3 años la posibilidad de, en cursos sucesivos, implantar el ApS en la docencia de materias obligatorias, con grupos más numerosos, incorporando paulatinamente más asignaturas que trabajaran con un enfoque interdisciplinar. Desde el curso 2014-2015, hemos implantado esta experiencia coordinando la docencia de distintas materias obligatorias cuatrimestrales de primer curso (Didáctica, Psicología y Antropología de 1^{er} cuatrimestre) del Grado de Educación Social. Son dos los primeros cursos que han pasado ya por la experiencia (2014-2015 y 2015-2016), un total de 110 estudiantes –sobre todo chicas, dada la feminización del grado–, que han realizado el servicio en el CEIP Andalucía, un centro reconocido por sus programas educativos, que trabaja con comunidades de aprendizaje, con alto índice de escolares de etnia gitana. El primero de estos grupos ha realizado también un servicio comunitario durante el segundo curso -2015-2016-, planificado desde otras materias obligatorias (Psicología del Desarrollo y Metodología de Investigación Social, de 2^o cuatrimestre) con un centro que está iniciándose con comunidades de aprendizaje, el CEIP Nuestra Sra. de la Paz.

En cuanto a la docencia en el aula universitaria, se han programado algunas sesiones conjuntas de enseñanzas básicas y prácticas de dos materias, en las que se reflexionaba de forma integradora sobre el servicio que el alumnado estaba realizando, incorporando contenidos teóricos de ambas. En el conjunto de la experiencia han participado 6 profesoras directamente implicadas en la docencia y 2 de apoyo en la organización y seguimiento de la experiencia (5 áreas de conocimiento y 4 departamentos distintos).

La evaluación, aun cuando cada materia tenía ciertos contenidos específicos a valorar, se ha realizado de forma integral, con evaluación continua (notas de campo) y trabajos finales (ensayo, documental en vídeo, proyectos de investigación):

- Siguiendo un formato proporcionado en clase, en las notas de campo ambos cursos habían de reflexionar sobre la situación diaria de servicio, conectando con los contenidos teóricos; los diarios eran también comentados en las enseñanzas básicas de las asignaturas.
- En el ensayo final el alumnado debía combinar los conceptos disciplinares adquiridos en las asignaturas de Didáctica y Psicología Básica con extractos de sus notas de campo, ilustrando, cuestionando, aportando reflexiones. Con dos partes, el trabajo era complementario para ambas asignaturas.
- El alumnado de primero realizó también documentales en vídeo en los que plasaban y reflexionaban sobre sus experiencias y aprendizajes durante el trimestre. Se organizaron festivales finales para presentarlos a la comunidad universitaria y a los centros educativos.
- El alumnado de segundo, además de notas de campo, tras la identificación de un problema-necesidad, ha diseñado un proyecto de investigación-diagnóstico en el que ha de plasmar aportes de las materias de Psicología del Desarrollo y Metodología de la Investigación.

Estas actuaciones se realizan en el marco de proyectos de innovación docente, y se pretende transferirlas a otras materias del Grado y a otras titulaciones, acompañadas de formación de profesorado en ApS, promovida desde la propia Universidad.

2. Descripción del servicio

El servicio comunitario se ha realizado en dos centros. De los contactos previos entre la UPO, la Residencia Universitaria Flora Tristán y colegios del barrio surgió la demanda, inicialmente desde el CEIP Andalucía (curso 2014-15), para que alumnado de Educación Social realizase un servicio comunitario apoyando en el centro, dado que la metodología de grupos interactivos que utilizan y la implantación de comunidades de aprendizaje requieren de mayores recursos humanos con participación en aulas y actividades extra. La experiencia, que prosigue, hizo surgir la demanda desde el CEIP Ntra. Sra. de la Paz para el curso 2015-2016.

Tras una introducción previa sobre el barrio –características, historia...–, realizada desde la Residencia Universitaria Flora Tristán, con visitas al barrio y al centro, el alumnado acudía regularmente a uno de los centros durante diez semanas, 2 horas por semana (20 h.), integrándose en las clases, en función de las necesidades formuladas por cada colegio (las preferencias de alumnado se atienden solo si las demandas del centro lo permiten).

En cada centro las actividades están coordinadas por la maestra/el maestro, realizando el alumnado universitario labores de apoyo a la enseñanza y la atención, habitualmente en parejas. Mientras que el CEIP Andalucía, en el que realiza el servicio el alumnado de 1^{er} curso, tiene una amplia experiencia trabajando en comunidades de aprendizaje y con metodología de grupos interactivos en el aula, el CEIP Ntra. Sra. de la Paz, en el que lo realiza el 2^o curso (que ya había estudiantes del CEIP Andalucía), está apenas iniciando el proceso. Esto nos posibilita que el alumnado de 2^o pueda apoyar al CEIP en la puesta en marcha del proceso, aportando su experiencia y visión crítica, conociendo de forma directa las posibilidades y las dificultades de articulación del centro con la comunidad.

3. Descripción del aprendizaje

Los aprendizajes logrados a partir del servicio comunitario y la actividad reflexiva generada en y desde las materias que participaban en la experiencia se han constatado en el desarrollo de las clases de enseñanzas básicas de las respectivas materias, y en la evaluación continua del alumnado, a través de notas de campo, en sus ensayos y proyectos finales y en las presentaciones audiovisuales realizadas en formato documental a final de semestre (actualmente solo tenemos datos de los cursos de primero en dos cursos académicos, dado que segundo –2^o cuatrimestre– se está evaluando en el momento de redacción de esta comunicación).

En cuanto a las enseñanzas básicas, es indudable el flujo reflexivo y el fondo de conocimiento de la realidad que el alumnado ha ido incorporando a las clases a medida que desarrollaban su servicio comunitario. Las clases son mucho más participativas y dinámicas,

los ejemplos fluyen, las intervenciones verbales son cada vez mejores y más elaboradas, y el cuestionamiento crítico de la realidad social emerge a cada tanto.

Las notas de campo, trabajadas y evaluadas desde todas las materias, pero especialmente preparadas desde Antropología y Métodos de Investigación, nos permiten, además de la integración de conceptos teóricos, valorar cambios en las habilidades de observación, en las explicaciones de lo sucedido, en la identificación de factores situacionales y de prácticas, en los juicios vertidos –de lo moral a lo técnico–, en suma, en la capacidad de análisis de las situaciones socioeducativas.

En ese mismo sentido, pero de forma más elaborada, los ensayos finales de primer curso nos permitieron constatar la integración de contenidos y la potencialidad del servicio realizado para suscitar la reflexión disciplinar, o para ilustrarla, así como la reflexión que el alumnado llega a realizar sobre las problemáticas y los contextos en que han desarrollado el servicio y, por ende, las competencias profesionales necesarias en su formación. No son solo evidentes los cambios en las habilidades perceptivas de la realidad externa, son manifiestos también los cambios en la habilidad para autopercebirse, en sus identidades -como personas y como profesionales-, en sus actitudes, en su implicación emocional, en la reflexión sobre los “otros” que no conocían y ahora forman parte de sus vidas...

En los documentales, el alumnado ha sido totalmente libre para plasmar su visión de la comunidad con la que habían trabajado y el resultado ha sido grato y sorprendente por su calidad y por la madurez de la reflexión y la crítica social que subyace. Su creatividad y sus contenidos muestran la implicación, el alto impacto emocional de la experiencia y el esfuerzo del alumnado por transmitir a otras personas sus vivencias y erradicar estigmas.

4. Conclusiones

La experiencia de estos años nos anima a seguir, pues permite corroborar la potencialidad de la combinación de ApS y coordinación interdisciplinar como estrategia docente que posibilita otra forma de aprender, real, situada e implicada, además de un mayor compromiso de las instituciones universitarias con las necesidades de las comunidades cercanas.

Comenzando por el compromiso social universitario, entendemos que con actuaciones como la aquí presentada, las universidades no solo contribuyen a la formación de futuras y futuros profesionales participativos y comprometidos con el cambio social, al favorecer la implicación del alumnado en problemáticas sociales reales, sino que contribuye a transformar una realidad cercana y necesitada de cambio.

La prestación de un servicio comunitario, que es diseñado, seguido y reflexionado desde los marcos disciplinares e interdisciplinares en las clases y evaluaciones, se ha revelado como una potente plataforma para dotar de sentido los aprendizajes curriculares, para favorecer cuestionamientos y análisis de la realidad que reflejen su complejidad, así como necesidades de intervención y habilidades profesionales necesarias, incluyendo las propias.

Con esta metodología de trabajo, el alumnado no solo descubre otra realidad social, y pone en contacto práctica profesional y teoría, sino que descubre la utilidad de las herramientas teóricas para situarse en la práctica y la necesidad de un enfoque interdisciplinar en su futuro profesional.

La tan ansiada conexión práctica-teoría ha sido clara en las clases, manifestándose en una activa participación, pero también en los trabajos presentados, que solían reflejar una alta implicación y mejoras en la complejidad y profundidad de la reflexión.

Los aprendizajes no han sido solo sobre los contenidos curriculares de las diversas materias implicadas, sino sobre aspectos de la práctica profesional, sobre la diversidad y complejidad social y las problemáticas que acaecen en distintos contextos.

La experiencia no solo ha cambiado la visión del mundo de las y los estudiantes, sino que ha cambiado también su percepción sobre sí mismas/os y su posición en él. En ese sentido, creemos que la experiencia ha conseguido aprendizajes reales, que han conectado con la vida de los estudiantes (Meijers, 2002).

La detección de todos estos cambios nos ha llevado a convertir la experiencia en objeto de investigación, indagando cualitativa y cuantitativamente sobre los diferentes tipos de aprendizaje –conceptuales, profesionales y actitudinales– que se están produciendo.

Referencias bibliográficas

- Blázquez, A., y Martínez-Lozano, V. (2012). La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla (2013). *Memoria. Plan Integral Polígono Sur 2006-2011*. Sevilla: Plan Integral Polígono Sur.
- Goethem, A., Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., y Hart, D. (2014). The Role of Reflection in the Effects of Community Service on Adolescent Development: A Meta-Analysis. *Child Development*, 85(6), 2114-2130.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Macías, B., Martínez-Lozano, V., y Mateos, C. (2014). “Clase Mágica-Sevilla”. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 109-137.
- Macías, B. Martínez-Lozano V., y Vásquez, O. (2014) “Real Learning” in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 63-78.
- Maeztu, J. (2013). Prólogo. En Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla, *Memoria. Plan Integral Polígono Sur 2006-2011* (pp. 9-17). Sevilla: Plan Integral Polígono Sur.
- Meijers, F. (2002). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 149–167.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service learning y campus compact. *Revista Sembrando Ideas*, 2. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20567/1/54.pdf>.
- Simons, P. R. J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. En G. Straka (Ed.), *Self-learning* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.
- United Nations Environment Program (UNEP). (2013). *Greening Universities Toolkit, Transforming Universities into green and sustainable campuses*. Recuperado de http://www.unep.org/training/docs/Greening_Universities_Toolkit.pdf.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

A elaboración de bancos de recursos como ferramenta formativa e profesionalizadora: o caso da elaboración da Guía de Recursos Didácticos sobre o Camiño de Santiago de Compostela

Mariño Fernández, Raquel
Álvarez Seoane, Denébola
Rodríguez Rodríguez, Xesús

Dpto. de Didáctica e Organización Escolar. USC

raquel.marino@usc.es

carmendenebola.alvarez@usc.es

jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

RESUMEN

O traballo que se presenta a continuación neste “VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario (APS-U7)” amosa unha experiencia formativa e profesionalizadora real, que culmina coa elaboración e posterior edición dunha guía de recursos didácticos. Esta guía foi elaborada ao longo de dous anos conxuntamente co alumnado do Grao de Pedagogía da Universidade de Santiago de Compostela e coordinado polos profesores do departamento de Didáctica e Organización Escolar Jesús Rodríguez Rodríguez e Raquel Mariño Fernández. Como editoras contouse coa participación de Denébola Álvarez Seoane e Rocío García Pazos.

Nesta experiencia recolléronse recursos para as etapas de Educación Infantil, Primaria e Secundaria elaborados por diferentes institucións educativas do ámbito escolar e social (museos, concellos, asociacións...) para atender e difundir a cultura e patrimonio (material e inmaterial) que aporta o Camiño de Santiago, e que se nos presenta en diferentes formatos: materiais impresos e en soporte interactivo, DVD, xogos, xornadas, prensa, eventos socio-culturais, etc.

Palabras chave: materiais didácticos; educación comunitaria; didáctica do patrimonio.

The development of resource banks as educational and training tool: the case of The Learning Resource Guide about The Way of Santiago

ABSTRACT

This paper presented at “The VII National Conference and The II International Conference on University Service – Learning (APS-U7)” shows an educational and training real experience ending with the development and publishing of a guide with teaching materials and resources. This guide was drafted over two years in a partnership between students of the Degree on Pedagogy of the University of Santiago de Compostela and coordinated by their teachers Mr. Jesús Rodríguez and Ms. Raquel Mariño, both professors of the Department of Teaching and School Organization. In the role of publishers took part in Denébola Álvarez-Seoane and Rocío García.

This experience has identified many resources for the stages of early childhood education, primary and secondary, them all written by different educational institutions of schooling and social context (museums, municipalities, associations...) to serve and spread the culture and heritage (tangible and intangible) provided by The Way. We were found teaching materials in several formats: printed materials and interactive support, DVD, games, workshops, newspaper and press, socio-cultural events, etc.

Keywords: teaching materials; social education; teaching approach of heritage.

Introdución

Na actualidade vivimos nuns momentos onde se ten posto a mirada na contextualización das aprendizaxes do alumnado na súa realidade máis próxima e na necesidade de operativizar novas competencias máis profesionalizadoras a partir do coñecemento do inmediato. A realización e deseño de materiais didácticos dende o ámbito comunitario podería constituírse como un espazo de aprendizaxe privilexiada, a partir do cal dar sentido ás propostas que desde o enfoque da aprendizaxe por servizos suxírensen para traballar e formar en competencias básicas. Como ben indica Mendía (2011) a Aprendizaxe por Servizo é un formidable instrumento para o desenvolvemento de múltiples aprendizaxes en diferentes contextos reais. Facilita o desenvolvemento de proxectos integradores e complexos que permiten combinar diferentes saberes e niveis de desenvolvemento do pensamento estratéxico a partir dun escenario real. Os alumnos e alumnas convértese a través dos mesmos en protagonistas activos, non en meros receptores do coñecemento, pero tamén involucra de forma activa ao profesorado, ás familias e ás entidades socio-laborais e educativas da contorna, posto que para actuar nas comunidades é necesario a colaboración e participación de todos os seus actores educativos e sociais.

Para uns, docentes e discentes, suporá unha oportunidade magnífica para lexitimar o seu poder na aula e, para outros, constituirá unha ocasión máis para reivindicar a necesidade de tentar pensar noutro tipo de escola onde o libro de texto deixe de supoñer o principal referente dos docentes. En calquera caso, neste artigo o que pretendemos é dar conta dunha nova forma de entender o proceso de ensino- aprendizaxe dentro da aula; o enfoque do modelo da Aprendizaxe por Servizo ofrece ao profesorado e ao alumnado a posibilidade de xerar aprendizaxes profesionalizadores, coñecementos significativos e competencias cruce a través do binomio “aprendizaxe e servizo”. As aprendizaxes resultantes non son independentes os uns dos outros, mais ben todo o contrario, están sempre relacionados e algúns dos seus elementos fúndense ou abórdanse dende diversas realidades, perspectivas e/ou disciplinas que os complementan.

1. Contextualización

O sistema educativo actual (na súa etapa de ensinos básicos sexa esta obrigatoria, post-obrigatoria ou superior), ten a obriga de formar aos nosos individuos en competencias que lles posibiliten a inclusión social, laboral e persoal; debe capacitalas para facer fronte á vida adulta e adquirir o hábito dunha aprendizaxe permanente. O conxunto das devanditas competencias están ligadas ao desenvolvemento do coñecemento académico e profesional (aprender a aprender e aprender a facer), ao desenvolvemento social (aprender a vivir en sociedade) e ao desenvolvemento persoal (aprender a ser persoa). Podemos dicir que é unha aprendizaxe ao longo da vida, desde os niveis formativos de preescolar ata a universitaria e permanente da idade adulta, en todos os momentos e circunstancias (Mendía, 2011). No noso caso este matiz cobra especial mención xa que un dos retos máis significativos deste traballo que presentamos foi a intención, quizais un tanto “ambiciosa”, de tentar que os materiais didácticos

constituísen nun eixo vertebrador dunha “proposta de dinamización sociocultural do Camiño de Santiago” entre os ámbitos formal e non formal.

Doutra banda, a procura, a re-elaboración, a análise, a adaptación... de todos os materiais didácticos dispoñibles e vinculados á temática do “Camiño de Santiago” supuxo unha magnífica ocasión para que o noso alumnado reflexionase sobre si mesmos, sobre as oportunidades que se lles poden ofrecer nestes “novos” espazos educativos e situacións de desenvolvemento profesional que poden chegar a ocupar nun futuro os e as participantes deste proxecto; é dicir, non só como alumnos e alumnas senón desenvolvendo como profesionais este tipo de iniciativas didácticas. De igual xeito somos conscientes de que considerar aos materiais didácticos como os principais “mediadores” do formal e o non formal supuxo asumir unha serie de riscos presentes ao estruturar a achega, ao redactar as actividades, ao ser usados como guías didácticas nas escolas e noutros espazos educativos non formais e, tamén, polas dificultades que supuxo propoñer criterios xerais para avaliar e medir a viabilidade da proposta e das orientacións didácticas que acompañan a cada material analizado (Castro e Rodríguez, 1996).

Como punto de partida deste proxecto podemos dicir que un dos motivos fundamentais que determinou o xurdimento desta proposta foi a inquietude compartida por nós, de ofrecer ao alumnado a posibilidade de poder expor unha proposta de traballo con materiais didácticos que lles axudasen a entender e reflexionar sobre a perda de valores e de acenos de identidade da nosa comunidade autónoma. A partir da toma de conciencia destas necesidades, consideramos que profesorado, profesionais e alumnado podíamos crear situacións de ensino e aprendizaxe favorecedoras da adopción de actitudes críticas e activas ante determinados problemas como a desaparición da cultura e patrimonio dos espazos e fitos históricos e monumentais existentes en Galicia, tan relevantes e internacionais como son “As sendas do Camiño de Santiago”.

2. Descrición do servizo: principais supostos didácticos que guiaron os procesos de elaboración da guía na procura dun servizo

Sinalamos a continuación os principios fundamentais que orientaron e impregnaron o desenvolvemento da achega e que estiveron constantemente presentes no momento das discusións do grupo de traballo, de expor as actividades e no momento de realizar a avaliación da achega final que se ofrece nesta guía.

2.1. Crear un proxecto didáctico para desenvolver aprendizaxes e competencias básicas

Dende o principio partimos da consideración de que o noso patrimonio cultural ofrece enormes potencialidades e, sendo moi perseverantes, da idea de que os materiais poden contribuír, utilizando palabras de Carbonell (1995, p. 214) a “reinventar o territorio” no

sentido de que poidan promover o descubrimento dos novos espazos educativos existentes nos municipios, a fomentar o respecto pola diversidade cultural e favorecer o desenvolvemento de procesos educativos descentralizados. Para potenciar o desenvolvemento destes principios, o noso propósito centrouse en integrar os procesos de intervención educativa da educación formal e non formal; é dicir, formular unha achega onde tanto a escola como as institucións extraescolares converxan na adquisición de obxectos e contidos, fomentando para isto o desenvolvemento de actividades en común e compartindo espazos e tempos educativos, tanto por parte dos escolares como dos habitantes da comunidade autónoma galega.

2.2. Contextualizar curricularmente unha aprendizaxe real e profesionalizadora

Con motivo desta preocupación naceu a proposta de elaboración dunha “Guía de Recursos Didácticos sobre O Camiño de Santiago”. Un traballo que se enmarcou dentro dunha materia curricular pertencente á titulación do Grao de Pedagogía e cun significado moi claro: achegar os recursos existentes sobre O Camiño de Santiago á práctica didáctica nas aulas. O seu interese e potencial como proposta formativa radicou na premisa de que o deseño, investigación e avaliación de materiais didácticos son aspectos de gran relevancia dentro do currículo da pedagogía científica e académica. A elaboración e análise de materiais supón unha poderosa ferramenta que capacita aos nosos alumnos e alumnas para a xeración e apertura de novas posibilidades de innovación educativa no seu eido profesional. No traballo recóllense recursos elaborados por diferentes institucións, asociacións, entidades públicas e privadas, centros educativos/formativos, colectivos e Concellos de Galicia, que ofrecen ou presentan algún tipo de vinculación ou relación co “Camiño de Santiago”.

2.3. Transferir en forma de acción unha aprendizaxe que permita prestar un servizo de calidade á comunidade

O ensino esixe dos nosos profesionais o emprego dunha gran diversidade de medios e recursos didácticos que precisan coñecer en profundidade. Dito coñecemento permitiralles mellorar, xerar ou manexar o seu potencial didáctico nas aulas, así como adquirir competencias vinculadas co propio deseño, produción e avaliación de materiais.

Podemos dicir pois, que a elaboración dos materiais didácticos polos propios profesionais da educación constitúe unha boa oportunidade para reflexionar e pensar sobre a nosa propia práctica. A elaboración de materiais supón tamén unha magnífica ferramenta de desenvolvemento profesional e unha boa oportunidade para compartir inquiredanzas e enriquecerse do traballo colectivo. Esta guía ofrece polo tanto un servizo de dobre uso:

- Por unha banda serve para dar a coñecer o gran potencial formativo que nos ofrecen estes recursos para difundir a cultura e patrimonio que aporta *O Camiño de Santiago* entre o noso alumnado e sociedade.
- Por outra banda, ofrece recursos e orientacións adaptadas a cada etapa sobre os diferentes usos didácticos que se poden facer dos mesmos dentro ou fóra da aula.

2.4. Fundir intencionalidade pedagóxica e intencionalidade social para xerar proxectos didácticos integradores e inclusivos

Coa tipoloxía de traballos que se abordan no eido desta materia e co marcado enfoque práctico que se lle concede na aula, perséguese capacitar aos nosos alumnos e alumnas no dominio das diferentes estratexias para elaborar e adaptar materiais de cara a xeración de oportunidades de investigación e reflexión sobre a propia práctica e materiais curriculares que se empregan de forma cotiá nas contornas educativas (Rodríguez 2003, p. 16). Transmítese a importancia de realizar e fomentar esta tarefa entendida xa como proceso formativo e de mellora do seu propio exercicio profesional.

Na planificación curricular desta materia faise unha reflexión e análise da diversidade de medios e formatos de materiais didácticos que os docentes e demais profesionais da ensinanza temos ao noso alcance, tanto nas propias contornas educativas formais e non formais, como nas demais contornas socioculturais nas que estamos inmersos como comunidade educativa. O proceso de elaboración dos propios materiais supón unha serie de vantaxes que merecen especial atención para a formación do noso alumnado:

- Facilita a apertura á xeración de cambios en función dos intereses e necesidades dos propios destinatarios/as.
- Facilita a flexibilidade e adecuación ás características reais do alumnado e dos espazos.
- Permite reelaborar, engadir e/ou segmentar os recursos xa existentes nun material.
- Fomenta un espazo para a investigación-acción in situ.

2.5. Empregar recursos e guías reais de avaliación

O ensino como acción esixe dos nosos profesionais o emprego dunha gran diversidade de medios e recursos didácticos que precisan coñecer en profundidade. Dito coñecemento vailles permitir mellorar, xerar ou manexar o seu potencial didáctico nas aulas, así como adquirir competencias vinculadas co propio deseño, produción e avaliación de materiais. Na proposta curricular desta materia faise unha reflexión e análise da diversidade de medios e formatos de materiais didácticos que os docentes e demais profesionais da ensinanza temos ao noso alcance, tanto nas propias contornas educativas formais e non formais, como nas demais contornas socioculturais nos que estamos inmersos como comunidade educativa. Este primeiro proceso de cotexo e análise de diferentes materiais é preciso para que o noso alumnado poida, posteriormente, afrontar as tarefas que se lle van a ir encomendando ao longo da materia sobre o deseño, produción e avaliación dos medios orientados ao seu uso en contextos de ensinanza e formación.

Podemos dicir pois, que a elaboración dos materiais didácticos polos propios profesionais da educación constitúe unha boa oportunidade para reflexionar e pensar sobre a nosa propia práctica. A elaboración de materiais supón tamén unha magnífica ferramenta de desenvolvemento profesional e unha boa oportunidade para compartir inquiredanzas e enriquecerse do traballo colectivo. Entendemos que para atender á diversidade existente nos nosos centros galegos, a elaboración e adaptación dos materiais por parte dos docentes é fundamental, mais

os noso alumnos e alumnas fanse conscientes de que esta función docente non está exenta de problemas:

- Falta de tempo para producir, refacer ou poñer en práctica os materiais.
- Escasa formación nos docentes para desenvolver esta actividade.
- Escaso recoñecemento dentro das escolas e organizacións educativas.
- Falta de espazos e recursos, etc.

A pesar destas problemáticas, nas nosas materias transmítese a importancia de realizar e fomentar esta tarefa entendida xa como proceso formativo e de mellora do seu propio exercicio profesional. Como ben recolle Parcerisa (1996, p. 60) “a elaboración dos propios materiais pode ter diversos aspectos positivos, pero probablemente o máis importante é que, se faise correctamente, pode ser realmente viable que os materiais constitúan un recurso e servizo dun proxecto docente específico, e non ao revés”.

Por último, cabe engadir que no momento de formulación deste proxecto, tivemos en conta diversos aspectos que aparecen sinalados nalgunhas das nosas principais guías de avaliación de materiais didácticos (Cabero, 1990, 1992; Martínez Bonafé, 1991, 1992; Parcerisa e Zabala, 1994), presentes como referentes no material de traballo do alumnado e que en todo momento guiaron o proceso de elaboración da proposta. Tendo en conta estas recomendacións procuramos evitar que: os materiais recolliesen actitudes sexistas; que aparecesen explícitos os motivos que nos levaron a estruturalos de determinada forma; que se acompañasen de orientacións co propósito de que fosen aproveitados polos grupos de docentes/profesionais do ensino para adiantar posibles problemas no emprego dos materiais recollidos na guía, así coma contar con novos referentes a través dos cales discutir e poder reflexionar sobre os resultados acadados.

3. Descrición da aprendizaxe: descrición da aprendizaxe didáctica do Camiño de Santiago como eixo central dunha achega formativa

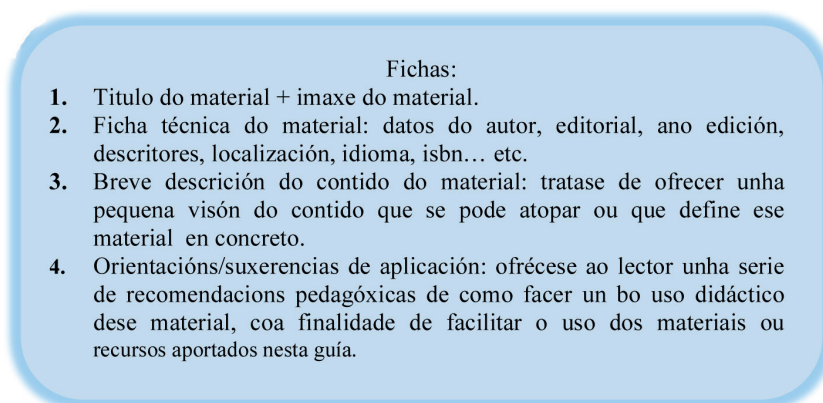
Para nós, como docentes e responsables da coordinación desta guía, o obxectivo xeral desta achega formativa sempre foi a de ofrecer un amplo abano de recursos, materiais, alternativas e recomendacións que permitan ao profesorado e demais profesionais do ámbito educativo e social, achegar a escola ao interese e riqueza etnográfica e cultural que nos aportan os diferentes espazos, axentes, personaxes, organismos, eventos, historias, institucións e demais elementos que conforman as nosas rutas e itinerarios xacobeos. Por un lado, dábbase resposta ao noso interese particular e profesional de elaborar unha guía que reunise ditas finalidades e, por outro lado, dábbase resposta aos obxectivos propios da materia na que se enmarcaba:

- Construír un marco teórico de referencia que permita analizar, explicar e avaliar a toma de decisións respecto aos materiais con finalidades educativas, identificando a súa funcionalidade integrada a unha proposta e afondando nas súas potencialidades como estruturantes das prácticas educativas.

- Integrar as achegas teóricas desenvolvidas noutras disciplinas do plan de estudos e establecer sínteses teóricas creativas que permitan iluminar as problemáticas que na futura práctica profesional se presenten.
- Valorar o propio proceso de aprendizaxe realizado no desenvolvemento da materia e, tamén os factores que interviñeron neste proceso (traballo do profesor/ra, selección e organización de contidos, actividades, técnicas, procedementos e recursos, avaliación) co fin de tomar conciencia do proceso, dos avances e retrocesos que significou, das características diferenciadas que adquire en cada un dos logros e das dificultades.

En canto ao proceso práctico de elaboración da guía dentro do aula, este estivo sempre coordinado polos propios docentes que imparten a materia na titulación e da man dos alumnos e alumnas que a cursaron nese período concreto. O peso central da elaboración recaeu en procesos vinculados coa procura e consulta de diferentes fontes e informantes. Esta parte do proceso resultou ser a máis importante pero tamén a máis difícil e complexa, xa que non sempre resultou doado acadar determinadas informacións ou datos para ampliar os contidos necesarios que conforman as fichas da guía. Para ordear e clasificar toda a diversidade de información que podía ir atopando o alumnado, deseñouse un protocolo xeral de recollida de información que permitía axilizar o proceso e adiantar traballo de cara á configuración das fichas didácticas de cada recurso. Dentro dese protocolo, tamén se engadiron apartados que permitiran ofrecer orientacións adaptadas a cada etapa sobre os diferentes usos didácticos que se poden facer dos mesmos dentro ou fora da aula. A modo de esquema gráfico amosamos a continuación, os elementos que se recolleron nas fichas didácticas de cada un dos materiais e recursos que conforman esta guía:

FIGURA 1. Esquema xeral común presente en todos os bloques temáticos



Fuente: elaboración propia.

Como aclaración, gustaríanos engadir que na guía, cada bloque temático vai acompañado dunha introdución inicial e xeral na que se describen os recursos e materiais que imos atopar nese bloque, así como os diferentes usos didácticos que se poden facer dos mesmos e que pretendemos transmitir coa recopilación que se fai nesta guía.

4. Conclusións

Podemos dicir que a planificación, procura e elaboración desta guía permitiu aos alumnos e alumnas de pedagogía dos cursos 2007/2008 e 2008/2009 afondar no significado dos materiais didácticos como ferramentas chave na práctica docente e profesional. Un aspecto destacable en todo este proceso foi a inmejorable contextualización da guía. Como xa mencionamos con anterioridade esta proposta foi levada a cabo dentro dunha materia curricular que se integra na titulación de Pedagogía da Facultade de Ciencias da Educación e na Universidade de Santiago de Compostela. A idoneidade do escenario non podía ser máis acertado, posto que os alumnos e alumnas coautores desta guía residían, nese período, en Santiago de Compostela. Recoñecer o potencial pedagóxico, cultural, etnográfico e didáctico máis aló do meramente técnico, así como analizar mediante estratexias didácticas os diferentes materiais e recursos atopados, o identificarse cunha cultura, cunha tradición, cun pobo e cunha sociedade tan diversa como a nosa resultou relativamente doado para eles e elas.

A elaboración da “Guía de Recursos Didácticos sobre o Camiño de Santiago” naceu sendo un traballo práctico dentro dunha materia e foi evolucionando e crecendo ao longo de dous anos académicos consecutivos. Neste proxecto tiveron cabida moitos profesionais onde a súa participación e implicación foron determinantes para chegar á nosa meta final: os propios autores e autoras, compañeiros/as, axentes institucionais e entidades, bolseiros/as, organismos e demais informantes chave que dalgún xeito colaboraron nesta guía. Este proxecto serviu como ferramenta formativa pero tamén como espazo para compartir, reflexionar, debater e comprender o verdadeiro sentido de conciliar a vida escolar ca vida sociocultural da nosa terra. É un traballo que permite ao profesorado abrir outra mirada respecto do que podemos facer interdisciplinarmente cos diversos contidos existentes e vinculados a unha temática tan de actualidade como é “O Camiño de Santiago”. A diversidade de materiais aquí recollidos permiten pois que os e as docentes e demais profesionais educativos poidan adaptar e artellar as súas propias propostas didácticas, relacionando os contidos teóricos e prácticos das súas materias cos contidos teóricos e prácticos desta temática entre outras actividades como son: contrastar experiencias, ler e relacionar documentos, ver vídeos e escoitar melodías, falar e imaxinar cos personaxes das lendas e mitoloxías, etc. A esencia do enfoque metodolóxico do Aprendizaxe por Servizo queda pois recollido nesta guía porque, en definitiva, persigue ofrecer un servizo que mellore a aprendizaxe nunha dobre vertente: a) ao alumnado o motiva e dota de sentido, aportándolle experiencias vitais e permitíndolles extraer novos aprendizaxes; b) ao profesorado e profesionais do ensino bríndalles una nova oportunidade para reinventarse a través dun tipo de formulamentos educativos máis innovadores e centrados no desenvolvemento profesional do profesorado e na atención á diversidade do alumnado.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla: Alfar.
- Cabero, J. (1992). Análisis, selección y evaluación de medios didácticos. *Curriculum*, 4, 25-40.

- Carbonell, J. (1995). Escuela y entorno. En VVAA, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña (pp. 203-216). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Castro, M^a M., e Rodríguez, J. (1996). Unha proposta de materiais didácticos no concello de As Pontes. *Revista Galega do ensino*, 13, 133-148.
- Martínez Bonafé, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Mendía, R. (2011). Aprendizaje y servicio solidario: aprender a emprender sirviendo a la comunidad. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graò.
- Parcerisa, A., y Zabala, A. (1994). *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. Madrid: MEC.
- Rodríguez, J. (Coord). (2003). *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago/Nova Escola Galega.
- Rodríguez, J., Mariño, R., Álvarez, C. D., e García, R. (2010). *Guía de Recursos e Materiais Educativos sobre o Camiño de Santiago*. Santiago de Compostela: Tórculo/Concello de Palas de Rei.
- Rodríguez J., e Rodríguez Regueira, N. (2016). Revisión de la investigación publicada sobre el libro de texto digital en revistas, publicaciones y congresos internacionales de referencia. En Monográfico Entre libros de texto impresos y libros de texto digitales: debates y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 20, N^o1. p.1-23. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49865/30491>

Trabajo de fin de master con servicio a entidades sociales

Martín García, Xus

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona*

xusmartin@ub.edu

RESUMEN

En la presente comunicación nos planteamos mostrar la contribución del aprendizaje servicio a la actividad investigadora de segundo ciclo. En el marco de la asignatura Trabajo de Fin de master (TFM) del Master Oficial de Educación en Valores y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona, presentamos dos investigaciones que surgen con la voluntad de dar respuesta a las necesidades expresadas desde dos entidades sociales que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión social. En ambos casos solicitan estudios específicos sobre su realidad. A partir de estas experiencias concluimos que un TFM orientado a satisfacer los intereses de un centro educativo o entidad social, permite a los estudiantes descubrir la dimensión ética de la actividad científica, incrementa su implicación en la investigación, favorece el desarrollo de competencias y amplía su capacidad formativa.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; investigación; trabajo fin de master.

Service-learning in the final projects of master's degrees

ABSTRACT

In this presentation, we will describe the contribution of service-learning to second-cycle research activities, focusing on two studies completed as final projects in the University of Barcelona's Master's Degree in Citizenship and Values Education. These studies aimed to answer the needs of two community agencies who work with adolescents at risk of social exclusion and who asked for the studies to examine their particular situation. We conclude that when final projects of master's degrees serve community interests in this way, students learn to adopt an ethical approach to scientific activity. The service-learning design also bolsters their personal involvement in research, favours skills development and broadens the students' learning abilities.

Keywords: service-learning; research; final project of master's degrees.

Introducción

La incorporación de actividades de aprendizaje servicio en los distintos grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona ha sido continua durante la última década. Una mayor toma de conciencia de la función social de la universidad, junto a la preocupación por las necesidades reales de la comunidad de la que forma parte, han favorecido el incremento de actividades formativas vinculadas al aprendizaje servicio en los grados que se imparten en la facultad. (Puig, 2012). Aunque todavía queda camino por recorrer es evidente que se ha avanzado en la institucionalización de esta metodología, lo que ha permitido pasar de un conjunto limitado de experiencias realizadas a título individual a un programa amplio y variado de experiencias bien articuladas con entidades de la comunidad que enriquece la oferta formativa que se hace a los estudiantes.

Junto a la docencia, la investigación es otra actividad prioritaria en la universidad. Y no únicamente en el colectivo docente sino que también constituye una dimensión importante de la formación de los estudiantes, que adquiere mayor relieve en el segundo y el tercer ciclo. El contexto del master, idóneo para una formación especializada e interdisciplinar, contempla la realización del Trabajo Final de Master con el que los estudiantes finalizan sus estudios. En la Facultad de Educación de la UB han sido numerosos los TFM que se han aplicado y que han proporcionado un beneficio a entidades educativas concretas. Sin embargo, creemos que se puede y se debe visualizar de manera más explícita la dimensión ética de la investigación.

¿Qué supone investigar hoy en el ámbito universitario? ¿A quién se dirige la investigación? ¿Quién se beneficia de la misma? ¿Cómo puede contribuir la investigación a mejorar determinadas situaciones educativas o sociales? ¿Cuál es la aportación de la investigación educativa a la realidad cotidiana de los educadores y educadoras? Entendemos que estos y otros interrogantes deberían plantearse de manera explícita a la hora de decidir un trabajo de fin de master o una tesis doctoral. Con ello, no estamos diciendo que la totalidad de esta modalidad de trabajos se deba abordar desde la metodología de aprendizaje servicio, sino que la dimensión ética debe contemplarse de manera intencionada en la actividad investigadora.

La experiencia que aquí recogemos es un intento por abordar los interrogantes planteados y mostrar como la investigación académica de los estudiantes se puede orientar directamente a la optimización de la realidad educativa. Decía Dewey (1971), principal referente de la teoría de la investigación y del método científico, que el conocimiento tiene que estar al servicio del bien común (Bernstein, 2010). Convencidos de esta afirmación iniciamos las dos investigaciones que mostramos a continuación.

1. Contextualización

Nuestra experiencia se ubica en el marco del Master Europeo “Educación en valores y ciudadanía” de la Universidad de Barcelona. El master tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes las competencias que les permitan incorporar la educación en valores y la ciudadanía en los múltiples y diferentes campos de acción educativa, adecuándose a las necesidades y especificidad de cada ámbito profesional. Tras ocho promociones consecutivas

del master, constatamos la diversidad de perfiles académicos, culturales y personales que configuran cada grupo, un factor que enriquece el máster y le abre nuevas posibilidades en la actividad investigadora.

El Trabajo de Fin de Master (TFM) consta de 12 créditos. Se trata de un proyecto de investigación que invita a cada estudiante a realizar un ejercicio integrador de la formación recibida en el master. Asimismo, en la mayoría de casos la realización del TFM supone un contacto directo con distintas realidades educativas y sociales, ya sea para analizarlas, para obtener información significativa o para acompañar procesos de innovación.

El desarrollo del TFM contempla distintas posibilidades que por cuestión de espacio no vamos a presentar. Nos centraremos en una de ellas, el Aprendizaje Servicio (ApS). El rasgo más distintivo de los TFM de aprendizaje servicio es que incorporan a entidades sociales o instituciones educativas en el diseño y desarrollo de la investigación. Tanto la actividad investigadora del profesorado que interviene en el master como la actividad profesional de estudiantes que han cursado el master en anteriores promociones facilitan el contacto con los centros. La relación institucional entre la coordinación del master y las entidades se concreta en dos tipos de mecanismos. Uno, que las entidades sociales soliciten la colaboración de estudiantes. Y dos, que la coordinación del master se ponga en contacto con las entidades y solicite ideas que puedan generar una investigación. En ambos casos la finalidad es realizar una investigación útil para la entidad.

A continuación presentamos dos TFM de ApS realizados, por estudiantes de diferentes promociones, en entidades sociales que trabajan con jóvenes en riesgo de exclusión social: Fundació Saó (Prat del Llobregat) y Unidad de Escolaridad Compartida Esclat (L'Hospitalet).

La Fundació Saó acoge a jóvenes mayores de dieciséis años que no se encuentran en edad de escolaridad obligatoria. Suelen ser chicos y chicas que han tenido problemas con la justicia, con el consumo de sustancias ilegales, jóvenes que no han finalizado con éxito sus estudios o jóvenes que no tienen una actividad definida ni a nivel formativo ni laboral. La propuesta de la Fundació Saó es amplia y se estructura en distintas actividades y procesos destinados a guiar la vinculación de cada joven a su comunidad.

La Unidad de Escolaridad Compartida Esclat, atiende a adolescentes que están cursando el último ciclo la Educación Secundaria Obligatoria y que pese a estar matriculados en un centro ordinario realizan su jornada escolar fuera de él. Los problemas de absentismo, las conductas disruptivas, la falta de disciplina y el bajo rendimiento escolar son los motivos más frecuentes por los que un adolescente es derivado a una Unidad de Escolaridad Compartida (UEC), un recurso que funciona en Cataluña y que pretende dar respuesta a un colectivo que no puede finalizar su escolaridad en un instituto. En las UECs los jóvenes pueden obtener el Graduado Escolar a partir de un currículum adaptado en el cual se combinan asignaturas instrumentales con talleres en los que se priorizan la manipulación y se introducen actividades pre-laborales.

Las dos estudiantes que realizaron los TFM eran graduadas en Pedagogía. Una de ellas participaba en el GREM (Grupo de investigación en Educación Moral) ya que había conseguido una beca de colaboración en el departamento de Teoría e Historia de la Educación.

2. Descripción del servicio

Una línea de investigación prioritaria del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) es el aprendizaje servicio. Durante estos últimos años sus miembros nos hemos implicado en estudios de implementación, observación, análisis y sistematización de actividades de ApS en distintos ámbitos educativos, uno de ellos es la educación social. En concreto, hemos realizado algunos estudios en centros que trabajan con jóvenes en riesgo de exclusión. (Martín, 2008) Es en este contexto de colaboración que surgen las demandas que originan los dos TFM que presentamos.

La entidad de Sao Prat, tiene diez años de vida y pese a su intensa actividad y los buenos resultados obtenidos en este tiempo (satisfacción de los usuarios, crecimiento de servicios, y reconocimiento por parte de la población y de la administración), el equipo directivo considera necesario iniciar un proceso de reflexión destinado a formular los mecanismos pedagógicos que intuitivamente funcionan en el centro, listar las actividades que ponen en contacto a los jóvenes con la comunidad, y adaptar alguna de ellas a la metodología de ApS. Unas tareas que, según los responsables de Saó, difícilmente podrán asumir sin ayuda externa debido a que el ritmo acelerado de su actividad no les permite tomar distancia de la realidad.

El equipo directivo de Saó colabora en uno de los grupos de trabajo del GREM y es a partir de este contacto que solicita la ayuda de un estudiante de master. Esto ocurre a finales de septiembre y, tras valorar distintas posibilidades, la coordinación de master a principios de octubre hace la propuesta a una estudiante, que acepta inmediatamente.

En la segunda visita al centro, el equipo directivo, la estudiante de master y su tutora de la universidad, acuerdan la metodología, los resultados que se esperan obtener y el ámbito en el que se centrará el estudio: los jóvenes. Se determina que la estudiante inicie la investigación haciendo una “inmersión” en Saó tres mañanas a la semana durante el primer mes para conocer el funcionamiento del centro, el grupo de usuarios y los profesionales que intervienen en los proyectos con jóvenes. También desde un primer momento se facilita a la estudiante documentación interna del centro.

A partir de entrevistas en profundidad, encuestas y sesiones de observación, la estudiante debería:

- Estudiar la trayectoria pedagógica de Saó, su estilo educativo actual y los dinamismos psicopedagógicos que caracterizan su intervención. Presentar el contenido en un documento escrito.
- Rastrear las actividades, puntuales o fijas, que Saó destina a poner en contacto a los jóvenes con otros miembros o entidades de la comunidad. Elaborar un listado completo y hacer una breve descripción de cada actividad.
- Orientar al equipo educativo en la implementación de una actividad de ApS que posteriormente analizará y describirá.

La realización del TFM dura desde el mes de octubre hasta el mes de junio. Sin embargo, el mes de enero la entidad amplía la plantilla de educadores y le proponen a la estudiante que se incorpore al equipo. Este cambio en el rol facilita el conocimiento de la entidad pero disminuye el tiempo de dedicación a la investigación, hecho que obliga a replantear los resul-

tados. El cambio principal consiste en reforzar su implicación en la implementación y análisis de la actividad de ApS y renunciar al listado de las actividades que vinculan a los jóvenes con la comunidad.

La Asociación Esclat tiene una tradición de cuarenta años dedicada a la infancia y adolescencia vulnerables. Entre los servicios que ofrece se encuentra la Unidad de Escolaridad Compartida (UEC), recurso dirigido a adolescentes en edad escolar obligatoria que no pueden seguir sus estudios en el instituto.

A raíz de la participación de la psicopedagoga de Esclat en investigaciones del GREM, en el centro se han incorporado nuevas metodologías didácticas que los educadores valoran como positivas. Continuando con esta colaboración solicitan asesoramiento sobre metodología de trabajo por proyectos con servicio a la comunidad, de la que ya se había realizado una experiencia piloto (Martín, 2014) y cuyos beneficios (incrementar la motivación de los adolescentes hacia los aprendizajes y facilitar un cambio en la imagen que en el barrio tienen de ellos) ha animado al equipo a ampliar la metodología en otros grupos de la UEC.

La estudiante a quien se propuso realizar el TFM había conseguido una beca de colaboración en un departamento de la facultad y no tenía otra actividad laboral, factores que propiciaron su implicación en la entidad. A nivel de resultados, la demanda de la UEC fue:

- Sistematizar las fases de un proyecto con servicio a la comunidad en entornos que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión. Elaborar material didáctico que pueda ser usado por los educadores.
- Redactar una monografía de la experiencia realizada (finalmente se centró en la construcción de material lúdico para una guardería del barrio) y hacer el análisis posterior. Este resultado fue publicado posteriormente en la web del centro promotor y se puede encontrar en:
<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=04.04>

3. Descripción del aprendizaje

La realización de un trabajo de fin de master supone adquirir conocimientos específicos sobre métodos e instrumentos de investigación pero también llevar a la práctica distintos procedimientos de la actividad científica. Además, los Trabajos de Fin de Master de Aprendizaje Servicio exigen aplicar los conocimientos, competencias, conductas y valores adquiridos a realidades concretas con la voluntad de optimizarlas. Los resultados que se piden a los estudiantes que han matriculado el Trabajo de Fin de Master en el Master de Educación en Valores y Ciudadanía son dos: un trabajo escrito sobre la investigación realizada y un artículo breve en formato de comunicación en torno al cual estructuran la defensa pública del TFM.

Los dos TFM que aquí presentamos se realizaron en colaboración con centros que atendían adolescentes en riesgo de exclusión. Pese a las diferencias en la organización y servicios que ofrece cada centro, el diseño y desarrollo de ambas investigaciones tuvo numerosos elementos en común, motivo por el cual recogemos conjuntamente los aprendizajes realizados por ambas estudiantes. Estos se estructuran en cinco apartados.

a) *Aprendizajes académicos propios del TFM*. Son aprendizajes vinculados a tareas de investigación, diseño, implementación y evaluación de proyectos; consulta de fuentes de información y elaboración de resultados. Las estudiantes adquirieron la mayor parte de estos aprendizajes en talleres formativos organizados por el master para acompañar el proceso de elaboración del TFM (Schön, 1992) y en los espacios de tutoría destinados a un seguimiento individualizado de cada investigación. Asimismo aprendieron a discriminar entre distintos formatos o registros de presentación de resultados.

b) *Aprendizajes y desarrollo de competencias*. El contacto con los usuarios, los educadores y los equipos la dirección de ambas entidades situó a las estudiantes en escenarios nuevos y desconocidos en los que tuvieron que activar y desarrollar competencias comunicativas, de resolución de problemas, habilidades dialógicas, iniciativa personal, cooperación y altas dosis de empatía (Zabala y Arnau, 2007).

c) *Aprendizajes vinculados a procedimientos científicos y al uso de instrumentos propios de la metodología cualitativa*. Si bien una parte importante de estos aprendizajes están relacionados con las asignaturas metodológicas del master, fue su aplicación en la práctica lo que permitió a las estudiantes consolidarlos. Ambas jóvenes se implicaron en tareas de observación participante, realización de entrevistas, redacción de diarios de campo, registros en vídeo, encuestas y triangulación de datos obtenidos a partir de distintas fuentes de información (Díaz de la Rada, 2011). La redacción de monografías sobre las experiencias en las que participaron les exigió conocer la metodología etnográfica.

d) *Aprendizajes sobre metodologías didácticas (aprendizaje servicio y trabajo por proyectos)*. Los dos centros educativos solicitaron asesoramiento y acompañamiento de experiencias de ApS, lo que exigió a las estudiantes un buen dominio de esta metodología y capacidad para adaptarla a la realidad (Puig, 2015). En el caso de la UEC, la estudiante tuvo que formarse, además, en la metodología de trabajo por proyectos. El hecho de que el *aprendizaje servicio* forme parte de una de las asignaturas obligatorias del master, facilitó la adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales, que las estudiantes complementaron con otras fuentes de información como entrevistas a especialistas, visionado de actividades registradas en video, lectura de experiencias publicadas y consulta bibliográfica.

e) *Aprendizajes vinculados al conocimiento de la población en riesgo social*. Se trata de aprendizajes que tienen un marcado carácter vivencial y fueron los más valorados por las estudiantes. Ninguna de ellas tenía experiencia previa con colectivos altamente vulnerables. Quizás por este motivo, la mayor parte de los aprendizajes relacionados con: adolescentes en riesgo de exclusión, itinerarios personales y expectativas de futuro, se hicieron a partir de procesos de inmersión en la entidad. Una segunda fuente de información que les aportó nuevos conocimientos consistió en documentación y bibliografía especializada en adolescencia y situaciones marginales.

f) *Aprendizajes vinculados al conocimiento de entidades de educación social*. A lo largo del proceso de elaboración del TFM las estudiantes adquirieron conocimientos relacionados con la organización, estructura, funcionamiento, gestión, financiación, tipos de servicio y relación con las administraciones, de la entidad en la que colaboraron.

4. Conclusiones

En este apartado destacamos las principales aportaciones del Aprendizaje Servicio a los Trabajos de fin de Master. Entendemos que la intervención real en el medio aporta un plus de calidad educativa que explicaremos a partir de cuatro ideas.

a) *Los TFM con aprendizaje servicio incrementan las posibilidades formativas de los estudiantes.* La exigencia de dar respuesta a las necesidades detectadas en una institución educativa o entidad social reduce el componente academicista que, en ocasiones, caracteriza los trabajos universitarios. El conocimiento de sus profesionales y los recursos que aportan las entidades complementan los aprendizajes realizados desde la facultad. Asimismo la investigación con servicio a la comunidad exige el desarrollo y la activación de un importante número de competencias, tales como las habilidades dialógicas y comunicativas, la capacidad de escucha, la iniciativa personal, la capacidad para llegar a acuerdos o el compromiso ético.

b) *Los TFM con aprendizaje servicio son investigaciones significativas.* La proyección social que aporta el ApS ofrece a cada estudiante la oportunidad de comprobar el impacto que su formación tiene en la realidad y modifica el sentido de la investigación. Esta no se limita a adquirir nuevos conocimientos sino, sobre todo, a mejorar la intervención educativa, aumentando de esta manera la implicación personal de los estudiantes y su compromiso con los objetivos que persiguen.

c) *Los TFM con aprendizaje servicio son investigaciones más complejas.* Los procesos de feedback entre el estudiante y el centro educativo introducen, durante el proceso, factores no previstos inicialmente que aportan complejidad a la investigación. Si en los TFM académicos la planificación original se desarrolla sin grandes modificaciones, la gestión de un proyecto con servicio exige una lógica de funcionamiento que no se rige exclusivamente por criterios académicos sino que se abre a la información que se obtiene permanentemente de la realidad.

d) *Los TFM con aprendizaje servicio son una oportunidad académica para descubrir la dimensión ética de la actividad científica.* Desde el primer momento del TFM, los estudiantes incorporan en su trabajo los intereses de un centro educativo o entidad social. Orientar el TFM a optimizar la intervención educativa en un contexto determinado les permite valorar los factores éticos y sociales inherentes a cualquier investigación.

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz de la Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo*. Madrid: UNED.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Martín, X. (2008). *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, X. (2014). Adolescentes en riesgo y servicio a la comunidad. *Revista Bordón*, 66, 75-89.

- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (Coord.). (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Tu acción nos une. Un ejemplo de Aprendizaje-Servicio en Comunicación Audiovisual

Martínez Costa, Sandra

Sanjuán Pérez, Antonio

Departamento de Humanidades. Universidade da Coruña

smartinez@udc.es

sanjuan@udc.es

Seoane Nolasco, Antonio

Departamento de Métodos Matemáticos y de Representación

Universidade da Coruña

antonio.seoane@udc.es

RESUMEN

El presente trabajo muestra el desarrollo y los resultados de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) desarrollado entre los estudiantes universitarios del último curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de A Coruña. El proyecto formó parte de la materia Trabajo de Fin de Grado (TFG) y consistió en una campaña de comunicación para la ONG española Ayuda en Acción. La intención era la de beneficiar a dicha institución divulgando la labor solidaria que está llevando a cabo en España (en especial en la comunidad autónoma gallega), a través de la creación de un documental y el diseño de una web para su difusión, una revista digital pensada para distribuirse entre los socios de la ONG, y una campaña en redes sociales. Para evaluar el proceso se llevaron a cabo encuestas a las dos partes implicadas: los estudiantes y la ONG.

Palabras clave: Universidad; comunicación audiovisual; Aprendizaje-Servicio; Trabajo de Fin de Grado; ONG.

Your action pieces together. An example of Service-learning at Audio-visual Communication

ABSTRACT

This article shows the development and results of a Service-Learning project made by students in the final degree year in Audiovisual Communication at the University of Coruña. The work is the Final Degree Project of three students and consisted in a communication campaign for the Spanish NGO Aid in Action. The objective was to benefit the institution showing its social work in Spain, especially in Galicia, through the creation of a documentary, the design of a website, a digital magazine for its distribution among members of the NGO, and a social network campaign. To evaluate the process, some surveys were made by the students and the NGOs.

Keywords: University; audio-visual communication; Service-Learning; Final Degree Project; NGO.

Introducción

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad fortalecen el espíritu crítico, el civismo y la responsabilidad de los estudiantes (Villa y Villa, 2007). Se fundamentan en el trabajo activo del alumno y en la participación colaborativa, pero con una finalidad que la diferencia de cualquier otra metodología docente: la de poner el conocimiento del estudiante al servicio de la sociedad con el fin de mejorar la calidad de vida de otras personas (Puig, 2009).

Busca trabajar sobre las necesidades reales del entorno y vincular el aprendizaje del alumno con la educación solidaria y en valores, trabajando en equipo de forma cooperativa, ya que se trata de una formación activa con orientación a proyectos. La participación experiencial resulta, por lo tanto, imprescindible para que la asociación entre el aprendizaje académico y la formación en valores se lleve a cabo.

Así, se considera que las actividades planificadas desde las instituciones educativas con el fin de promover actitudes prosociales en el estudiante son acciones de Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2001) y, por lo tanto, acciones positivas para el estudiante y el entorno que le rodea. Es fundamental que exista una doble intención en el aprendizaje: el académico por un lado y el aprendizaje en valores por otro. La unión de estos factores es primordial para que exista una identificación entre el conocimiento y el compromiso social y que dichas acciones sean consideradas útiles a las dos partes.

1. Contextualización

La asignatura Trabajo de Fin de Grado es la última de las que ha de cursar el estudiante de Comunicación Audiovisual en la Universidad de A Coruña. Consta de 18 créditos y para conseguir la cualificación de “apto” el alumno ha de realizar un trabajo práctico, individual o en grupo, y tutorizado por alguno de los profesores de la materia. En el trabajo, el estudiante ha de demostrar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, teniendo en cuenta que la orientación de la misma es hacia las nuevas tecnologías digitales, el 3D y lo interactivo. La temática es libre, por lo que es el estudiante el que decide el tipo de contenido que va a desarrollar como parte de su TFG. Sin embargo, se suelen proponer desde el profesorado de la materia algunos temas que el estudiante puede escoger libremente; entre ellos suelen estar los relacionados con ONGs.

2. Descripción del servicio

El trabajo aquí presentado es uno de los ejemplos de ApS en el contexto de la materia de TFG que se han dado en la carrera de Comunicación Audiovisual de la UDC en los últimos cursos académicos.

El servicio ofrecido a través de este Trabajo de Fin de Grado parte de la necesidad que una ONG, en este caso Ayuda en Acción, tiene de difundir y dar a conocer los proyectos de

voluntariado que lleva a cabo en España y, en concreto, en la comunidad autónoma gallega. Por ese motivo solicitaron la colaboración de los estudiantes de Comunicación Audiovisual. Para la realización del trabajo se siguieron varias etapas:

1. La primera fase fue la de puesta en contacto entre la ONG y los docentes de la materia. Ayuda en Acción puso de manifiesto sus necesidades de comunicación y los posibles tutores del trabajo perfilaron el tipo de contenido que podían llegar a realizar los estudiantes. La propuesta originaria de la ONG fue la de que los alumnos llevaran a cabo un documental. Sin embargo, en la evaluación de la asignatura se tienen en cuenta aspectos como la producción y el diseño de interactivos, el uso de soportes como el móvil o las tabletas y la creación de contenidos que contengan animación. Por ello, los profesores comentaron a Ayuda en Acción la posibilidad de reorientar el trabajo abriendo nuevas vías más allá de las del documental, al margen siempre de que ese contenido fuese o no utilizado finalmente por la ONG.
2. Al dar comienzo la docencia de la materia, dos representantes de Ayuda en Acción en Galicia asistieron al aula y expusieron a los estudiantes un resumen de su trabajo de voluntariado, así como de las necesidades de comunicación que habían detectado. En el TFG es el alumno el que escoge libremente el tema sobre el que quiere trabajar y el tipo de producto que quiere realizar. Generalmente, tras darle forma a la idea, se hace una presentación a todos los profesores que imparten la asignatura y son ellos los que escogen los proyectos que dirigen. Por eso, tras la presentación de Ayuda en Acción (y otras ONGs e instituciones), se permitió que cada grupo o alumno escogiese libremente colaborar con ellos.
3. En el curso 2015-2016 solo un grupo de tres alumnas escogió la idea propuesta por Ayuda en Acción. Tras trabajar el tema y asignárseles un tutor, las estudiantes se pusieron en contacto con la ONG y comenzaron el TFG.
4. En paralelo, mantuvieron reuniones periódicas con su tutora y esta a su vez con la ONG. Dado que de entrada era complicado trabajar en el documental por las fechas de organización de las actividades que se debían grabar, se fueron diseñando los logotipos, la web y los contenidos para las redes sociales. Los diseños y tipografías fueron enviados periódicamente a la ONG con el fin de concordar si estos encajaban en la línea estética de Ayuda en Acción.
5. Tras hablar con la ONG y la tutora, las estudiantes definieron tres bloques de trabajo para el documental: las empresas, los voluntarios y los colegios (particularmente los profesores) que participaban de las acciones de voluntariado de Ayuda en Acción, y que se consideraron los tres pilares de las actividades de la ONG.
6. Cuando se cerraron las fechas de las actividades a grabar (una obra de teatro, una revisión médica a los niños, etc.), las estudiantes fueron haciendo la escaleta y trabajando en la edición, etalonaje y postproducción del material que conseguían.
7. Se puso en marcha la campaña en las redes sociales Facebook, Twitter e Instagram, y se abrió un canal de Youtube para compartir los vídeos. Originariamente, las pá-

ginas en redes sociales fueron creadas con el fin de divulgar el TFG, más que para difundir la labor de Ayuda en Acción, ya que desde la ONG no querían contar con una vía más de comunicación en la red. Las alumnas crearon por su cuenta contenido relacionado con el voluntariado, pero con un diseño y una estética propias, puesto que entendieron que ellas eran las absolutas responsables de esa parte de la campaña. Entre otros, diseñaron carteles e hicieron un sorteo de camisetas para los usuarios de Facebook.

8. Cuando el material estuvo acabado fue presentado a un tribunal en la fecha oficial de examen. Tras el estreno del documental, el contenido se envió a la ONG Ayuda en Acción para su revisión y para que, desde la sede central de la organización, se definiese si debían hacerse cambios antes de la difusión final.

En definitiva, las estudiantes entregaron como Trabajo de Fin de Grado, y como material para la ONG:

- Un documental de unos 20 minutos totales de duración, dividido en tres piezas temáticas.
- Un *teaser*.
- Una página web, con diseño y estética propias y que sirvió para la divulgación del documental.
- Una revista interactiva con contenidos relacionados con la ONG.
- Una campaña en redes sociales, desarrollada para Facebook, Twitter e Instagram.
- Diseño de camisetas de temáticas sociales, diseñadas por artistas noveles y que fueron sorteadas a través de las redes sociales. En la web también se incluyó la posibilidad de comprar las camisetas, cuyos beneficios irán destinados a Ayuda en Acción.
- La memoria final.

Por último, y a modo de evaluación, se pasó una encuesta a las estudiantes y la ONG, con el fin de detectar los problemas, carencias o dificultades que encontraron a lo largo del desarrollo del trabajo. En este caso, y al tratarse de pocas estudiantes y de una sola ONG, aunque las encuestas fueron útiles, el resultado de las mismas se acabó de completar y entender con conversaciones personales de la tutora con ambas partes.

3. Descripción del aprendizaje

El objetivo principal de este trabajo de ApS era, esencialmente, que el estudiante plasmas sus conocimientos en Comunicación Audiovisual con la realización de un trabajo capaz de cubrir las necesidades de difusión que tenía la ONG Ayuda en Acción, y que a su vez sirviese para evaluar la materia de TFG de las alumnas.

La creación de contenidos promocionales y audiovisuales beneficia a las instituciones y ONGs a la hora de mostrar a los socios, colaboradores y benefactores el trabajo que están realizando. También incrementa las posibilidades de captar nuevos socios y de conseguir benefactores tanto en otras empresas como en instituciones. Y al mismo tiempo se incentiva la participación del voluntariado. En este caso, Ayuda en Acción pretendía mostrar el trabajo que estaba haciendo en España, ya que con la reciente crisis económica muchos niños habían comenzado a encontrarse en riesgo de exclusión social. El contenido creado por las estudiantes sirvió no solo para dar a conocer esa labor a la sociedad general, sino también para llegar al público final de una forma más eficiente, tratando de hacerles ver las desigualdades económicas del país.

Al margen de los objetivos generales, el trabajo pretende favorecer en el estudiante el desarrollo de competencias transversales y de conocimiento específico que forman parte del propio desarrollo del Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, el estudiante trabajaba para un “cliente real”, lo que en principio hizo que lo percibiese como mucho más útil que cualquier otro tipo de producto. Esto también dificultó el desarrollo del trabajo, ya que las alumnas tuvieron que responder a necesidades reales, a plazos de tiempo sobre los que apenas tuvieron control, y a aspectos éticos y morales a los que se enfrentaron por primera vez. Eso hace que, en general, el estudiante se sienta más responsable de su trabajo, y también hizo que se sintiesen más presionadas por el resultado, ya que deseaban satisfacer al “cliente” más que conseguir una buena nota en la asignatura.

Por otro lado, la actividad de ApS hizo que se implicasen en mayor medida en la realidad social de las personas más desfavorecidas, que aprendiesen a reconocer el trabajo de voluntariado y social que hacen aquellos que participan de este tipo de actividades, y que mejorasen su visión crítica del mundo.

Dado que el trabajo se hizo en colaboración con una ONG se consideró como un objetivo fundamental la capacidad para resolver problemas en equipo. El alumnado y la ONG fueron todo el tiempo la parte más activa del proyecto, mientras los profesores se convirtieron en tutores y, a su vez, facilitadores del entorno y la metodología de trabajo (Francisco y Moliner, 2010). Entre las competencias que se desarrollaron con esta acción de Aprendizaje-Servicio se encontraron las siguientes (Tabla 1):

TABLA 1. Tabla de competencias desarrolladas con la actividad de ApS

	Código	Competencias del Título Específicas
Tipo A	A1	Comunicar mensajes audiovisuales.
	A2	Crear productos audiovisuales.
	A3	Gestionar proyectos audiovisuales.
	A6	Conocer el sector audiovisual: la oferta y las audiencias.
	A7	Conocer las técnicas de creación y producción audiovisual.
	A8	Conocer la tecnología audiovisual.
	A10	Conocer el marco legal y deontológico.
	A12	Conocer los principales códigos del mensaje audiovisual.

TABLA 1 (continuación)

Tipo B	Código	Competencias del Título Básicas/Generales
	B2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
	B4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
	B6	Expresarse correctamente tanto de forma oral como escrita en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.
	B8	Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida.
	B9	Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.
Tipo C	Código	Competencias del Título Transversales/Nucleares
	C2	Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse.

4. Resultados

Tras la experiencia, la tutora del TFG realizó una encuesta entre la ONG participante y las estudiantes. La encuesta fue realizada en base a los documentos de la RMC Research Corporation (2008) y su adaptación a la evaluación del Aprendizaje-Servicio realizada por Aramburuzabala y García (2012). Los cuestionarios finales constaron de 22 preguntas para los estudiantes y 18 para la ONG y fueron enviadas por correo electrónico unos días después de la presentación del proyecto.

Las preguntas se desarrollaron en torno a tres líneas fundamentales: la evaluación y organización del trabajo del estudiante; la participación en las tareas de Aprendizaje-Servicio por parte de la ONG y los demás miembros de la comunidad; y la autoevaluación sobre la implicación social y el proceso de aprendizaje del alumno. De las encuestas se extrapolan varios resultados, de entre los que destacan:

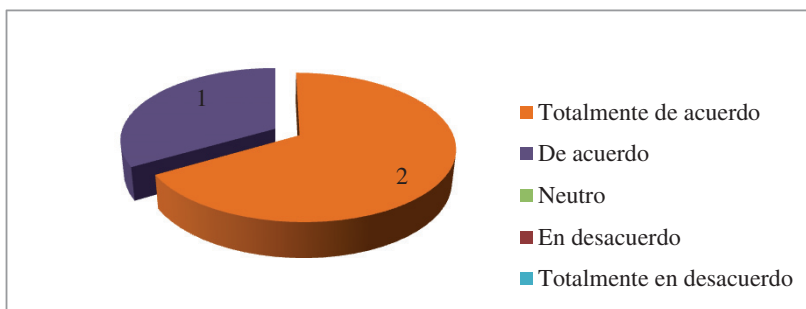
4.1. Encuestas a las estudiantes

4.1.1. De la evaluación y la organización del trabajo del estudiante

De la evaluación de la actividad por parte del estudiante se extrapolaron problemas con la organización y la planificación del contenido. Las estudiantes tuvieron complicaciones para organizar el trabajo y entregar a tiempo su TFG en las dos primeras convocatorias. Los objetivos de la materia y la metodología de evaluación tampoco parecieron estar demasiado claros, presumiblemente porque las estudiantes fueron evaluadas por un tribunal compuesto por profesores de la materia, en lugar de por el tutor.

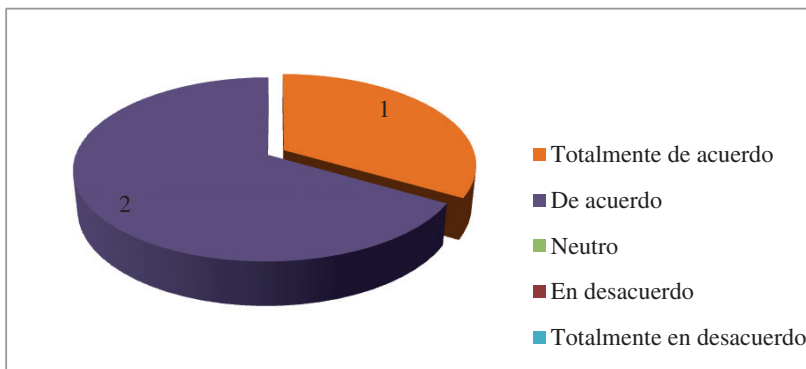
Es destacable la valoración en lo relativo a la duración del trabajo, que en este caso fue de más de un año, a causa, entre otras razones, de la falta de actividades de la ONG en el calendario en que las alumnas intentaron grabar el documental. Eso hizo también que no todas las estudiantes estuviesen a favor de trabajar para clientes “reales”. Sin embargo, todas estuvieron de acuerdo en que el trabajo les había ayudado a incrementar su capacidad para resolver conflictos y que mejoraron su capacidad para trabajar en equipo.

GRÁFICO 1. ¿Entiendo perfectamente los objetivos del trabajo?



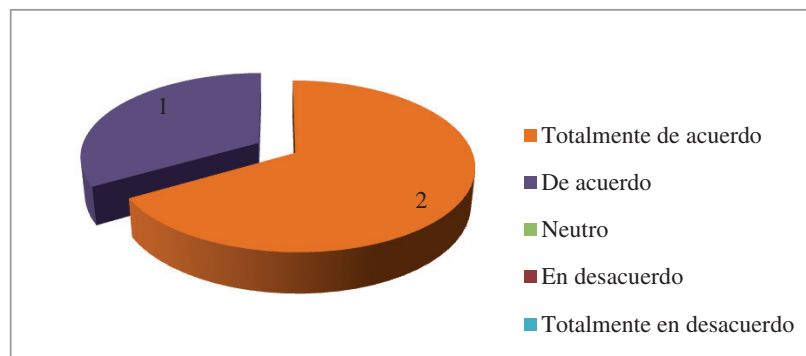
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. ¿El trabajo tiene objetivos de aprendizaje claramente definidos?

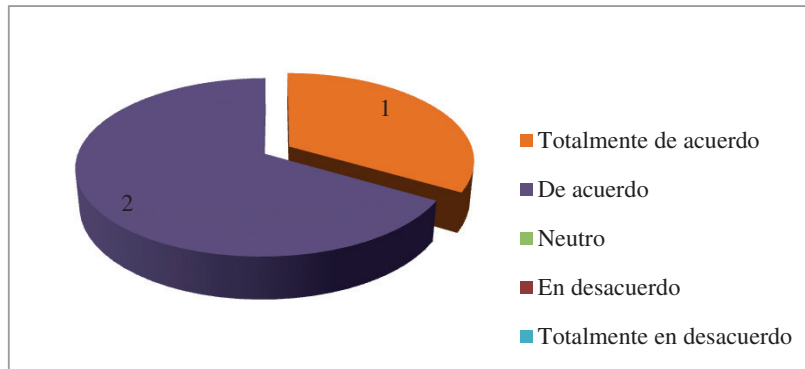


Fuente: elaboración propia.

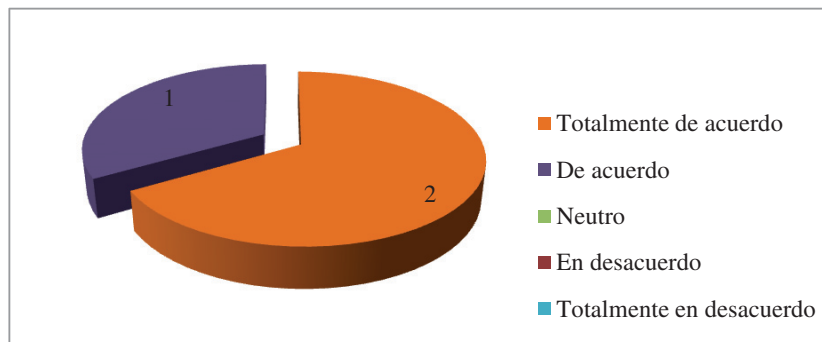
GRÁFICO 3. ¿El trabajo de TFG que he realizado con la ONG está explícita e intencionadamente relacionado con los objetivos y contenidos de la asignatura?



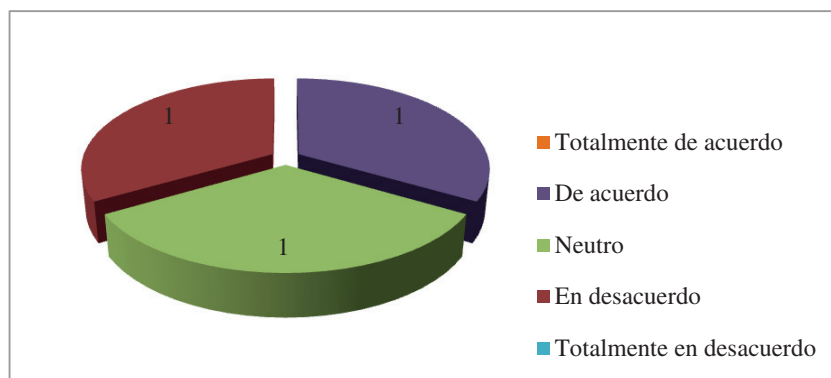
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4. ¿La metodología de evaluación está clara antes de empezar el trabajo?

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 5. ¿Me siento mejor trabajando para un proyecto “real”?

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 6. ¿El trabajo ha tenido una duración acorde a lo esperado?

Fuente: elaboración propia.

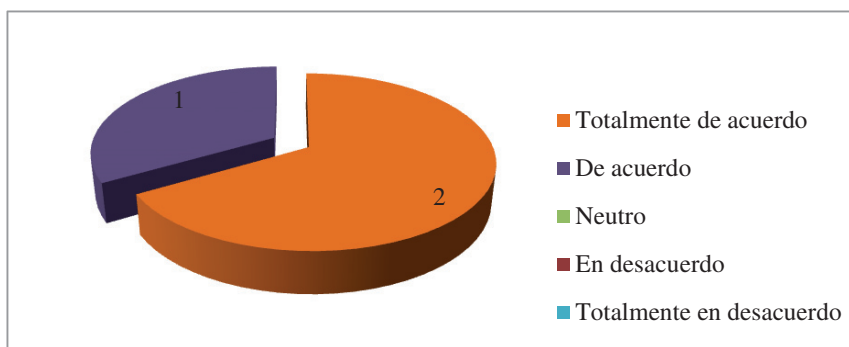
4.1.2. Sobre la participación en las tareas de Aprendizaje-Servicio por parte de la ONG y los demás miembros de la comunidad

Sobre los resultados de la participación en el trabajo de ApS, se extrapoló que el estudiante no consiguió sentirse implicado del todo con las tareas sociales de la ONG.

Consideraron que no pudieron planificar su propio trabajo como querían, sino que tuvieron que ajustarse al calendario de actividades de la ONG, lo que hizo que no pudiesen organizarse como necesitaban para acabar el trabajo en menos tiempo. Igualmente, echaron en falta la posibilidad de organizar la escaleta del documental con una mayor previsión y de compartir con la comunidad acciones de reflexión y conocimiento mutuo.

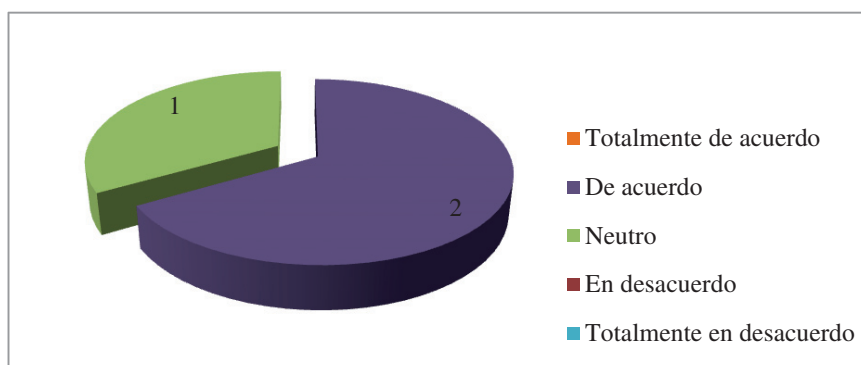
También se intuye un cierto desconcierto de las estudiantes sobre la utilidad del proyecto realizado para la ONG, ya que consideran que su trabajo beneficia directamente a la ONG, pero les cuesta más identificar la relevancia directa que pueda tener sobre la sociedad.

GRÁFICO 7. ¿La comunicación con los otros participantes (ONG, voluntarios, etc.) ha sido frecuente y regular?



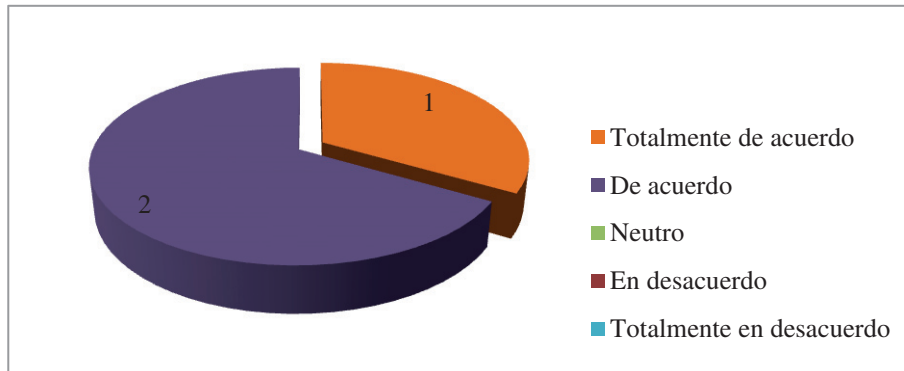
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 8. ¿Hemos podido participar de la organización del trabajo de la comunidad?



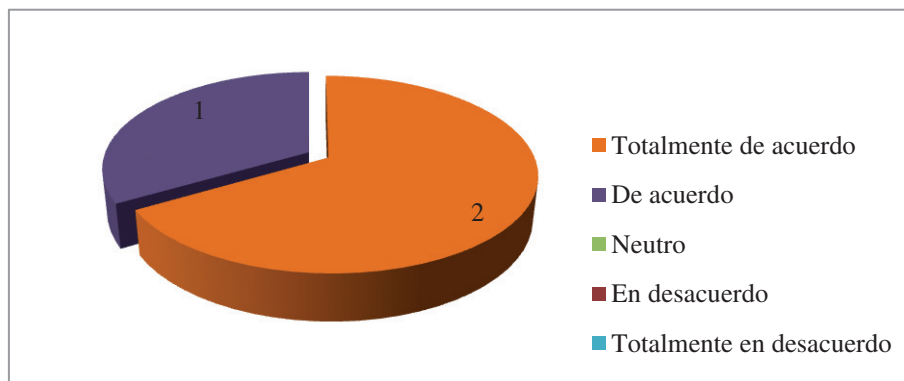
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 9. ¿Los participantes tuvimos oportunidad de compartir conocimientos con la comunidad?



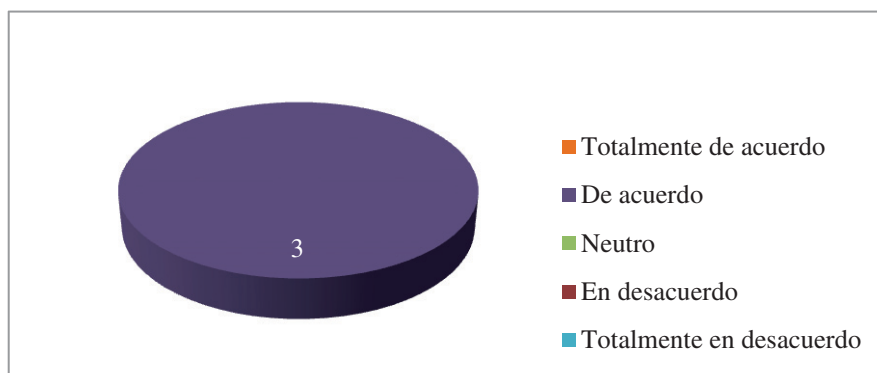
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 10. ¿El trabajo ha incluido una fase de investigación de las necesidades de la comunidad, preparación para el servicio, acción, reflexión y demostración del aprendizaje y del impacto de la comunidad?



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 11. ¿El trabajo ha durado el tiempo suficiente para satisfacer las necesidades de la comunidad?



Fuente: elaboración propia.

4.1.3. Autoevaluación sobre la implicación social y el proceso de aprendizaje

En las preguntas relacionadas con este apartado es en las que las estudiantes tuvieron un mayor acuerdo. Todas consideraron que el trabajo de Aps mejoraba su comprensión sobre temas sociales y percibieron que su trabajo era útil para aquellos que recibieron el servicio (Ayuda en Acción, en este caso). Igualmente, les llevó a reflexionar más sobre determinados temas sociales, y les ha obligado a pensar en su responsabilidad como ciudadanos y como profesionales de la comunicación.

4.2. Encuesta a la ONG Ayuda en Acción

TABLA 2. Encuesta enviada a la ONG para la evaluación de la actividad de ApS

El trabajo de TFG que han realizado los alumnos con la ONG...	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Satisface una necesidad de aquellos que reciben el servicio	X				
Proporciona actividades interesantes y atractivas para la ONG	X				
Producirá resultados visibles y necesarios	X				
La forma y método de trabajo con los docentes y los alumnos está claro desde el principio	X				
Están claramente definidos los plazos de entrega que tiene el alumno con sus docentes		X			
Están claramente definidos los plazos de entrega que tiene el alumno con la ONG		X			
Los conocimientos y habilidades del alumno son útiles para la comunidad		X			
El estudiante ha sido responsable con su trabajo y se ha involucrado con la comunidad	X				
El estudiante ha tenido claro el trabajo que la ONG hace en la comunidad	X				
El estudiante ha tenido claros los objetivos del trabajo que pedía la ONG	X				
El estudiante ha resuelto los conflictos y tomado buenas decisiones de equipo		X			
El estudiante se ha involucrado en el trabajo	X				
La comunicación con el estudiante ha sido frecuente y regular		X			
Hemos podido participar de la organización de la práctica		X			
El trabajo ha incluido una fase de investigación de las necesidades de la comunidad, preparación para el servicio, acción, reflexión y demostración del aprendizaje y del impacto en la comunidad	X				
El trabajo ha tenido una duración acorde a lo esperado		X			
El trabajo ha durado el tiempo suficiente para satisfacer las necesidades de la comunidad	X				
Recomiendo este tipo de actividades a otras instituciones	X				

Fuente: elaboración propia.

En general, se deduce que la peor de las dificultades para la ONG fue la de la comprensión acerca de las particularidades, la temporalidad y los plazos de entrega de la asignatura Trabajo de Fin de Grado. Una vez identificado el problema, en Ayuda en Acción aceleraron el proceso para que las estudiantes pudiesen acabar su TFG y consideraron satisfactorio el resultado final del trabajo, aunque buena parte del contenido entregado no será utilizado por la ONG. También llegaron a la conclusión de que, en caso de repetirse la colaboración, no debían trabajar con más de un grupo de estudiantes a la vez.

5. Conclusiones

Del trabajo de ApS aquí presentado se deduce que la respuesta fue, en general, muy buena. El interés de la ONG fue muy alto. Desde Ayuda en Acción fue bien valorada la constancia, la responsabilidad y el hecho de que las estudiantes fueron muy respetuosas con el proyecto y con las actividades de la organización. Se tuvo en cuenta, en especial, la dificultad que suponía el uso de imágenes de menores en situación de vulnerabilidad económica y los problemas que se presentaron para poder trabajar bajo plazos.

En cuanto a las estudiantes, la experiencia fue, en general, muy buena, ya que, a pesar de las dificultades, consideraron más útil su trabajo por estar pensado para un “cliente real”. Sin embargo, no estuvieron de acuerdo con la evaluación final del tribunal de TFG, ya que consideraron que algunos de sus miembros no entendieron ni tuvieron en cuenta la complejidad del proyecto o las dificultades morales y legales derivadas del tipo de contenido que grabaron.

A pesar de todo, tanto las estudiantes como la ONG recomiendan a otros este mismo tipo de actividades. Hasta el momento, se han presentado en Comunicación Audiovisual de la UDC varios TFG de Aprendizaje-Servicio, y otros están todavía en marcha. Los resultados son variables, pero la experiencia está siendo, en general, satisfactoria tanto en su resultado final como en el proceso de aprendizaje en sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *CIDIU, Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, 1*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/232/221>.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 13(4)*, 69-77.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- RMC Research Corporation. (2008). *Standards and Indicators for Effective Service-Learning Practice*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.
- Tapia, M^a N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje-servicio” en la escuela* (2^a ed.). Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Villa, A., y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar, 40*, 15-48.

Fotoperiodismo y Aprendizaje-Servicio

Martínez-Agut, M. Pilar
Zamora-Castillo, A. Cristina

Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia.

mdelpi@uv.es
zacricor@hotmail.com

RESUMEN

En la materia de Filosofía de la Educación, ubicada en segundo curso del Grado en Pedagogía, se contempla en la Guía Docente la realización de un Aprendizaje-Servicio vinculado con los contenidos de la materia. El Proyecto se lleva a cabo en grupo y la propuesta parte de los estudiantes.

El Proyecto en varios grupos surge visitando la exposición de los premios de fotoperiodismo World Press Photo, que todos los años se presenta en Valencia sobre el mes de febrero en la Fundación Chirivella Soriano. Los estudiantes después de diseñar las actividades a partir de las fotografías, preparan el Aprendizaje-Servicio y lo llevan a la práctica y lo evalúan, a partir de distintos colectivos del ámbito de la intervención del Pedagogo. Los resultados son muy enriquecedores para los estudiantes y para los destinatarios.

Palabras clave: fotoperiodismo; Aprendizaje-Servicio; Grado en Pedagogía; temática social; formación inicial.

Photojournalism and Service-Learning

ABSTRACT

In the field of Philosophy of Education, located in second year of the Degree in Education, referred to in the Teaching Guide conducting a service-learning linked to the contents of the subject. The project is carried out and the proposed group of students.

The project comes in several groups visiting the exhibition of photojournalism awards World Press Photo, which is presented every year in Valencia on February in the Chirivella Soriano Foundation.

Students after designing activities from photographs, service-learning prepared and put into practice and evaluated from different groups in the field of intervention pedagogue. The results are very rewarding for students and recipients.

Keywords: photojournalism; Service-Learning; Degree in Education; social theme; initial training.

Introducción

El fotoperiodismo forma parte de la importancia que para nuestra sociedad tiene dar a conocer la realidad en diversas temáticas (sociales, políticas, medioambientales, culturales, deportivas...). Nuestros estudiantes han de salir del aula y conocer las exposiciones que se realizan sobre premios de periodismo internacionales para poder conocer y difundir la realidad.

1. Contextualización

En la materia de Filosofía de la Educación, ubicada en segundo curso del Grado en Pedagogía, se contempla en la Guía Docente la realización de un Aprendizaje-Servicio vinculado con los contenidos de la materia. El Proyecto se lleva a cabo en grupo y la propuesta parte de los estudiantes.

El Proyecto en varios grupos surge visitando la exposición de los premios de fotoperiodismo World Press Photo, que todos los años se presenta en Valencia sobre el mes de febrero en la Fundación Chirivella Soriano, que está ubicada en el palacio del siglo XIV de Joan de Valeriola (Fundación Chirivella Soriano, 2016).

World Press Photo es una organización independiente sin ánimo de lucro fundada en Amsterdam en 1955. Dedicada su esfuerzo al desarrollo y fomento del periodismo gráfico y la fotografía documental, y a la defensa del derecho a la información y su libre intercambio (World Press Photo, 2016a). La exposición World Press Photo es una muestra itinerante que recorre 45 países de todo el mundo. Cada año un jurado internacional independiente formado por reconocidos expertos en periodismo gráfico y fotografía es el responsable de escoger las imágenes ganadoras entre las enviadas por fotoperiodistas, agencias y periódicos de todo el mundo.

Este año el certamen, en su 58ª edición, ha recibido 97.912 imágenes enviadas a concurso por parte de 5.692 fotógrafos de 131 países, 281 de ellos españoles. World Press Photo 2015 ha otorgado 45 premios a 41 autores de 17 nacionalidades distintas. En la muestra se pueden ver las 140 fotografías ganadoras del Concurso Fotográfico World Press Photo 2015 en las categorías: Temas contemporáneos, Vida cotidiana, Temas de actualidad, Proyectos a largo plazo, Naturaleza, Retratos, Deportes y Noticias de actualidad.

2. Descripción del servicio

Se realizó la preparación de la visita con el grupo de estudiantes que está compuesto por más de 70 alumnos. Se organizó una visita guiada a la misma con los guías de la Fundación. Se preparó por parte de la profesora una guía para la visita con los datos de la Fundación, explicando a los estudiantes las temáticas que se iban a encontrar en las fotos premiadas del año 2015, que eran sobre la inmigración y los refugiados, conflictos como la guerra de Ucrania, la epidemia de Ébola, la contaminación en China e historias relacionadas con la naturaleza y el medio ambiente. Los premiados se alejan de las imágenes de excesiva crudeza buscando

centrar la atención en historias y relatos más humanos y de mayor profundidad. Cobran así protagonismo temas o problemáticas contemporáneas de mayor calado social y cultural, y los reportajes y el trabajo periodístico de investigación (World Press Photo, 2016b).

A partir de la visita, por grupos tenían que seleccionar varias fotografías pensando en un colectivo y en una entidad del ámbito formal o no formal de intervención del Pedagogo al que iban a dirigir una actividad basada en las mismas (Altarejos, Rodríguez, y Fontrodona, 2003; Escámez, 2004).

3. Descripción del aprendizaje

Los estudiantes después de diseñar las actividades a partir de las fotografías, diseñan el Aprendizaje-Servicio y lo llevan a la práctica y lo evalúan, a partir de distintos colectivos del ámbito de la intervención del Pedagogo (colegio con niños/as de primaria; instituto con estudiantes ESO/Bachillerato; jóvenes en Centro de Día; menores en Asociación; niños/as en biblioteca o ludoteca; mayores en Centro de Día/Residencia; familias en asociación; mujeres en asociación; adultos en Escuela de Adultos; personas con diversidad funcional en piso tutelado...).

Los estudiantes describen el aprendizaje como una experiencia básica en su formación como pedagogos, tanto en la vinculación con los contenidos y competencias de la materia como en la satisfacción y experiencia proporcionada a los distintos tipos de usuarios, ya que muchos de ellos vinculan al pedagogo con el ámbito formal, y se les abre un abanico de posibilidades de inserción laboral (Cortina, Escámez, García López, LLopis, y Ciurana, 1998; Escámez, 2008). La tarea del profesor en esta metodología es de acompañar al estudiante, observar sus progresos e intervenir cuando sea necesario (Puig, 2009; Puig, Batllé, Bosch, y Palos, 2007).

4. Conclusiones

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que proporciona muchas satisfacciones a los estudiantes y a los destinatarios, al mismo tiempo que abre nuevas vías de inserción laboral a los estudiantes y se trabajan diferentes valores (Martínez, 2008). En este caso, la relación de la fotografía vinculada al ámbito periodístico ha servido de base para iniciar diferentes procesos de Aprendizaje-Servicio y para concienciar al estudiante de la realidad global. Este trabajo se ha realizado con estudiantes del Grado en Pedagogía. Consideramos que la formación en la metodología de Aprendizaje-Servicio es muy importante para estos futuros profesionales. Esta propuesta se puede aplicar a la formación de estudiantes de otras titulaciones, ya que la metodología de Aprendizaje-Servicio es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los titulados universitarios. Llevar a la práctica los proyectos es básico para que se produzca un aprendizaje completo. Al ser una materia cuatrimestral es difícil la gestión del trabajo de febrero hasta mayo. Pero es fundamental realizar todo el proceso completo, para que se produzca tanto el aprendizaje como el servicio.

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., Rodríguez, A., y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Cortina, A., Escámez, J., García López, R., Llopis, A., y Ciurana, C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat.
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.
- Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.
- Fundación Chirivella Soriano (2016). *La Fundación*. Recuperado de http://www.chirivellasoriano.org/#/0/LA_FUNDACION/0
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- World Press Photo (2016a). *About*. Recuperado de <http://www.worldpressphoto.org/>
- World Press Photo (2016b). *2016 Photo contest*. Recuperado de http://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2016?gclid=CNuBqsWVpcsCFQPgGwod_MUIMA

Jardín colgante en una plaza del barrio antiguo de Valencia. Implicación comunitaria

Martínez-Agut, M. Pilar
Zamora-Castillo, A. Cristina

Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia

mdelpi@uv.es
zacricor@hotmail.com

RESUMEN

Se ha realizado este Proyecto en el marco de la materia optativa de Educación para la sostenibilidad del Grado de Educación Social, que se cursa en el primer cuatrimestre del cuarto curso. En esta materia se propone la realización de un Aprendizaje-servicio en el marco de la educación para la sostenibilidad.

El Proyecto se lleva a cabo en grupo y la propuesta parte de los estudiantes. Los estudiantes preparan el material necesario (botellas y garrafas de plástico, alambre, piedras...), se preparan las herramientas (palas, regaderas, tijeras...), y se adquiere el material el mismo día para que esté lo más adecuado posible. El Departamento de la Facultad a la que está adscrita la profesora colabora económicamente para la adquisición de tierra y plantones.

El resultado ha sido muy satisfactorio para los estudiantes y para los destinatarios, con una continuidad para el entorno.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; jardín colgante; Grado en Educación Social; entorno urbano; educación para la sostenibilidad.

Hanging garden in a square in the old quarter of Valencia. Community involvement

ABSTRACT

This project has been made under the Education elective sustainability Social Education degree, which is offered during the first semester of the fourth year. In this regard the realization of a service-learning in the context of education for sustainability is proposed.

The project is carried out and the proposed group of students. Students prepare the necessary materials (bottles and plastic bottles, wire, stones...), tools (shovels, watering cans, scissors...) are prepared, and the material is acquired on the same day so that it is most appropriate possible. The Department of the Faculty to which is attached the teacher works economically for land acquisition and seedlings.

The result has been very satisfying for students and for recipients with continuity for the environment.

Keywords: Service-Learning; hanging garden; Social Education Degree; urban environment; for sustainability.

Introducción

Este trabajo pretende dar a conocer el entusiasmo y dedicación de un grupo de estudiantes de cuarto curso de educación social ante la problemática y la realidad de su entorno; desde la educación para la sostenibilidad implican a la comunidad en un proyecto que da vida y embellece un espacio público.

1. Contextualización

Se ha realizado este Proyecto en el marco de la materia optativa de Educación para la sostenibilidad del Grado de Educación Social, que se cursa en el primer cuatrimestre del cuarto curso. En esta materia se propone la realización de un Aprendizaje-Servicio en el marco de la educación para la sostenibilidad (Aznar y Ull, 2012).

El Proyecto se lleva a cabo en grupo y la propuesta parte de los estudiantes. Uno de los estudiantes vive en el barrio antiguo de Valencia donde hay una plaza que se ha urbanizado recientemente sin respetar la arquitectura tradicional del barrio, con mucho cemento, sin espacios verdes y con un espacio de juegos para niños y niñas, por lo que acuden muchos niños y niñas a jugar a la misma. Este estudiante planteó a sus compañeros la posibilidad de llevar a cabo un cambio en la plaza y que se implicaran la asociación vecinal, las familias y los propios niños y niñas. Cuando tuvieron definido el proyecto lo plantearon a la profesora que estuvo de acuerdo e iniciaron la intervención.

Dividiendo la plaza se encuentra una valla en la que los estudiantes querían colocar macetas realizadas con material reciclado para lograr un cambio estético y medioambiental en la plaza, una colaboración e implicación ciudadanas, y un seguimiento y cuidado por parte de los principales usuarios de la plaza, los niños y las niñas.

Los estudiantes preparan el material necesario (botellas y garrafas de plástico, alambre, piedras...), se preparan las herramientas (palas, regaderas, tijeras...), y se adquiere el material el mismo día para que esté lo más adecuado posible. El Departamento de la Facultad a la que está adscrita la profesora colabora económicamente para la adquisición de tierra y plantones.

2. Descripción del servicio

Una vez decidido el proyecto de intervención y la fecha en la que se iba a llevar a cabo la propuesta, se realiza una difusión del mismo en el facebook de la asociación de vecinos del barrio, se realizan carteles informativos que se colocan tanto en el Facultad como en los lugares estratégicos del barrio, y se avisa a los vecinos para que traigan el material reutilizado (botellas, garrafas de plástico...). El día indicado los estudiantes acudieron con el material a la plaza. Allí fueron llegando los niños y niñas con sus familias, y entre el material que traían estas y el que proporcionaron los estudiantes, fueron enseñando a los niños y niñas cómo

elaborar su planta, se regaba y se colocaba en la valla con ayuda de las familias. Ha sido una tarde lúdica y muy participativa, creando conciencia medioambiental en los niños y niñas y en sus familias y vecinos del barrio.

Se realiza un seguimiento del estado del jardín y un cuidado por parte de los estudiantes y de las familias y los niños y niñas y se amplía poco a poco.

3. Descripción del aprendizaje

Los estudiantes describen el aprendizaje como único, tanto en la vinculación con los contenidos y competencias de la materia como en la satisfacción y experiencia proporcionada a los niños y niñas y a sus familias (Martínez-Agut, Aznar, Ull, y Piñero, 2007). Los estudiantes han de opinar sobre su formación, en las materias han de participar desde el inicio de la materia en la evaluación de su aprendizaje, mediante una evaluación inicial, continua y final. La tarea del profesor en esta metodología es de acompañar al estudiante, observar sus progresos e intervenir cuando sea necesario.

Consideran los estudiantes que esta experiencia es un primer paso para contactar con los vecinos del barrio y con sus asociaciones y darse a conocer para comenzar nuevas iniciativas (Puig, 2009; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007).

4. Conclusiones

Consideramos que el Aprendizaje-Servicio es una metodología que proporciona muchas satisfacciones a los estudiantes y a los destinatarios, tal y como han declarado los estudiantes que han realizado este Proyecto (Ull, Aznar, Martínez, Palacios, y Piñero, 2008).

Es muy importante que el estudiante universitario tenga formación en el ámbito del servicio y evidentemente, el futuro profesional de la educación social.

No obstante, somos conscientes de las dificultades de llevar a la práctica los proyectos, pero pensamos que es fundamental para que se produzca un aprendizaje completo. Al ser una materia cuatrimestral es difícil la gestión del trabajo de septiembre hasta diciembre y los estudiantes terminan ya el Grado y es difícil realizar un seguimiento y una continuidad. Pero es fundamental realizar todo el proceso completo, para que se produzcan tanto el aprendizaje como el servicio.

Referencias bibliográficas

- Aznar, P., y Ull, M. A. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclee des Brower.
- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A., y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B., y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extraordinario, 2964-2967.

El ApS y las actitudes del alumnado universitario ante la comunidad¹

Martínez-Usarralde, M^a Jesús

Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Universitat de València

M.Jesus.Martinez@uv.es

Zayas Latorre, Belén

Departament de Teoria de l'Educació. Universitat de València

Belen.Zayas@uv.es

RESUMEN

La formación en el diseño y ejecución de programas de servicio como el ApS, ofrece oportunidades para que el alumnado incorpore la responsabilidad social y moral en el desarrollo de conocimientos, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con cuestiones como los derechos humanos, de la infancia o el desarrollo sostenible. Además, ayuda al alumnado a expresar y debatir las argumentaciones, retos y aspectos críticos con sus iguales, así como a respetar aquellas opiniones y actos que no comparten.

Desde esta investigación se pretende analizar si el alumnado universitario tiene conciencia de sí mismo/a como ciudadano/a, así como escrutar en qué medida el ApS desarrolla contenidos, estrategias y actitudes necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con la comunidad.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; responsabilidad social; comunidad; ciudadanía; compromiso.

The Service-Learning and the attitudes of university students to the community.

ABSTRACT

Training in the design and implementation of programs of the Service-Learning offers opportunities for students to incorporate the social and moral responsibility in the development of knowledge, skills and values required for making decisions that affect the individual and collective actions on issues such as human rights, children and sustainable development. In addition, it helps students to express and discuss arguments, challenges and critical issues with their peers, as well as to respect those opinions and acts that do not share. From this research is intended to analyze if University students have self-awareness / a as a citizen, as well as scrutinizing how the SL develops content, strategies and attitudes necessary for making decisions that affect individual and collective actions related to the community.

Keywords: Service-Learning; social responsibility; community; citizenship; commitment.

1 La presente investigación se ha llevado a cabo en el marco del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2013 (Ministerio de Economía y Competitividad) "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes" [EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014)].

Introducción

Vivimos en una sociedad en la que, lamentablemente la falta de sensibilidad social forma parte de la cultura individualista del mundo postmoderno. Autores como García López, Gózávez, Vázquez y Escámez (2010) defienden que la participación responsable en la sociedad civil exige una ciudadanía formada en competencias necesarias para demandar razones al gobierno acerca de sus políticas públicas y de legitimidad de las leyes, frente a la ley del silencio ante lo implícitamente aceptado por todos que se convierte en habitual.

La participación responsable en la sociedad civil exige la preparación de la ciudadanía para que soliciten al gobierno las razones o justificación de sus políticas públicas y de legitimidad de las leyes.

A ello se refiere Cortina (1998) como “códigos rojos”, es decir, la “costumbre comúnmente aceptada, que es sin duda ley no escrita, pero la verdaderamente eficaz; a esos hábitos del corazón, que es preciso conocer para comprender lo que ocurre en una sociedad o en un segmento de ella” (Cortina, 1998, p. 38). Por ello, desde esta investigación, planteamos la necesidad de educar en la sensibilidad social al alumnado universitario, puesto que dada su juventud, todavía no ha interiorizado esos “códigos rojos” que forman parte de nuestra sociedad. No solo son los futuros profesionales de nuestra sociedad, sino que en ellos se confía la oportunidad de un cambio social, iniciándose desde la sensibilidad social.

Frente a esta realidad, se precisa un hueco de acción dentro del escenario de las competencias. En este sentido, García López (2010) plantea que las competencias entendidas como *saber hacer* parten de la relevancia otorgada al desempeño en el aprendizaje. En términos de aprendizaje, la capacidad se entiende como el potencial y se refiere al conjunto de recursos cerebrales básicos de los cuales puede hacer uso una persona, en las condiciones ambientales apropiadas, para construir funciones y comportamientos. La tercera concepción de las competencias relaciona las dos anteriores. Se refiere a la idea de las competencias entendidas desde el enfoque competencia-desempeño.

Desde el acercamiento particular de García López et al., (2010) al concepto de las competencias en la educación, clarificamos seis características fundamentales con las cuales nos sentimos identificadas y defenderemos en adelante: las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto; las competencias son aprendizajes de carácter complejo; las competencias se manifiestan en desempeños; las competencias son evaluables; las competencias apuntan a la transversalidad y, por último, las competencias requieren del aprendizaje durante toda la vida.

Desde este planteamiento se presenta en esta comunicación un marco teórico que sustenta la investigación, el planteamiento metodológico utilizado, los resultados obtenidos, así como las conclusiones de mayor relevancia.

1. Marco teórico

La formación de competencias para la participación social implica alfabetizar políticamente al alumnado, sensibilidad social, responsabilidad moral ante los problemas de injusticia social atendiendo al principio de beneficencia, y participación social en la universidad.

Las expectativas que se espera cumplir a través de la dimensión de alfabetización política se relacionan con la necesidad de desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes que el estudiantado necesita como futuro ciudadano y miembro de una sociedad global. En definitiva, una conciencia de lo público nacida desde la profunda reflexión y dominio del conocimiento a la que Barrio (2015, p. 21) se refiere “estudiar en serio y pensar sobre lo estudiado”. Apostamos por remarcar el valor del conocimiento para que el alumnado profundice sobre los derechos humanos, conozca las características de las instituciones claves como el Parlamento y otras formas de gobierno, el sistema electoral y la importancia del voto, la importancia estratégica de los medios en la sociedad, el mundo como una comunidad global, sus implicaciones políticas y el rol de la Unión Europea, etc.

Balbo (2008) defiende que la redefinición de la universidad implica el cambio de la personalidad de cada uno de sus actores, con altas competencias vinculadas con su profesión, mas con un componente humanístico (arte, ética y filosofía) que le permitan desempeñarse como personas autorrealizadas y con sensibilidad social.

Con tal de abordar una modesta reflexión acerca de la rotura de las formas reproductoras y legitimadoras del saber positivista, hacemos alusión al término empleado por Cortina (1998), hábitos del corazón, en su obra *Hasta un pueblo de demonios*. A ellos se refiere como “la suma de las disposiciones morales e intelectuales de los hombres de una sociedad, incluyendo en ellas la conciencia, la cultura y las prácticas diarias” (Cortina, 1998, p. 36).

La falta de sensibilidad social forma parte de los hábitos de nuestro corazón. Los códigos rojos de los que habla Cortina son los que imposibilitan la interiorización de la sensibilidad social. La autora define como “código rojo” a la “costumbre comúnmente aceptada, que es sin duda ley no escrita, pero la verdaderamente eficaz; a esos hábitos del corazón, que es preciso conocer para comprender lo que ocurre en una sociedad o en un segmento de ella” Cortina (1998, p. 38). La autora hace referencia a estos hábitos como una ley del silencio ante lo implícitamente aceptado por todos que se convierte en habitual.

Frente a esta realidad, a través de la responsabilidad social y moral el alumnado desarrollará el conocimiento, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con cuestiones como los derechos humanos, los derechos del niño o el desarrollo sostenible.

La incorporación de esta dimensión de naturaleza global ayuda al alumnado a expresar y debatir las argumentaciones, retos y aspectos críticos con sus iguales, así como a respetar aquellas opiniones y actos que no comparten.

Respecto a la participación social en la universidad, el fenómeno del abstencionismo en las elecciones universitarias, tal y como mantiene Martín (2007), tiene su origen no en los propios universitarios, sino en cómo se articulan los mecanismos de participación y representación de las ‘pequeñas democracias’ que son las universidades.

Cualquier propuesta sobre la participación del estudiantado en la universidad exige conocer ciertos rasgos de la participación juvenil, como por ejemplo la baja implicación política de los jóvenes.

Una publicación preparada con motivo de la Conferencia Ministerial de Budapest y Viena, planteaba:

El problema más comúnmente señalado con respecto a la participación de los estudiantes dentro de los países implicados en el proceso de Bolonia es el punto de vista cada vez más frecuente de que los estudiantes son consumidores, en lugar de miembros activos e iguales de la comunidad. Al considerar a los estudiantes de esta manera, las universidades fracasan en su función de crear ciudadanos activos y democráticos (Trilla, Jover, Martínez-Martí, y Román, 2010, p. 2).

Los autores plantean diferentes tipos genéricos de participación, como son la participación simple, la participación consultiva, la participación proyectiva y la metaparticipación. Tanto la participación simple como la participación consultiva se caracterizan por disponer de cierta connotación de exterioridad, ya que el sujeto es destinatario de una actividad u opina sobre ella, mientras que el desarrollo o ejecución del proyecto está en otras manos.

Respecto a la participación proyectiva, el participante se convierte en agente, y esta condición de agente es la que, según los autores, mejor caracteriza a la forma de participación. Ello requiere mayor compromiso y corresponsabilidad, por lo que es más intensa y compleja que las anteriores, ya que el participante es protagonista en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos, en su diseño, planificación y preparación, en la gestión, ejecución y control del proceso.

2. Metodología

En la presente investigación se ha utilizado una metodología mixta, con técnicas cualitativas y cuantitativas, sumándose a estudios actuales en los que se mide el impacto del ApS en titulaciones de Educación de diversas universidades españolas (Aznar y Belmonte, 2015; Capella, Gil, Martí, y Chiva, 2015; Torío y García-Pérez, 2015).

El estudio cuantitativo permite un enfoque empírico-analítico mediante un pre-test y un post-test, cuya intervención consta en la participación en un proyecto de ApS, siendo la variable dependiente la actitud del alumnado universitario ante la comunidad. El estudio cualitativo supone el análisis hermenéutico-interpretativo que posibilita comprender los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de los discursos, como resultado de la interacción con los demás y el entorno, en este caso, mediante un grupo de discusión.

La muestra está formada por 60 alumnos/as de tercer curso, de los cuales 20 pertenecen al Grado de Pedagogía y 40 pertenecen al Grado de Educación Social. El procedimiento de muestreo utilizado ha sido invitar a formar parte del mismo al alumnado de las asignaturas de “Filosofía de la Educación” y “Educación Internacional” que haya participado en proyectos de ApS en entrevistas personales, y convocar al alumnado que durante el curso ha manifestado una mayor conciencia ética y compromiso social (siendo 7 pertenecientes al Grado de Pedagogía y 14 pertenecientes al Grado de Educación Social), a incorporarse al grupo de discusión.

3. Resultados

El principal objetivo de esta investigación se ha centrado en analizar si el alumnado universitario tiene conciencia de sí mismo como ciudadano/a, y escrutar en qué medida el ApS desarrolla el conocimiento, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con la comunidad.

La disparidad de resultados con los que nos encontramos pone en evidencia que el alumnado tenga una actitud definida ante la comunidad, pues hay Ítems que retroceden, otros que se mantienen y otros que mejoran.

¿A qué puede ser debido?

Los Ítems que sufren un retroceso tras la intervención, son aquellos que hacen referencia al papel del estudiante, a la obligación de no ignorar los problemas sociales, y a la dedicación del tiempo libre a ayudar a otras personas. Llama especialmente la atención este retroceso, incluso el elevado porcentaje de alumnado que se muestra indiferente ante las cuestiones planteadas. Ello puede ser debido a la concepción individualista que actualmente se tiene del mundo universitario, el exceso de tareas del estudiantado, la cultura institucional de trabajar por objetivos etc., son cuestiones que dificultan la implicación y compromiso social.

Referente a los Ítems que no han sufrido ningún cambio se debe a que, por un lado, existen Ítems que en el pre-test han obtenido un porcentaje elevado como por ejemplo el Ítem “*Considero importante saber detectar los problemas que se dan en nuestra sociedad para poder mejorarla*”, con un 99,2 %. Hecho que demuestra que el alumnado universitario dispone de una alta conciencia por los problemas sociales ya antes de participar en el proyecto de ApS, y que tras la intervención la conciencia llega al 100% del estudiantado. En cambio, el Ítem “*Me haría feliz colaborar en un proyecto colectivo para promover una mayor participación del alumnado universitario*” no solo no se produce un cambio sino que el porcentaje tanto en el pre-test como en el post-test gira en torno al 50%. Ello puede ser debido al enfoque explícito de felicidad que contiene el Ítem, es decir, la felicidad forma parte de la ética de máximos que se formula desde la intimidad de cada persona, y el hecho de colaborar en un proyecto colectivo que promueva la participación no tiene por qué identificarse con la ética de máximos del alumnado. El Ítem “*Entiende por ciudadano el que participa en la comunidad para mejorarla*” obtiene un 83,6 % en el pre-test frente a un 84,4 % en el post-test. Y en cuanto al Ítem “*Ves en la universidad una oportunidad para desarrollar tu papel como ciudadano participativo*” obtiene un 68,0% frente a un 68,9% en el post-test.

Y por último, obtenemos los Ítems que sí han mejorado tras la intervención. El Ítem que mayor cambio ha sufrido es el que hace mención a “*Tener la oportunidad de recibir una educación superior, me obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad*” que manifiesta un aumento en el rango “bastante o mucho” de un 14,2 %. El Ítem que en segundo lugar ha obtenido mejor puntuación en el post-test es el Ítem “*Las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas*” habiendo aumentado en un 10,4%. El Ítem “*Trabajar por el bien común me satisface personalmente*”, aumenta su valoración positiva en un 4,9%. En el Ítem “*La formación universitaria promueve la crítica constructiva*” se observa un cambio de un 67,2% a un 75,6%, en cambio lo más significativo es que en el pre-test

un 22,7% de la muestra no contesta, y esta cifra desciende a un 12,2% en el post-test. Y por último, el Ítem “*La formación universitaria te ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad actual*” pasa de un 71,1 % a un 78,9 %.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el ApS constituye una oportunidad para asumir la responsabilidad de trabajar por la mejora social, que es posible visibilizar la mejora a través de la participación activa y que produce una gran satisfacción personal en quien lo practica.

Así pues, podemos afirmar que las actitudes que tiene el alumnado universitario ante la comunidad vienen determinadas por la concepción que la institución universitaria transmite sobre sí misma, por la ética de mínimos referida a lo exigible por una mejor convivencia entre la ciudadanía, por la ética de máximos referida a la concepción de felicidad y por la oportunidad que ofrece la universidad para trabajar y experimentar la mejora social a través del ApS.

Respecto a si el estudiantado universitario considera que la universidad realmente potencia la ciudadanía, los resultados nos demuestran que el alumnado percibe la participación en un programa de ApS como una actividad ofrecida desde el aula que permite trabajar para el bien común, que promueve la crítica constructiva en su formación, y que se convierte en un instrumento que ayuda a detectar los problemas reales que se dan en la sociedad. En cambio, la intervención parece no ser suficiente para que el alumnado vea en la universidad una oportunidad para desarrollar su papel como ciudadano participativo.

El análisis correlacional referente a la percepción que tiene el alumnado acerca *de si la universidad desarrolla la ciudadanía influye en su actitud ante la comunidad*, expone que a partir de la participación en un proyecto de ApS, el alumnado ha aumentado la conciencia de que su formación como futuro profesional ha de estar al servicio de la mejora social, lo que le obliga a adquirir una responsabilidad como ciudadano. La ejecución de proyectos de ApS en la universidad produce en el estudiantado la percepción de que ésta promueve la crítica constructiva orientada a la mejora social, lo que le conduce a nuevos planteamientos de su actitud ante la comunidad. Es decir, si la universidad posibilita la realización de actividades que suponga trabajar para el bien común, favorece en el alumnado la conciencia de que su papel como estudiante no sólo se limita al estudio de materias, sino que el tener la oportunidad de recibir una educación superior, le obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad.

Este contexto provoca en el alumnado cierta predisposición a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas, considera que tiene la obligación de no ignorar los problemas sociales, valora la importancia de saber detectar los problemas que se dan en la sociedad para poder mejorarla, asume una mayor responsabilidad ante la realización de proyectos para mejorar la sociedad, toma conciencia de la importancia de participar activamente. Y no hay que olvidar que estas actitudes generan en el alumnado un sentimiento de felicidad por colaborar en proyectos de participación que transforman la realidad, tal y como se manifiesta en los resultados obtenidos del Grupo de Discusión.

FIGURA 1. Categorías obtenidas en el grupo de discusión y porcentajes según la importancia que le concede la muestra participante a cada una de ellas

Categorías	%
Satisfacción personal	95%
Aspectos referidos al desarrollo personal y social	95%
Compromiso profesional	83%
Cualidades	80%
Aprendizaje emocional	79%
Aspectos referidos a la comunicación	65%
Aprendizaje teórico	46%
Aspectos referidos al <i>emprendizaje</i>	35%
Contacto con la realidad	25%
Aspectos referidos a la relación con Instituciones	25%
Habilidades de y para la vida	15%
Aspectos referidos a la sensibilización	15%

Fuente: elaboración propia.

A modo de conclusión podemos afirmar que el ApS constituye una metodología mediante la cual no sólo se responde a las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y de Educación Social, sino que además permite el aprendizaje y el ejercicio de la profesión creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta ética.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de la investigación se ha planteado qué papel desempeña o debería desempeñar la universidad en la formación ciudadana de los miembros de una sociedad. Si recordamos a Esteban (2004), plantea que uno de los objetivos fundamentales de la universidad es formar personas y profesionales, es decir, preparar a los futuros profesionales para que comprendan las complejidades éticas que afectarán a su toma de decisiones en la práctica profesional así como a lo largo de su vida. En cambio, tal y como demuestran los resultados, si no existe una responsabilidad por parte de la institución y del profesorado, en asumir un aprendizaje ético de la profesión en la universidad, difícilmente podremos hablar de profesionalidad.

García López, Escámez y Jover (2010) hacen mención a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la que la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior (2003) se refiere a empleabilidad, haciendo explícita la importancia de la enseñanza de los valores de la ética civil. La Conferencia de Ministros, celebrada en Bergen en mayo de 2005, volvió a insistir en la dimensión de la ciudadanía activa de la formación universitaria. En España, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, para adaptarse a la política de la Educación Superior europea, a partir de la cual se elabora un Estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, se atiende a los derechos y deberes del estudiantado.

Uno de los asuntos relevantes que debe asumir la universidad es preparar a los profesionales desde ciertos principios éticos, por lo que no debe limitarse a la transmisión del saber, debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

Es obvio que el marco normativo europeo en cuanto a educación superior, se apuesta y defiende la dimensión de una ciudadanía activa: incluso en España se ha avanzado en cuanto a la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario y la creación del Consejo de Estudiantes Universitarios. En cambio, los resultados de la investigación nos ponen de manifiesto que, para producir un cambio en la actitud del alumnado ante la comunidad, la universidad ha de convertirse en un espacio donde se desarrolle la ciudadanía. Y como plantea García et al. (2010), éste constituye el principal reto actual de la educación superior: asumir plenamente la educación en valores de la ética civil como principio rector de la acción educativa y considerar las universidades como auténticos centros de ciudadanía.

Así pues, la presente investigación se suma a las ya realizadas, y podemos afirmar que el desarrollo de la ciudadanía en la universidad, influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad, y que el ApS se erige en la herramienta que permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social. Aunque no hay que olvidar que, para que el sello de identidad de la universidad sea el desarrollo profesional y ciudadano de su alumnado, se requieren políticas efectivas que se desarrollen desde una cultura cívica institucionalizada.

Referencias bibliográficas

- Aznar, J. A., y Belmonte, L. J. (2015). Aprendizaje servicio y cooperación al desarrollo en la Universidad de Almería (España). *Opción*, 31, 74- 92.
- Balbo, J. (2008). La enseñanza de la ética a través de la inclusión de la responsabilidad social universitaria en el currículo. *Revista educación en valores*, 9, 99-107.
- Barrio, J. M^a. (2015). La universidad en la encrucijada. En F. Gil, y D. Reyero (Eds.), *Educación en la universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 13-33). Madrid: Encuentro.
- Capella, C., Gil, J., Martí, M., y Chiva, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Profesorado*, 19(1), 334-348.
- Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior. (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf
- Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García López, R. (2010). *Proyecto Docente. Disciplina Actividad Docente: Obligatoria Filosofía de la educación*. Valencia: Universitat de València.

- García López, R., Escámez, J., y Jover, G. (2010). Ética profesional docente en la universidad. En R. García López, J. Escámez, y Jover, G. (Eds.), *Ética profesional docente* (pp. 89-120). Madrid: Síntesis.
- García López, R., Gozávez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. (BOE. Núm. 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 4/2007, de 13 de abril de 2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE. Núm. 89, de 13 de abril de 2007).
- Martín, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad. *Panorama Social*, 6, 119-132.
- Torío, S., y García-Pérez, O. (2015). Aprendizaje-Servicio, estrategia para la participación social en la Universidad. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Pedagogía social, universidad y sociedad* (pp. 267-276). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trilla, J., Jover, G., Martínez-Martí, M., y Román, T. (2010). *La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria*. Trabajo presentado en el XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Formación y participación de los estudiantes en la universidad. Madrid, Universidad Complutense.

Competencias profesionales y ApS en la formación inicial del profesorado

Mateos Pedrero, Susana

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. UAM

susana.mateos@predoc.uam.es

Tello Díaz-Maroto, Inmaculada

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. UAM

inmaculada.tello@uam.es

Cerrillo Martín, Rosario

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM

charo.cerrillo@uam.es

RESUMEN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se promueve el desarrollo de competencias profesionales como resultado de la integración y adecuación de capacidades y conocimientos utilizados eficazmente. Para conseguir dicho fin, se hace necesario el diseño y desarrollo de investigaciones que analicen el impacto de diversas metodologías activas, como el Aprendizaje-Servicio, en tanto que vincula la teoría con la práctica hacia el desarrollo de competencias profesionales.

En este sentido, se presenta un estudio que pretende validar un cuestionario para medir la percepción del desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes, así como la posible mejora de dichas competencias al utilizar una metodología de Aprendizaje-Servicio.

Se analiza la validez y fiabilidad del instrumento y se realiza un análisis descriptivo de la muestra. Se consiguen resultados altos en los análisis psicométricos y destacan algunas competencias profesionales desarrolladas en los estudiantes frente a otras.

Palabras clave: competencias profesionales; metodologías activas; Aprendizaje-Servicio.

Professional Skills and S-L in the initial teacher training

ABSTRACT

In the context of the European Higher Education Area (EHEA) professional skills are expected to be promoted as a result of the effective use of both capabilities and knowledge. Research that focuses on the impact of active methodologies is very much needed; in particular, Service-Learning research is needed as this methodology links theory with practice towards the balanced development of professional competencies.

This paper shows a study that is based on a validated students' survey on how students perceive professional competencies' development and how Service-Learning can lead to such competencies' improvement.

Both validity and reliability of the survey is analyzed and a descriptive analysis of the surveyed group is presented. High results are obtained in psychometric analysis and certain selected professional competencies must be highlighted as a result of the study.

Keywords: professional competencies; active methodologies; Service-Learning.

Introducción

Asistimos a una transformación de la figura del docente y a un abandono de una concepción arcaica de la educación como única fuente de conocimiento. El reto de esta nueva forma de entender el currículum supone un desafío mayor para docentes y estudiantes: más allá de la mera transmisión de contenidos, se pretende diseñar modalidades y metodologías que permitan a los futuros docentes adquirir un conjunto de competencias profesionales que deben ser trabajadas desde la formación inicial del profesorado.

En este sentido, recae en las Facultades de Educación la labor esencial de fomentar dichas competencias durante los cuatro años de estudios de grado que los futuros docentes deben cursar. Existen diversas metodologías didácticas, más activas, que permiten desarrollar dichas competencias en mayor medida. Entre ellas, cabe destacar la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) como una propuesta didáctica que da respuesta a la necesidad de fomentar las competencias profesionales, favoreciendo la adquisición de un aprendizaje significativo y vivencial.

En esta contribución se presentan, parcialmente, datos relacionados con una investigación que se está realizando en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en el marco de una tesis doctoral sobre desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través del Aprendizaje-Servicio. En concreto, se describen el proceso y los resultados de la validación de uno de los instrumentos diseñados *ad hoc* para la investigación. Se trata de un cuestionario de evaluación del desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes del Grado en Educación Primaria. Se presentan también las propuestas de mejora señaladas por los expertos y las modificaciones realizadas en dicho cuestionario.

1. Marco teórico

En el marco del EEES se promueve el desarrollo de competencias profesionales en diferentes contextos, resultado de la integración y adecuación de capacidades y conocimientos utilizados eficazmente (Lasnier, 2000; López-Ruiz, 2011). El desarrollo de dichas competencias permitirá a los futuros trabajadores resolver con éxito los retos profesionales a los que se enfrentarán.

Monereo y Pozo (2007) definen competencias profesionales como las capacidades y habilidades que todo docente debe poseer. A partir de esta definición, resulta complejo acotar el término en un campo tan amplio como la educación donde todas las habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas juegan un papel tan importante. No obstante, este mismo autor se aproximó al concepto sistémico e integral de competencias, definiéndolas como el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten al docente enfrentarse a su realidad educativa diaria de forma resiliente, afrontando con éxito las dificultades derivadas de su praxis educativa.

Existen algunas controversias hacia la primera aparición del “Aprendizaje-Servicio” tal y como lo conocemos en la actualidad, generadas entre otros motivos por la falta de consenso hacia una única definición, pues muchas son las interpretaciones que cada autor hace sobre

lo que es “Aprendizaje-Servicio” (Luna, 2010). En 1903, John Dewey sentará las bases teóricas del Aprendizaje-Servicio, poniendo en práctica uno de los programas más antiguos de Aprendizaje-Servicio, donde los estudiantes realizaban sus prácticas laborales en organizaciones de servicio a la comunidad. Dewey entendía que la única opción válida del individuo para prepararse para la vida consistía en participar activamente en la misma (Dewey, 1938). A raíz de estas interpretaciones, muchos de sus seguidores fueron más allá de esa novedosa concepción de ApS, otorgándole gran importancia a los trabajos por proyectos y al aprendizaje basado en la experiencia.

El término *Service-Learning* (Aprendizaje-Servicio, ApS) fue empleado por primera vez en 1967 (Sigmon, 1994) para referirse a la combinación de la proyección educativa del alumno y la puesta en marcha de acciones encaminadas a satisfacer las necesidades reales de la sociedad. En aquel momento se entendió que en el Aprendizaje-Servicio las personas que reciben ayuda no son agentes pasivos y las personas que ayudan aprenden actuando y saben qué quieren lograr (Fuentes, 2013).

En el año 2010, se crea en España la *Red Española de Aprendizaje-Servicio*, una plataforma de encuentro, colaboración, asesoramiento, apoyo y refuerzo a proyectos de ApS comprometida con la innovación y calidad de la educación. A través de las acciones de esta Red, en el año 2011, se crea el centro Promotor del Aprendizaje-Servicio Solidario y la *Fundación Zerbikas*. Las universidades españolas colaboran con esta Red de ApS.

Desde los inicios del ApS, y la creación en España del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en 2005, hasta la actualidad, han sido numerosos los avances y experiencias encaminadas a dotar de significado esta metodología, así como las numerosas definiciones que se han ido sucediendo sobre un concepto que integre todas las dimensiones del ApS.

En España, Puig y Palos (2006) definen Aprendizaje-Servicio como una propuesta educativa capaz de aunar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un mismo proyecto, en el cual los sujetos se forman al mismo tiempo que trabajan sobre necesidades reales de la sociedad en la que viven, con el fin de mejorar la misma. En esta línea, Puig (2011) señala que los principios fundamentales del ApS se basan en dos motivaciones principales: educar para dar y poder recibir con la ayuda de otros y conectar las instituciones educativas, como la Universidad, con la realidad social de los propios sujetos. El aprendizaje sólo se puede desarrollar a través de la acción, así como los valores de cada persona, que solo serán adquiridos a través de su práctica. Por ello, el auge del ApS en educación surge como consecuencia a las necesidades de la sociedad no cubiertas de una forma útil (Fuentes, 2013).

Furco (2003), Halsted (1998) y Tapia (2004) unifican criterios en torno a la concepción de Aprendizaje-Servicio como una metodología de enseñanza-aprendizaje, que permite poner en práctica diferentes competencias. No obstante, Furco (2003) completa el concepto del término ApS, indicando que los estudiantes logran una mayor comprensión de lo académico cuando son capaces de desarrollar plenamente sus competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad. Así, Folgueiras, Luna, y Puig (2011) definen Aprendizaje-Servicio como la metodología que permite formar parte directa al alumno en el contexto más próximo, permitiéndole adaptarse a sus propias necesidades y a una realidad plural y cambiante para cada educando. En esta misma línea, Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2006) definen el ApS como una propuesta educativa que unifica procesos de aprendizaje y procesos de servicio a

la comunidad, con el único fin de cubrir las necesidades reales de la sociedad en su conjunto, integrado por la sociedad, pero también por los estudiantes, quienes prestan su ayuda, trabajo y colaboración a la misma. Por todo ello, es tan importante la reflexión sistémica de las actividades realizadas durante todo el proceso de ApS, pues de ella dependerá el nivel de éxito del aprendizaje, tal y como señalan Páez y Puig (2013).

No obstante, para Tapia (2008), el concepto de ApS tiene su origen en las Universidades y aparece como tal a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando impera la necesidad de extensión universitaria, intentando integrar el entorno e instituciones sociales con los propios centros universitarios, con el fin de dar respuestas útiles a las necesidades reales de la sociedad. De este modo se pone de manifiesto que la participación de los estudiantes en la vida de los centros es fundamental para dotar de significado cualquier proceso de aprendizaje. En esta línea, Francisco y Moliner (2010) otorgan una gran importancia a la participación activa de la Universidad en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, impulsando de este modo la competencia social de todos los miembros de la Comunidad Universitaria. García y Cotrina (2015) apuestan por una Universidad inclusiva, donde todos los estudiantes tengan una participación activa, y donde los docentes adapten sus metodologías a las necesidades reales de sus alumnos para que éstos puedan extrapolar sus aprendizajes a su verdadera realidad social. A través del Aprendizaje-Servicio se pretende lograr una sociedad más justa y cohesionada (Martínez, 2014). Autores como Echeíta y Ainscow (2011) consideran que para que se produzca una verdadera inclusión en el Sistema Educativo, ésta debe venir precedida por una clara inclusión social, donde todas las personas se comprometan con una sociedad más justa y equilibrada.

En este contexto, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid se está implantando paulatinamente, desde 2008, la metodología del Aprendizaje-Servicio en diferentes asignaturas del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria (Cerrillo, Núñez, y Lucas, 2014; Opazo, Aramburuzabala, y Cerrillo, 2016). Por ello se hace necesaria la realización de estudios que garanticen la calidad de dichas experiencias.

2. Metodología

El trabajo que se presenta en esta contribución se trata de un estudio piloto basado en una metodología *expost-facto* en el que se pretende validar el instrumento desarrollado para evaluar las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes del Grado de Educación Primaria, tanto aquellos que han realizado o están realizando experiencias ApS, como aquellos que no han tenido ningún tipo de contacto con dicha metodología. Se utiliza metodología cuantitativa y cualitativa para validar los ítems del cuestionario.

Se lleva a cabo un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando un grupo de Educación Primaria en el que hay estudiantes que han realizado experiencias de Aprendizaje-Servicio.

3. Resultados

Para validar el cuestionario que será aplicado a estudiantes del Grado de Educación Primaria con el fin de conocer la percepción sobre el desarrollo de las competencias profesionales y la implicación del Aprendizaje-Servicio en dicho desarrollo de competencias, se ha realizado una evaluación de expertos, un análisis de fiabilidad y diversos análisis de estadística inferencial con el fin de realizar un primer análisis de datos.

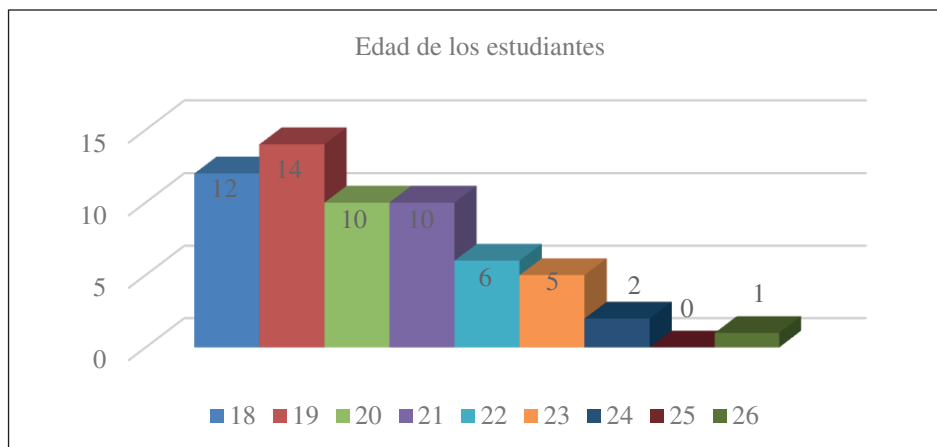
En la validación del instrumento se tomaron en cuenta aquellos comentarios de los expertos que hacían referencia a modificación y adaptación de los ítems para una mayor fiabilidad y validez de la recogida de datos. Entre los comentarios de los expertos destacaron: el diseño y formato del cuestionario, la reducción del número de ítems propuestos inicialmente y la adecuación a la competencia que se pretende medir en relación a varios ítems.

Tras la validación del instrumento por parte de los expertos, se ha aplicado el cuestionario a una muestra piloto de 60 estudiantes de primer curso de Grado de Educación Primaria.

3.1. Características de la muestra piloto

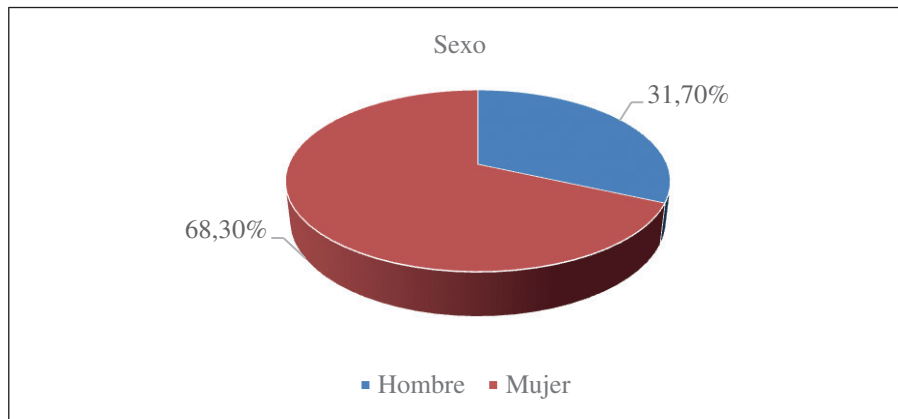
La muestra piloto del estudio está compuesta por 60 estudiantes de edades comprendidas entre 18 y 26 años, como puede observarse en el Gráfico 1, aunque la gran mayoría se encuentran entre los 18 y los 21 años.

GRÁFICO 1. Distribución de la muestra en función de la edad de los estudiantes



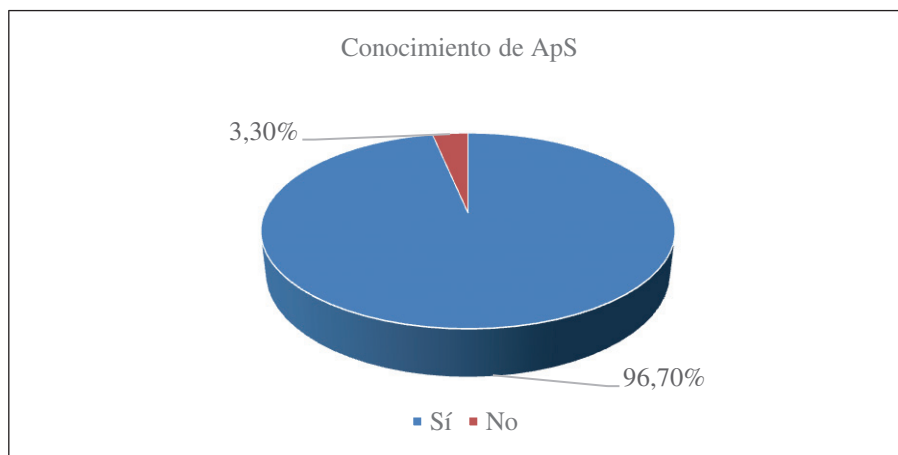
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al sexo, se puede observar en el Gráfico 2 cómo más de la mitad de la muestra son mujeres (68,3%) frente a un 31,7% de hombres, lo cual se corresponde con la situación de normalidad con respecto a la realidad de los estudios de Educación, en los que se suelen matricular más mujeres que hombres.

GRÁFICO 2. Distribución de la muestra según el sexo de los estudiantes

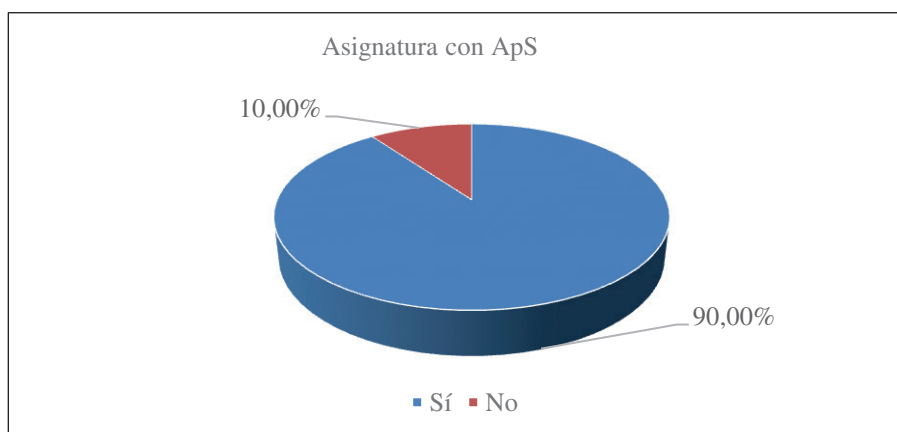
Fuente: elaboración propia.

Es importante saber en el estudio cuántos conocen la metodología ApS, por lo que se les preguntaba por este dato en el cuestionario. Se observa en el Gráfico 3 que la gran mayoría, un 96,7% conocen la metodología ApS. Llama la atención en el estudio que aunque dicen conocer dicha metodología, en las preguntas abiertas en las que se les pregunta por algunos datos de dicha metodología, las respuestas no son muy adecuadas. Por ello, parece que los estudiantes han oído hablar de la metodología ApS y muchos han participado en proyectos de ApS, pero sin embargo, les faltan conocimientos sobre la misma.

GRÁFICO 3. Conocimiento de la metodología ApS

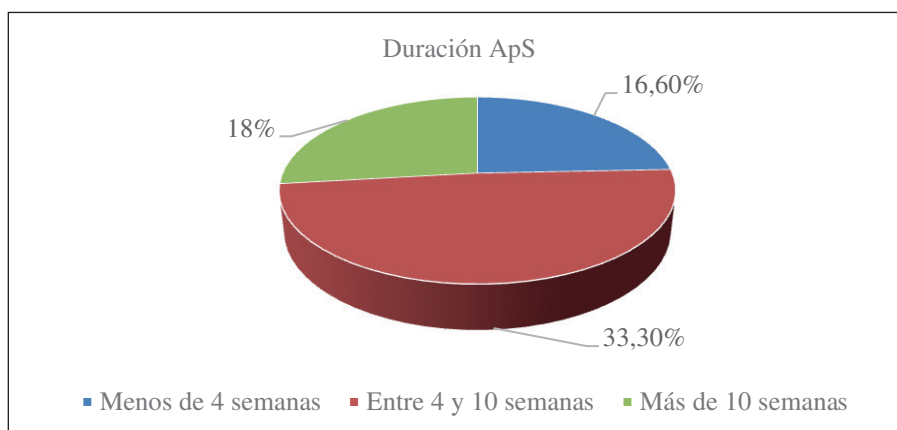
Fuente: elaboración propia.

Para complementar la información sobre el conocimiento que tienen de ApS se les pregunta si han cursado alguna asignatura que tuviera la metodología ApS, de cuyas respuestas se observa que el 90% de ellos han seguido alguna asignatura con ApS.

GRÁFICO 4. Asignatura con metodología ApS

Fuente: elaboración propia.

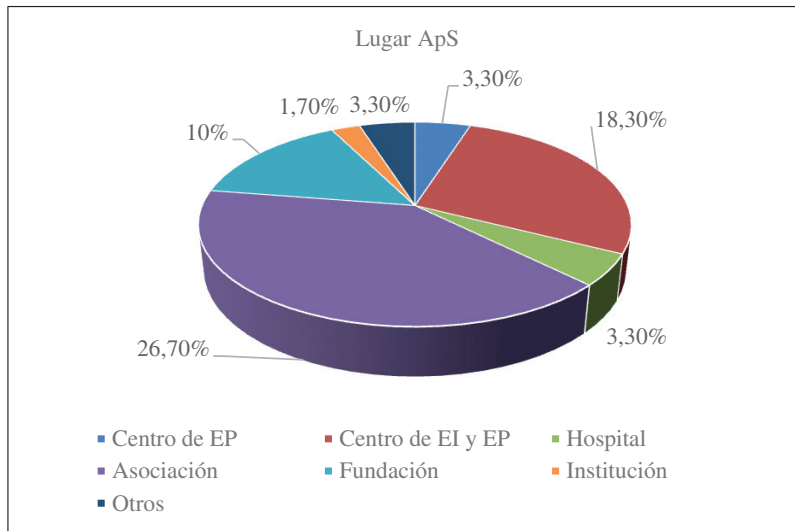
Otro aspecto importante para comprobar el impacto del ApS en el desarrollo de las competencias profesionales es tener en cuenta la duración del servicio de la experiencia ApS. En el gráfico 5 se observa que la mayoría ha realizado experiencias de ApS comprendidas entre 4 y 10 semanas y el porcentaje menor es el de menos de 4 semanas. Es importante este dato, pues diversos estudios demuestran que la duración de la experiencia de ApS incide en el aprendizaje desarrollado por el estudiante.

GRÁFICO 5. Duración de las experiencias ApS

Fuente: elaboración propia.

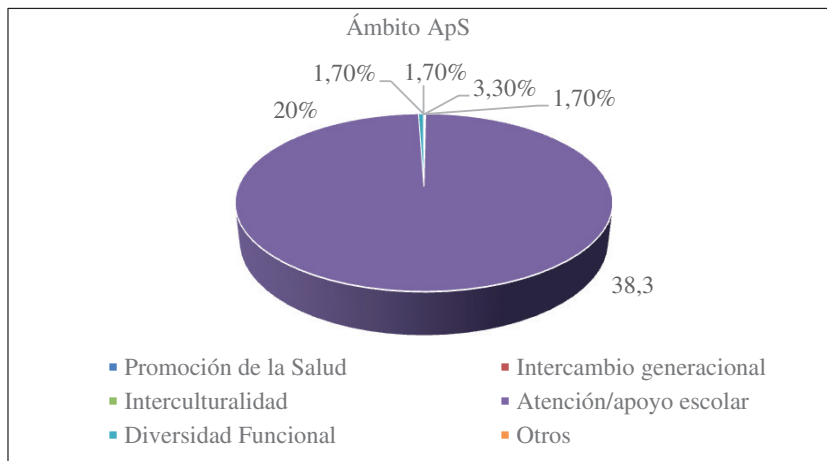
Hay dos aspectos importantes en el estudio de la percepción sobre el desarrollo de competencias profesionales a través de la metodología ApS que hacen referencia al lugar y ámbito en el que se desarrolla la experiencia. En los gráficos 6 y 7 se puede observar que la gran mayoría de los estudiantes han realizado las experiencias de ApS en Asociaciones (26,7%) y en Centros de Educación Infantil y Primaria (18,3%). Además, el ámbito de actuación de dichos centros es en su gran mayoría (38,3%) en la atención y apoyo escolar a alumnado.

GRÁFICO 6. Lugar de las experiencias ApS



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 7. Ámbitos de las experiencias ApS



Fuente: elaboración propia.

Por todo ello, la muestra piloto está compuesta por 60 estudiantes de edades comprendidas entre 18 y 26 años, mujeres en su mayoría, que conocen la metodología de ApS y que han cursado alguna materia en la que se lleva a cabo dicha metodología. Destacan entre los lugares y ámbitos de realización de ApS las Asociaciones y Centros de Educación Infantil y Primaria para la atención y apoyo escolar al alumnado.

3.2. Análisis psicométrico del instrumento de medida

Para validar el instrumento de medida utilizado en el estudio, se ha llevado a cabo una validación de expertos con el fin de analizar la validez del instrumento. En dicha validación,

los expertos mencionaron repetidamente la validez del cuestionario para la recogida de los datos pretendidos y para la consecución de los objetivos del estudio. Sin embargo, propusieron distintas mejoras que fueron tenidas en cuenta para la modificación del cuestionario antes de la aplicación a la muestra piloto.

Además, se ha procedido a realizar el análisis de fiabilidad de los datos recogidos con el instrumento, obteniendo un valor de Alfa de Cronbach de 0,928 con los 87 elementos que conforman la escala de medida de las Competencias Profesionales. En el análisis se ha realizado el estadístico de Alfa de Cronbach para la escala si se elimina cada elemento, obteniendo que la eliminación de algunos de los ítems sólo mejoraría el valor de Alfa a 0,929, aumento tan insignificante que no justifica la eliminación de ningún ítem.

Por todo ello, podemos concretar que el instrumento de medida utilizado cuenta con la suficiente validez y fiabilidad para ser utilizado en la muestra de estudio de posteriores investigaciones.

3.3. Análisis descriptivos

En el estudio piloto se han realizado algunos de los análisis descriptivos que se pretenden llevar a cabo con la muestra definitiva para simular el análisis definitivo. Una de las acciones a analizar en el estudio es el grado de adquisición de las diferentes competencias profesionales en los estudiantes.

En la Tabla 1, se puede comprobar que la competencia profesional que los estudiantes de la muestra perciben tener más desarrollada es la Competencia Intra e Interpersonal con una media de 4,153 y una desviación típica de 0,598, frente a la que perciben tener menos desarrollada que es la Competencia Científica con una media de 3,739 y desviación típica de 0,579. Llama la atención también que en la Competencia en la que mayor homogeneidad encontramos (con una menor desviación típica) es en la Competencia de Organización de Gestión del Centro, acompañada de una media de 3,997, que resulta bastante alta teniendo en cuenta que el máximo era 5. Aquella competencia en la que encontramos más heterogeneidad en las respuestas de los estudiantes es en la Competencia Digital con una desviación de 1,083, por lo que existe menor acuerdo en las respuestas.

TABLA 1. Descriptivos de las competencias

	Media	Desviación Típica
Competencia intra e interpersonal	4,153	0,598
Competencia Científica	3,739	0,579
Competencia Didáctica	3,827	0,482
Competencia Organización de Gestión del Centro	3,997	0,357
Competencia Gestión de la Convivencia	4,046	0,994
Competencia Trabajo en Equipo	4,012	0,494
Competencia Innovación y Mejora	3,826	0,519
Competencia Lingüístico-Comunicativa	4,053	0,475
Competencia Digital	4,006	1,083
Competencia Social-Relacional	4,139	0,450

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a aquellas competencias profesionales que los estudiantes consideran son mejoradas a través de la realización de experiencias de ApS, se observa en la Tabla 2 que las que los estudiantes perciben como más susceptibles de mejora son la Competencia Social-Relacional (un 36,7% de estudiantes la señalan) y la Competencia Intra e Interpersonal (un 28,3% de los estudiantes la señalan). Sin embargo, aquellas competencias menos señaladas como mejoradas a través de la participación en experiencias de ApS son la Competencia Científica y la Competencia Digital.

TABLA 2. Mejora de las competencias

	SI	NO
Competencia intra e interpersonal	28,3%	70,0%
Competencia Científica	3,3%	95,0%
Competencia Didáctica	21,7%	76,7%
Competencia Organización de Gestión del Centro	10,0%	88,3%
Competencia Gestión de la Convivencia	11,7%	86,7%
Competencia Trabajo en Equipo	13,3%	83,3%
Competencia Innovación y Mejora	15%	83,3%
Competencia Lingüístico-Comunicativa	13,3%	85,0%
Competencia Digital	3,3%	95,0%
Competencia Social-Relacional	36,7%	61,7%

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Entre las conclusiones extraídas se observa que, en general, la gran mayoría de los estudiantes de Grado de Educación Primaria encuestados conocen la metodología ApS, aunque no todos la han llevado a la práctica. De aquellos que han realizado ApS en alguna materia, muchos de ellos tienen un conocimiento superficial de esta metodología, por lo que se ve conveniente proporcionar formación al alumnado durante sus estudios referente a dicha metodología e incluso proporcionar formación específica ampliada a aquellos que escojan realizarla en alguna materia.

En cuanto al desarrollo de competencias profesionales, se observa que la que los alumnos perciben tener como más desarrollada es la Competencia Intra e Interpersonal. Además, creen que utilizar una metodología de Aprendizaje-Servicio les permite mejorar la Competencia Social-relacional y la Intra e Interpersonal. A su vez, es de destacar que la competencia que perciben tener como menos desarrollada es la Competencia Científica y aquella en cuyo desarrollo menos mejora la utilización de la metodología de aprendizaje-servicio es la Competencia Digital.

En cuanto a la validación del instrumento de medida, para posteriores investigaciones se ha detectado la necesidad de refinar alguna pregunta, cambiar algunas expresiones de los ítems, alternar el orden de algunos ítems, incluir algún ítem más específico sobre la conceptualización de ApS y hacer modificaciones en cuanto al diseño y estructura del propio instrumento.

Referencias bibliográficas

- Cerrillo, R., Núñez, E., y Lucas, T. (2014). Proceso de implementación de la metodología del aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros: Concreciones para la materia de Organización Escolar. En F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, y T. Pereira, *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1179-1190). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Echeíta, G., y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 157-174.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 69-77.
- Fuertes, M. T. (2013). *El ApS en el prácticum de la formación inicial del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-13). Mahwah: NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 1-6.
- Halsted, A. (1998). Educación redefinida, la promesa del aprendizaje-servicio. El servicio a la comunidad. En Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, *Actas del I Seminario Educación y Servicio Comunitario* (pp. 23-24). Argentina: Autor.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López-Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Luna, E. (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de ciudadanía activa* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (Coords.). (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 9-18.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Páez, M., y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Puig, J. (2011). Aprendizaje servicio. *Compartir*, 83, 30-34.
- Puig, J., Battle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Puig, J., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Sigmon, R. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington DC: Council of Independent College.
- Tapia, M. N. (2004). *La solidaridad como pedagogía: el Aprendizaje- Servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: ICE- Ediciones Octaedro.

Aprendizaje-servicio y calidad en el aprendizaje universitario: el desafío de la evaluación¹

Mella Núñez, Ígor
Lorenzo Moledo, Mar
Priegue Caamaño, Diana

Grupo de Investigación Esculca – Universidad de Santiago de Compostela

igor.mella@usc.es

mdelmar.lorenzo@usc.es

diana.priegue@usc.es

RESUMEN

La evaluación es un elemento central de todo proceso educativo, pero cuando hablamos de metodologías innovadoras puede convertirse en un desafío para docentes e investigadores. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es el de conocer el papel que juega la evaluación de los aprendizajes académicos en los programas de aprendizaje-servicio universitarios y los procedimientos e instrumentos empleados, estableciendo recomendaciones y pautas que faciliten la tarea. Con tal fin, y situando nuestro punto de partida en la creencia del efecto positivo del ApS en el aprendizaje de los estudiantes, realizamos un análisis bibliográfico que nos permita conocer, a partir de los estudios existentes, las técnicas y procedimientos que posibilitan la constatación de dicho efecto en términos cognitivos. Esta revisión tendrá alcance internacional debido al sólido desarrollo que este tema ha tenido en países como los Estados Unidos de América.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; educación superior; evaluación; aprendizaje.

Service-learning and quality in the university learning: the challenge of assessment

ABSTRACT

Assessment is a central element of any educational process, but when it comes to innovative methodologies it can become a challenge for teachers and researchers. Therefore, the aim of this paper is to know the role of the academic learning assessment in university service-learning programs and the procedures and instruments used, establishing recommendations and guidelines to facilitate the task. To this end, and being our starting point in the belief of service-learning positive effect in student learning, we conducted a literature review that allows us to know, from existing studies, techniques and procedures which confirmed this effect in cognitive terms. Thus, an international literature review is performed, due to the strong development that this issue has had in countries such as the United States of America.

Keywords: service-learning; higher education; assessment; learning.

1 Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS) se configura como una metodología de innovación educativa, que comenzó a desarrollarse a finales del siglo pasado en los Estados Unidos de América y en otros países de corte anglosajón, heredera de los principios pedagógicos acuñados por John Dewey y el pragmatismo americano. Con el surgimiento del proceso de convergencia europea, y el cambio paradigmático y metodológico que lo acompaña, comienza a introducirse y extenderse en la universidad española, conscientes del potencial educativo que tiene esta práctica, tanto desde un punto de vista social como académico (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo Moledo, 2015).

Podemos afirmar que la calidad de la formación universitaria será insuficiente si no atiende también al desarrollo de competencias de carácter cívico y social en el alumnado (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007), por lo que el potencial del ApS se ampara en la relevancia que la misión social ocupa en las actuales políticas universitarias. Aun así, no debemos olvidar que el *leit motiv* que justifica el día a día de las instituciones de educación superior no es otro que la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado. Así, el ApS, además de contribuir al desarrollo cívico como consecuencia de la experiencia formativa de los estudiantes en un marco comunitario, se constituye como una metodología capaz de suponer un revulsivo en la optimización del aprendizaje académico, a través del efecto producido en variables como la autoestima, el empoderamiento, el compromiso, la motivación y la conducta prosocial (Furco, 2005). Por ello, el rol a desempeñar por el ApS parece cobrar mayor importancia en un momento en el que la universidad está experimentando una fuerte transformación, en una sociedad del conocimiento, que bien podría ser entendida como una sociedad del aprendizaje.

Así las cosas, en este trabajo queremos conocer el papel que juega la evaluación de los aprendizajes académicos en los programas de ApS y los procedimientos e instrumentos empleados, con el fin de marcar posibles pautas que permitan a los docentes universitarios enfrentarse al reto de desvincularse de aquellos sistemas de evaluación más tradicionales, promotores de un aprendizaje más convencional y cuyo cumplimiento dificulta la introducción de metodologías innovadoras, caso del ApS. En definitiva, la importancia del presente estudio radica en la necesidad de analizar las herramientas de evaluación que permitan comunicar mejor los potenciales beneficios académicos del ApS en aras de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

1. Marco teórico

La evaluación se convierte en pieza central de todo proceso formativo como elemento que permita conocer la consecución de los objetivos planteados y establecer juicios de valor, de cara a una posterior toma de decisiones orientada a un proceso de mejora e incremento de la calidad universitaria. No obstante, surge un reto para docentes e investigadores a la hora de evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado, aun mayor cuando implementamos procesos metodológicos innovadores. En el caso que nos ocupa, para evaluar el impacto en el aprendizaje universitario de programas de ApS, no deberíamos de entender esta práctica

como impulsora de procesos memorísticos o de acumulación de contenidos teóricos, sino capaz de incidir en competencias como la resolución de problemas o el pensamiento crítico, lo que obliga a posicionarse en un nuevo paradigma, alejado de los procesos evaluativos tradicionales y que demanda nuevos instrumentos y procedimientos.

Esta situación es reconocida por Waldstein (2003), quien afirma que la dificultad para evaluar prácticas pedagógicas experienciales viene motivada por la ausencia de estándares aceptados para medir el proceso de adquisición del aprendizaje, empleando para ello instrumentos que han sido diseñados con una finalidad divergente, bajo el amparo de haberlo hecho siempre así. Con el fin de hacer frente a dicho hándicap, Eyler (2000) plantea tres pasos específicos que deben de seguirse al valorar un programa de ApS en términos cognitivos:

- Plantear de modo claro los resultados intelectuales que se pretenden alcanzar.
- Diseñar o adaptar los instrumentos más apropiados y convincentes para medir los resultados en los que se pone el foco de atención.
- Formular y explorar previamente aquellas técnicas y procedimientos que permitan mejorar el potencial cognitivo e intelectual del ApS.

En una línea similar, Waterman (2003) plantea dos aspectos genéricos que deben de ser considerados por docentes e investigadores al diseñar el proceso de evaluación de programas de ApS universitario:

- La selección de los resultados a estudiar. Las exigencias del currículo llevarán a evaluar preferiblemente los resultados académicos, de desarrollo y psicosociales, por lo que a pesar de atribuir el éxito del ApS a la posibilidad de involucrarse en proyectos reales, la evaluación empleada no siempre tiene en cuenta tal aspecto.
- La selección adecuada de instrumentos. Destaca la posibilidad de diseñar nuevos instrumentos, lo cual implicaría un desafío para docentes e investigadores, o adaptar instrumentos ya existentes, con la ventaja de contar con pruebas estadísticas. No obstante, cuando se hace uso de herramientas ya diseñadas, existe el riesgo de que no se adapten para medir adecuadamente los resultados esperados.

Desde luego, son numerosos los estudios que informan beneficios en el aprendizaje académico derivados de la implementación de prácticas de ApS en la universidad, empleando como principal criterio de evaluación la comparación entre alumnos participantes en programas de ApS y alumnos no participantes en torno a aspectos como la nota media o las tasas de abandono (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000; Gallini y Moely, 2003). Destaca la presencia de dichos estudios evaluativos cuasi-experimentales en Norteamérica. Ahora bien, a pesar de la consistencia de este tipo de estudios, las experiencias comunitarias propias del ApS pueden generar situaciones que se escapan del control del profesor o investigador, dificultando patrones de igualdad en el tratamiento aplicado al grupo control, es decir, en la participación en el programa (Howard, 2003). Del mismo modo, estos estudios no hacen uso de una asignación al azar de los grupos de estudiantes (participantes en ApS y no participantes) debido principalmente a razones económicas y, principalmente, educativas (Hecht, 2003).

Pasaremos ahora a centrarnos en una de las cuestiones de mayor importancia cuando hablamos de la evaluación de cualquier práctica educativa: los instrumentos empleados. En el caso del ApS, y debido a las particularidades previamente presentadas, se considera que los datos recogidos en torno a su impacto académico y cognitivo son en muchas ocasiones débiles, lo que les resta poder de convicción o persuasión (Eyler y Giles, 2002). Estos últimos autores ofrecen un doble motivo: la falta de especificación sobre los resultados de aprendizaje que se esperan obtener por medio del ApS, y la utilización de instrumentos que no han sido diseñados para evaluar tales resultados, como pueden ser los cuestionarios, muy útiles para medir actitudes sociales y características personales, pero no tan convincentes para evaluar los aprendizajes desarrollados en un programa de ApS. Así, son numerosos los autores que, sin restar importancia a los instrumentos de recogida de datos cuantitativos, plantean la necesidad de que sean complementados con un enfoque cualitativo que permita captar las características propias de cada experiencia individual de ApS, pudiendo así confirmar o refutar los datos cuantitativos (Furco, 2003; Howard, 2003).

Evaluar el aprendizaje adquirido por el alumnado universitario no es una tarea simple, siendo la elección de los instrumentos a emplear la decisión más compleja. El instrumento ha de ser coherente con la metodología empleada y con los resultados que promueve, por lo que tiene que existir una interdependencia entre ellos, es decir, la implementación de procesos formativos innovadores, como es el caso del ApS, no podrá, o al menos no debiera, ser evaluado con procedimientos e instrumentos tradicionales. Hecht (2003) afirma que la mayoría de los estudios emplean instrumentos “de lápiz y papel”, véase el caso de los cuestionarios, para evaluar al alumnado, destacando la escasa adaptabilidad de dichos instrumentos a la filosofía experiencial del ApS. Esta idea es sostenida también por Ash, Clayton, y Atkinson (2005) al afirmar que el empleo de cuestionarios construidos con escalas tipo Likert para recoger evidencias sobre el aprendizaje del alumnado servirá exclusivamente para mostrar acuerdo con el ítem pero sin dar ninguna señal de lo aprendido. Este tipo de herramientas se configuran como un tipo de autoinforme en el que los estudiantes afirman o desmienten los aprendizajes que adquieren. Entonces, uno de sus principales riesgos reside en la posibilidad de confundir la satisfacción tras la experiencia con el aprendizaje, mostrando asimismo debilidad para medir los procesos cognitivos complejos perseguidos con el ApS, como la transferencia de lo aprendido a un contexto real, la comprensión o la resolución de conflictos (Eyler, 2000). De este modo, Steinke y Buresh (2002) se han referido a una serie de procedimientos tradicionales, con efectos en ocasiones positivos, destacando los siguientes:

- Autoinformes. Dan a conocer las creencias de los alumnos sobre su aprendizaje, aunque tienen una carga excesiva de subjetividad.
- Evaluación del curso. Toma la nota media como principal indicador del impacto del programa, si bien ha de tenerse en cuenta como un resultado en el que intervienen numerosas variables intermediarias.
- Evaluación del pensamiento crítico. Da a conocer los efectos producidos en los aprendizajes genéricos, sin determinar realmente la comprensión de los conocimientos específicos de la asignatura.
- Evaluación de la creatividad. Se entiende la creatividad como indicador de los resultados de aprendizaje adquiridos, ya que supone enfrentarse a problemas en contextos

reales. Sin embargo, de igual modo que el pensamiento crítico, no determina la adquisición de los conocimientos específicos.

- Evaluación basada en el contenido del curso. Pone el centro de atención en los contenidos específicos de la disciplina, observables y medibles a través de pruebas estandarizadas.

No obstante, como advertían ya los mismos Steinke y Buresh (2002), es muy probable que estas dimensiones de evaluación ofrezcan una aproximación limitada y generalista a la relación entre ApS y adquisición de aprendizajes en la universidad. Razón sobrada para atreverse con recomendaciones de alcance:

- Evaluación de la organización del conocimiento. Hace referencia a la importancia de evaluar la gestión del conocimiento por parte de los estudiantes y el modo en que se construyen nuevos conocimientos articulados en torno a los que ya poseen.
- Evaluación de la transferencia del conocimiento. El ApS ofrece una posibilidad incontestable para poner en práctica los contenidos de la disciplina atendiendo a las necesidades reales del entorno, por lo que destaca la relevancia de evaluar el modo en que se produce dicha transferencia de conocimientos.
- Evaluación de la metacognición y las expectativas de fracaso. En niveles universitarios, y más con metodologías como el ApS, resulta importante evaluar la consciencia que el alumnado toma de su conocimiento y del modo en que lo están construyendo. La reflexión es el elemento que permitirá tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y de los resultados alcanzados, ya que posibilita establecer un vínculo crítico entre el servicio prestado y el aprendizaje derivado del mismo.

De un modo similar, creemos que para valorar programas de ApS es conveniente considerar la dimensión social de dicha metodología, pues el aprendizaje se produce en el entorno comunitario y como resultado de procesos de interacción social. Bajo esta premisa, Cooks y Scharrer (2006) denotan la necesidad de evaluar el aprendizaje en el contexto en que se produce, dotando de un enfoque social a la evaluación de los proyectos de ApS. Surge así la necesidad de hacer uso de instrumentos que permitan conocer el modo en que se han producido las interacciones y los aprendizajes derivados de las mismas, como es el caso de los grupos de discusión, el portfolio o los diarios de campo. En definitiva, se trata de ampliar el proceso evaluativo con instrumentos que permitan contextualizar el aprendizaje en la experiencia de los alumnos.

Otra cuestión no menos relevante es la determinación o elección del momento en el que evaluar el aprendizaje del alumnado. Una posibilidad es la de establecer comparaciones entre una evaluación previa y otra posterior al desarrollo del programa de ApS, por medio de un diseño de pretest y postest. En este caso ha de tenerse en cuenta la existencia de numerosas variables que pueden incidir e incluso explicar las posibles diferencias, como las altas expectativas transmitidas por el profesor en torno al programa (Hecht, 2003). Otra perspectiva es la presentada por Waters y Anderson-Lain (2014) al destacar la necesidad de realizar tanto una evaluación formativa, que permita dar *feedback* al alumnado e incidir y mejorar el proceso de aprendizaje, como una evaluación sumativa que posibilite conocer el modo en que se han alcanzado los objetivos y los resultados de aprendizaje.

Por último, dejando de lado la figura de los investigadores y centrándonos principalmente en el papel del profesor, presentaremos la autoevaluación de los proyectos como un mecanismo orientado a la mejora que permite descubrir en qué medida se alcanzan los aprendizajes propuestos. Según Shumer (2003), quien diseñó una famosa rúbrica a tal efecto, la autoevaluación permite comprometer al profesor en el proceso, tomar conciencia crítica y proyectar cambios con el fin de mejorar el proyecto y su práctica profesional, pues podrá conocer qué aspectos están funcionando y qué acciones son necesarias para la mejora. El mismo autor articula el proceso en torno a cuatro fases:

Toma de conciencia sobre el proyecto, es decir, conocer qué aspectos están yendo bien y cuáles necesitan mejorar.

- Marcar objetivos para el cambio.
- Convertir dichos objetivos en nuevas acciones.
- Evaluar las nuevas acciones implementadas.

Ya para finalizar, queremos destacar el peso del aprendizaje como uno de los aspectos a estudiar en todo proceso de autoevaluación de una experiencia de ApS, pues en dicha dimensión descansa una parte importante de la calidad del proyecto. Así lo comprobamos en la “Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de proyectos de ApS”, que han articulado en el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona (Rubio, Puig, Martín, y Palos, 2015). Lo que encontramos en esta rúbrica es que, junto al servicio, las necesidades y el sentido del proyecto, el aprendizaje es una de las dimensiones básicas a evaluar en un proyecto de ApS, estableciéndose cuatro niveles en función del grado de desarrollo pedagógico que alcance:

- Aprendizaje espontáneo. Son aprendizajes que no están programados ya que se adquieren de modo informal y poco consciente durante el servicio.
- Aprendizaje planificado. Aprendizajes programados desde el currículum, diseñando actividades para adquirirlos, aunque con una relación débil con el servicio.
- Aprendizaje útil. Se establece una relación estrecha entre los aprendizajes y el servicio.
- Aprendizaje innovador. Aprendizajes adquiridos a partir de la actividad investigadora, fuertemente relacionados tanto con el currículum como con el servicio.

2. Conclusiones

La primera de las conclusiones que se extraen con el estudio aquí presentado es inequívoca: la importancia de la evaluación y su consideración de elemento imprescindible cuando tratamos de valorar una práctica educativa y, en su caso, mejorarla. Ahora bien, la evaluación no debe de ser entendida, ni mucho menos, como un proceso homogéneo y estandarizado, sino que en función del enfoque metodológico empleado, variará el proceso seleccionado para valorar el aprendizaje. Es el caso del ApS, una práctica pedagógica que, debido a la peculiaridad de sus características programáticas y al modo en que el aprendizaje es adquirido,

exige sistemas evaluativos alejados, o al menos distintos, de los tradicionalmente empleados en la universidad. Del mismo modo, hemos constatado que los estudios existentes presentan una necesidad de partida que debe de ser considerada antes de proceder a evaluar el impacto académico de un programa de ApS: la clarificación concreta de los resultados de aprendizaje esperados, y el diseño o adaptación de los instrumentos más adecuados.

Por lo tanto, el trabajo realizado constata la poca adaptabilidad que ciertos instrumentos, como pueden ser cuestionarios o escalas, presentan a la hora de evaluar el aprendizaje del alumnado universitario en una experiencia de ApS. Estos instrumentos no ofrecen la posibilidad de demostrar el aprendizaje adquirido en un proceso de participación comunitaria. Esta situación determina la necesidad imperante de complementar instrumentos de naturaleza cuantitativa con otros que favorezcan una aproximación al contexto en el que aprende el alumnado, dotando de una perspectiva social al proceso de evaluación. Del mismo modo, destaca la autoevaluación como una herramienta a emplear por el profesorado de cara a mejorar los proyectos implantados.

Por último, queremos nombrar la importancia que tiene la evaluación sistemática del aprendizaje adquirido por los estudiantes para demostrar los potenciales efectos académicos que se derivan del ApS. Dar a conocer las bondades académicas de una metodología y su impacto en términos cognitivos será la mejor carta de presentación no solo ante los profesores, sino también ante las personas que se encargan de gestionar las agendas políticas universitarias, pues el aprendizaje del alumnado es uno de los principales pilares en que se sustenta la razón de ser de la Academia. No obstante, entendemos poco recomendable optar por una postura que busque reiteradamente encontrar y difundir exclusivamente efectos positivos, sino que la finalidad de todo proceso evaluativo debe de ser clara: mejorar el aprendizaje del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Ash, S. L., Clayton, P. H., y Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 49-60.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E.K., y Yee, J.A. (2000). *How service-learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>
- Cooks, L., y Scharrer, E. (2006). Assessing learning in community service learning: a social approach. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 44-55.
- Eyler, J. S. (2000). What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, volume special(1), 11-17.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (2002). Using the problem solving interview to assess the impact of service-learning on understanding and critical thinking. En A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning. The essence of the pedagogy* (pp. 147-160). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7º Seminario Interna-*

- cional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Buenos Aires (Argentina), 19-26. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/seminario/antiores/actas/2005_Actas7.pdf
- Gallini, S. M., y Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.
- Hecht, D. (2003). Issues on research design and statistical analysis. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 107-123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 111-126.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- Shumer, R. (2003). Self-assessment for service-learning. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 149-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinke, P., y Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 5-14.
- Waldstein, F. A. (2003). Epistemology and service-learning research. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 35-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waterman, A. S. (2003). Issues regarding the selection of variables for study in the context of the diversity of possible student outcomes of service-learning. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 73-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waters, S., y Anderson-Lain, K. (2014). Assessing the student, faculty, and community partner in academic service-learning: a categorization of survey posted online at Campus Compact member institutions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 89-121.

La Cooperación Universitaria al Desarrollo en la UDC como propuesta de ApS

Míguez Martín, Vanessa

Rilo Pérez, Lorena

Oficina de Cooperación y Voluntariado. UDC

ocvfer@udc.es

ocv@udc.es

RESUMEN

En el año 2004 se puso en marcha una experiencia piloto en la UDC, consistente en el envío de estudiantado a países del Sur empobrecido para desarrollar allí sus trabajos de fin de carrera. A partir del año 2006, dicha iniciativa fue institucionalizada y publicitada en forma de Convocatoria con el nombre de Proyectos de Conocimiento de la Realidad (en adelante PCR) y desde dicho año y hasta el 2015 más de 80 alumnos y alumnas han disfrutado de esta experiencia de ApS en la que la comunidad beneficiaria pertenece, fundamentalmente, a aquellos países en los que las ONG de desarrollo ejecutan proyectos.

Palabras clave: competencias; conocimiento; cooperación; ciudadanía; aprendizaje.

The University Cooperation for Development in the UDC as a Service-Learning Proposal

ABSTRACT

In 2004 it was launched a pilot experience in the UDC, consisting of sending students to countries in the impoverished South countries to develop their Final Degree Projects. Since 2006, this initiative was institutionalized and publicized as Call under the name Project Knowledge of Reality (hereinafter PCR) and from that year until 2015, more than 80 students have enjoyed this experience SL in which the beneficiary community belongs mainly to those countries where development NGOs implementing projects.

Keywords: competences; knowledge; cooperation; citizenship; learning.

Introducción

En el sentido en el que actualmente se entiende a la ciudadanía cosmopolita (Gozálvez Pérez, 2006), pensamos que el alumnado implicado en los Proyectos de Conocimiento de la Realidad (en adelante PCR) va a identificarse como una persona miembro de una comunidad mundial que busca la justicia y la expansión responsable y autónoma de la igual dignidad de las personas. Partiendo de la base de que la ciudadanía cosmopolita solo puede forjarse más sólidamente en el marco del diálogo intercultural, el alumnado PCR realizará una inmersión en el espacio de la multiplicidad de tradiciones y formas de vida culturalmente diferentes, lo que le llevará a la adquisición del concepto, en esencia, de ciudadanía cosmopolita.

En la Universidad de A Coruña, a través de la Oficina de Cooperación y Voluntariado (en adelante OCV), nos hemos planteado como reto estratégico (*Plan Estratégico 2013-2016*), fomentar que la Universidad sea participativa y comprometida con la construcción de una sociedad local y global más justa, asumiendo que la OCV tiene una serie de compromisos educadores cívicos. Por todo ello y ante la prevalencia de graves problemas globales como la pobreza, el aumento de la desigualdad intra e inter países, el cambio climático, la violación sistemática de los DDHH... es necesario potenciar aquellas prácticas metodológicas que incentiven a la comunidad universitaria y a la ciudadanía en general, a luchar por el principio básico de justicia global.

Desde la UDC tratamos de responder al desafío ingente planteado, y el Aprendizaje-Servicio se ha convertido en una herramienta que permite el aprendizaje de esas virtudes cívicas necesarias para la construcción de la ciudadanía global y comprometida de la que hablamos. Estas virtudes cívicas hacen que las personas participen desde la conciencia crítica y la corresponsabilidad para mejorar su comunidad propia y las comunidades de otros lugares del mundo. La OCV “promueve el aprendizaje experiencial de competencias cívicas transferibles con base en el altruismo individual y colectivo”, tal y como se plasma en su misión.

1. Contextualización

Como destaca Koldo Unceta:

La formación de las personas constituye un factor crucial del desarrollo cuya incidencia se deja sentir en todos los aspectos de la vida social. Ello afecta prioritariamente a los eslabones inferiores del sistema educativo, pero también a la formación universitaria, cuyo impulso resulta transcendental para incrementar las capacidades de desarrollo de las distintas sociedades, con especial incidencia en la cualificación de los recursos humanos (Unceta, 2004, p. 11).

La Universidad es el germen de nuestros futuros profesionales y no debemos de desperdiciar la oportunidad de crear esa conciencia crítica y de educar en valores a los profesionales de nuestro país.

Actualmente, la universidad trata de atender a múltiples expectativas sobre cuál es su misión, desde ser una comunidad académica libre y aislada donde perseguir la búsqueda

del nuevo conocimiento, hasta el papel más instrumental de dar respuesta a las necesidades económicas que surgen en la sociedad cambiante (Boni, 2006). Sin embargo, ya no se puede desdeñar la misión de la universidad orientada al desarrollo humano, en donde prime la transformación social y el compromiso cívico. Estas visiones pueden convivir en una misma universidad y no tienen por qué ser excluyentes entre sí.

Con el nuevo marco europeo de educación superior, y frente a los retos que plantea la llamada “situación de crisis global”, las universidades del estado español han empezado a recomendar la incorporación de contenidos de responsabilidad social y desarrollo sostenible en las competencias transversales de las titulaciones oficiales (ANECA, 2011), y el favorecimiento de aquellas prácticas que combinen aprendizaje académico y prestación de servicios a la comunidad (Real Decreto 1791/2010 de 30 de septiembre), así como han señalado la necesidad de que a nivel de grado y master, el alumnado tenga la capacidad de reflexión ética en cualquiera que sea su campo de estudio (MECES).

Es innegable el potencial que las universidades tienen a la hora de fomentar que el estudiantado adquiera una mayor conciencia cívica (Priegue Caamaño, y Sotelino Losada, 2016), y parece evidente que la metodología del Aprendizaje-Servicio puede ser de gran interés para cumplir con las recomendaciones anteriormente mencionadas.

En la experiencia que tiene la UDC, el Aprendizaje-Servicio en el ámbito local es todavía incipiente (A Coruña, Ferrol y sus ámbitos de influencia), pero en el caso de una de sus iniciativas más destacadas, con 10 años de trayectoria a sus espaldas (los PCR), se está utilizando dicha metodología, en este caso aplicada a la cooperación internacional al desarrollo. Aquí las acciones de servicio se corresponden con los distintos ámbitos que posee la sostenibilidad (social, económico y ambiental), y el alumnado participa en proyectos del ámbito de la salud, el medio ambiente, la educación, la igualdad de género, etc., dentro de los principios que rigen los fines de la cooperación de desarrollo humano y sostenible, desde la etapa en la que queremos encontrarnos, aquella que aboga por la ciudadanía global y cosmopolita (Boni, 2006).

En definitiva, el alumnado en función de su proyecto de fin de grado o en función de la asignatura que enmarcará la experiencia, escoge el país y la ONGD con la que quiere participar. Desde la OCV también se le suele dar unos perfiles predefinidos por parte de las ONGD que colaboran habitualmente y ya conocen la convocatoria, pero no se ciñe únicamente a estos perfiles, ya que nos parece muy importante que el alumno o alumna seleccione la entidad con la que viajará, bien por identificarse con su misión, o porque ya haya colaborado con esa entidad en otras ocasiones. Los países a los que ha viajado el alumnado y las entidades, se detallan a continuación en la siguiente tabla:

TABLA 1. Resumen País-Entidad del PCR

Año	País	Entidad
2006	El Salvador	Ingeniería sin Fronteras Galicia (ESF)
2007	Ecuador, Venezuela, Perú, Honduras y El Salvador (2)	Labañou Solidaria, Solidariade Internacional, Universidad indígena de Venezuela, ESF
2008	Timor Leste, Honduras, Ecuador, Perú y Guatemala	Asociación Luso Galega de Antropoloxía Aplicada (ALGA), ESF, Arquitectura sin Fronteras (ASF), Labañou Solidaria
2009	Honduras, Timor Leste, Perú, Honduras y Brasil	ESF, ALGA, Cooperatour
2010	Nicaragua, Honduras y Guatemala	Instituto de Liderazgo Las Segovias (ILLS), ASF, ESF
2011	Guatemala, Nicaragua, Honduras y Marrocos	Ayuda en Acción, Arquitectura sin Fronteras, Solidaridad Internacional, Amarante Setem, ESF
2012	Nicaragua, Honduras, Guatemala y Camerún	Ayuda en Acción, Arquitectura sin Fronteras, Solidaridad Internacional, ESF, Acoes Honduras, Sólida y Colores de Camerún
2013	Colombia, Honduras, Camerún, Guatemala	Mundo Cooperante, Acoes-Honduras, ESF, Colores de Camerún, ASF
2014	Honduras, Perú, Ecuador, Guatemala, Mozambique, Nicaragua, Senegal, El Salvador	Acoes-Honduras, Ayuda en Acción, Escaes-Perú, ASF, Alianza por la Solidaridad, Solidaridad Internacional, Ecodesarrollo Gaia, Asamblea de Cooperación por la Paz
2015	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua	Fundación Heifer Ecuador, ACPP, ASF, Acoes -Honduras, Sólida, Solidaridad Internacional Galicia, Ayuda en Acción
2016	Perú, Honduras, Guatemala, Filipinas, Bolivia, Ecuador,	Ayuda en Acción, Acoes-Honduras, ASF, EDUCO.

Fuente: elaboración propia.

2. Descripción del servicio

En los Proyectos de Conocimiento de la Realidad (PCR) cada alumno o alumna se debe presentar a la convocatoria con el apoyo de una ONGD y el compromiso del seguimiento del proyecto por parte de su tutor/a académico/a. Las ONGD que colaboran todos los años en el proyecto crean perfiles específicos para esta convocatoria, basados en las necesidades de cada uno de sus proyectos, y seleccionan las solicitudes del alumnado en función de la que mejor se adapta a ellos. Precisamente, uno de los criterios de selección de la convocatoria, evalúa la adecuación de las necesidades del proyecto al perfil del alumnado y a su propuesta.

Las áreas de trabajo pueden ser muy variadas en consonancia con el carácter integral que tienen los proyectos de desarrollo, que abarcan desde las cuestiones más técnicas (agua, saneamiento, construcción...) hasta las sociales (educación, salud, comunidad...), pasando por la educación para el desarrollo en sus distintas dimensiones (sensibilización, formación, incidencia política e investigación), lo que facilita la participación de todo el estudiantado, independientemente de la rama de estudios.

El alumnado puede dar respuesta a las necesidades de las entidades de varias formas diferentes. Una parte importante trasladan el servicio de las siguientes formas: formación al personal local, realización de actividades enfocadas directamente a las poblaciones destinatarias de los programas y proyectos (aulas de informática, de creación artística, capacitaciones

de género...) y colaborando en la construcción de infraestructuras de las que disfrutarán las comunidades en su conjunto (dispensarios médicos, escuelas, etc.).

El alumnado debe encontrar el equilibrio entre su temática de fin de estudios y las necesidades de los proyectos concretos que ejecuta cada ONGD en terreno. Además, los discentes se comprometen a difundir su proyecto mientras dure la estancia a través de las redes sociales y a participar en charlas de sensibilización a su vuelta, por lo que esta convocatoria se convierte en una importante herramienta de sensibilización para la comunidad universitaria y la sociedad en general.

3. Descripción del aprendizaje

Ugarte y Naval (2010) hablan de dos tipos de competencias que el alumnado universitario debería desarrollar: las competencias intelectuales y las competencias participativas. Son éstas últimas las que ayudan al refuerzo del compromiso cívico y desde las que se va a trabajar la conexión entre universidad y entorno social desde la perspectiva del Aprendizaje-Servicio. El alumnado pondrá en práctica sus habilidades comunicativas, de trabajo en equipo, de resolución de problemas y de iniciativa personal, entre otras.

En este sentido, el alumnado que participa en los PCR pone en valor todo lo aprendido durante sus estudios de grado, doctorado o master, mediante los proyectos finales y con el trabajo de campo. Un valor en sí mismo de los PCR está en que permite la construcción de ciudadanía global y cosmopolita. El alumnado que participa en la experiencia, además de desarrollar sus habilidades críticas, analíticas y creativas, adoptando soluciones y métodos que anteriormente ha estudiado teóricamente a la realidad concreta del país que visita, demuestra también que está capacitado para desarrollar proyectos de investigación teórica y práctica, e integra los conocimientos teóricos y metodológicos asimilados.

El alumnado conoce otras realidades a través de una inmersión cultural que le permite tener una visión clara de las consecuencias de la globalización neoliberal y de la corresponsabilidad que se deriva del trabajo por un mundo más equitativo en el que la justicia social es un fin en sí mismo. Desarrollará también la capacidad para comunicar el conocimiento adquirido y su experiencia ante una audiencia, tanto durante el transcurso del PCR, a través de las redes sociales, como al regreso de su estancia, en la que participa en un foro abierto a la comunidad universitaria.

TABLA 2. Resumen estudios alumnado PCR

Año	Solicitudes	Aceptadas	Sexo	Perfil de estudios	Competencias adquiridas
2006	2	2	1 varón 1 mujer	ETS Caminos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los componentes básicos de las desigualdades sociales y las diferencias culturales.
2007	12	6	2 varones 2 mujeres	Sociología, ETS Caminos, Psicopedagogía, Educación social	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud crítica frente a las doctrinas y las prácticas sociales, así como de compromiso frente a los problemas sociales y culturales.
2008	10	5	3 varones 2 mujeres	Sociología, ETS Caminos, Psicopedagogía, Educación social	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad y capacidad de trabajo en esos contextos.
2009	6	5	Mujeres	Arquitectura, ETS Caminos, Terapia ocupacional, Sociología	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de otras culturas y costumbres y detección de vulnerabilidades asociadas.
2010	7	6	1 varón 5 mujeres	Informática, Arquitectura, ETS Caminos, Educación social	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y desarrollo de proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional que promueven la participación y el desarrollo comunitario.
2011	8	6	2 varones 4 mujeres	Informática, Arquitectura, ETS Caminos, Master Migraciones internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación de procesos para la evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diferentes contextos.
2012	16	10	4 varones 6 mujeres	Fisioterapia, sociología, arquitectura, ETS Caminos, Educación social, informática, derecho y comunicación audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar, analizar, sintetizar, evaluar y transmitir información crítica.
2013	17	12	5 varones 7 mujeres	Educación Infantil, Sociología, ETS Caminos, Arquitectura Técnica, ETS Arquitectura, Educación Social, Biología	<ul style="list-style-type: none"> • Generar una cultura de colaboración profesional, fomentando la creación de redes y la integración de grupos de iniciativa interdisciplinaria y la responsabilidad.
2014	16	14	2 varones 12 mujeres	Educación Social, Terapia Ocupacional, Educación Infantil, Arquitectura, Sociología, Biología, Terapia Ocupacional	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar espacios favorables a la igualdad de género, la equidad y el respeto de los derechos humanos, la promoción de la autonomía de las personas y los grupos ubicados en situaciones de desventaja social.
2015	30	13	4 varones 9 mujeres	Doctorado, Arquitectura Naval, Arquitectura, Educación Social, Master de Migraciones, Administración y Dirección de Empresas, Comunicación Audiovisual, Master universitario en Derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar críticamente los conocimientos, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas que enfrentan. • Aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo. • Comportarse con ética y responsabilidad social como miembro de la ciudadanía y como profesional.
2016	25	13	1 varón 12 mujeres	Educación Social, Sociología, Master de Migraciones, Máster universitario en Sociología Aplicada, Máster Oficial en Discapacidad y Dependencia, Educación Infantil, Arquitectura, Doctorado, Terapia Ocupacional, Administración y Empresas	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida. • Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

En la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la Universidad de A Coruña, creemos que la iniciativa presentada en esta comunicación es una metodología muy adecuada para poner en equilibrio, tanto las competencias adquiridas durante la realización de un grado concreto, como el servicio a la comunidad que tiene que realizar el alumnado durante su estancia en terreno. Pero, sobre todo, destacamos la propia experiencia vital y de aprendizaje que proporciona el PCR a aquellas personas que han participado del programa, que tienen mucho que ver con la adquisición de las competencias cívicas y del pensamiento crítico que se le presupone a un programa de esta índole, que lo que pretende, en su esencia, es dar a conocer esas otras realidades.

Hemos constatado, a lo largo de todas estas ediciones, que los instrumentos que mejor se adecúan a la metodología de ApS dentro de la convocatoria de PCR son los trabajos de fin de grado. Dichos trabajos son un ejercicio obligatorio para obtener la titulación, y pueden ser prácticos o de investigación, por lo que encajan perfectamente con la metodología de ApS, planteando iniciativas muy interesantes para desarrollar con las contrapartes o socios locales. Sin embargo, también somos conscientes de que después de diez años de experiencia, no todas las propuestas presentadas a la convocatoria se han ajustado a un ApS, pero precisamente esto hace que la convocatoria evolucione año tras año y se vayan introduciendo las mejoras que nos permiten optimizar la eficacia de la herramienta.

Hemos visto también que, aunque el profesorado de la Universidad de A Coruña empieza a fomentar entre el alumnado las estancias en países en vías de desarrollo, la convocatoria debe hacerse aún más conocida y reconocida entre la comunidad universitaria, y sobre todo entre el PDI que dirige proyectos de fin de grado, que en algunos casos aún se muestra reticente a este tipo de formato, según información proporcionada por el propio alumnado interesado en participar en la convocatoria, y que se encuentra con la oposición del PDI que les tutoriza, para permitir que dicho trabajo se desarrolle en el contexto natural donde se desarrolla la iniciativa presentada en esta comunicación. Por ello, ya están planificados varios seminarios a lo largo del curso próximo (2016-2017), que darán a conocer esta convocatoria enmarcada dentro de la metodología de ApS. Además, también se ha venido realizando durante los meses de febrero a julio de 2016 un estudio entre todo el profesorado de la UDC, para identificar el grado de conocimiento que éste tiene de la OCV y de sus posibilidades de colaboración en sus iniciativas, entre las que se encuentran los PCR.

En cuanto a la valoración que realiza el alumnado sobre la utilización de esta metodología en proyectos de cooperación al desarrollo, ésta es muy positiva, destacando varios factores, como son la unión entre la teoría y la práctica, la oportunidad de ver otras realidades, la visibilidad de un currículum menos compartimentado y más conectado con la realidad, el afrontamiento del fuerte choque cultural, el fortalecimiento de la autoestima al hacer frente a situaciones desconocidas y poder darles solución con las herramientas aprendidas a lo largo de sus estudios, y la oportunidad de poder participar directamente en un proyecto de cooperación al desarrollo.

Por último, señalar que la valoración que hace el profesorado de esta experiencia es muy positiva, destacando principalmente los siguientes puntos:

- La gestión del choque cultural en terreno, que ayuda al alumnado a desarrollar ciertas habilidades personales como la resolución de conflictos, las habilidades personales o de negociación, que no se pueden poner en práctica dentro del aula.
- El afrontamiento que hacen de las distintas situaciones que se les presentan como profesionales, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en su grado.
- La riqueza añadida a su bagaje por el intercambio cultural, que les ayuda a cambiar esquemas mentales preconcebidos (estereotipos, prejuicios, actitudes etnocentristas) que llevan desde Europa, y que estimulan su creatividad.
- La puesta en valor del uso de las tecnologías para el avance socioeconómico y cultural de las sociedades.

Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educa.
- Boni, A. (2006). *La educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía global: una visión comparada*. Recuperado de http://centrodeformacion.com.ve/formacionnacional/personas/ex/textos/educacion_boni.pdf
- Celorio G., y López de Muniaín, A. (Coords.). (2011): *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Bilbao: Hegoa.
- Celorio, G., y López de Muniaín, A. (Coords.). (2012). *La Educación para el Desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Bilbao: Hegoa.
- Gozálvez Pérez, V. (2006). Concepto y características de la ciudadanía cosmopolita (o global). En A. Boni, y A. Pérez (Coords.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas* (pp. 67-74). Madrid: Intermon Oxfam.
- Ministerio de Educación. (2011). *La responsabilidad social de la Universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Oficina de Cooperación y Voluntariado de la UDC. (2013). *Plan Estratégico 2013-2016*. Recuperado de http://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/_galeria_down/PlanEstratxgico_OCV_Universidade-Coruxa_espaxol.pdf
- Priegue Caamaño, D., y Sotelino Losada, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.
- Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE.
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010). Desarrollo de las competencias cívicas en la Universidad: una experiencia de enseñanza on line-presencial. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 115-140.
- Unceta, K. (2004). *Análisis del papel de las universidades en la estrategia general de la cooperación al desarrollo*. Informe solicitado por la Subdirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo para la elaboración del Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008.

“El paseo a la deriva o paseo narrado” como herramienta pedagógica en la detección de necesidades del contexto en un proyecto de Aprendizaje Servicio y transferencia tecnológica participativa en la Formación Inicial de Maestros

Miró-Miró, Deli
Carrera-Farran, Xavier
Molina-Luque, Fidel

Departamento de Geografía y Sociología. UdL

adelina.miro@udl.cat

carrera@pip.udl.cat

molina@geosoc.udl.cat

RESUMEN

La presente comunicación presenta los primeros resultados de la investigación desarrollada en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, en los estudios de segundo de Grado de Maestro en Educación Primaria modalidad Dual. Ello hace referencia al estudio del *paseo a la deriva o paseo narrado* como recurso digital pedagógico en la fase de detección y análisis de las necesidades del entorno efectuadas por el estudiante universitario.

Los objetivos de esta contribución se concretan en dos; por un lado aportar datos objetivos y de carácter evaluativo, a través del análisis y la valoración de las producciones visuales efectuadas y cuestionarios respondidos por el alumnado universitario implicado. Por otro lado, formular propuestas y espacios de reflexión para la introducción del *paseo a la deriva o paseo narrado* como estrategia pedagógica en la detección de necesidades del contexto en un proyecto de Aprendizaje Servicio.

Palabras clave: aprendizaje servicio; paseo narrado; paseo a la deriva; transferencia tecnológica; formación inicial de maestros.

“The walk to drift or walk narrated” as a teaching tool in detecting needs context in a project Service Learning and participatory technology transfer in Initial Teacher Training

ABSTRACT

This communication presents the first results of research carried out at the Faculty of Education, Psychology and Social Work at the University of Lleida, in the second-Grade Teacher Education in Primary, Dual mode. This refers to the study of “drifting ride or walk narrated” as an educational resource in digital phase detection and analysis of the needs of the environment carried out by the same student.

The objectives of this contribution are specified by two; on the one hand provide objective and evaluative data through analysis and evaluation of visual productions university students involved. On the other hand, make proposals and spaces for reflection for the introduction of “drifting ride or walk narrated” as a teaching tool in detecting needs in a project context Service Learning.

Keywords: service learning; walk narrated; walk to drift; technology transfer; initial teacher training.

Introducción

El Aprendizaje Servicio (en adelante, ApS) es una propuesta pedagógica que abre los centros educativos a las necesidades reales existentes del entorno y la comunidad y genera en los estudiantes transformaciones en el modo de acceder y producir el conocimiento, conectando teoría formativa y práctica reflexiva (Batlle, 2013; Miró, Molina, y Selfa, en prensa; Puig y Palos, 2006) de manera que conforma contribuciones reales y concretas, evaluables por la comunidad, que evocan acciones colectivas para el bien común optimizando la calidad y la inclusividad de las actividades curriculares.

El estudio se enmarca en el curso académico 2015-2016 de 2º curso de Educación Primaria modalidad Dual dentro de la asignatura troncal de Procesos y Contextos Educativos II, de duración anual (9 ECTS) y se contextualiza dentro del proyecto concedido en el marco de la 9ª Convocatoria de Ayudas a proyectos de Aprendizaje Servicio en el ámbito de las Nuevas Tecnologías del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio con título “AlterTIC. Promoción de las Nuevas Tecnologías en las escuelas rurales”. En el curso actual, y alentados por la evaluación positiva de los estudiantes de cursos anteriores, proponemos realizar una investigación-acción a través del *paseo a la deriva* o *paseo narrado* que proporcione información para valorar la importancia de la mirada analítica sobre la realidad del contexto por parte del estudiante en los procesos de análisis del entorno. Este diagnóstico permite percibir qué sucede en un espacio social y temporal, detectar problemas y relaciones estructurales, establecer conexiones de interacción y diseñar posibles líneas de acción de mejora y transformación del entorno.

El paseo a la deriva o *paseo narrado* que debe realizar cada estudiante universitario en el contexto rural donde realiza prácticas, dos días a la semana, pretende identificar cuáles son las necesidades reales sentidas por el alumno, por la escuela rural y por la comunidad y cuáles podrán ser atendidas desde la institución escolar y, en qué medida ofrecen posibilidades pedagógicas de aprendizaje autónomo a los estudiantes. En los proyectos de Aprendizaje Servicio, a menudo, no existen espacios ni se atienden dimensiones de participación para el alumnado en la etapa de detección de necesidades y del diseño de objetivos de aprendizaje y de servicio. Con demasiada frecuencia, sólo intervienen los estudiantes desde los procesos de implementación de la experiencia diseñada y pactada desde el centro educativo y la entidad perdiendo, sin duda, una etapa relevante para que el estudiante participe en la toma de decisiones de los cambios y mejoras a realizar en el entorno.

En este marco, la comunicación aporta los primeros datos de carácter evaluativo obtenidos a través del análisis y la valoración de las producciones visuales del alumnado universitario implicado; también se muestran los objetivos del *paseo a la deriva* o *paseo narrado* y las fases de su proceso teniendo como referencia el hecho que el propio estudiante universitario es el protagonista en llevar a cabo el análisis de la realidad, la detección de necesidades reales del entorno, así como el diseño y planificación de una intervención/acción de mejora y cambio del contexto educativo rural. Finalmente, se esbozan algunas conclusiones y reflexiones para la introducción del *paseo a la deriva* o *paseo narrado* como estrategia pedagógica en la detección de necesidades del contexto en un proyecto transformador de Aprendizaje Servicio.

1. Marco teórico

Actualmente, sabemos que el aprendizaje académico no se define, única y exclusivamente, mediante el triángulo pedagógico, universidad/escuela, profesorado/familia y estudiantes/alumnado. El centro educativo se encuentra situado dentro de un contexto que lo influye, provisto de valores, de leyes, de tradiciones y de aspectos, entre otros, sociales, históricos, culturales, económicos, políticos. Parafraseando a Delval (2000), la escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria. Por ello, es fundamental conocer los contextos y la realidad social donde está inmerso el conocimiento y en los cuales se van a desenvolver los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes (Marchioni, 2004).

En un proyecto de Aprendizaje Servicio una de las primeras particularidades a atender es la necesidad de responder a demandas concretas, sentidas por la comunidad, que surjan de la lectura de la realidad en la que está inmerso el centro educativo. (Batlle, 2013; Escofet, Freixa, y Puig, 2012; Martín, Rubio, Batlle, y Puig, 2010; Martínez-Odría, 2007; Puig, 2009; Martínez y Puig, 2011; Puig y Palos, 2006). Desde esta perspectiva, se hace ineludible la inclusión de estrategias pedagógicas que ayuden al alumnado y al centro educativo a detectar y a definir posibles problemáticas del entorno socio-cultural susceptibles a ser intervenidas y mejoradas y que configuren propuestas educativas basadas en la construcción de procesos de colectivización y fórmulas sociales hacia el bien común como las que propone el Aprendizaje Servicio.

Desde un punto de vista conceptual consideramos que las finalidades educativas que rigen la fase de detección de necesidades en un proyecto de Aprendizaje Servicio deben partir del concepto de alumnado activo que desea formarse y autoformarse (Miró, Molina, y Selfa, en prensa). Ello nos conduce a valorar la importancia del educando como protagonista y agente autorregulador y gestor de sus procesos de aprendizaje y de construcción propia de conocimientos (Sanmartí y Jorba, 1995). El estudiante interviene para ser el intérprete de las variables en la fase de detección y contextualización de necesidades sociales del entorno, reales y percibidas por la comunidad y entendidas, dichas necesidades, desde su doble comprensión: en tanto que expresan una carencia social y al mismo tiempo articulan una potencialidad educativa (Max Neef, Elizalde, y Hopenhayn, 1986). En esta perspectiva se ubica la mirada del Colectivo IOE (1988, p. 109), quienes señalan:

Sin embargo, la necesidad social no es un hecho empírico que se imponga por sí mismo, ya que siempre implica algún juicio de valor: existe necesidad o carencia de algo sólo con respecto a lo que se define como deseable y necesario. A su vez, tales juicios no se formulan arbitrariamente por cada individuo, sino que suelen estar condicionados por intereses y estrategias de grupo o clase social.

Desde nuestra mirada, también cabría añadir el hecho de que una necesidad no siempre debe ser relacionada con una carencia indefectible, sino que puede ser la expresión que conduce a mejorar, acrecentar, corregir, desarrollar, expandir, engrandecer, progresar, cambiar la globalidad o particularidad de una situación.

De acuerdo con lo expresado por Puig, Gijón, Martín, y Rubio (2011) en los proyectos de Aprendizaje Servicio, el punto de partida es un diagnóstico sobre la realidad y sus protagonistas, de modo que favorezca la detección de aquellos aspectos susceptibles de mejora en el entorno. Estos autores destacan que se trata de un proceso crítico de comprensión y señalan lo siguiente:

...se trata de lanzar una mirada crítica y global que intente comprender la complejidad de los dinamismos, sociales, culturales, económicos y medio ambientales de los grupos humanos y fomentar la colaboración recíproca entre todos los protagonistas. Esta es una postura que se aleja del asistencialismo y de la distancia simbólica entre quien realiza una ayuda y quien recibe sus beneficios, y que, en cambio fomenta acciones responsables y cooperativas de respeto, conciencia crítica y compromiso solidario (Puig et al., 2011, p. 54).

Desde este enfoque, es preciso activar mecanismos de inclusión de estrategias pedagógicas, entre ellas, proponemos, *el paseo a la deriva o paseo narrado* que ayuden al alumnado a activar la mirada atenta y crítica para definir posibles problemáticas y carencias del entorno socio-cultural susceptibles de ser intervenidas, mejoradas y que configuren propuestas pedagógicas de autogestión en Aprendizaje Servicio. A veces las necesidades son indudables, fáciles de avistar. En ocasiones requieren del hábito de la observación detenida y una revisión profunda del contexto en el cual estamos inmersos.

Debord en 1958 ya presentaba la deriva como una técnica de paso ininterrumpido a través de diferentes ambientes. Desde la universidad, proponemos a los estudiantes, un paseo indeterminado, planeado pero no explorado, sensible a la posibilidad, a la casualidad y causalidad, generador de múltiples posibilidades y descubridor de la ocurrencia del hallazgo inesperado. *El paseo a la deriva o paseo narrado* plasma los contextos, sus propias realidades en dos coordenadas situacionales espacio-tiempo que lo definen: el momento y el territorio. De estos dos elementos circunstanciales obtenemos datos, testimonios, referencias útiles para la concepción y diseño de un proyecto de Aprendizaje Servicio.

2. Metodología

La muestra, no probabilística por conveniencia, está formada por 49 estudiantes universitarios. El 65.4% corresponde al género femenino y el 34.6% al género masculino. La edad oscila en un rango de 19 a 25 años: el 19% tiene 19 años; el 51%, 20 años; el 27%, 21 años; el 4%, 22 años; el 2%, 25 años.

La investigación se define en dos momentos cronológicos de los cuales la presente comunicación atiende a la primera fase del proyecto:

Una primera fase de detección y diagnóstico de necesidades del entorno, que denominamos *paseo a la deriva o paseo narrado* y donde los participantes, 49 estudiantes de la formación universitaria anteriormente descrita desarrollan la actividad de manera individual en el contexto rural donde hacen prácticas durante el primer cuatrimestre.

Una segunda fase, desarrollada durante el segundo cuatrimestre, de análisis de las necesidades del entorno local y selección de las posibles mejoras/transformaciones a realizar

en el contexto social y educativo. Esta etapa se realiza de manera grupal, por los estudiantes universitarios (en total, 15 grupos de trabajo), maestros y maestras de la escuela rural, 800 alumnos/as aprox. de educación primaria de las comunidades educativas rurales (ZER) de la provincia de Lleida. En su conjunto, 32 escuelas rurales pertenecientes a 15 ZER y, también, comunidad, entidades y asociaciones.

Los instrumentos empleados para la obtención de datos parten de dos fuentes, cualitativa y cuantitativa, respectivamente:

- Producciones realizadas por los estudiantes universitarios a lo largo del curso académico, noviembre a mayo: narraciones visuales del “paseo a la deriva o paseo narrado” formadas por fotografías, mapas, grabaciones, dibujos (personales y no personales) y presentados en su conjunto a través de presentaciones tipo power-point o prezzis, vídeos digitales y acompañadas, siempre, de breves explicaciones que muestran el itinerario realizado, el proceso seguido y los resultados que determinan qué necesidades tiene el contexto. En total, 49 paseos a la deriva, que se componen de 392 fotografías, 15 mapas que muestran las derivas personales y 17 vídeos que narran el proceso de detección de necesidades del contexto.
- Muestras pretest y posttest en dos momentos, en diciembre y mayo, con un modelo de cuestionario de adaptación propia a partir del propuesto por Standards and Indicators for Effective Service- Learning Practice. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse (2008). En total, 49 pretest y 49 posttest.

La metodología empleada para el análisis de la información ha sido mixta, articulando lo cualitativo y lo cuantitativo a partir de los datos recogidos a través de las narraciones visuales y digitales y los test respondidos por los estudiantes universitarios.

Los objetivos del estudio que forma parte de la investigación-acción son:

- Conocer el impacto que ha tenido el *paseo a la deriva o paseo narrado* en los estudiantes universitarios.
- Saber que influencias puede generar en el estudiante el *paseo a la deriva o paseo narrado* en la fase de detección de necesidades de un proyecto ApS.
- Adquirir información que permita evitar errores y propiciar mejoras en futuros *paseos a la deriva o paseo narrado* en la fase de detección de necesidades de proyectos ApS.

Los resultados que se exponen se han recogido de un total de 392 fotografías, 19 vídeos y 98 cuestionarios.

3. Resultados

La mayoría de los estudiantes afirman que la experiencia de Aprendizaje Servicio llevada a cabo ha sido positiva y, solamente, el 17% afirma que podría haberse involucrado más en la actividad. El 98% opinan que desarrollar este proyecto ApS ha intensificado el volumen de horas y trabajo invertido en la asignatura pero, un 86% consideran el Aprendizaje Servicio como una propuesta experiencial de alta calidad pedagógica. Aunque el 70% afirma que les hubiese

gustado tener más tiempo para implementar la totalidad de la experiencia, el 94% se manifiesta satisfecho con la temporalización propuesta para realizar su *paseo a la deriva* o *paseo narrado*.

El 89% afirma que el *paseo a la deriva* o *paseo narrado* ha sido un buen recurso pedagógico. En un 93% opinan que las series fotográficas y videos realizados en dicha fase son una buena herramienta de análisis de la realidad y responden a aquello que los estudiantes querían mostrar potenciando sus habilidades para comunicar ideas del contexto real.

El 95% considera que el *paseo a la deriva* o *paseo narrado* ayuda a optimizar la detección de necesidades reales del contexto. El 83% afirman que han sido capaces de aumentar la captación de necesidades, en calidad y en cantidad, al practicar el *paseo a la deriva* o *paseo narrado* y un 87% considera que el ejercicio del *paseo a la deriva* o *paseo narrado* ha aumentado la certeza de haber elegido necesidades reales y sentidas por la comunidad y que comportará un grado más elevado de mejora, siendo un 96% los que opinen que el *paseo a la deriva* o *paseo narrado* ha posibilitado la elección de la necesidad más relevante y viable en el contexto a intervenir.

El 84% afirma que realizar el *paseo a la deriva* o *paseo narrado* hizo aumentar su motivación respecto al proyecto de Aprendizaje Servicio. El 81% expresa que realizar el *paseo a la deriva* o *paseo narrado* de manera individual (fase obligatoria) aumentó su sentido de la autorresponsabilidad y compromiso con el entorno. Un 89% declara adolecer cierto sentimiento de temor a no cumplir las expectativas requeridas de la actividad. El 62% de los estudiantes realizaron un segundo *paseo a la deriva* o *paseo narrado* con el alumnado de primaria y la comunidad (fase no obligatoria) y afirman sentirse más relajados y seguros de su liderazgo al trabajar en equipo.

El 86% valora positivamente el desarrollo de habilidades de liderazgo en la fase del *paseo a la deriva* o *paseo narrado* y considera crucial esta etapa para construir las bases del diseño de un proyecto ApS de alta calidad pedagógica.

En referencia a las necesidades detectadas en el entorno, un 86% testimonian espacios en desuso y abandonados dentro y cercanos a la escuela y proponen la reconstrucción y aprovechamiento de dichos espacios, falta de señalización e información en lugares de interés educativo. El 72% corresponden a hándicaps tecnológicos y proponen mejoras dentro del ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación, tales como mejoras de la página web y blogs de la escuela, diseño de códigos QR, e-pregón. El 65% anota falta de vínculos y relaciones entre entidades y habitantes de la comunidad. El 59% hace referencia a la falta de espacios educativos y de ocio comunitario destinado a niños y niñas, jóvenes y personas mayores, en especial, se proponen mejoras en las bibliotecas rurales y espacios y arquitecturas escolares. Un 55% hace referencia a necesidades del entorno relacionadas con el cuidado del entorno y del medio ambiente; se proponen mejoras en el ámbito del reciclaje, la reutilización, la limpieza de espacios y paredes-murales de edificios comunitarios.

Por último, merece destacar los resultados obtenidos en el apartado dedicado a la detección de necesidades en el pretest y postest de cuatro preguntas cerradas que recogen su opinión en una escala de valores de sí, no, a veces, no lo sé:

- 1) Satisface una necesidad de la comunidad que es percibida como tal en el centro educativo y en la comunidad.

Fase pretest: Sí (66%); No (0%); A veces (18%); No lo sé (16%).

Fase postest: Sí (94%); No (0%); A veces (6%); No lo sé (0%).

- 2) La necesidad escogida es la más relevante y la que conllevará un mayor grado de mejora del contexto educativo.

Fase pretest: Sí (58%); No (0%); A veces (36%); No lo sé (6%).

Fase posttest: Sí (86%); No (0%); A veces (14%); No lo sé (0%).

Cabe destacar que los estudiantes, en ocasiones, manifestaron la imposibilidad de implementar en el ámbito rural la necesidad más relevante y, por tanto, en algunas ocasiones no coinciden la necesidad escogida con la necesidad más relevante detectada.

- 3) Me lleva a comprender el entorno escolar y los temas sociales y educativos subyacentes.

Fase pretest: Sí (48%); No (0%); A veces (46%); No lo sé (6%).

Fase posttest: Sí (77%); No (0%); A veces (21%); No lo sé (2%).

- 4) Producirá mejoras visibles para la comunidad.

Fase pretest: Sí (62%); No (0%); A veces (36%); No lo sé (0%).

Fase posttest: Sí (96%); No (0%); A veces (3%); No lo sé (0%).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados y la información obtenida nos sirven para reflexionar sobre la optimización de próximos proyectos de Aprendizaje Servicio y nuevas hipótesis de trabajo para futuras investigaciones.

Recordemos que el objetivo principal del estudio es aportar datos objetivos y de carácter evaluativo, a través del análisis y la valoración de las producciones visuales efectuadas y cuestionarios respondidos por el alumnado universitario implicado y formular propuestas y espacios de reflexión para la introducción del *paseo a la deriva o paseo narrado* como estrategia pedagógica en la detección de necesidades del contexto en un proyecto de Aprendizaje Servicio.

En función de los objetivos planteados, formulamos las siguientes conclusiones:

1. *Conocer el impacto que ha tenido el paseo a la deriva o paseo narrado en los estudiantes universitarios.* Los datos analizados nos indican que los estudiantes universitarios se sienten substancialmente satisfechos de haber realizado dicha actividad de diagnóstico y análisis del contexto real en las escuelas rurales. En especial, cuando han sido conscientes de que esta fase de preparación y análisis de las necesidades del entorno, suele no realizarla el alumnado participante. El hecho de escoger y priorizar las necesidades detectadas ha influido positivamente en la calidad del proyecto ApS. Cabe destacar que el empoderamiento y protagonismo que ha vivido el alumnado desde el principio de la experiencia, siendo el protagonista y gestor de todo el proceso, ayuda a los estudiantes a desarrollar actitudes y competencias curriculares y transversales difíciles de carácter interdisciplinar.
2. *Saber que influencias puede generar en el estudiante el paseo a la deriva o paseo narrado en la fase de detección de necesidades de un proyecto ApS.* Los estudiantes manifiestan, sin lugar a dudas, que realizar el *paseo a la deriva o paseo narrado* durante

una primera fase de construcción de la experiencia ApS ha sido la palanca de movimiento hacia una mejora de los procesos cognitivos y motivacionales; también dicho ejercicio les ha ayudado ostensiblemente a comprender la naturaleza de la propuesta de Aprendizaje Servicio. El “poder hacer” inherente a la propuesta *paseo a la deriva o paseo narrado*, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, las destrezas... predisponía a los estudiantes a “querer hacer” y a “hacer con alta calidad educativa” y, por tanto, tener la intención, disposición y predisposición para realizar un buen proyecto ApS en las escuelas rurales.

3. *Adquirir información que permita evitar errores y propiciar mejoras en futuros paseos a la deriva o paseo narrado en la fase de detección de necesidades de proyectos ApS.* Respecto a las limitaciones del estudio, cabe destacar que la muestra elegida ha estado formada únicamente por estudiantes universitarios siendo de gran utilidad ampliar la muestra a todos los participantes del *paseo a la deriva o paseo narrado*, en especial, el alumnado escolar y profesorado implicado de las escuelas rurales, así como la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Colectivo IOE (1988). Las necesidades sociales: un debate necesario. *Documentación Social*, 71, 109-120.
- Debord, G. (1958). *Teoría de la deriva. Internationale Situationniste. Traducción extraída de Internacional situationista, vol. I: La realización del arte*. Madrid: Literatura Gris.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Magíster.
- Escofet, A., Freixa, M., y Puig, J. M. (2012). *Aprenetatge Servei: una metodologia per a la Universitat*. En J. M. Puig, *Compromís cívic i aprenetatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'Aprenetatge Servei* (pp. 11-21). Barcelona: Graó.
- Marchioni, M. (2004). *Comunidad y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Martín, X., Rubio, L., Battle, R., y Puig, J. M. (2010). *¿Qué es aprendizaje servicio?* En X. Martín, y L. Rubio (Eds.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (2011). *Aprenetatge-servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui*. *Temps d'Educació*, 41, 11-24.
- Martínez-Odría, A. (2007). *Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía*. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Max Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Opciones para el futuro*. Santiago de Chile: CEP-AUR-Fundación Dag Hammarskjöld.
- Miró, D., Molina, F., y Selfa, M. (en prensa). Una experiencia de Aprendizaje Servicio y Arte: Relaciones de colaboración entre Escuela y Universidad. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). *Aprendizaje servicio y educación para la ciudadanía*. *Revista de Educación*, 201, 45-64.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Sanmartí, N., y Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 4, 59-77.

Promoting students competence through counseling by a practicum-tutor

Moch, Matthias

Aparicio, Pablo

*Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart
Faculty of Social Work*

matthias.moch@dhbw-stuttgart.de

pabloaparicio@usal.es

ABSTRACT

The dual study program of social work includes a continuous interchange between theory and practice in the course of three years of study. In the phases of the practicum the students are assisted by professional social workers as tutors. The study investigates the different aspects of tutoring as well as the students estimates on this. Results show that the frequency of tutoring and the theory-orientation of the tutor's advice have influence on the social and actional competences. Professional knowledge arise from the theoretical orientation of the tutor. Personal skills depend on the tutor's appreciation of students work.

Keywords: practicum; tutoring; social work; study program.

Potenciando las competencias de los estudiantes a través de la consultoría en la relación práctica-tutoría

RESUMEN

El programa de estudio dual correspondiente a la carrera de Trabajo Social incluye un proceso de formación de 3 años de duración que articula permanentemente la teoría y la práctica. El presente estudio indaga sobre los diferentes aspectos implicados en la tutoría, así como también analiza la evaluación que realizan los estudiantes sobre la misma. Los resultados de nuestra investigación demuestran que la frecuencia de la tutoría y la teoría que orienta el desempeño del tutor impactan significativamente en las competencias sociales y emocionales de los estudiantes. En este escenario, el conocimiento profesional surge de la orientación teórica del tutor. Y del mismo modo, las habilidades personales tiene una fuerte correlación con la valoración que haga tenga el tutor acerca del trabajo de los estudiantes.

Palabras clave: práctica; tutoría; Trabajo Social; programa de estudio.

Introduction: The dual study concept of Social Work

The dual study concept or cooperative higher education combines academic learning with workplace training. The study program of the Baden-Wuerttemberg Cooperative State University (DHBW, 2015) offers alternating theoretical phases at the university and practical phases at a specific training partner. Students are not only taught theoretical knowledge, but also learn to apply this knowledge in practice.

The core principle of the dual study concept at DHBW is the combination between gaining theoretical knowledge and applying this knowledge in practice. Academic theory and workplace training are closely coordinated and incorporate current developments. The close cooperation between the university and selected social institutions as corporate partners is one of the central features of the dual study concept at DHBW. Theoretical content and practical working experience are closely coordinated. Current developments in science and society are incorporated in the curricula. The work performed during the practical phases represents an integral part of the programs (Moch, 2016). The Bachelor programs of our school of Social Work leads to the degrees “Bachelor of Arts in Social Work”. The six-semester Bachelor courses are accredited with a student work load of 210 ECTS points and rated as intensive programs.

The university is not just a place of study. Here also new concepts can be developed, how necessary skills can be taught and acquired. The innovative study concept of the cooperative model includes alternating theoretical phases at the university and practical phases at a specific training partner. Students are not only taught theoretical knowledge, but also learn to apply this knowledge in practice. So the cooperative degree program is designed according to the real requirements in social institutions, and guarantees a unique combination of theory and practical work. It is undisputed that the acquisition of skills not only can be made inside the lecture hall. Certainly, the student first needs concepts and theories, so he can think about that. But immediately for him or her the question arises, whether a theoretical insight can be successfully implemented in practice. The students in the dual curriculum are given the option to change the place of learning every three months. For three months they attend the College, for the next three months they learn at work in practice.

1. Theoretical framework: Acquiring competencies

The determination and the definition of competences play a major role since the reform of Bologna in studying social work. The teaching at universities is based less on specific subjects and content but rather on the skills that students should achieve at the end of their studies. Therefore curricula must be designed to support in a comprehensible manner these goals. A major reason for this view is that the basic studies shall lead to the employability of the students first and foremost (Moch, Meyer, & Bense, 2013). With the emphasis on employability but also the risk is connected to lose a critical distance from the professional field.

As general guidelines for the description of study programs in the context of the Bologna-reform serve the so-called “Dublin descriptors”. This guideline defines the aspired competencies of an academic bachelor study program as follows (Joint Quality Initiative, 2004, pp. 2-3):

Qualifications that signify completion of the higher education short cycle (within the first cycle) are awarded to students who:

- Have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle;
- Can apply their knowledge and understanding in occupational contexts;
- Have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems;
- Can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients;
- Have the learning skills to undertake further studies with some autonomy (...).

In this characterization of the aims of a bachelor program the term “competence” is defined in an extensive sense “in regard to the graduation of skills or knowledge”. This means that in the course of the study program a gradually buildup of competencies takes place.

This aspect of *actional skills* which are gradually developed –in contrast to a distinction between given or not given– takes a large space in the academic discussion. There are four points of view to consider:

(1) It is more and more appreciated that competent acting has to be understood in the sense as a basic and successive acquirement of skills in the life course. Respectively the skills of effective acting are not first acquired in the academic study. In fact, the study is built on skills which are just acquired long time before. To such preparation we can call “readiness to act” (Moch, 2009).

(2) In regard to Social Work, the competence concept cannot be limited on academic skills. Rather it includes competences of the conduct of everyday life in complex modern societies (Erpenbeck, 2014). The competence of a professional in Social Work to act effectively is the outcome of an interchange between academic based theory and the challenges in practice. But many of these challenges cannot be objects of scientific considerations. In this sense everyday-life competences are a key-concept in the discussion about the way how Social Work can be professional.

(3) Social action depends not only on the skills of an individual social worker. Rather it always means the cooperation with a client. In this interplay one can see the mutuality of skills which are given and skills which have to be developed. The basis, therefore, is at first the mutual understanding of a social problem as such (Treptow, 2011).

(4) Finally the competence concept includes not only the handling of given tasks. The special feature of problem solving in Social Work lies in the imponderability of upcoming difficulties and requirements. In this way, the competence of a social worker has to be demonstrated in coping with uncertain and difficult situations which require innovative ways of problem solving. Actional competence has to be a form of “critical practice” (Moch, 2013) in situations in which former attempts had failed.

The faculties of Social Work in the German universities are discussing a common list of qualifications as guidelines of the study program of Social Work. Because of the fact that it is very difficult to evaluate competences in the course of a study program these guidelines are limited to a general framework which can include different single skills. This “Quality Framework of the study of social work” (Bartosch, Maile, & Speth, 2008) defines seven different areas:

- Knowledge and understanding.
- Description, analysis and judgment.
- Planning and conceptioning.
- Investigation and research.
- Implementation, organisation and evaluation.
- Professional and general skills.
- Personality and attitude.

In this way, the framework covers a broad field of skills which have to be acquired in the course of the study program. But also it arises the question whether it contains all the requirements which are needed for a successful examination in the sense of employability. Because in the above mentioned “Dublin descriptors”, in the European norm of key competencies (OECD, 2005; Rynchen & Salganik, 2003) as well as in the general “German Quality Frame” (AK DQR, 2011) the claim of employability (in the sense of acting effectively in real workplace-situations) plays an important role. But in the “Quality Framework of the study of social work” we find only very abstract phrases as “implementation” and “general skills”.

Out of this reason we developed a concept in which we have the following four areas of skills:

Social competences as for example: empathy, self-reflection, giving and receiving feedback, ability to communicate in teams, dealing with closeness and distance, define and enforce limits, building up relationships.

Personal competences as for example: reliability, flexibility, ability to work under pressure, self-management, engagement, responsibility, self-assurance, self-confidence.

Professional knowledge and application as for example: theoretical knowledge and its application, knowledge about the clients/the organization/the legislation, professional role, taking part in conferences, conception work, construct plans of individual help.

Actional competence as for example: coping with every-day-problems, interacting and counseling with clients, activities with clients, autonomy at the workplace, practical projects (DHBW, 2015).

1.1. Tutor counseling as an integrated part of the practicum

At the beginning of this paper the character of a dual study program was described as a continuous changeover between theory and practice. One of the core concepts of the practicum phases is the role of the practicum tutor. Every student works in close contact to a

professional social worker who has to supervise his work. From him or her the student receives projects and assignments according to their growing abilities. The practicum tutor is responsible for the development of their skills.

To fulfill this role we give the practicum tutor explicit advises how to accomplish his or her tasks. There are different ways to do this: through conversations with and monitoring the student, to give feedback, to explicate professional knowledge, to give him or her specific tasks and so on. The main role of the practicum tutor is to facilitate the skills of the student in the course of every-day practical work. Therefore, he or she must communicate directly with the student but also must to work out his or her autonomy. The practicum tutor has to encourage the student to undertake new tasks and explain theoretical backgrounds.

In our research project we wanted to find out, how this process of tutor counseling is going on. Because –as you can expect– in the very different institutions we find a great variance of ways, how the tutor accompanies the student. So we were interested to find out which are important aspects in this core element of the practicum.

Our specific research-questions were: 1. Which aspects of tutor counseling do determine the subjective judgment of the perceived benefit? 2. Does the competence-development of the students depend on the frequency of tutor-counseling during the practicum phase? 3. What does the theory-orientation of the tutor`s instruction contribute to the competence-development of the students? 4. Does the appreciation of students work affect the development of competences?

2. Method

The data were gathered from written questionnaires which contained over all twenty questions concerning the ultimate practicum phase. In the years 2009–2013 students of all semesters answered the questions in the first session at the university after each practicum phase. The questions obtained different aspects of the practicum so as over-all-satisfaction with the practicum and with the tutor, agreement of learning outcomes, gathered skills, theory-practice-transfer, conditions and frequency of communication with the tutor, further goals, suggestions to improve the practicum etc.

There were two items in the questionnaire which are in the focus of this paper: (1) “How do you estimate your subjective benefit of tutor counseling during the ultimate practicum phase?” and (2) “What competences did you acquire or extend during the ultimate practicum phase?” The answers to the first question were quantified in a 4-point scale. In regard to the second question, the students could answer in free words (there were no categories given). These verbal answers were coded into 20 categories in regard to the four main competencies mentioned before. There was a maximum of three coded items in one questionnaire.

The data were analyzed through statistical procedures by SPSS (regression-analysis, ANOVA and t-test) using the general estimated benefit of tutor-counseling and the number of items regarding different forms of gathered competences as dependent variables and tutor-relevant aspects as independent variables. These aspects were: 1. How frequently did the consultations with the tutor take place during the practicum (= frequency of tutor-counseling)?

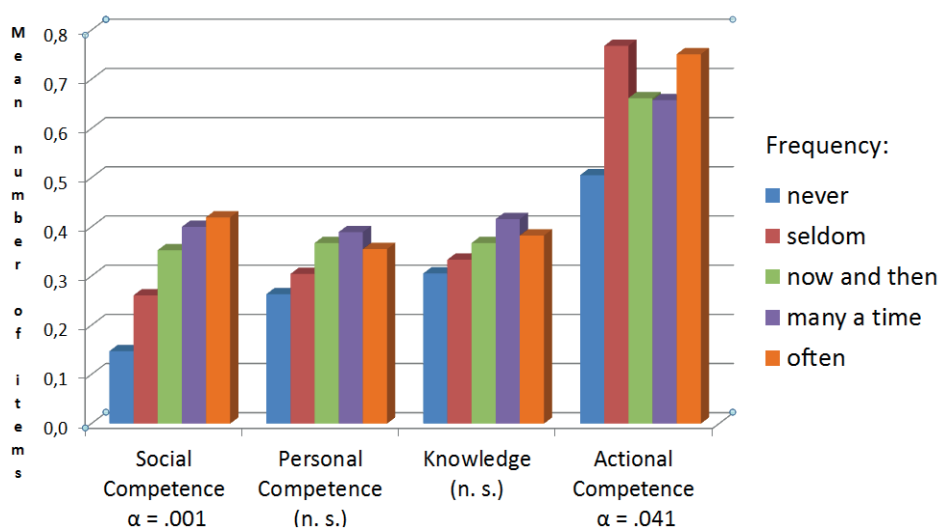
2. Up to which extend did the tutor refer to theory-aspects of the study-program (= theory-orientation of the tutor-counseling)? and 3. Up to which amount was your practical work appreciated (= appreciation)?

3. Results

The results show at first very clear that the subjective benefit of tutor counseling is highly influenced by all the three tutor-variables as frequency, theory-orientation and appreciation (regression-analysis: $\beta = .327$; $\alpha < .000$; $\alpha = .216$; $\alpha < .000$; $\beta = .203$; $\alpha < .000$ respectively).

The further analysis of these three independent variables show clear effects on the development of different competences: as shown in figure 1 the frequency of counseling is effective in regard to social and actional competences (ANOVA: $F = 4,6$, $df = 4$, $\alpha = .001$; $F = 2,5$, $df = 4$, $\alpha = .041$ respectively). There are no significant effects on personal and knowledge-related competencies.

FIGURE 1. Competence-development by frequency of tutor-counseling (N=847)

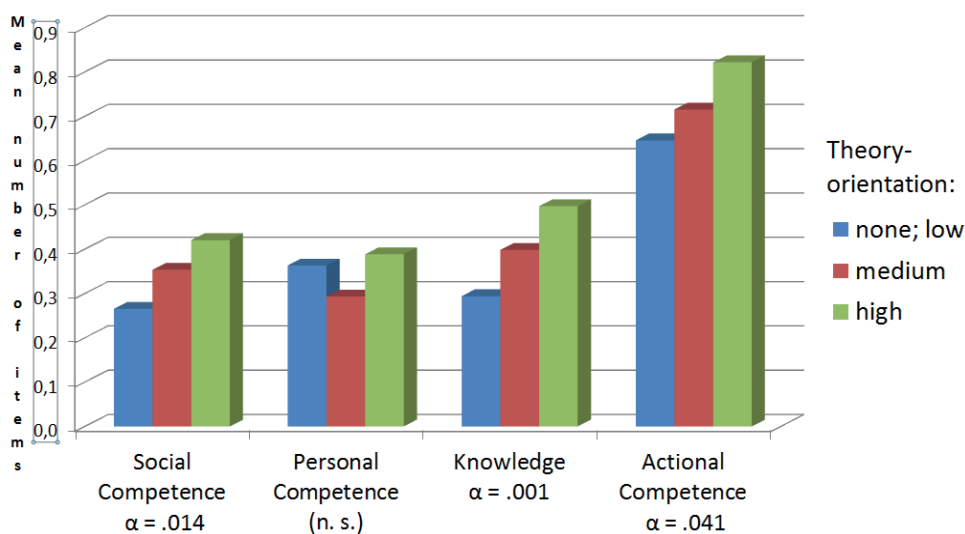


Source: Own Elaboration.

In regard to the requirement of a professional guided practicum the students should estimate the extent, to which the tutor regards to theoretical aspects of the study program (s. figure 2).

In accordance to our expectation there is a clear influence of this aspect on the knowledge acquired during the practicum ($F = 7,2$; $df = 2$; $\alpha = .001$). But also the social and the actional competences are affected by the theoretical orientation of tutor-counseling ($F = 4,3$, $df = 2$, $\alpha = .014$; $F = 3,2$; $df = 2$; $\alpha = .041$ respectively). The personal competences are not affected by theory-orientation.

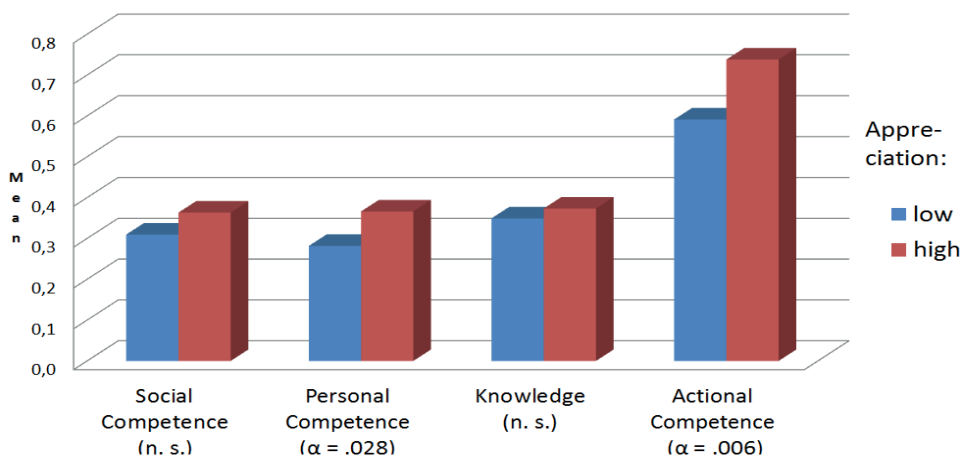
FIGURE 2. Competence-development by theory-orientation in tutor-counseling (N=883)



Source: Own Elaboration.

Furthermore, we had the expectation, that the appreciation of the students work would be important in regard to the acquirement of competences. And here (s. figure 3) we can see the first influence on personal competences ($T = -2,2$; $\alpha = .028$). Competences like: flexibility, self-management, ability to work under pressure, self-confidence are influenced by the recognition and appreciation of students work in the institution. There is also a significant effect on actional competences ($T = -2,8$; $\alpha = .006$).

FIGURE 3. Competence-development by appreciation of students work (N=943)



Source: Own Elaboration.

4. Discussion

Our main question was: how does the personal counseling of a practicum-tutor affect the acquisition of student's competences in the practicum phases of an academic study program of Social Work? We found clear evidences on the effect of different aspects of tutor- counseling. Frequency and theory-orientation are of high importance for the acquisition of social and actional skills. The tutor encourages the student to interact with the clients and gives specific advices in regard of activities and possibilities of communication. Theoretical aspects might inform the students to find appropriate forms of interventions in specific cases. Especially the theory-orientation equips the student with knowledge about the behavioral background of clients who need specific forms of help, about the legal rules of the care system or about the administrative structure of the institution.

How the data show it seems not to be easy to promote personal skills. Neither the frequency nor the theoretical orientation of tutoring might affect competences of self-management, personal responsibility and self-confidence. To promote these skills the tutor has to pay particular attention to the student's activities and appreciate his/her (small or big) contributions to the every-day problem-solving in the institution.

When we think about the propositions of effective tutoring in the curriculum-integrated practicum, we can not only refer on the tutor's knowledge or on the time he or she spends in conversation with the student. It seems to be necessary, that he/she is able to combine several skills of tutoring including the ability to recognize the relationship between the actual tasks which have to be done and the skills of the student to cope with them.

But a critical view on this analysis shows as well, that there might be no clear discrimination between independent and dependent variables. For example, the appreciation of student's work depends itself on the student's competences and social skills might be a prerequisite of the frequency of communication. So we have to think about a more complex interrelationship between the circumstances and conditions of tutoring in this context.

5. Conclusion

The aim of this study was to substantiate competences as objectives of tutoring. Its results reinforce the requirement that seems to be worthy to investigate in professional tutor-counseling in respect of time, transmission of professional knowledge, personal instruction and individual approval. The aim of the academic study program is not only knowledge and analysis of existing problems but also to understand and to act effectively and adequate in interactions with clients and colleagues. Students should have the opportunity to train their skills continuously and under professional supervision. Therefore the university has to cooperate with competent practice institutions and their professional staff to promote the skills of nascent social workers.

References

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Retrieved from <http://www.dqr.de>
- Bartosch, U., Maile, A., & Speth, C. (2008). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)*. Retrieved from http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf
- Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) (2015). *Praxishandbuch Soziale Arbeit*. Stuttgart: Eigenverlag.
- Erpenbeck, J. (2014). Stichwort: »Kompetenzen«. *Die Zeitschrift*, 3, 20-21.
- Flad, C., Schneider, S., & Treptow, R. (2008). *Handlungskompetenz in der Jugendhilfe: eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften*. Wiesbaden: Juventa.
- Joint Quality Initiative (JQI) (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Working document*. Retrieved from https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf
- Moch, M. (2006). Wissen – Verstehen – Können: Kompetenzerwerb durch reflexive Praxisanleitung im Studium der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis*, 36(5), 532-544.
- Moch, M. (2009). Kompetenzerwerb im Praxisstudium – Handlungskonstituierende Merkmale in lehrreichen Situationen. *Neue Praxis*, 39(6), 620-629.
- Moch, M. (2013). Early Professional Biographies - On the career entry and work experience of BA graduates in 'Social Work'. *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality, New York, USA*, 549-552. doi: 10.1145/2536536.2536620
- Moch, M. (2016). Social pedagogy – an integrated academic curriculum of theory and practice. *Agora Psycho-Pragmatica*, 5, 27-36.
- Moch, M., Meyer, T., & Bense, O. (Eds.). (2013). *Berufseinstieg in die Soziale Arbeit*. Ibbenbüren: Münstermann.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>
- Rychen, D., & Salganik, L. (Ed.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe.
- Treptow, R. (2011). Handlungskompetenz. In H. U. Otto, & H. Thiersch (Eds.), *Handbuch Soziale Arbeit* (pp. 601 – 608). München: Reinhardt.

El trabajo final de grado y el aprendizaje servicio. Promoción de la actividad física en mujeres durante el climaterio

Morín Fraile, Victoria
Ferrer Vallicrosa, María

Departamento de Enfermería de Salud Pública, Salud Mental y Maternoinfantil
Universitat de Barcelona
victoriamorinf@ub.edu
mariaferrerv3@gmail.com

RESUMEN

Se desarrolla un proyecto de aprendizaje servicio (ApS) para la realización del trabajo final de grado (TFG) por estudiantes de Enfermería de la Universitat de Barcelona. Los objetivos son prestar un servicio de promoción de la actividad física para mejorar la salud de las mujeres durante el climaterio; adquirir habilidades en educación para la salud; adquirir habilidades para trabajar en equipo. La realización del TFG en modalidad de educación para la salud, siguiendo la metodología del ApS, ha sido valorada como muy satisfactoria por parte de las estudiantes. Las mujeres participantes y las enfermeras de apoyo han valorado muy positivamente la intervención realizada. La Facultad de Enfermería considera el proyecto como una oportunidad de establecer vínculos con la comunidad y los centros de salud, para ofrecer un servicio que, a la vez, contribuye a mejorar el aprendizaje del estudiantado y la labor docente e investigadora.

Palabras clave: aprendizaje servicio; educación para la salud; trabajo en equipo; formación enfermera.

Degree's final project and service learning. Promoting physical activity in women during menopause

ABSTRACT

Nursing students from the University of Barcelona carried it out a service learning (SL) project for the realization of the degree's final project (TFG). The objectives are to provide a service of promoting physical activity to improve health of women during menopause; acquire skills in health education; acquire skills for teamwork. Students have assessed the completion of the TFG in form of health education, following the methodology SL, as very satisfactory. The participating women and support nurses have very much appreciated the intervention. School of Nursing consider the project as an opportunity to establish links with the community and health centers, to provide a service that, in turn, help to improve student learning and the teaching and researching work.

Keywords: service learning; health education; teamwork; nursing education.

Introducción

El aprendizaje servicio es una buena e innovadora metodología docente que permite incorporar la responsabilidad social en los estudios superiores y ejercer el compromiso cívico, implicando a los y las estudiantes de manera directa hacia su comunidad. (Freixa et al., 2012; Martínez, 2008; Naval, García, Puig, y Santos, 2011; Rubio, 2009; Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Moledo, 2015).

La formación de los y las estudiantes en enfermería tiene el propósito, entre otros, de capacitarlos para cuidar de la salud de la comunidad, entendida como el conjunto de estrategias, métodos y actividades orientadas a mejorar la salud de la población. En este sentido, la educación para la salud es un recurso que combina la perspectiva de la responsabilidad individual con la colectiva y la social, en el mantenimiento de las conductas y las condiciones de vida que favorecen la salud y la calidad de vida (Organización Mundial de la Salud, 1986, 1997). Las intervenciones de educación para la salud en grupo tienen correspondencia con una cultura participativa y favorece la reflexión sobre la dimensión ética del proceso enseñanza-aprendizaje (Pérez Calvo y Sáez Cárdenas, 2004). Los procesos de educación para la salud tienen consonancia con el desarrollo del trabajo en equipo como estrategia de intervención profesional. El trabajo en equipo se considera clave para la prestación de servicios de salud eficaces y seguros (Deneckere et al., 2011).

Con la realización del TFG en clave ApS, se pretende que los y las estudiantes universitarios del grado de enfermería de la Universitat de Barcelona:

- Aprendan conceptos, habilidades y actitudes a partir de la realización de un servicio a la comunidad.
- Adquieran habilidades en educación para la salud, participando en la promoción de la actividad física para la mejora de la salud de las mujeres durante la etapa del climaterio.
- Adquieran habilidades para trabajar en equipo a partir de la participación colaborativa en el proyecto.

1. Contextualización

Con el desarrollo del Trabajo final de grado (TFG) en la modalidad *Proyecto de educación para la salud a través del aprendizaje servicio* se pretende capacitar al estudiantado de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universitat de Barcelona para cuidar de la salud de la comunidad.

La experiencia se inició con un proceso de presentación del proyecto al estudiantado de la asignatura TFG del grado en Enfermería de la UB. Se presentó como una de las modalidades, consistente en el diseño y realización de un proyecto de educación para la salud de la comunidad a través del aprendizaje servicio. Se seleccionaron tres estudiantes a partir de una entrevista personal para valorar la adecuación de su perfil al proyecto.

Posteriormente la profesora contactó con la enfermera comunitaria de un centro de atención primaria (CAP) para evaluar las posibilidades del servicio a ofrecer a la comunidad.

Las estudiantes seleccionadas visitaron junto con la profesora el CAP, se entrevistaron con la enfermera comunitaria responsable y planificaron el desarrollo del proyecto y el cronograma de las intervenciones. Las estudiantes profundizaron en el conocimiento del proyecto y planificaron, junto con la profesora, las diversas fases posteriores del mismo, se estableció el compromiso de cada participante y las formas de trabajar como equipo.

2. Descripción del servicio

Desde la perspectiva del servicio se pretendió dispensar atención enfermera a la comunidad, respondiendo a necesidades de la población que no estuvieran siendo ofertadas por los servicios sanitarios públicos. Desde la universidad se contactó con el CAP para evaluar las posibilidades del servicio a ofrecer a la comunidad. La enfermera valoró dichas necesidades y concretó la propuesta en las que participaron un grupo de mujeres que acudían al CAP del barrio donde se ubica campus universitario. Se valoró la conveniencia de realizar intervenciones de promoción de la actividad física y de ejercicios apropiados durante el climaterio.

El grupo lo conformaron 11 mujeres entre 47 y 53 años, en etapa de climaterio, y se desarrollaron 4 sesiones de ejercicios físicos de mantenimiento, en una sala del CAP, un día a la semana durante cuatro semanas. En la primera sesión se realizó la presentación del proyecto y de las estudiantes participantes. Se administró un cuestionario ad hoc, que recogía datos sociodemográficos, conocimientos previos sobre el ejercicio físico, sobre la menopausia, práctica previa de ejercicio y expectativas sobre la intervención. Todo ello para valorar las necesidades educativas específicas, formular los objetivos de aprendizaje concretos y adecuar la intervención al grupo de mujeres. El 70% de las mujeres estaban jubiladas por lo que se planificó un horario de mañana; tenían un buen nivel de conocimientos en relación con los beneficios del ejercicio físico; decían tener un adecuado conocimiento de los cambios producidos por la menopausia; habían practicado con cierta frecuencia actividad física anteriormente y expresaban tener un nivel alto de motivación para participar en las sesiones. En la segunda parte de la primera sesión, se utilizó el método expositivo para transmitir información, motivar a la reflexión y compartir ideas sobre los beneficios de la actividad física durante el climaterio. En la parte final de la sesión se realizaron ejercicios específicos de fortalecimiento de la musculatura pélvica y de relajación.

En las 3 sesiones posteriores, y de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos, se desarrollaron los contenidos y actividades planificadas, utilizando el método demostrativo y activo. Así, se realizaron ejercicios de fuerza de las extremidades inferiores, ejercicios de fortalecimiento de la musculatura pélvica, estiramientos y relajación. En la última sesión, se aprovechó para realizar la evaluación de las intervenciones.

En la evaluación realizada entre las mujeres sobre la satisfacción con la intervención el 90% de ellas refirieron estar muy satisfechas, principalmente por la utilidad de las mismas en tres aspectos: aprender las técnicas de los ejercicios y realizarlas de forma guiada en el CAP; facilitar la realización de las mismas también en sus casas, ya que se dispuso de material escrito que orientaba en su realización; disponer de unas horas a la semana en las que se encontraban con otras mujeres para realizar las actividades en grupo.

3. Descripción del aprendizaje

Desde la perspectiva del aprendizaje, la modalidad de TFG *Proyecto de educación para la salud a través del aprendizaje servicio* permite que los y las estudiantes universitarios del grado de enfermería de la UB: adquieran conocimientos y habilidades en educación para la salud realizando promoción de la actividad física; adquieran habilidades y actitudes para trabajar en equipo y participar colaborativamente en el desarrollo del trabajo.

Se desarrollaron diversas actividades que permitieron aprender sobre:

- Las habilidades comunicativas necesarias para la realización adecuada del servicio a la comunidad.
- Los contenidos de los temas sobre los que se realiza la intervención. Se realizó búsqueda bibliográfica de sobre el climaterio y el ejercicio físico y se elaboraron las presentaciones audiovisuales y los documentos para entregar a las participantes los días de la intervención.
- Los métodos y técnicas de educación para la salud. Las estudiantes indagaron sobre los métodos y técnicas de educación para la salud, seleccionaron los más adecuados según la valoración de las necesidades educativas, los contenidos y el grupo al que se dirigía la intervención.
- El trabajo en equipo. Desde el inicio del proyecto se presenta como un trabajo en equipo, que requiere desarrollar las habilidades para el mismo con el fin de ofrecer la mejor prestación del servicio.

Algunas de las reflexiones realizadas por las estudiantes sobre su experiencia en la realización del TFG con metodología ApS, son:

Con el trabajo de búsqueda bibliográfica, su consulta y revisión hemos podido elaborar una guía práctica para entregar a las mujeres.

Hemos adquirido unos conocimientos teóricos importantes, pero lo que realmente nos ha proporcionado el aprendizaje, fue realizar las sesiones prácticas, en las que se actúa y tuvimos que adaptarnos a diversas situaciones que requirieron cambiar algunas cosas.

Podemos confirmar la relación circular que se establece entre el aprendizaje y el servicio, el cual nos permitió aprender y dar un servicio a una necesidad que no estaba cubierta.

4. Conclusiones

La primera edición del TFG en modalidad ApS (curso 2015-2016) ha supuesto su incorporación definitiva en la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universitat de Barcelona. El proyecto ha permitido establecer vínculos con el centro de atención primaria del barrio en el que se ubica el campus universitario, para el desarrollo de futuras colaboraciones de aprendizaje servicio.

Las valoraciones realizadas por las estudiantes, la enfermera comunitaria y las mujeres participantes destacan el gran interés formativo y el impacto en la prestación de un servicio nuevo a la comunidad.

Todo ello es valorado por la Facultad de Enfermería como una oportunidad de establecer vínculos con la comunidad y los centros de salud, para ofrecer un servicio que, a la vez, contribuye a mejorar el aprendizaje del estudiantado y la labor docente e investigadora.

Referencias bibliográficas

- Deneckere, S., Robyns, N., Vanhaecht, K., Martin Euwema, M., Panella, M., Lodewijckx, C., Leigheb, F., y Walter Sermeus, W. (2011). Indicators for Follow-Up of Multidisciplinary Teamwork in Care Processes: Results of an International Expert Panel. *Evaluation y the Health Professions*, 34(3), 258-277.
- Freixa, M., Martín, X., Puig, J. M., Escofet, A., Ríos, M., De la Cerda, M., y Sánchez-Valverde, C. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Naval, C., García, R., Puig, J. M., y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Recuperado de <http://www.who.org>
- Organización Mundial de la Salud (1997). *The World Health Report 1997: conquering suffering, enriching humanity*. Recuperado de <http://www.who.int/whr/1997>
- Pérez Calvo, R. M., y Sáez Cárdenas, S. (2004). *El grupo en la promoción y educación para la salud*. Lleida: Milenio.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

El trabajo final de grado y el aprendizaje servicio. Promoción de la actividad física en mujeres después del puerperio

Morín Fraile, Victoria
Sánchez Foguet, Sandra
Puig Casanovas, Mònica

*Departamento de Enfermería de Salud Pública, Salud Mental y Maternoinfantil
Universitat de Barcelona*

victoriamorinf@ub.edu
sandra.foguet@gmail.com
monicapuig3@gmail.com

RESUMEN

Se desarrolla un proyecto de aprendizaje servicio (ApS) para la realización del trabajo final de grado (TFG) por estudiantes de Enfermería de la Universitat de Barcelona. Los objetivos son prestar un servicio de promoción de la actividad física para mejorar la salud de las mujeres después del puerperio; adquirir habilidades en educación para la salud; adquirir habilidades para trabajar en equipo. La realización del TFG en modalidad de educación para la salud, siguiendo la metodología del ApS, ha sido valorada como muy satisfactoria por parte de las estudiantes. Las mujeres participantes y las enfermeras de apoyo han valorado muy positivamente la intervención realizada. La Facultad de Enfermería considera el proyecto como una oportunidad de establecer vínculos con la comunidad y los centros de salud, para ofrecer un servicio que, a la vez, contribuye a mejorar el aprendizaje del estudiantado y la labor docente e investigadora.

Palabras clave: aprendizaje servicio; educación para la salud; trabajo en equipo; formación enfermera.

Degree's final project and service learning. Promoting physical activity in women after the puerperium

ABSTRACT

Nursing students from the University of Barcelona carried it out a service learning (SL) project for the realization of the final degree (TFG). The objectives are to provide a service of promoting physical activity to improve health of women after the puerperium; acquire skills in health education; acquire skills for teamwork. Students have assessed the completion of the TFG in form of health education, following the methodology SL, as very satisfactory. The participating women and support nurses have very much appreciated the intervention. School of Nursing considers the project as an opportunity to establish links with the community and health centers, to provide a service that, in turn, helps improve student learning and teaching and research.

Keywords: service learning; health education; teamwork; nursing education.

Introducción

El aprendizaje servicio es una buena e innovadora metodología docente que permite incorporar la responsabilidad social en los estudios superiores y ejercer el compromiso cívico, implicando a los y las estudiantes de manera directa hacia su comunidad. (Freixa et al., 2012; Martínez, 2008; Naval, García, Puig, y Santos, 2011; Rubio, 2009; Santos Rego, Sotelino Losada, y Lorenzo Moledo, 2015).

La formación de los y las estudiantes en enfermería tiene el propósito, entre otros, de capacitarlos para cuidar de la salud de la comunidad, entendida como el conjunto de estrategias, métodos y actividades orientadas a mejorar la salud de la población. En este sentido, la educación para la salud es un recurso que combina la perspectiva de la responsabilidad individual con la colectiva y la social, en el mantenimiento de las conductas y las condiciones de vida que favorecen la salud y la calidad de vida (Organización Mundial de la Salud, 1986, 1997). Las intervenciones de educación para la salud en grupo tienen correspondencia con una cultura participativa y favorece la reflexión sobre la dimensión ética del proceso enseñanza-aprendizaje (Pérez Calvo y Sáez Cárdenas, 2004). Los procesos de educación para la salud tienen consonancia con el desarrollo del trabajo en equipo como estrategia de intervención profesional. El trabajo en equipo se considera clave para la prestación de servicios de salud eficaces y seguros (Deneckere et al., 2011).

Con la realización del TFG en clave ApS se pretende que los y las estudiantes universitarios del grado de enfermería de la UB:

- Aprendan conceptos, habilidades y actitudes a partir de la realización de un servicio a la comunidad.
- Adquieran habilidades en educación para la salud, participando en la promoción de la actividad física para la mejora de la salud de las mujeres después del puerperio.
- Adquieran habilidades para trabajar en equipo a partir de la participación colaborativa en el proyecto.

1. Contextualización

Con el desarrollo del Trabajo final de grado (TFG) en la modalidad *Proyecto de educación para la salud a través del aprendizaje servicio* se pretende capacitar al estudiantado de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universitat de Barcelona para cuidar de la salud de la comunidad.

La experiencia se inició con un proceso de presentación del proyecto al estudiantado de la asignatura TFG del grado en Enfermería de la UB. Se presentó como una de las modalidades, consistente en el diseño y realización de un proyecto de educación para la salud de la comunidad a través del aprendizaje servicio. Se seleccionaron tres estudiantes a partir de una entrevista personal para valorar la adecuación de su perfil al proyecto.

Posteriormente la profesora contactó con la enfermera comunitaria de un centro de atención primaria (CAP) para evaluar las posibilidades del servicio a ofrecer a la comunidad.

Las estudiantes seleccionadas visitaron junto con la profesora el CAP, se entrevistaron con la enfermera comunitaria responsable y planificaron el desarrollo del proyecto y el cronograma de las intervenciones. Las estudiantes profundizaron en el conocimiento del proyecto y planificaron, junto con la profesora, las diversas fases posteriores del mismo, se estableció el compromiso de cada participante y las formas de trabajar como equipo.

2. Descripción del servicio

Desde la perspectiva del servicio se pretendió dispensar atención enfermera a la comunidad, respondiendo a necesidades de la población que no estuvieran siendo ofertadas por los servicios sanitarios públicos. Desde la universidad se contactó con el CAP para evaluar las posibilidades del servicio a ofrecer a la comunidad. La enfermera valoró dichas necesidades y concretó la propuesta en las que participaron un grupo de mujeres y sus bebés, que acudían al CAP de un barrio próximo al campus universitario. Se valoró la conveniencia de realizar intervenciones de promoción de la actividad física como complemento a otras acciones que la enfermera ya estaba realizando con las mujeres y sus hijos.

El grupo estuvo formado por un grupo de 7 mujeres entre 29 y 37 años con bebés entre 2 y 4 meses, que ya participaban en algunas actividades organizadas por una de las enfermeras del CAP. Dicha enfermera realizó la captación del grupo para su participación en el proyecto. Se desarrollaron 4 sesiones de caminatas y ejercicios específicos de recuperación de la forma física, un día a la semana durante cuatro semanas.

En la primera sesión se realizó la presentación del proyecto y de las estudiantes participantes. Se administró un cuestionario ad hoc, que recogía datos sociodemográficos, conocimientos previos sobre el ejercicio físico, sobre la recuperación de la forma física después del parto, sobre la práctica previa de ejercicio y sobre las expectativas que tenían en el proyecto. Esta valoración inicial, sirvió para apreciar las necesidades educativas específicas, formular los objetivos de aprendizaje concretos y adecuar la intervención al grupo de mujeres. Todas las mujeres estaban de baja maternal o no trabajaban habitualmente, por lo que se planificó un horario de mañana; tenían un buen nivel de conocimientos en relación con los beneficios del ejercicio físico; expresaban conocer, por la propia experiencia en el momento en que estaban, los cambios producidos tras el parto; la mitad de ellas habían practicado alguna vez actividad física, pero no con frecuencia y expresaban tener un nivel alto de motivación para participar en las sesiones, aunque tenían algunas dudas referidas a la realización conjunta con sus hijos/as.

En las 3 sesiones posteriores, y de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos, se desarrollaron los contenidos y actividades planificadas. Se utilizó el método expositivo para transmitir información, motivar a la reflexión y compartir ideas sobre los beneficios de la actividad física después del puerperio. Estos aspectos se trataban durante la realización de las caminatas de las mujeres con sus bebés y al final de cada sesión, una vez de regreso, en el aula de educación sanitaria del CAP. La caminatas se realizaban durante unos los primeros 20 minutos de cada sesión, a paso rápido, controlando la frecuencia cardíaca para ajustar la intensidad. Los 20 minutos siguientes, en el aula del CAP se realizaban ejercicios específicos

de fortalecimiento de la musculatura pélvica, hipopresivos y de fuerza de las extremidades inferiores. Estos ejercicios se desarrollaban en el suelo, con los bebés estirados al lado de las madres, o en los cochecitos. Finalmente, las sesiones concluían con unos 5 minutos de relajación guiada y con música ambiental.

En la evaluación realizada por las mujeres sobre la satisfacción con la intervención el 100% de ellas refirieron estar muy satisfechas, principalmente por la utilidad de las mismas en cuatro aspectos: realizar ejercicio junto a sus bebés en la calle; aprender las técnicas de los ejercicios y realizarlas de forma guiada en el CAP; facilitar la realización de las mismas también en sus casas, ya que se dispuso de material escrito que orientaba en su realización; disponer de unas horas a la semana en las que se encontraban con otras mujeres para realizar las actividades en grupo.

3. Descripción del aprendizaje

Desde la perspectiva del aprendizaje, la modalidad de TFG *Proyecto de educación para la salud a través del aprendizaje servicio* permite que los y las estudiantes universitarios del grado de enfermería de la UB: adquieran conocimientos y habilidades en educación para la salud realizando promoción de la actividad física; adquieran habilidades y actitudes para trabajar en equipo y participar colaborativamente en el desarrollo del trabajo.

Se desarrollaron diversas actividades que permitieron aprender sobre:

- Las habilidades comunicativas necesarias para la realización adecuada del servicio a la comunidad.
- Los contenidos de los temas sobre los que se realiza la intervención. Se realizó búsqueda bibliográfica sobre el ejercicio físico y la recuperación de la forma física después del puerperio. Se seleccionaron los contenidos y se elaboraron las presentaciones audiovisuales y los documentos para entregar a las participantes los días de la intervención.
- Los métodos y técnicas de educación para la salud. Las estudiantes indagaron sobre los métodos y técnicas de educación para la salud, seleccionaron los más adecuados según la valoración de las necesidades educativas, los contenidos y el grupo al que se dirigía la intervención.
- El trabajo en equipo. Desde el inicio del proyecto se presenta como un trabajo en equipo, que requiere desarrollar las habilidades para el mismo con el fin de ofrecer la mejor prestación del servicio.

Algunas de las reflexiones realizadas por las estudiantes sobre su experiencia en la realización del TFG con metodología ApS, son:

Nos encontrábamos las tres delante de las madres, que tenían ganas de aprender, pasárselo bien y encontrar respuestas a dudas sobre esa etapa del puerperio.

Nos sentimos satisfechas y muy realizadas por haber llevado a cabo una actividad complicada, enérgica y vigorosa, pero lo más valioso que nos llevamos es la satisfacción, ilusión y agradecimiento de las mujeres participantes.

La experiencia nos ha permitido desarrollarnos como personas y como enfermeras.

Una vez observados los resultados y de acuerdo con la experiencia vivida, podemos decir que este proyecto ha cubierto nuestras expectativas. Lo recomendamos.

4. Conclusiones

La primera edición del TFG en modalidad ApS (curso 2015-2016) ha supuesto su incorporación definitiva en la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universitat de Barcelona. El proyecto ha permitido establecer vínculos con el centro de atención primaria del barrio en el que se ubica el campus universitario, para el desarrollo de futuras colaboraciones de aprendizaje servicio.

Las valoraciones realizadas por las estudiantes, la enfermera comunitaria y las mujeres participantes destacan el gran interés formativo y el impacto en la prestación de un servicio nuevo a la comunidad. Las mujeres valoraron especialmente bien el poder realizar actividad física acompañadas de sus hijos e hijas.

Todo ello es valorado por la Facultad de Enfermería como una oportunidad de establecer vínculos con la comunidad y los centros de salud, para ofrecer un servicio que, a la vez, contribuye a mejorar el aprendizaje del estudiantado y la labor docente e investigadora.

Referencias bibliográficas

- Deneckere, S., Robyns, N., Vanhaecht, K., Martin Euwema, M., Panella, M., Lodewijckx, C., Leigheb, F., y Walter Sermeus, W. (2011). Indicators for Follow-Up of Multidisciplinary Teamwork in Care Processes: Results of an International Expert Panel. *Evaluation y the Health Professions*, 34(3), 258-277.
- Freixa, M., Martín, X., Puig, J. M., Escofet, A., Ríos, M., De la Cerda, M., y Sánchez-Valverde, C. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Naval, C., García, R., Puig, J. M., y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Recuperado de: <http://www.who.org>
- Organización Mundial de la Salud (1997). *The World Health Report 1997: conquering suffering, enriching humanity*. Recuperado de: <http://www.who.int/whr/1997>
- Pérez Calvo, R. M., y Sáez Cárdenas, S. (2004). *El grupo en la promoción y educación para la salud*. Lleida: Milenio.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Una propuesta de formación sobre Aprendizaje-Servicio para el profesorado universitario

Naval, Concepción

Arbués, Elena

Verea, Natalia

Facultad de Educación y Psicología. UNAV

cnaval@unav.es

earbues@unav.es

nverea@unav.es

RESUMEN

Los resultados de la incorporación de los proyectos de Aprendizaje-Servicio muestran que pueden facilitar el desarrollo de competencias atendiendo a diferentes dimensiones de la persona, entre las que figuran las competencias profesionales (Rubio, 2009). Esta cuestión tiene especial relevancia en la educación universitaria, por lo que no es de extrañar que esta metodología encuentre un lugar en las propuestas de cambio de la última década en España (ANECA, 2005; CADEP, 2015). En nuestra opinión, es clave entender el Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario como un medio pedagógico. En este trabajo mostramos algunos resultados obtenidos del trabajo de campo desarrollado en nuestra universidad, con el fin de constatar el conocimiento que sobre esta metodología tienen los profesores y en qué medida la incorporan. Los resultados sugieren la necesidad de formación en esta línea, por lo que presentamos -en líneas generales- un programa diseñado para introducir al profesorado en esta metodología.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; desarrollo de competencias; formación del profesorado universitario; innovación docente; calidad educativa.

A proposal for Service-Learning training for university professors

ABSTRACT

The results of the incorporation of Service-Learning projects show that they allow for development of competences by attending to the multiple facets of the individual, among which are professional competences (Rubio, 2009). This issue is of particular relevance in university education, so, logically, this methodology can be found in the proposals for change in Spain over the last few years (ANECA, 2005; CADEP, 2015). In our opinion, it is essential to recognize Service-Learning as a pedagogical measure in the university area. In this work we show some results obtained from the fieldwork developed at our university, with the aim of establishing what knowledge of this methodology the professors have and to what extent it is incorporated into teaching. The results suggest the need to prepare a training programme along these lines. Therefore we present -in outline- a program designed to introduce the methodology to the faculty staff.

Keywords: Service-Learning; development of competences; training for university professors; teaching innovation; quality of education.

Introducción

Durante el siglo pasado en los Estados Unidos la tradición norteamericana de *experiential learning* permitió que la pedagogía del Aprendizaje-Servicio comenzara a conceptualizarse, en el marco de la proliferación de programas de servicio juvenil. Fue en 1985 cuando se dieron los primeros pasos para crear la célebre red universitaria *Campus Compact*, dedicada a promover la responsabilidad cívica en la educación superior. No faltó tampoco el apoyo de la Administración, que en 1993 promulgó la *National and Community Service Trust Act*, que supuso apoyo técnico y financiero para los programas que vinculaban el aprendizaje y el servicio (Naval, 2008; Santos Rego, 2013).

En el ámbito europeo, el proceso de convergencia y adaptación al EEES constituyó para las universidades una oportunidad de reflexión, renovación y mejora. Esto afecta, entre otras cuestiones, a la innovación docente, considerando aproximaciones didácticas y metodológicas que favorezcan el aprendizaje significativo y la adquisición de determinadas competencias por parte del alumnado universitario. Sin duda alguna, entre las experiencias de aprendizaje que pueden favorecer estos objetivos figura las que promueve el Aprendizaje-Servicio.

En España podemos decir que se trabaja el Aprendizaje-Servicio en un número considerable de universidades y ya se están dando pasos en la institucionalización de esta metodología. En concreto, la Estrategia Universidad 2015 instaba a prepararse para contribuir a la promoción de un nuevo modelo social y a incorporar prácticas docentes que integraran la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2010).

Estos objetivos comentados han sido algunos de los motivos que nos llevan a trabajar para favorecer la formalización del Aprendizaje-Servicio en nuestra universidad¹. Para comenzar hemos llevado a cabo un trabajo de campo con el fin de constatar qué grado de conocimiento sobre esta metodología tienen los profesores. Pasamos a mostrar los resultados obtenidos y una propuesta para impulsar su incorporación.

1. Marco teórico

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas se pronunció sobre el Aprendizaje-Servicio como una metodología docente idónea, para el desarrollo de competencias referentes a la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria (CADEP, 2015). Sin duda es posible considerando que hay estudios que demuestran que, por un lado, mejoran los procesos de innovación docente y calidad educativa en el profesorado (Furco 2007); y, por otra, permiten establecer nuevos espacios de interacción entre la universidad y los diferentes

1 Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto I+D+I Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes (2013-PN211) Ref. EDU2013-41687-R, en el que participamos las universidades de Santiago de Compostela, Complutense de Madrid, Córdoba, A Coruña, Navarra y Valencia.

agentes sociales, instituciones o poderes públicos en la búsqueda de soluciones conjuntas (Bringle y Hatcher, 2000; Naval, 2008).

Otros estudios y experiencias llevadas a cabo destacan que tiene efectos positivos en los estudiantes en diversas áreas, entre ellas: en la motivación para estudiar (Flournoy, 2007), en el compromiso y la responsabilidad cívica (Hébert y Hauf, 2015), en el desarrollo del pensamiento crítico (Deeley, 2010), en el desarrollo personal e interpersonal (Eyler, 2000), en el desarrollo de habilidades para la vida (Fullerton, Reitenauer, y Kerrigan, 2015) o en la conciencia ética y moral (Rhoads, 1998).

Los principales aprendizajes de los proyectos de Aprendizaje-Servicio no quedan pues relegados únicamente a los contenidos, sino que permiten el desarrollo de competencias atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona (Rubio, 2009). Además posiciona a los estudiantes en situaciones reales y les permite poner en práctica habilidades profesionales (Martínez, 2008). Esta cuestión es de especial relevancia si nos referimos a la educación en la universidad, institución que tiene entre sus funciones colaborar en la formación de sus egresados para insertarse en el mercado laboral.

Sobre esta cuestión hay experiencias que señalan que posibilita la adquisición de habilidades de comunicación profesional (Keen y Hall, 2009); el desarrollo de habilidades de liderazgo (Moely e Ilustre, 2014); la capacidad de trabajar en equipo y gestionar proyectos (Meyers, Lemons, y Hock, 2014); poner en práctica técnicas de inserción y desarrollo profesional (Aramburuzabala y García, 2012); las habilidades de negociación (Henty y Breyfogle, 2006); la toma de decisiones y resolución de problemas (Kravetz, 2006); la posibilidad de establecer relaciones e interactuar con los clientes (Dreuth y Dreuth-Fewell, 2002); así como promover la iniciativa y la gestión del cambio (Rondini, 2015).

Entendemos que por estas y otras evidencias, los Rectores de las universidades españolas instaban a desarrollar acciones que promovieran la institucionalización del Aprendizaje-Servicio, como estrategia clave para una educación de calidad. Las autoridades académicas de nuestra propia universidad apuestan también por ello. Siguiendo esta línea estratégica mostramos el estudio que estamos realizando.

2. Metodología

Hemos llevado a cabo un estudio exploratorio, de carácter fundamentalmente descriptivo. Partimos de la hipótesis de que la formalización del Aprendizaje-Servicio contribuirá a los procesos de innovación docente y a la mejora de la calidad educativa. Los objetivos que nos propusimos son:

1. Explorar la percepción que las autoridades académicas tienen sobre la presencia del Aprendizaje-Servicio en la metodología empleada por los docentes.
2. Analizar qué conocimiento tienen sobre el Aprendizaje-Servicio los profesores que imparten asignaturas de Grado.
3. Constatar la presencia de actividades de enseñanza-aprendizaje que se identifiquen con el Aprendizaje-Servicio.

En la recogida de datos y en su posterior análisis, empleamos el método *ex-post-facto* de carácter exploratorio, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para la recogida de datos. Nos basamos en el paradigma interpretativo para describir la percepción y el interés de las autoridades académicas y de los profesores en la innovación educativa, así como los medios que están utilizando para hacerlos efectivos.

En una primera etapa realizamos entrevistas a los Vicedecanos de las doce facultades de nuestra universidad. La entrevista, de doce preguntas abiertas, está estructurada en tres bloques: el primero de ellos hace referencia a la política, el gobierno y las relaciones de la facultad con entidades sociales, con empresas u otras instituciones. El segundo bloque está centrado en las prácticas y la metodología innovadora. En el tercer bloque se indaga sobre el conocimiento del Aprendizaje-Servicio.

Posteriormente, basándonos en la información recogida, logramos identificar 40 experiencias metodológicamente innovadoras. Para verificar en qué medida estas prácticas respondían a las características del Aprendizaje-Servicio, se entrevistó a los profesores implicados para cumplimentar una ficha de experiencias.

La información registrada nos facilitará explorar las líneas generales para el diseño de un programa de formación para el profesorado. Pasamos a comentar algunos resultados.

3. Resultados

Una vez analizadas las respuestas registradas en las entrevistas, mostramos lo más destacado por los Vicedecanos en cada uno de los bloques de la encuesta.

TABLA 1. Síntesis de las respuestas de los Vicedecanos

Bloque I. Política, gobierno y relaciones con entidades sociales

1. Les parece importante estar presentes en el entorno circundante y, de hecho, en alguna medida lo están: identificando necesidades, llevando a cabo proyectos en contextos reales, participando en actividades ciudadanas, con charlas de divulgación, etc.
2. La implicación del profesorado es desigual, lo hacen dependiendo de la asignatura que imparten. En todo caso existe un compromiso social por su parte y, en general, son sensibles a esta necesidad y responden cuando se les solicita.
3. Las actividades que se desarrollan se hacen, principalmente, en colaboración con ONGs, con el banco de tiempo solidario de la universidad, a través de los trabajos fin de grado o tratando de colaborar a mejorar situaciones concretas de la ciudad.
4. El trabajo docente innovador, en general, se fomenta desde todas las facultades. En todas, sin excepción, se presentan varios Proyectos de Innovación Docente cada curso académico, la mayoría interdisciplinares.
5. Todas las facultades tienen convenios y acuerdos con entidades sociales para el desarrollo de proyectos: empresas para el desarrollo de las prácticas, ONGs a las que prestan servicios, asociaciones deportivas, Ayuntamientos de diversos municipios, Gobierno Autonómico, Sistema Navarro de Salud, Confederación de Empresas de Navarra, además de instituciones y universidades internacionales.

Bloque II. Prácticas y metodología innovadora

6. Todas cuentan con reconocimiento a las iniciativas innovadoras y dos de ellas conceden premios. Se procura difundirlas a través de los medios.
7. En cuanto a prácticas innovadoras destacan el i-Practicum, cursos MOOCs, enseñanza online, metodología del caso, metodología de simulación, trabajos fin de grado que resuelven necesidades de situaciones reales, trabajos de campo, proyectos de inmersión lingüística, trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje integrado, videoconferencias, sistemas de evaluación de competencias en contextos reales, uso del portafolio, de los clickers, de los TEDex, proyectos de excelencia y contar con expertos invitados o con profesores extranjeros.
8. En general, el personal docente está capacitado para innovar con nuevas metodologías, siendo el profesorado joven el más implicado. En ocasiones se hace de forma interdisciplinar, lo que facilita la cooperación. Destacan que todos cuentan con los medios para prepararse y poder innovar. Suelen compartir experiencias y se recogen las buenas prácticas.
9. El profesorado está interesado en innovar y utilizar metodologías que permitan la participación de los alumnos, aprovechando también las posibilidades que brinda la tecnología. Entre las dificultades destacan la falta de tiempo, la resistencia al cambio, el que se prime la investigación al evaluar su trabajo o el esfuerzo que supone. Alguno señala que echa de menos el acompañamiento a la hora de implementar prácticas innovadoras.

Bloque III. Conocimiento del Aprendizaje-Servicio

10. Tres de los doce Vicedecanos afirman haber oído hablar del Aprendizaje-Servicio con anterioridad, a través del Rector de la Universidad o sus estudios de Grado en Educación.
11. En conjunto se han identificado cuarenta experiencias susceptibles de ser consideradas prácticas de Aprendizaje-Servicio.
12. En la mayoría de las Facultades se han detectado proyectos interdisciplinares, compartidos por varios profesores en distintas asignaturas; y en alguna ocasión transversales e interfacultativos. Destacan dos, en las que todos sus proyectos son interdisciplinares.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las experiencias detectadas hasta ahora mostramos, en la Tabla 2, las 20 más representativas, teniendo en cuenta su mayor o menor aproximación a la metodología de Aprendizaje-Servicio. Siguiendo a Furco (2002), las clasificamos en: Aprendizaje-Servicio; voluntariado; prácticum y trabajos de campo; e iniciativas poco organizadas, para distinguir la mayor o menor incidencia que hacen en el aprendizaje o en el servicio.

TABLA 2. Clasificación de las experiencias más representativas

APRENDIZAJE-SERVICIO				
Facultad	Proyecto	Socio	Principales aprendizajes	Servicio prestado
Comunicación	Proyectos solidarios	ONGs y Asociaciones (Navarra)	Desarrollo completo del proceso de producción de documentales, manejo de herramientas, creatividad y experiencia vital	Producción de documentales, webs y videos promocionales
Comunicación	Proyectos de comunicación	Entidades locales sin ánimo de lucro (Navarra)	Gestión de proyectos, habilidad estratégica y comunicativa, trabajo en equipo y con el cliente	Servicio de consultoría profesional y realización de planes de comunicación

TABLA 2 (continuación)				
Educación y Psicología	Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística	Fundación Core (Pamplona)	Habilidades lingüísticas, diseño de objetivos, aplicación de estrategias metodológicas	Apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes
Educación y Psicología	Educación intercultural	Fundación Core (Pamplona)	Estrategias de enseñanza-aprendizaje, convivencia intercultural, atención a la diversidad	Apoyo escolar a niños inmigrantes y desarrollo de actividades socioculturales
Educación y Psicología	Representación de una ópera para público infantil	Centros educativos (Pamplona)	Competencias propias de las asignaturas implicadas, aprendizaje por proyectos, sensibilización hacia necesidades artísticas	Adaptación y representación de una ópera
<i>Facultad</i>	<i>Proyecto</i>	<i>Socio</i>	<i>Principales aprendizajes</i>	<i>Servicio prestado</i>
Educación y Psicología	Visitas para escolares al Museo de Ciencias de la Universidad	Universidad de Navarra (Pamplona)	Profundización en los contenidos curriculares, preparación de visitas guiadas, valoración de los museos como recursos que ofrecen experiencias que complementan lo trabajado en el ámbito escolar	Preparación de visitas escolares para dar a conocer el Museo a la ciudadanía y para reforzar en los escolares contenidos curriculares
Educación y Psicología	Parlamento Cívico	Parlamento de Navarra (Pamplona)	Participación y compromiso socio-político entre los jóvenes, competencias sociales y cívicas	Concienciación y difusión de valores sociales
Educación y Psicología	Feria medieval	Ayuntamiento de Sangüesa (Navarra)	Estrategias de enseñanza-aprendizaje, convivencia intercultural, desarrollo rural	Programación y realización de actividades socioculturales y plan de acción de desarrollo local
Educación y Psicología	Fundamentos y estrategias de actuación socioeducativa	Fundación Ilundain (Pamplona)	Desarrollo de competencias profesionales y sociales, gestión de proyectos educativos, estrategias de actuación socioeducativa	Organización de una visita cultural a la Universidad de Navarra y realización de actividades educativas y de desarrollo emocional
Medicina	Proyecto de cooperación en Perú	Clínica Santa Teresa (Abancay-Perú)	Organización de sistemas sanitarios, medidas de seguridad personal, respeto por las instituciones locales y la cultura del país	Apoyo a instituciones sanitarias locales
Filosofía y Letras	Excavación arqueológica en la ciudad romana de Los Bañales	Fundación Los Bañales	Excavación, identificación y clasificación de material arqueológico, pensamiento analítico, trabajo en equipo e interdisciplinar	Realización de excavaciones arqueológicas para la recuperación del patrimonio

TABLA 2 (continuación)				
Farmacia	Aprendizaje basado en formación a terceros	Las cafeterías del campus de la Universidad de Navarra	Profundización en contenidos de tres asignaturas, exposición de contenido científico especializado, oratoria	Identificar necesidades formativas sobre temas de seguridad e higiene
Farmacia	Solidaridad en la cocina	Fundación Core	Profundización en contenidos de la asignatura, inmersión en contexto profesional real, organización de información, oratoria	Formación nutricional a inmigrantes a través de sesiones prácticas sobre dieta mediterránea
VOLUNTARIADO				
<i>Facultad</i>	<i>Proyecto</i>	<i>Socio</i>	<i>Principales aprendizajes</i>	<i>Servicio prestado</i>
Ciencias	Voluntariado ambiental	Fundación La Caixa y Tantaka	Sensibilización con el cuidado del medioambiente, concienciación social	Educación ambiental, sostenibilidad en el uso de recursos naturales
Arquitectura	Restauración de viviendas	Población con riesgo de exclusión social en Navarra	No está prevista la realización de aprendizajes	Restauración de viviendas
Derecho	AJA (Asociación Juvenil de Alumnos)	Profesores, alumnos y PAS de la Universidad de Navarra	Aplicación práctica del Derecho, profundización en contenidos de diversas asignaturas, redacción de textos jurídicos	Asesoramiento jurídico
PRÁCTICUM Y TRABAJOS DE CAMPO				
<i>Facultad</i>	<i>Proyecto</i>	<i>Socio</i>	<i>Principales aprendizajes</i>	<i>Servicio prestado</i>
Educación y Psicología	Puesta en marcha de un aula de Pedagogía Terapéutica	Colegio Santa Luisa (Pamplona)	Metodología de trabajo y materiales para niños de educación infantil que presentan necesidades específicas	Realización de un proyecto para equipamiento de un aula con recursos pedagógicos
Educación y Psicología	Diseño de cuadernos portátiles y materiales con pictogramas	Granja-Escuela Basabere (Navarra)	Comprensión de las personas con dificultades de comunicación. Atención a la diversidad	Diseño y elaboración de materiales pedagógicos para alumnos con TEA
INICIATIVAS POCO ORGANIZADAS				
<i>Facultad</i>	<i>Proyecto</i>	<i>Socio</i>	<i>Principales aprendizajes</i>	<i>Servicio prestado</i>
Farmacia	Tecnología culinaria	No hay socio comunitario	Cambios en el proceso culinario, empatía con el paciente y el personal de cocina de un sistema de restauración, análisis de recetas	Realización de un bizcocho para una persona con una determinada patología nutricional
Ciencias	Proyectos de laboratorio integrado	No hay socio comunitario	Preparación de guiones de trabajo para la realización de prácticas en el laboratorio, análisis enfocado a la aplicación, búsqueda bibliográfica, elaboración de informes	Desarrollo de proyectos de industria química para la mejora de productos, reducción de costes, cuidado medioambiental y ahorro energético

Fuente: elaboración propia.

4. Propuesta de formación para el profesorado universitario

A través de las entrevistas realizadas hemos constatado el interés de las autoridades académicas por la innovación metodológica y su compromiso para impulsarla. Todos los Vicedecanos valoran positivamente el Aprendizaje-Servicio y ven conveniente ir incrementando progresivamente esta metodología en la docencia.

El análisis de las experiencias detectadas nos ha permitido comprobar que muchas de ellas están cercanas al Aprendizaje-Servicio y otras tienen posibilidades de llegar a serlo después de completar un proceso de transición. Entre las carencias detectadas destacamos el desconocimiento, por gran parte del profesorado, de esta metodología. Sugerimos la necesidad de formación en esta línea.

Por ello presentamos, a continuación, las principales líneas de una propuesta de programa formativo diseñado para introducir al profesorado en esta metodología, y lograr que lo que ya se hace, cumpla con los criterios de calidad requeridos.

Objetivos

1. Analizar los fundamentos teóricos y los elementos conceptuales y metodológicos que sostienen esta práctica metodológica.
2. Reflexionar sobre la filosofía que subyace y sobre la utilidad de esta metodología en el impulso del desarrollo competencial del alumnado.
3. Identificar los elementos configuradores de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.
4. Presentar y analizar experiencias, analizando los elementos más significativos.
5. Aportar recursos y materiales.
6. Localizar relaciones de *partenariado* y con los socios comunitarios.
7. Diseñar un proyecto susceptible de ser llevado a la práctica.

Contenidos

1. Definición y fundamentos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio: pedagogía de la experiencia, aprendizaje solidario, trabajo en red, relación de *partenariado*.
2. Aprendizaje-Servicio y desarrollo competencial.
3. Elementos que configuran un proyecto.
4. Presentación y análisis de experiencias.
5. Recursos y materiales: plantillas, bibliografía, redes.
6. Establecimiento de relaciones con el *partenariado*: ámbitos principales de actividad, líneas de interés para la ejecución de un proyecto.
7. Metodologías en situaciones diversas.

Metodología

Nuestra función en este proceso formativo es mediacional. Es decir, durante todo el proceso trataremos de asesorar al profesorado acomodándonos al contexto educativo, a las circunstancias y a los recursos con los que cada profesor en el desarrollo de su docencia cuente. Para ello, en un primer momento, a través de seminarios en los que se propiciará la

intervención y el diálogo de los asistentes, trabajaremos cuestiones referidas a los fundamentos teóricos y principios conceptuales que sostienen esta metodología y los elementos que configuran un proyecto.

Centrándonos en los contenidos, diseñaremos un curso MOOC abierto a cualquier docente. Esto nos permitirá, además de proporcionar a los profesores materiales que les ayuden en el conocimiento de esta metodología, compartir experiencias y establecer una comunidad de docentes interesados en implementarla.

Recursos

La Universidad de Navarra cuenta con tres recursos importantes que podrán facilitar la realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio. En primer lugar, el Servicio de Carreras Profesionales, para el establecimiento de convenios de colaboración con los socios comunitarios. En segundo lugar, el Servicio de Calidad e Innovación, que podría prestar una ayuda valiosa en el diseño e implementación del programa de formación. Por último, Tantaka, un banco de tiempo solidario que trata de aportar tiempo de los integrantes de la comunidad universitaria a disposición de las organizaciones sociales.

Por otro lado, desde el *Proyecto Horizonte 2020* que recoge los diez hitos que la universidad pretende impulsar en los próximos años, se contempla el fomento de la docencia innovadora. Entre otros aspectos se busca la implantación de modelos de aprendizaje integrado y Aprendizaje-Servicio; y el impulso de programas de formación docente del profesorado.

Confiamos en que este apoyo de las autoridades académicas influirá positivamente en la puesta en marcha de nuestra propuesta. En último término, esperamos poder constatar que las actividades de servicio a la sociedad realizadas por nuestros alumnos, redunden en su desarrollo personal, social y profesional.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro blanco para el título de grado en Magisterio*. Madrid: Autor.
- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): La universidad una institución de la sociedad, Barcelona, España.
- Bringle, R., y Hatcher, J. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.
- CADEP (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad. León: CADEP-CRUE.
- Deeley, S. (2010). Service-learning: thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Dreuth, L., y Dreuth-Fewell, M. (2002). A model of student learning in community service field placements. *Active learning in higher education*, 3(3), 251-264.
- Eyler, J. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service- Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 11-17.

- Flournoy, C. (2007). Investigative reporting and service learning. *Journalism and Mass Communication Educator*, 62(1), 47-61.
- Fullerton, A., Reitenauer, V. y Kerrigan, S. (2015). A Grateful Recollecting: A Qualitative Study of the Long-Term Impact of Service-Learning on Graduates. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 65-92.
- Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-67
- Furco, A. (2007). Institutionalizing service-learning in higher education. In L. McIlrath, y I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 65-82). Aldershot: Ashgate.
- Hébert, A., y Hauf, P. (2015). Student learning through service-learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.
- Henty, S., y Breyfogle, M. (2006). Toward a New Framework of “Server” and “Served”: De(and Re) constructing Reciprocity in Service-learning Pedagogy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 27-35.
- Keen, C., y Hall, K. (2009). Engaging with Difference Matters: Longitudinal Student Outcomes of Co-Curricular Service-Learning Programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.
- Kravetz, K. (2006). Transforming Communities: The Role of Service Learning in a Community Studies Course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 49-56.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Meyers, C., Lemons, L. y Hock, C. (2014). Implementing Service-Learning: Best Practices from Agricultural Leadership Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 159- 161.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moely, B. e Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students’ learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-80). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Rhoads, R. (1998). In the Service of Citizenship: A Study of Student Involvement in Community Service. *The Journal of Higher Education*, 69(3), 277-297.
- Rondini, A. (2015). Observations of Critical Consciousness Development in the Context of Service Learning. *Teaching Sociology*, 43(2), 137-145.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, compromiso y aprendizaje cívico en América. *Revista de Educación*, 361, 565-590.

Aprendizaje-servicio en alumnos de Psicología: propuesta de intervención en población gitana para adquirir competencias actitudinales y comunicativas

Novella García, Carlos

Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica. UCV

carlos.novella@ucv.es

Ruiz Ordóñez, Yolanda

Departamento de Neuropsicobiología, Metodología y Psicología Social. UCV

yolanda.ruiz@ucv.es

Salcedo Mateu, Amparo

Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación. UCV

amparo.salcedo@ucv.es

RESUMEN

En este trabajo presentamos una experiencia de Aprendizaje-Servicio realizado en la localidad de Oliva y desarrollada por alumnos de segundo curso de Psicología Social de la Universidad Católica de Valencia. El objetivo fue llevar a cabo una intervención socioeducativa en menores en riesgo de exclusión social, dirigido especialmente a niños de etnia gitana, por ser la población más significativa de ese entorno. Se detectó la necesidad de actuar para mejorar las actitudes ante la escuela, y de ahí que las líneas de acción se centraron en la captación y formación de voluntarios para garantizar la sostenibilidad del proyecto y la intervención educativa en menores. Como conclusión, indicar que los alumnos adquirieron competencias transversales y específicas, desarrollaron la participación social y el compromiso cívico y, sobre todo, prestaron un servicio a la comunidad.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; exclusión social; voluntariado; educación.

**Service-Learning in psychology students:
a proposal for intervention in Roma and Sinti People to acquire
communication and attitudinal competences**

ABSTRACT

In this paper we present a Service-Learning experience conducted in the town of Oliva and developed by students of the second year of Social Psychology at the Catholic University of Valencia. The aim was to carry out a socioeducational intervention in children at risk in social exclusion, particularly targeting gypsy children, as the most significant population of that environment. They detected that the most important thing was to improve the attitudes at school. The lines of action focused on the recruitment and training of volunteers to ensure sustainability of the project and the educational intervention in children. In conclusion, we indicate that the students acquired transversal and specific skills, developing social participation and civic engagement and, above all, they lent a service to the community.

Keywords: Service-Learning; social exclusion; volunteering; education.

Introducción

La realización de experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad implica que el docente asuma un modo de plantear su asignatura con el fin de que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Actualmente, nos encontramos ante una educación en la que el alumno tiene un acceso excesivo a la información debido a las nuevas tecnologías. En este contexto, el rol del docente debe cambiar y dejar de ser la persona que administra y regula la información para convertirse en alguien que oriente, guíe y acompañe. El profesor debe motivar y respetar a sus alumnos de forma que sean ellos los que asuman el protagonismo de su propio aprendizaje.

Propuestas de innovación metodológica de este tipo contribuyen a dar mayor coherencia a postulados básicos del Espacio Europeo de Educación Superior. Podemos afirmar que el Aprendizaje-Servicio es una manera de entender tres conceptos:

la ciudadanía, el aprendizaje y la educación en valores. La ciudadanía, basándola en la participación activa y la contribución a la mejora de la calidad de vida de la sociedad. El aprendizaje, fundamentado en la exploración, la acción, la reflexión y la responsabilidad social. La educación en valores justificada en la vivencia, en la experiencia y en la construcción de hábitos” (Vázquez Toledo, Gayán, y Arranz, 2012, p. 73).

Resulta, por tanto, de interés no solo el mero aprendizaje de competencias en un entorno real, sino también la repercusión que supone en la comunidad que los alumnos sean educados en valores y en compromiso cívico.

En la Declaración sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009) se entiende “el servicio a la comunidad como una de las tres funciones primordiales de la universidad y alude para ello a nuevas estrategias en la Sociedad del Conocimiento, con presencia de la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad” (García-Pérez y Mendía, 2015, p. 47).

Ofrecer la pedagogía experiencial de Aprendizaje Servicio es contribuir a la formación los alumnos, velando por sus competencias y, sobre todo, por la adquisición de una mayor conciencia social. Por eso, cabe decir que se trata de una herramienta muy potente, ya que el alumno aprende mientras está prestando un servicio a la sociedad. Además, es consciente de la necesidad de justicia social cuando actúa en entornos vulnerables, puesto que todo proyecto se sustenta en una relación dinámica entre la acción y la reflexión (Aramburuzabala, 2013). La universidad no puede permanecer aislada de la sociedad. Proponer este tipo de metodología permite estrechar el vínculo entre ambas, al mismo tiempo que favorece y consolida los aprendizajes del estudiante.

1. Contextualización

La propuesta de Aprendizaje-Servicio se sitúa en la localidad de Oliva (Valencia) y es desarrollada por alumnos de segundo curso en la asignatura Psicología Social de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Aunque conviven diferentes colectivos, hay que decir que el proyecto se centrará en la etnia gitana, concretamente en la intervención con

menores en riesgo de exclusión social. El nivel educativo de la etnia gitana es significativamente bajo al compararlo con grupos sociales de características semejantes, situándose el índice de abandono escolar temprano de la juventud gitana en torno al 63,7%.

Históricamente, hay que señalar que existe poca documentación sobre los procesos de educación y escolarización de niños y niñas gitanas. En el siglo XIX, los niveles de escolarización, en general, eran francamente escasos, y estos se intensificaban cuando se trataba de población gitana. Además, los gitanos han sido un pueblo itinerante, impidiendo este modo de vida el hecho de disponer de una mayor documentación histórica sobre ellos mismos. Por eso, resulta complejo dar una explicación adecuada desde que llegaron a Europa, si bien es cierto que allá donde fueron tuvieron que adaptarse a las necesidades del lugar, estando influenciados, de esta manera, por la cultura predominante (Salinas, 2015).

La historia educativa de los niños y niñas gitanas ha pasado por tres fases. Es más, respecto a la escolarización gitana, se presentan diferentes modelos: escuelas segregadas para el alumnado específicamente gitano, aulas segregadas para gitanos pero en escuelas interétnicas, escuelas en barrios de población exclusivamente gitana y alumnado gitano en escuela pública. En la actualidad, la comunidad gitana se enfrenta a diferentes retos educativos, en los que la familia juega un papel fundamental para que los niños y niñas gitanos tengan una escolarización lo más normalizada posible. Por eso, en la etnia gitana familia y educación deben estar estrechamente vinculadas, pues difícilmente acudirán al colegio los niños si las familias no lo consideran importante (Llevot y Bernad, 2016).

No obstante, hay que destacar que, aunque en las últimas décadas se ha insistido aún más en la escolarización, todavía nos encontramos desafíos que afrontar en el marco educativo español que oscilan desde un absentismo esporádico y fracaso escolar a un absentismo extremo y abandono escolar prematuro. Se puede pensar que es la deprivación sociocultural la causante de la falta de escolarización, no obstante, esto no es real, dado que lo que lo motiva básicamente es el contexto, que es el que ocasiona aislamiento y marginación (García Guzmán, 2005).

Además, y por desgracia, todavía nos encontramos con actitudes y conductas de rechazo ante colectivos de diferente origen racial o étnico que están relacionados con los prejuicios y estereotipos. De hecho, algunos de los informes estatales afirman la existencia de atribuciones y rasgos despectivos a este tipo de población, sobre todo en lo relativo a la población gitana y magrebí. Estas conductas discriminatorias se gestan socialmente, de tal manera que la conducta de rechazo hacia ellos se produce ya en la escuela, donde los niños payos, mediante un proceso de aprendizaje social, modifican su dimensión cognitiva y asumen expectativas, creencias y actitudes que se traducen en comportamientos de desprecio como consecuencia de los prejuicios sociales y culturales que manifiestan ante ellos (Sánchez-Muros, 2015).

Una de las dificultades con las que se ha encontrado la población infantil gitana a la hora de la escolarización ha sido el rechazo de las normas y conductas que debían asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para poder escolarizar a un niño gitano con éxito se debe tener más información de su entorno, del grupo cultural y de la familia a la que pertenece, con el fin de poder obtener más implicación de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estudios efectuados, se han comprobado efectos positivos y correlación entre la implicación de los padres y variables de los niños, tales como motivación, confianza en sí mismo

y empatía (De Miguel, 2015). También Barbero (2015) pone de manifiesto que se produce un desfase curricular de los niños gitanos en general, que va incrementándose con el tiempo, ocasionando un desfase mayor, de tal modo que cuando llegan a una etapa educativa superior se ven desbordados e incapaces de alcanzar al grupo-clase y, por consiguiente, desarrollan una alta desmotivación. En este sentido, Arza y Carrón (2015) afirman que “la brecha entre la comunidad gitana y el resto de la sociedad no solo no se ha estrechado, sino que en algunos casos existe un claro riesgo de ensanchamiento” (p. 279).

El contexto en que se desarrolla el Aprendizaje-Servicio es en la localidad valenciana de Oliva. Allí, actualmente, la Asociación Gitana Romaní de La Safor viene desarrollando, desde hace ya varios años, un programa en el que padres y hermanos del pueblo gitano colaboran voluntariamente en tareas extraescolares con los más pequeños. No obstante, se trata de actividades ocasionales, carentes de seguimiento y de recursos humanos para desarrollar adecuadamente las acciones. Por este motivo, se llevó a cabo una intervención educativa y psicosocial con el objeto de incidir sobre sus motivaciones y fomentar tanto la integración como la percepción de los beneficios que les supondrá en sus vidas cumplir con cada una de las etapas del sistema educativo.

Era importante partir de las regularidades funcionales y estructurales de la organización social, de tal modo que las intervenciones se dirigían a cubrir, mediante acciones concretas, aspectos que fomentasen la integración del pueblo gitano y el asociacionismo local, desarrollando, por una parte, actividades educativas y de hábitos de estudio en los menores y, por otra, creando un tejido asociativo con voluntariado formado para poder dar continuidad al proyecto. Desarrollar aspectos que incidan positivamente sobre la educación de los niños gitanos es prioritario, de tal forma que las intervenciones se encaminaron a incrementar motivaciones y favorecer la integración. Aunque se ha mejorado sustancialmente la escolarización de estos niños, cabe señalar que son muy insignificantes los porcentajes de aquellos que continúan con estudios superiores. El proyecto guarda estrecha relación con aspectos educativos e interculturales y con el fomento del asociacionismo local, siendo los destinatarios los menores en riesgo de exclusión social.

2. Descripción del servicio

Para llevar a cabo el servicio hay que decir que, después de presentar los contenidos y competencias que se iban a trabajar a través de la experiencia de Aprendizaje-Servicio, un grupo de alumnos, aprovechando los conocimientos y contactos que tenían, propusieron realizar su intervención en Oliva con menores en exclusión social, carencias emocionales y escolares procedentes de etnia gitana, básicamente, con el fin de dar respuesta a una necesidad social percibida. Es interesante señalar que dicho servicio no solo fue bien acogido por las familias gitanas, sino también por diferentes asociaciones que se sumaron a este programa social.

Cada sesión se preparó llevando a cabo la reflexión pertinente en clase de Psicología Social y siguiendo las orientaciones de la profesora para que pudieran ser lo más ajustadas a la realidad. Después de haber realizado un diagnóstico del entorno en el que desarrollarían el Aprendizaje-Servicio, procedieron a recabar la información concerniente a población

gitana para conocer mejor el perfil de los destinatarios. Al mismo tiempo, tuvieron diversas entrevistas con asociaciones próximas al entorno en el que se iba a realizar el servicio. Toda la información recogida, tanto por informantes como por literatura acorde con la temática, fue debidamente ordenada para poder temporalizar adecuadamente la intervención.

El servicio, claramente, incidía sobre dos líneas: una, la captación y formación de los voluntarios que pudieran mantener el proyecto, y otra, la intervención educativa con los menores. Con la primera se pretendía formar un equipo de voluntarios que dieran una cobertura y respuesta constante y de calidad a las necesidades. Se ofrecieron cursos de formación en asertividad y empatía, trabajo en equipo, técnicas de comunicación y escucha activa, autoestima y crecimiento personal, interculturalidad y convivencia en la escuela, y trabajo con niños en riesgo de exclusión social. Respecto a la segunda línea de intervención, decir que se programaron una serie de sesiones que incidieron de modo especial en incrementar la motivación de los niños con el fin de que asistieran al colegio con regularidad y, de esta manera, fomentar la inclusión y participación social. En este sentido, se desarrollaron actividades de refuerzo educativo, educación en valores a través del ocio y tiempo libre, así como la realización de algún taller específico para trabajar la motivación, la autoestima o cualquier necesidad que se detectara.

Los ámbitos de acción estaban delimitados claramente. Respecto al primero, relacionado con la formación de voluntarios, cabe señalar que se creó una línea de trabajo que consistió en activar e impartir siete cursos de ocho horas de duración cada uno. En cada curso se trabajaban contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, se dividieron en aspectos teóricos y prácticos, ya fueran individuales o grupales. Así, con el curso de asertividad y empatía se pretendió que los voluntarios conocieran conceptos y adquiriesen destrezas para fomentar la empatía, asertividad y prevenir el *burn-out*. El curso de trabajo en equipo facilitó estrategias y habilidades para que pudieran coordinar los equipos de trabajo, al mismo tiempo que reconocieran los aspectos o elementos que incidían negativamente en el trabajo en equipo. El curso de técnicas de comunicación y escucha activa les dotó de técnicas eficaces de comunicación y reforzó y mejoró las relaciones sociales con los usuarios porque adquirieron competencia para saber comunicarse, al mismo tiempo que ejercían una adecuada relación de ayuda.

El curso de autoestima y crecimiento personal permitía que el voluntario trabajara sobre el autoconocimiento con el fin de detectar las capacidades y limitaciones. Y por último, se desarrollaron dos cursos que entoncaban directamente con los usuarios. El curso de interculturalidad y convivencia en la escuela, donde el voluntario adquiría conocimientos básicos sobre la diversidad cultural, convivencia en el aula, pueblo gitano y educación multicultural para, de ese modo, favorecer la convivencia, junto con el curso denominado “Niños en riesgo de exclusión social”. El objetivo era mejorar la formación integral de los niños en riesgo de exclusión social, proporcionando apoyo socio-afectivo a los destinatarios y ofreciendo estrategias para la mejora del rendimiento escolar al mismo tiempo que se sensibilizara sobre la necesidad de intervenir en ámbitos desfavorecidos de la infancia y la adolescencia. El reclutamiento para captar voluntariado se realizaba desde la oficina de Acción Social de la Universidad.

El otro ámbito de acción se dirigía a los niños y pretendía trabajar el refuerzo educativo para que fueran capaces de adquirir mejor los conocimientos impartidos en el centro,

al mismo tiempo que se trataba de motivarles para que sus percepciones sobre la educación fueran lo más positivas posibles. De este modo, se incidía sobre absentismo y fracaso escolar. El grupo de estudiantes hacía especial hincapié en aquellos niños que habían abandonado el sistema educativo por desmotivación. El objetivo era que pudieran reincorporarse nuevamente al sistema educativo.

La intervención tenía como destinatarios a 60 niños gitanos o inmigrantes pertenecientes a barrios de la localidad de Oliva. Se contactó con el patriarca de la etnia gitana para presentarle el proyecto como herramienta para favorecer hábitos de estudio en menores que incidieran sobre la integración social y comunitaria. Igualmente, se contó con la participación, mediante un trabajo en red, del ayuntamiento de Oliva, Asociación el Romaní de La Safor, la policía municipal y el colegio Santa Anna, entre otros. El proyecto, pues, se puso en marcha en la población de Oliva estableciendo sesiones los sábados por la mañana de 11h a 13h para trabajar con menores de 5 a 9 años en riesgo de exclusión social. Se utilizó material escolar, material educativo, cuadernos, puzzles e instrumentos musicales.

3. Descripción del aprendizaje

Los alumnos que han llevado a cabo esta experiencia y este servicio han estado acompañados y tutorizados, con el fin de poder integrar parte de los contenidos curriculares detallados en la guía docente a través de la prestación de un servicio. En este sentido, hay que señalar la adquisición de competencias transversales, destacando, entre otras, la habilidad de relaciones interpersonales y el hecho de mostrar preocupación por el desarrollo de las personas, comunidades y pueblos, al intervenir directamente con un sector marginado. Además, aprendieron a observar el contexto para poder identificar necesidades y problemas, ya que sin el análisis pertinente resultaba complejo poder trazar un plan de intervención.

Junto a estas competencias transversales y específicas, los alumnos fueron capaces de aprender a reconocer y aplicar los factores que regulan las actitudes y las relaciones interpersonales, puesto que debían desarrollar acciones motivadoras que generasen cambios actitudinales en los niños. Para poder trabajar las actitudes tuvieron que aprender a conocer los procesos implicados en la percepción, cognición e identidad social desde el ámbito de la psicología social (Baron y Byrne, 2013), puesto que previamente a la intervención se realizaron las visitas pertinentes y los contactos personales con las familias gitanas, manejando asimismo aspectos relativos a creencias, expectativas, atribuciones y valores. En este sentido, aprendieron a reconocer los factores reguladores de cambio en base al contexto donde las conductas tuvieron lugar, así como los modos de influencia en una etnia donde el patriarca posee plena autoridad para tomar decisiones.

La intervención llevada a cabo por los estudiantes implicó tanto la adquisición de competencias para evitar conductas disruptivas de los niños como el manejo de las propias conductas prosociales. Adquirieron competencias comunicativas para recabar información significativa para el proyecto, dado que accedieron tanto a asociaciones como a las familias gitanas. Periódicamente, fruto de la acción y de la capacidad de trabajar en equipo, pudieron reflexionar sobre las adaptaciones de las actividades. Cabe indicar al respecto que, dada la complejidad

del perfil de los destinatarios, las intervenciones se ajustaban a las sesiones, poniendo los alumnos en práctica todos los recursos y habilidades adquiridas.

En definitiva, la adquisición de habilidades relacionales e interpersonales fue una estrategia para motivar a los menores, cuya finalidad era favorecer la inclusión y adaptación al centro escolar. Al mismo tiempo, es de destacar la capacidad de fomentar el trabajo en equipo mediante la creación de equipos voluntarios locales para garantizar la continuidad y sostenibilidad del proyecto.

Asimismo, los alumnos reconocieron conceptos y procesos psicosociales fundamentales para entender la realidad sobre la que actuaban, ya que realizaron un análisis y estudio para poder responder a la necesidad de este entorno social. Todo esto no solo les motivó para desarrollar conocimientos del ámbito de la psicología social, sino que suscitó el interés pese a las reticencias iniciales de valorar positivamente la implicación en los procesos para que tuvieran un buen impacto en el comportamiento colectivo. De hecho, tuvieron que utilizar estrategias que facilitasen la aplicación con éxito de sus conocimientos teóricos y prácticos para responder a los problemas sociales, aspecto que implicaba saber analizar el contexto en el que se desarrollaban las conductas grupales. Sin duda, la experiencia contribuyó significativamente a la adquisición de destrezas y aplicación de herramientas, enriqueciendo los conocimientos sobre la asignatura.

4. Conclusiones

Cabe concluir que la acogida del proyecto y la experiencia fue positiva tanto para los alumnos como para la comunidad, ya que la intervención propició la toma de conciencia para favorecer la integración por entidades públicas y asociaciones próximas a la problemática o al lugar. En algunos casos, se detectaron necesidades que debían ser tratadas por especialistas y se derivaron. Este análisis de la realidad, realizado por los estudiantes durante el desarrollo del mismo, se tradujo en una actividad mucho más compleja y organizada de la planificada, llegando a participar un importante número de niños y niñas no solo de etnia gitana, sino también de diverso origen racial o étnico, alcanzando incluso número casi semejante a la etnia gitana. Así, se sumó al proyecto un valor añadido que les permitió trabajar la igualdad y la no discriminación no solo con miembros de etnia gitana.

Sin duda, la experiencia ha permitido adquirir competencias, y ha incidido directamente sobre la ruptura de prejuicios y conductas discriminatorias sostenidas por algunos miembros del grupo.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 5-11.
- Arza, J., y Carrón, J. (2015). Comunidad gitana: la persistencia de una discriminación histórica. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 275-299. doi: 10.14198/OBETS2015.10.2.01

- Barbero, B. (2015). *El derecho a la educación de los menores de etnia gitana: estudio de un barrio marginal* (Trabajo Final de Máster no publicado). Universidad de Oviedo. Oviedo.
- Baron, R., y Byrne, D. (2013). *Psicología Social* (10ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- De Miguel, S. (1999). Atención a la diversidad: minorías étnicas. *Tendencias Pedagógicas*, 4, 59-80.
- García Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 3(1), 437-448.
- García-Pérez, A., y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.
- Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2ª Parte: siglos XX y XXI). *Cabás*, 14, 96-126.
- Sánchez-Muros, P. S. (2015). Minoría gitana y prejuicio étnico en la preadolescencia. Procesos de exclusión e inclusión en el ámbito escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 396-408.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior/2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.
- Vázquez Toledo, S., Gayán, T., y Arranz, P. (2012). Innovar en la docencia universitaria: una experiencia de ApS en la Facultad de Educación de Zaragoza. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2(4), 70-81.

Compromiso social y aprendizaje servicio: desde EHU/UPV a la gestión de proyectos en los barrios de Vitoria Gasteiz

Orbea Aizpitarte, María Goretti

De Orbea Funes, Irantzu

Arregi Orue, Joseba Iñaki

Departamento Didáctica y Organización Escolar. UPV/EHU

mariagoretti.orbea@ehu.eus

irantzu.deorbea@ehu.eus

josebainaki.arregi@ehu.eus

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar la metodología del aprendizaje servicio como una aportación especialmente relevante para la Educación Intercultural y la Educación para la Ciudadanía Democrática. El proyecto se desarrolla en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz, en la UPV/EHU. Está dirigido al alumnado de 4º curso del Grado en Educación Infantil y Primaria que cursa el Minor de Educación Intercultural. Concretamente, forma parte del curso denominado Gestión de Proyectos Específicos, en la que tomamos parte los cinco departamentos del equipo docente del Minor. El alumnado organizado en grupos elige un barrio de Vitoria-Gasteiz. Inmediatamente después se le asigna un tutor del equipo docente, para guiar el proceso del trabajo de campo en el barrio y generar una posible intervención en la comunidad. El foco de análisis se sitúa en identificar el nivel de interculturalidad real existente en el barrio. Al final del artículo se presentan los distintos proyectos presentados y defendidos, señalando y ordenando las distintas capacidades personales y logros institucionales que proporciona este tipo de actividad educativa.

Palabras clave: ApS; barrio; interculturalidad; equipo docente; conductas prosociales.

Community engagement through service learning: From the EHU/UPV to project implementation in the neighbourhoods of Vitoria-Gasteiz

ABSTRACT

The aim of this paper is to present service learning as a particularly important contribution for Intercultural Education and Democratic citizenship. The project was designed in the Faculty of Education and Sports of Vitoria-Gasteiz, at the UPV / EHU. Senior bachelor students of Education and Primary School pursuing a Minor in Intercultural Education are the main protagonist of this project. The project was developed within the subject of Specific Projects Management, involving five different departments from both hard and social sciences. Divided in groups, students choose a neighborhood of Vitoria-Gasteiz as a target community area. Then, with the help of a learning facilitator they will do fieldwork in the target neighborhood resulting in a community intervention in the field of intercultural education. The main research target is to investigate the real level of interculturality existing in the neighborhood. At the end of the article the various projects submitted and defended are described. At the same time, different personal capacities and institutional achievements owed to this type of educational activities are pointed up.

Keywords: Service-Learning; neighborhood; interculturality; teaching staff; prosocial behaviors.

Introducción

El origen de APS se remonta como bien lo recoge Zabala y Arnau (2014, p. 167) a William James (1842-1910) como el precursor del aprendizaje servicio, en una conferencia en 1906 en la Universidad de Stanford, propuso que el servicio civil a la sociedad podía ser “equivalente moral de la guerra”. Dewey (1915) en su libro *Las escuelas del mañana*, defiende una actividad que se enmarca en la vida de la comunidad e incluso es realizada para mejorar su bienestar.

El ApS combina en una sola actividad el aprendizaje de competencias con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Conecta el compromiso cívico con el aprendizaje curricular y combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado. Se trata de una estrategia que integra servicio a la comunidad con la instrucción, la investigación y la reflexión pensadas en optimizar la adquisición de conocimientos y competencias, la apropiación de valores y virtudes cívicas, y, finalmente, para fortalecer la comunidad y contribuir a resolver sus problemas (Zabala y Arnau, 2014, p. 168).

El Aprendizaje servicio y la construcción de ciudadanía activa en la universidad ha sido una de las misiones que hemos compartido el equipo docente del minorkult. Nos era imprescindible trabajar la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos mediante la asignatura Gestión de proyectos específicos.

La Facultad de Educación y Deporte, de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU) tiene incorporada la actividad de servicio de voluntariado; que lleva realizándose desde hace algunos años en las escuelas de Aranbizkarra e IPI Sansomendi, mediante la participación del alumnado de primer curso de Grado Educación Infantil/Grado de Educación Primaria. En los grupos interactivos y en los grupos de apadrinamiento lector. Desde el equipo docente del minorkult queríamos dar otro paso, cómo promover otro espacio en situación de aprendizaje y contextos de convivencia para que el alumnado se entrene en el ejercicio de la ciudadanía activa, como estudiante y como futuros titulados.

Los elementos pedagógicos del ApS están comprometidos con los ideales de autonomía, participación y democracia educativa. Se caracteriza dicha tarea de ApS, con el aprendizaje a partir de la experiencia, en la que la propuesta tenga una proyección social, siendo imprescindible la participación cívica, desde el trabajo cooperativo siendo la base del trabajo grupal, y donde desde un principio está presente la pedagogía de la reflexión.

En la documentación europea al respecto, el listado de descriptores conocidos como *descriptores de Dublín*, en relación tanto con el título de grado como con el de postgrado, incorpora competencias que hacen referencia a elementos sociales y éticos. En concreto, y con respecto al título de grado, establece cinco competencias. La tercera de estas competencias consiste en (Martínez, 2008, p. 21) saber reunir e interpretar datos relevantes, normalmente dentro de su área de estudio, con el fin de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de tipo social, científico o ético.

Las propuestas de ApS potencian aprendizajes que permiten aprender a aprender y a emprender. Para poder alcanzar estos niveles de calidad en la formación universitaria es necesario un cambio de mirada en el profesorado sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje en la universidad y un cierto modelo de universidad comprometido con la comunidad y con la mejora (Rhoads, 1997).

Como afirma la UNESCO la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas (UNESCO, 1998).

Junto con la *ApS en el barrio*, la universidad se reconoce “parte del” conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del “afuera”. Mediante esta tarea la comunidad, ya no es vista ni como destinataria pasiva, ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

La creación del Espacio Europeo de la Educación Superior, en el Proceso de Bolonia, con las reformas que trae consigo, implica de algún modo una visión de la enseñanza y el aprendizaje, que pretende ser, al menos en sus declaraciones de principios, menos individualista y más participativa (Naval, 2008, p. 57).

En el equipo docente del *minorkult*, nos planteamos cómo afrontar la pasividad que en ocasiones muestra el alumnado, cómo suscitar intereses en los estudiantes y cómo promover el compromiso cívico. Es esto motivo de conversación y trabajo en el *minorkult*.

1. Contextualización

Hasta ahora el alumnado durante el Grado ha trabajado en los cursos anteriores en tareas de solucionar problemas hipotéticos, estudio de casos, han diseñado proyectos y llevado a cabo simulaciones. Pero en este caso las necesidades son reales, deben ir construyendo y activando los conocimientos adquiridos previamente así como con las competencias que disponen. El objetivo es mejorar la realidad, mediante el bagaje individual y de grupo.

La propuesta de *ApS* introduce como novedad que el aprendizaje del estudiante se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo. Es decir, constituyen una innovación en relación al aprendizaje en la universidad, y a la vez añaden a los objetivos clásicos de la formación universitaria otras que relacionan la actividad de aprendizaje del estudiante con su formación ciudadana.

Desde el inicio de la actividad el alumnado es el principal protagonista. Desde el principio están tomando decisiones, se plantean interrogantes, negocian, llegan a acuerdos, gestionan el trabajo y hacen propuestas destinadas a solucionar un problema, y también experimentan sentimientos y viven contradicciones. Esta tarea de *ApS* incorpora acciones en el ámbito local, en el barrio. Veíamos necesario promover experiencias de participación en las que el alumnado tuviera que involucrarse en la vida pública de un barrio de Vitoria-Gasteiz. Así van asumiendo la responsabilidad que deriva de ella, participando en proyectos de mejora de la realidad, colaborando con el barrio. Aprendemos a participar en la medida que tenemos la posibilidad de asumir responsabilidades y de implicarnos en proyectos colectivos.

El alumnado es el agente activo, con una participación que exige compromiso y responsabilidad del grupo. El equipo docente acompaña al grupo durante el proceso. Por grupos

de trabajo tienen que elegir un barrio de la ciudad Vitoria-Gasteiz y proponerlo al tutor/tutora. Las sesiones lectivas presenciales con reuniones con el tutor/tutora, talleres, jornadas, y trabajo dirigido; y las no presenciales con actividades de lectura individual (libros, prensa, artículos, blog, web, etc.), catalogación de la información, entrevistas, encuestas, visitas, grabaciones y consulta a los profesionales.

En este cronograma vemos claramente el reparto de asignaturas y tutorías del equipo docente. Desde el curso 2013-2014 llevamos ofreciendo unas *Jornadas Internacionales sobre Educación Intercultural*, donde asisten ponentes desde instituciones, asociaciones y escuelas. Tiene una duración de una semana, donde también toma parte en la programación el alumnado junto con el profesorado. Cada grupo de trabajo tiene que contactar e invitar a las jornadas a alguna asociación que conozcan. Esta tarea será evaluada y valorada en la asignatura de *Dimensión Comunitaria de la Interculturalidad*. Merece mencionar que el tipo de aprendizaje que proporciona el minorkult es de carácter multidimensional.

TABLA 1. Cronograma minorkult 2016

minor kultuarterkotasuna 2015-2016	1 astea 9 sept 11 sept	2 astea 14 sept 18 sept	3 astea 21 sept 25 sept	4 astea 28 sept 1 oct	5 astea 5 oct 9 oct	6 astea 13 oct 16 oct	7 astea 19 oct 23 oct	8 astea 26 oct 30 oct	9 astea 25 ene 29 ene	10 astea 1 febr 5 febr	11 astea 8 febr 11 febr	12 astea 15 febr 16 febr	13 astea 25 marz 26 marz	14 astea 29 febr 4 marz	15 astea 7 marz 11 marz
proiektu espezifikoen kudeaketa	alvaro	alvaro	alvaro	joseba	joseba	joseba	bego	ELKARTEAR		bego	gore	gore			
kultuarterko hezkuntzarako hezkuntza politikak	?														
kultuarterko hezkuntzarako baliabideak eta estrategia didaktikoak	alvaro														
kultuarterkotasunaren komunitate dimentsioa	joseba														
fundamentos teóricos de la educación intercultural						bego									
kultuarterkotasuna eskolan	gore														
tutorizazioak							1 fasea	2 fasea		2 fasea		3 fasea		4 fasea	

Fuente: elaboración propia.

2. Descripción del servicio

La metodología de los proyectos de ApS no es nada sencilla, como bien dice (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006, p. 70) porque comporta el trabajo de campo, la exploración del entorno o el desarrollo libre de la creatividad, hay que añadir, en el aprendizaje servicio, la dificultad de rendir cuentas a la comunidad por un servicio comprometido con ella. Por lo que describiremos el proceso, en la transición en el que se encuentra nuestro proyecto de *ApS del barrio*.

La transición del trabajo de campo al aprendizaje servicio. El primer año del minorkult, 2013-2014 se realizó la tarea de una investigación alrededor de un Estado-Nación (Senegal,

Marruecos, Colombia, Ecuador, India, Argelia y Pakistán) elegida por cada grupo de trabajo. Se acuerda que dicha asignatura se desarrolle mediante seminarios. Teniendo en cuenta el número de grupos de trabajo, se acuerda hacer un listado de culturas de referencia y otro listado de materiales que el alumnado debería utilizar. El colectivo de inmigrantes, serían seis en nuestro país, latinoamericanos, europeos del este, magrebíes, del África subsahariana, de la zona Indo-pakistaní y de China. Cada grupo ha tenido que trabajar una de las culturas de dicho listado. Para ello utilizaron diversos materiales (libros de texto, documentales, películas, cortos, representaciones teatrales, etc.). Se concreta que el trabajo tiene cuatro fases:

TABLA 2. Fases del trabajo Estado-Nación

<p>1ª fase: 5ª semana (del 7 al 11 octubre) Conocer, investigar, escuchar, recoger y fijar las bases.</p> <p>2ª fase: 8ª semana (del 28 al 30 octubre) Análisis del Estado-Nación desde diferentes ámbitos y crear un documento síntesis. Hacer una reflexión sobre el tratamiento que reciben en la sociedad y en el sistema educativo la cultura elegida (estereotipos, etiquetas, generalizaciones, simplificaciones, mitos, prejuicios, etc.).</p> <p>3ª fase: 10ª semana (del 3 al 7 febrero) En el sistema educativo o comunidad educativa, vuestra aportación. Cómo hacemos para hacer presente la cultura analizada. Propuesta educativa intercultural desde el curriculum.</p> <p>4ª fase: 14ª semana (del 3 al 7 marzo) Presentación y divulgación.</p>

Fuente: elaboración propia.

Con la propuesta se persiguen tres objetivos, uno conocer la cultura; dos, realizar una revisión crítica de cómo es tratada esa cultura; y tres, darla a conocer. El formato en que pueden darse a conocer los trabajos, podían ser mediante mesas redondas, exposiciones, ciclos y jornadas. Pero el equipo del minorkult en la evaluación valoró que no era lo que pretendíamos, y aquí vimos la transición de la actividad especializada del trabajo de campo a la intervención desde y para el barrio.

La transición del servicio al aprendizaje servicio. En la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz, impulsamos frecuentemente campañas y acciones solidarias, pero todavía no hemos sistematizado o explotado a fondo las oportunidades de aprendizaje que comportan.

La transición de una iniciativa ciudadana al aprendizaje servicio. A veces toda una población se moviliza por una causa cívica, social o solidaria impulsada por las administraciones públicas o las ONGs, y se pide a escuelas y entidades que se sumen al proyecto. Gora Gasteiz es una iniciativa popular por una Gasteiz de colores. Es una iniciativa ciudadana que nació para combatir la sinrazón racista. La capital alavesa se alza con el lema único de 'Por una Gasteiz diversa'. El 18 de abril de 2015, Gora Gasteiz se despidió de la ciudadanía con una fiesta que se recordará durante muchos años.

En estos momentos tenemos la oportunidad de enriquecer nuestra respuesta vertebrando un auténtico proyecto de ApS; contando con un apoyo institucional muy valioso.

Desde el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz tenemos el programa la *Interculturalidad en el aula* desde las actividades educativas municipales para este curso 2015-2016. Es un programa que se integra en los centros escolares, desde una orientación comunitaria de trabajo en red, centrada en la persona y su entorno, como un programa de prevención universal que complementa la intervención que se realiza desde la escuela y como un recurso para sus equipos docentes.

Proponen como herramienta metodológica fundamental para promover la convivencia intercultural en el medio escolar las *Actividades Cocurriculares*. Según su tipología se ordenan en:

- *Las acciones socio-ciudadanas* son acciones intencionales con contenido deportivo, cultural-artístico, medioambiental y/o tecnológico dirigidas a incrementar las competencias del alumnado en las que se trabaja transversalmente: la educación intercultural, la diversidad, el respeto, la convivencia y la resolución positiva del conflicto.
- *Las acciones en red* con actividades de conocimiento/participación activa en eventos, servicios, asociaciones y/o recursos de la Comunidad Educativa donde se proporciona al alumnado la oportunidad de interactuar en primera persona con otras realidades mediante experiencias significativas y gratificantes de pedagogía intensiva. Desde el primer año tenemos un convenio con el Proyecto Goian en la que se ofertan algunos proyectos al alumnado del minorkult.

TABLA 3. Propuesta desde Goian

SUBPROYECTOS	DEMANDA A MAGISTERIO	OFRECIMIENTO	FECHA
Comercio Justo	3 alumnos para hacer formación y realizar puesto de CJ	Cualquier trabajo de materia, curso, minor que requiera contactar con un perfil concreto de gente: origen extranjero, minoría cultural, hombre-mujer...	23 noviembre primera sesión para poner puesto
Auzo Dance-Magisterio	3-4 participantes en grupo de danza urbana		Ya han comenzado, así que incorporación en cualquier momento
Taller audiovisual	10 participantes para taller		30 Noviembre empezarán sesiones hasta febrero
Estoy de Moda	10 participantes para taller		En DICIEMBRE empezarán sesiones hasta marzo
Goian Red	2 representantes directos, como facultad o clase, en Goian RED		Diciembre primera sesión

Fuente: elaboración propia.

La transición del factor sorpresa al aprendizaje servicio. En la mayoría de los casos ApS presentados en este artículo se han dado por una situación o acontecimiento imprevisto que les ha proporcionado una oportunidad inmediata e inesperada de aprendizaje servicio, pero les ha exigido reflejos y una cierta capacidad de improvisación.

3. Descripción del aprendizaje

3.1. Tipo de servicios desde ApS del barrio

La tipología de los servicios y los campos de actuación se clasifican (Puig et al., 2006) y están en concordancia con lo que abarca el minorkult, en la propuesta de ApS en el barrio, desde la asignatura de *Gestión de Proyectos específicos*, la asignatura modular.

- Servicio de mejora del medio ambiente. En la asignatura *Recursos y estrategias didácticas para la educación intercultural*, impartida desde el departamento de Didáctica de la matemática y ciencias experimentales trabajan los conceptos relacionados con la biodiversidad y su preservación. Se trabaja particularmente la relación existente entre los servicios ecosistémicos y las consecuencias derivadas de su degradación, con especial atención sobre los efectos a nivel social.
- Servicios de atención a personas y colectivos cercanos con necesidades concretas. Desde la asignatura de *Dimensión Comunitaria* cada grupo de trabajo ha tenido que mantener contacto y relación con alguna asociación de la ciudad. Y finalmente son invitados a las Jornadas internacionales que se celebran la última semana de enero o primera de febrero dentro del minorkult, para que cada asociación se presente y haga público su servicio.
- Servicios de mejora de la calidad de vida de la población. Se corresponde, junto con los demás agentes del territorio, con el hecho educativo que se denomina “ciudad educadora”. La ciudad educadora adquiere el compromiso, a través de su gobierno municipal, de transformar la ciudad a través de la educación. Esta idea de ciudad educadora constituye un movimiento internacional iniciado en 1990 en Barcelona, y que actualmente está formado por 250 ciudades, de la que Vitoria-Gasteiz es parte.
- Servicios vinculados a causas solidarias y humanitarias de amplio alcance. Anualmente hay convocatorias de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en Fomento de la participación en Proyectos Internacionales; especialmente, para participar en las convocatorias de Horizonte 2020, Programa Marco de I+D de la Unión Europea.

Los servicios suelen comprender, a su vez, una amplia diversidad de acciones que podríamos resumir en tres grandes grupos. Una serían las acciones indirectas, las cuales se realizan en el aula o sobre el terreno, pero no comportan contacto directo con la población beneficiada. La segunda serían las acciones directas, que se realizan en contacto directo con los destinatarios. Y por último, están las acciones de concienciación e intervención cívica, las cuales están destinadas a sensibilizar la población en general alrededor de un problema, injusticia, conflicto... o destinadas a influir en las políticas públicas para mejorar algún aspecto de calidad de vida. En nuestro caso, los ApS del barrio se han trabajado en acciones directas junto con las acciones de concientización e intervención en lo referente a la interculturalidad.

Todos los grupos de la asignatura de *Gestión de proyectos específicos*, han de investigar mediante el ApS en el barrio elegido, en torno a dos cuestiones:

TABLA 4. Investigar mediante el ApS en el barrio

A. ¿Hay indicios de la interculturalidad en el barrio? Diversidad cultural existe/no existe/cómo es. Si hay interculturalidad, ¿cómo es la relación entre diferentes culturas? Hostilidad/ Coexistencia/Convivencia/Inclusión intercultural.

B. Dónde hay que observar:

- Escuelas.
- Espacios públicos.
- Instituciones: Ayuntamiento, Diputación, Gobierno Vasco.
- Centros de salud.
- Asociaciones educativas, tiempo libre/deporte.
- Actividades y espacios culturales, factores de edad/género.

Fuente: elaboración propia.

La preparación, la realización y la evaluación son tres grandes momentos del proceso, que pueden ser secuenciados en siete etapas. En cada etapa podemos identificar varias fases, pero su ordenación secuencial, así como la intensidad o el peso específico de cada una, pueden variar en función del tipo de proyecto, la edad y la madurez del grupo, el trabajo en red con las organizaciones sociales, las experiencias previas de la escuela o de la entidad de educación no formal, la novedad o antigüedad del proyecto y otras variables.

Más que usar un conocimiento ya adquirido, lo que hacemos es implicarnos en un proceso de resolución de problemas que, sin lugar a dudas, usa un conocimiento ya adquirido, pero que también produce nuevo conocimiento (Puig et al., 2006, p. 51).

La fase de preparación comienza en septiembre y termina en noviembre; la fase de realización transcurre de finales de enero a principios de marzo, ya que de noviembre a enero están en el Practicum III, y hacen un paréntesis con las horas lectivas de las asignaturas del minorkult. Y por último la fase de evaluación, que comienza desde el seguimiento que hace cada tutor con cada grupo, hasta la presentación oral del ApS ante el tribunal.

El trabajo final consta de la presentación ante un tribunal (del equipo docente del minorkult) del proyecto educativo que desarrolla una iniciativa de ApS que proponen y llevan a cabo en dicho barrio. La sistematización en la recogida de toda la información es básico, por lo que durante el proceso y el trabajo de campo tienen que recoger todo lo visto, escuchado, pensado y sentido. También deben de identificar y especificar cuáles son las fuentes de primera y segunda mano. Es imprescindible recoger las evidencias de manera sistemática mediante grabaciones, fotografías, cuadernos, mapas, etc.

En la presentación de la asignatura se les ofrecen algunas fuentes interesantes para el inicio del trabajo, como los barrios de Vitoria-Gasteiz. En la primera semana después de la presentación cada grupo de trabajo tiene que elegir un barrio de Vitoria-Gasteiz, y justificar la elección, con sus pros y contras. Además de usar el conocimiento ya adquirido, lo que se pretende es que el alumnado se implique en un proceso de resolución de problemas que, sin lugar a dudas, usa un conocimiento ya adquirido, pero que también produce nuevo conocimiento. El trabajo de grupo debe generar procesos de comprensión mutua y, si es posible, la colaboración de todos los implicados. Aquí se trata de entender y dialogar para colaborar.

El equipo docente tiene claro que el conocimiento no sólo sirve para actuar sobre las cosas o con las personas, sino que también sirve para actuar sobre sí mismo. En esta tarea

de ApS estamos ante la realización de una acción autorreflexiva mediante la cual se persigue cambiar la propia mirada sobre la realidad. Se ejerce una tarea de análisis y de crítica que permite ver de distinto modo el mundo y con ello transformarse como persona. Algo que podemos denominar cultivo de la humanidad (Puig et al., 2006, p. 54).

En las asignaturas del minorkult son múltiples las formas de reflexión crítica, a menudo llevadas a cabo con obras narrativas, películas u otras manifestaciones culturales. El ApS del barrio ayuda a examinar críticamente a nosotros y a nuestras tradiciones, nos ayudan a entender a los demás y verlos de manera empática, y nos ayuda a vernos como ciudadanos y ciudadanas locales y a la vez del mundo. Nos hacen falta más humanos. Y esto es lo que podemos esperar también de las experiencias de ApS; es imprescindible destinar tiempo a la reflexión del proceso y, por encima de todo, sobre la realidad en la que intervenimos para verla y entenderla mejor. De este modo el ApS “ayudará a mejorar el mundo y a mejorar como personas” (Puig et al., 2006, p. 54).

3.2. Herramientas creadas para el seguimiento y evaluación de la asignatura

Entre las principales herramientas de la inteligencia moral (Puig et al., 2006, p. 46) figuran la sensibilidad, la empatía, la capacidad de diálogo, el razonamiento moral y la autorregulación. Cuando a estas capacidades se le suman la destreza y la voluntad para actuar sobre la realidad, contamos ya con todos los principales componentes para hacer frente a los retos morales que nos presenta la vida.

Mediante esta parrilla-rúbrica creada para la ocasión, recogemos las dos fases del trabajo, procedimiento del trabajo de campo y sus criterios de evaluación. La primera fase evalúa la figura del tutor/tutora y la segunda fase, la propuesta y la intervención, lo evalúan el tribunal de cada presentación, constituido por el tutor/tutora más un miembro del equipo docente.

TABLA 5. Rúbrica-parrilla gestión

		RUBRIKA PROIEKTO KUDEAKETA					
		irizpideak	0,25	0,5	0,75	1	HOBEKUNTZA
tutorizazioa %40	%30	1	1go mailako ITURRIAK (testigantza, elkarrizketak, behaketak, begiradak, adituak, arituak...)				
		2	2. mailako ITURRIAK (kongresuak, txostenak, datuak, bibliografa...)				
		3	Sistematizazioa, erabilitako tresnak (fitxak, egunerokoak, ikus-entzunezkoak, datu baseak, informeak...)				
		4	Prozedurak (talde lana, koordinazioa eta lan banaketa, heldutasun maila, ikasketa maila...)				
	%10	5	Autoebaluazioa taldekideen artean (0,5)				
AURKEZPEN KALITATEA %60	60%	6	KULTURARTEKOTASUNAREKIN JASO DITUGUN OZTOPAK				
		7	Aurkezpenaren argitasuna eta ordena				
		8	Sintesi gaitasuna				
		9	Ikus-entzunezko aurkezpenaren kalitatea				
		10	Gaiaren aurrekariak eta egoera agertzea (Minorkulteko ikasgaietan landutakoa)				
		11	Tribunaleko epaimahaikideen galderei erantzuteko gaitasuna				
taldeKIDEAK							
koebaluzio taldea							
Epaimahaikideak							
PROIEKTO ESPEZIKOEN KUDEAKETA / GESTIÓN DE PROYECTOS			totala				

Fuente: elaboración propia.

A continuación en la siguiente tabla hemos recogido el proceso de cada grupo del trabajo de campo mediante un *google sites* que han creado y compartido para la ocasión, en la que están incluidas el producto final, el proyecto y la intervención en el barrio.

TABLA 6. APS en el barrio (2015-2016)

APS Barrio			
año	barrio	linka	APS
2015	ALDE ZAHARRA	https://sites.google.com/site/minorkulturartekotasuna/	begori galdetu, zer egin zuten irati, Arane eta Itziarrek
	ARANBIZKARRA	https://www.mindomo.com/es/mindmap/2ef646201a6149e850018f5522f7f824	Han traducido un cartel escrito en castellano, al inglés, francés, árabe, rumano y al euskara. El cartel es informativo, sobre las antenas y los niveles de emisión electromagnético en Europa. antenarizekgasteiz@yahoo.es
	ZARAMAGA	https://docs.google.com/presentation/d/1LyV8_vupGep7_75MBRzqaGPiUK5ih166ug-1wEE2c0/edit?usp=sharing	Han regalado en el locutorio y en el Centro Cívico de Iparralde, una biblioteca intercultural
	LAKUA	https://drive.google.com/folderview?id=0BwObJUMvtV3ReFIYand6ZTgtUFU&usp=sharing	Han tomado parte en las fiestas del barrio, junto con la junta de fiestas y las asociaciones, para que estén presentes todo el barrio
	ALDE ZAHARRA	https://drive.google.com/drive/#folders/0B3ROcetoyHYfmcybjkxS1WVUe3nbkJSMDrGTZR3MII3eTETWVFXy3V6a3NmQ0TMMFNtKk	Realización de un mural en el Gastetxe de Gasteiz, recogiendo la interculturalidad
	ADURZA/HEGOALD	https://drive.google.com/open?id=0B79pZqJFYmcrUkM0N1V1azU1UUE&authuser=0 https://sites.google.com/site/kulturarenikuspuntutik/?p1#1	Amigolector. Preparación (3-4 semanas) 1fase, agrupando por grupos a los habitantes del barrio, leer diferentes cuentos, elegir algo y trabajarla. 2 fase, en grupos realizar la lectura del cuento. Realizarla (2 fin de semana) Se realizarán durante el fin de semana, en diferentes espacios y horas (en la mezquita, en el patio de la escuela de San Ignacio, en el parque de Hegoalde, en el campo de fútbol y en el mercado de Adurtz), se leerán diferentes cuentos, mitos leyendas de diferentes culturas, en diferentes idiomas y en público.
2016	ZARAMAGA	https://sites.google.com/site/zaramagaauzoa/	Para que la participación con las familias en la ludoteca, traducir a diferentes idiomas (frncés, inglés y árabe), los diferentes carteles informativos
	SALBURUA	https://sites.google.com/site/kiribileanekarekinsalburua/home	Con un cartel que dice "Acabo de llegar. Necesito un abrazo", y delante del ambulatorio con el hijab bien puesto, han esperado y registrado todas las reacciones
	ALDE ZAHARRA	https://sites.google.com/site/kiribikelkarekin/	Han realizado un concurso de dibujo con el tema: dibuja tu barrio, para niños y niñas en la ludoteca del Centro Cívico cde Aldabe.
	SANSOMENDI	https://sites.google.com/site/sansomendiauzoa/home	Contar y dramatizar el cuento 'Por cuatro esquinitas de nada', en un aula de 5 años de Educación Infantil del centro IPI Sansomendi

Fuente: elaboración propia.

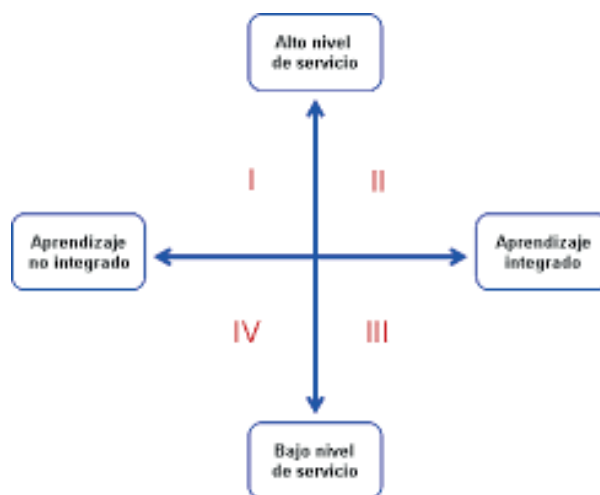
Cada grupo ha realizado un servicio puntual en diferentes barrios durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016. El ApS es una actividad compleja que se organiza siguiendo los criterios de los proyectos educativos, pero no se reduce a la investigación de un tema de interés, sino que va más allá de las tareas de aprendizaje escolar para llevar a cabo un servicio útil a la comunidad.

Las actividades de ApS se refieren a acciones que el alumnado realiza de forma real y que, por lo tanto, se distancian de los debates, la expresión de deseos o la mera confección de planes. En estos dos cursos hemos recogido los siguientes ApS del barrio: traducir a distintos idiomas información relevante para que la participación ciudadana y el barrio sea más activo. La creación y donación de una humilde biblioteca intercultural en un locutorio y un Centro Cívico. Participación activa, dinamizando y facilitando la interculturalidad en las fiestas del barrio. Amigo Lector. Concurso de dibujo: *dibuja tu barrio*. 'Acabo de llegar: necesito un abrazo', improvisación teatral. Y por último, dramatización del cuento *Por cuatro esquinitas de nada* (Ruillier, 2014) en el aula de 5 años de IPI Sansomendi.

Un servicio es una experiencia práctica, que debe tener un momento de deliberación y organización, pero que siempre supone al menos el intento y el compromiso de llevar a cabo el plan previsto. Al describir experiencias de ApS, Tapia (2008) nos dice que todo lo que se nos cuenta resulta cercano, pero algo en ellas es también nuevo. Se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando enlazamos en una sola actividad compleja del ApS (Tapia, 2008, p. 38).

Diversas herramientas han sido propuestas para este fin por diversos autores (Tapia, 2000). Entre ellas puede ser de utilidad recurrir a los “cuadrantes del ApS”. Quienes están familiarizados con la bibliografía especializada conocerán ya esta herramienta, desarrollada originalmente en la Universidad de Stanford, y que ha sido traducida y adaptada a otros contextos (Tapia, 2000, 2006).

FIGURA 1. Cuadrantes de ApS



Fuente: Service-Learning Center (2000); Tapia (2006).

Para diferenciar el ApS de otras iniciativas similares conviene apoyarse en el modelo de cuadrantes de ApS desarrollado por el Service Learning 2000 Center de la Universidad de Standford, el cual consta de dos dimensiones: el servicio y el aprendizaje.

Nuestras propuestas de ApS en el barrio las situamos en el cuadrante II, que está caracterizado por un servicio de calidad, donde la retribución principal es la formación académica y cívica de quien proporciona el servicio. Son los proyectos ApS propiamente dichos.

4. Conclusiones

En el equipo minorkult hemos recogido aportes diversos en el desarrollo de competencias a través del trabajo mediante ApS, desarrollo de competencias relacionadas con el compromiso moral (Ríos, 2008); con el desarrollo de la autoestima (De la Cerda, Martín, y Puig, 2008); con la adquisición de conocimientos en relación a problemáticas reales, búsqueda de recursos y resolución de problemáticas reales (Madrid, 2008).

Para el curso que viene tenemos que asegurar el partenariado que hace referencia al establecimiento de alianzas con aquellas entidades privadas o públicas con las que vamos a colaborar en el proyecto.

En el equipo docente del minorkult deseamos, por una parte, respetar las diferencias y, por otra, ofrecer una formación cívico-moral compartida más allá de las creencias perso-

nales, para ello es necesario disponer de contenidos y métodos formativos que puedan ser ampliamente aceptados. Y esto es lo que precisamente nos ofrece el ApS. El reto del ApS –enfrentarse a algo que puede ser mejorado–, la manera de llevarlo a cabo –con el esfuerzo cooperativo de todos–, las competencias personales que activa –empatía y otras conductas prosociales– y los valores que se ponen en juego –responsabilidad, solidaridad y otros– no dependen de una visión del mundo en particular, sino que pueden ser aceptados por personas y grupos que no tienen las mismas convicciones. Por lo tanto, el ApS es una metodología formativa idónea (Puig et al., 2006) para hacer una educación cívico-moral para todos y todas.

Es importante el papel que las universidades pueden desempeñar (Egerton, 2002, pp. 603-620) en la consolidación de la conciencia cívica de los estudiantes universitarios. La universidad ejerce, lo quiera o no, un papel clave en las sociedades del conocimiento en que vivimos, en la formación de sus ciudadanos por medio del fomento del pensamiento racional, la búsqueda de la verdad, la investigación e innovación constante, etc.

Si atendemos al concepto de ciudadanía europea, habría que decir que esa misma noción es un concepto controvertido, y que los distintos organismos europeos, especialmente la Comisión Europea, están luchando porque sea una realidad. Se enuncia como una forma de *ciudadanía democrática*, que sin duda es problemática, y se reconoce que la tarea de forjarla llevará su tiempo, aunque cabe la duda de si llegará a ser una misma línea, el desafío del Espacio Europeo de Educación Superior es un reto no exento de dificultades, como estamos viendo en estos últimos tiempos.

Este concepto de ciudadanía europea está definido en el tratado de Maastricht (1993, art. 8), el Tratado de Amsterdam (1997, art. A) y el documento Education and Active Citizenship in the European Union (1998), de la Comisión Europea. Los principios de ciudadanía europea que se señalan en ellos están “basados los valores compartidos de interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo” (Comisión Europea, 1998, p. 16).

A partir del análisis de los textos emanados de los organismos internacionales sobre los derechos humanos, se puede comprobar que uno de los rasgos definitorios de los ciudadanos es su compromiso activo con el ejercicio de esos derechos humanos, la cual es el mejor instrumento para afianzar cualquier aspecto de la vida democrática. He aquí concretamente algunas de las declaraciones de organismos internacionales tales como: el artículo 21 de la Declaración Universal de derechos Humanos; el artículo 25.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Declaración y programa de Acción de Viena; el artículo 29.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación 1994.

Como síntesis, diríamos que el ciudadano al que hay que apuntar en el siglo XXI desde la universidad podría caracterizarse como alguien: a) que participa, que no es indiferente; indaga en las causas, los porqués; b) que está orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; y c) que tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personal.

Hoy en día, en general *somos muy concéntricos* (Chesterton, 2003, p. 165), vivimos cada cual en nuestro mundo y el mundo del vecino nos importa relativamente poco, no llega ni a rozar, en ocasiones, la acuciante necesidad de desarrollar programas ApS.

Referencias bibliográficas

- Alonso, I., Arandia, M., Martínez-Domínguez, I., Martínez-Domínguez, B., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 195-216.
- Andreu, L., Sanz, M., y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Reifop*, 12(3), 111-126.
- Batlle, R., Bosch, C., Palos J., y Puig J. M. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Bosch, C., y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 64-68.
- Chesterton, G. K. (2003). *Autobiografía*. Barcelona: Acantilado.
- Comisión Europea (1998). *Education and active Citizenship in the European Union*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- De la Cerda, M., Martín, X., y Puig, J. M. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.
- Diputación de Barcelona (2004). *Quina educació per a quines ciutats*. Trabajo presentado en el Congreso Ciutats Educadores, Génova, España. Recuperado de <http://www.deprop.net/Continguts/Textos/CongresAICEGenovaPonenciaCatala.pdf>
- Dewey, J. (1915). *Las escuelas del mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Egerton, M. (2002). Higher education and civic engagement. *The British Journal of Sociology*, 53(4), 603-620.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., y Champion Ward, F. (1972). *Informe Aprender a ser. La educación del futuro*. París: Alianza-Unesco.
- Gezuraga, M. (2014) El aprendizaje servicio (APS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización (Tesis doctoral). Recuperada de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mgezuraga/Gezuraga_Amundarain_Monike_Tesis.pdf
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, C., Larrauri, J., y Mendiá, R. (2009). *Guía Zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Madrid, A. (2008). El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 93-112). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendiá, R. (2011). *Guía Zerbikas 4: Aprendizaje y Servicio Solidario, una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mendiá, R, y Moreno, V. (2010). *Guía Zerbikas 3: Aprendizaje y Servicio Solidario, aprender a aprender sirviendo a la comunidad*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact. *Revista Sembrando Ideas*, 2, 13-25.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.

- Puig, J. M., y Martín, X. (2007). *Guía Zerbikas 1: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nueva York: State University of New York Press.
- Rios, M. (2008). La Educación Física en la Educación Social: una experiencia de aprendizaje y servicio. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 113-128). Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.
- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. París: Autor.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

Co-diseño y validación de instrumentos para construir conocimiento pedagógico a partir del análisis de experiencias de participación en proyectos de aprendizaje servicio

Payá Sánchez, M.

Escofet Roig, A.

Rubio Serrano, L.

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación.
Universidad de Barcelona*

mpaya@ub.edu

annaescofet@ub.edu

lrubio@ub.edu

RESUMEN

Una de las vías para mejorar la formación inicial del profesorado es la de incrementar la significatividad de los aprendizajes. Ello se puede conseguir reduciendo, si no superando, las distancias entre práctica o realidad y teoría o conocimiento académico. La participación de los futuros maestros y maestras en proyectos de aprendizaje servicio (ApS) llevados a cabo en centros escolares ofrece un escenario ideal desde el que trabajar la relación experiencia-conocimiento, especialmente si disponemos de dispositivos e instrumentos creados específicamente para este cometido. Tal era el principal objetivo de una investigación recientemente finalizada que contó con la participación de profesoras de centros escolares y estudiantes universitarios con experiencia previa en ApS. La batería de instrumentos así co-diseñada quiere sumarse a las propuestas ya existentes tendientes a favorecer la reflexión de los aprendizajes habidos a través del ApS.

Palabras clave: relación teoría-práctica; formación inicial del profesorado; aprendizaje servicio.

Co-design and validation of instruments to build pedagogical knowledge from the analysis of experiences of participation in service learning

ABSTRACT

One way to improve the initial training of teachers is increasing significative learnings. This can be achieved by reducing, if not overcoming, the distances between reality or practice and theory or theoretical knowledge. The participation of future teachers in service learning projects (SL) carried out in schools provides an ideal setting from which working relationship between experience and knowledge, especially if we have instruments designed specifically for this purpose. Such was the main objective of a recently finished research that counted with the participation of school teachers and university students with previous experience in SL. The set of instruments so co-designed wants to add to the already existing aimed to promote the reflection of learnings held through the SL.

Keywords: theory-practice relationship; initial teacher training; service learning.

Introducción

El programa “*Mejora e Innovación en la Formación de Maestros*” (MIF), puesto en marcha de forma conjunta por las universidades catalanas y la Generalitat de Catalunya, ha supuesto un notable impulso a la investigación sobre docencia universitaria en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y doble titulación. La presente comunicación se enmarca en dicho programa y sintetiza los principales resultados de una investigación llevada a cabo entre el 2015 y el 2016 en la Universidad de Barcelona (UB) y en la de Universidad de Girona (UdG) bajo el título: “*Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros/as*” (2014 ARMIF 00044, Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación, Generalitat de Catalunya)¹. Tres han sido las líneas de estudio: la identificación de procesos que permiten pasar del conocimiento experiencial al teórico; el co-diseño de instrumentos de enseñanza-aprendizaje que facilitaran la realización de tales procesos; y la exploración de la metodología de investigación utilizada, el co-diseño, como estrategia para estimular la participación de los y las estudiantes en instancias universitarias como, en nuestro caso, la planificación didáctica de las asignaturas.

El objetivo que perseguíamos era el de contribuir a una formación de los futuros maestros más completa, en el sentido de mejor preparada para afrontar la realidad de las aulas en las que ejercerán. Sobre este particular, la participación en proyectos de aprendizaje servicio (ApS) y la inclusión en el equipo de investigación de dos maestras en ejercicio –en cuyas escuelas se llevarían a cabo estos proyectos–, nos aseguraban que los y las estudiantes se dotaran de situaciones de experiencia educativa de calidad. Una formación de los futuros maestros también más significativa, en el sentido de hacer visibles las conexiones entre la realidad escolar, la complejidad del ejercicio del magisterio y la formación que se lleva a cabo en las aulas universitarias. Con todo ello, intentábamos también revitalizar nuestra propia docencia en los Grados anteriormente mencionados.

Dos fueron las preguntas centrales que guiaron la investigación: ¿cómo potenciar los efectos formativos de la participación en proyectos de aprendizaje servicio en los estudios de Magisterio? y ¿cómo contribuir a una formación académica de los futuros maestros y maestras más significativa en el sentido de acercar conocimiento extraído de la práctica y conocimiento teórico?

Las preguntas anteriores se concretaron en los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Diseñar, en colaboración con los agentes implicados –estudiantes de Educación Infantil y de Educación Primaria de ambas universidades (UB y UdG), profesoras de escuela y profesoras de universidad–, estrategias y herramientas que permitan la construcción de conocimiento sobre educación a partir del análisis de experiencias.
- 2) Validar la potencialidad de los dispositivos co-diseñados para la construcción de conocimiento pedagógico integrado –saber, saber hacer y ser–.

1 El equipo de investigación estaba formado por Ana Ayuste; Anna Escofet; Begoña Gros; Nuria Obiols; Montserrat Payá; Begoña Piqué (Universidad de Barcelona); Mariona Masgrau (Universidad de Girona); Anna Comas (Escuela La Maquinista) y Maite Sansalvador (Escuela La Farigola de Vallcarca).

1. Marco teórico

Para el desarrollo y consecución de los objetivos de investigación partimos de un marco teórico avalado por la fortaleza del aprendizaje servicio para generar efectos educativos y contribuir al mismo tiempo a la satisfacción de necesidades de la comunidad, efectos educativos que, en los y las estudiantes, abarcan tanto conocimiento teórico, como desarrollo de actitudes, valores y competencias profesionales (Furco y Billing, 2002). Ello era especialmente importante para nuestro trabajo por cuanto queríamos contribuir a una formación inicial del profesorado que integrara conocimiento teórico –p.e., acepciones del concepto “educación”–, procedimental –p.e., cómo acompañar a cada alumno/a– y actitudinal –p.e. el respeto a sus tiempos y procesos–.

Dado que perseguíamos incrementar los procesos de aprendizaje significativo en nuestros estudiantes, vinculando situaciones de experiencia e integrando saberes, nos apoyamos en aquellas aportaciones que destacan la importancia de la acción y de la práctica y de la reflexión sobre las mismas para generar conocimiento. Así, con Dewey (1967), partimos del aprendizaje a través de la acción e intentamos superar falsas dicotomías, uniendo de forma holística acción y reflexión. El concepto de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) ocupó un lugar central a lo largo de toda la investigación: inmersión activa en la realidad, toma de notas, reflexión, generalización y preparación para la siguiente experiencia, procesos que procuramos recoger a la hora de diseñar los instrumentos y que los y las estudiantes de los Grados de Magisterio participantes en proyectos de ApS realizaban en su servicio a las escuelas. Para este autor, el valor formativo de una experiencia –que la participación en los proyectos de ApS que ofrecíamos garantizaba–, depende también de la validez de los instrumentos y dispositivos para generar la reflexión, lo que refrendaba la validez del objetivo de investigación que nos habíamos planteado. Por último, la perspectiva integral del aprendizaje fue otro anclaje importante para nosotras, dado que nos hacía tener presente la unión sin fisuras de acción, cognición y valoración, al finalizar los procesos formativos.

De manera consecuente con las anteriores aportaciones, dimos relevancia al concepto de aprendizaje situado (Melief, Tigchelaar, y Korthagen, 2010) y a la alternancia de contextos (Zabalza, 2011). El hecho de que, siendo diferentes, pero igual de necesarios, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los contenidos teóricos, prácticos y actitudinales que se trabajan en las aulas de las escuelas y en las de la Universidad, su articulación en una única realidad, favorecida por el ApS, aparecía como una mejora para formación de los y las estudiantes, así como para nuestra docencia y los mismos estudios. Intentamos reducir las distancias entre Universidad-Teoría y Escuela-Práctica, creando entornos de aprendizaje contruidos desde cada estudiante y sus experiencias, para favorecer que dieran sentido a esas experiencias y a lo que estaban aprendiendo en uno y otro contexto.

Como estrategia de análisis de las situaciones de experiencia optamos por la práctica reflexiva (Schön, 1992), como procedimiento fundamental de aprendizaje y de construcción de conocimiento, al mismo tiempo que es, la reflexividad, una competencia fundamental para el ejercicio de los maestros/as. La educación no es solamente un saber práctico o normativo, sino que incluye también procesos deliberativos sobre la comprensión y la valoración de determinada práctica. De unos y otros es de donde se construye el conocimiento en Pedagogía. La

formación de los futuros maestros y maestras desde una perspectiva reflexiva propicia futuros docentes críticos y autónomos, que trabajan en equipo, conectados con el contexto social donde ejercen y del que forman parte, y en continua renovación personal.

En definitiva, nos situamos en una caracterización del aprendizaje que enfatiza los procesos, sin dejar a un lado los contenidos ni los resultados. En una concepción dinámica del conocimiento, que parte de las ideas previas, se crea y se re-crea. Que transforma la experiencia objetiva y subjetivamente. Aprendizaje y conocimiento, siguiendo a Kolb (1984) se influyen mutuamente. Con estas, y otras, aportaciones iniciamos el diseño colaborativo de los instrumentos.

2. Metodología

La investigación respondió a un paradigma de investigación sociocultural y crítico ya que pretendía transformar las prácticas educativas de profesorado y estudiantes universitarios a través de su misma participación y acción. La metodología escogida fue el co-diseño o investigación basada en el diseño participativo. Se caracteriza por investigar el diseño, dentro del diseño y sobre el diseño (Rowland, 2008), de manera colaborativa entre los agentes —en nuestro caso, estudiantes de Magisterio, profesoras de la Universidad y de escuelas—, por lo que fue considerada la más apropiada para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto. Esta metodología se despliega a través de ciclos continuos e iterativos del diseño de la intervención, análisis y re-diseño: es, por lo tanto, también cíclica y progresiva, como el concepto de aprendizaje y de conocimiento del que partíamos. Por otra parte, su finalidad es la mejora tanto de la práctica como de la teoría: no es suficiente con demostrar que tal o cual diseño de enseñanza-aprendizaje es efectivo, sino que ha de poder obtener evidencias de su relación con aportaciones del marco teórico en que se sitúa, lo que nos permitía también avanzar en la línea de construcción de conocimiento.

En nuestro caso, la investigación se desarrolló a través de dos iteraciones que se implementaron en las dos universidades participantes. En la primera, durante el curso 2014-15, al lado del equipo de investigación, participaron seis estudiantes de segundo año de Educación Infantil o Primaria de la Universidad de Barcelona (UB) y siete estudiantes de tercer o cuarto año de Educación Primaria de la Universidad de Girona (UdG). Todos habían participado en proyectos de ApS el año anterior. La *primera iteración* se dirigió al co-diseño de instrumentos y dispositivos apropiados para extraer conocimiento sobre educación a partir de experiencias habidas en proyectos de aprendizaje servicio. Los momentos que la configuraron fueron los siguientes:

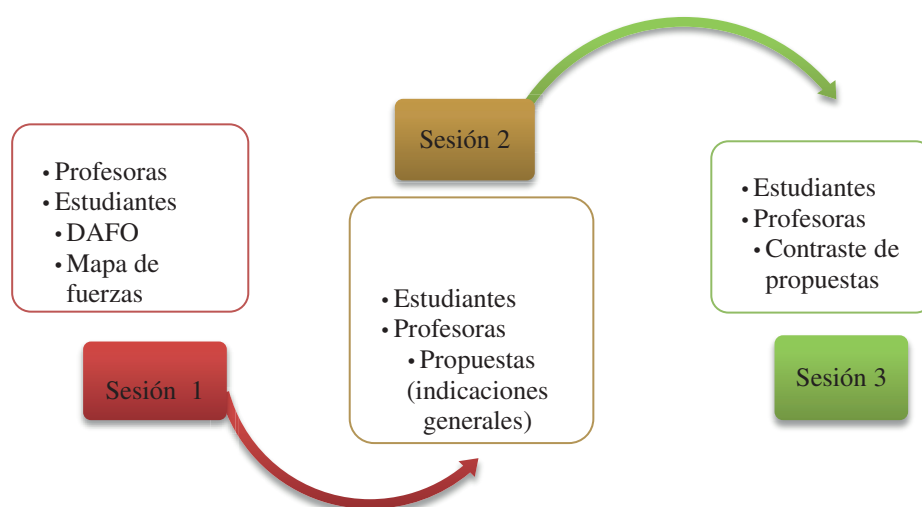
1ª sesión de co-diseño: Realización de un DAFO en torno a la pregunta “Pensando en tu formación académica y profesional, ¿en qué ha repercutido tu participación en proyectos de ApS?” —estudiantes— y “Pensando en la formación académica y profesional de los estudiantes, ¿en qué ha repercutido tu participación en proyectos de ApS?” —profesorado—. Mapa de fuerzas conjunto —estudiantes y profesorado—, centrado en la dimensión interna del DAFO y orientado a superar debilidades y potenciar fortalezas, ya que pareció las que mejor

informaban sobre cómo llevar a cabo proyectos de ApS en las mejores condiciones y sobre cómo vincular las experiencias vividas con las asignaturas de la Universidad.

2ª sesión de co-diseño: Separadamente, grupos de estudiantes y de profesoras, propuesta de pautas, herramientas, actividades... que ayudaran a superar las debilidades expresadas desde una triple perspectiva: incluyendo tres momentos en la realización de los ApS –preparación y motivación; desarrollo; finalización–; proyectando sobre los tres agentes –estudiantes, profesorado de las escuelas y de la Universidad–; considerando diversos formatos de aplicación –individual, pequeño grupo y grupo-clase– y de soporte –presencial, autónomo, tecnológico–.

3ª sesión de co-diseño: El equipo de investigación trabajó las propuestas generadas por los dos grupos, estudiantes y profesorado, y consultó bibliográfica específica (e.g. Monereo, 2014), perfilando una batería de dispositivos e instrumentos que fue presentada a los y las estudiantes para su valoración. Las preguntas de reflexión fueron: ¿Responden a la idea que tenían? ¿Cómo contribuyen a sus aprendizajes? ¿Son apropiados para los tres momentos de los proyectos de ApS? ¿Cómo se pueden mejorar?

GRÁFICO 1. Primera iteración



Fuente: elaboración propia.

La segunda iteración, llevada a cabo entre junio de 2015 y febrero de 2016, se dirigió a validar la batería de instrumentos co-diseñados siguiendo la metodología de juicio de expertos. Recurrimos a tres grupos de expertos. El primero, seis especialistas –de los ámbitos de aprendizaje servicio, Didáctica, formación inicial del profesorado y relación teoría-práctica–. Recurrimos a esta vía de validación en primer lugar a fin de poder implementar la batería de instrumentos en el curso siguiente. Sus valoraciones fueron altamente favorables y se introdujeron sus comentarios y observaciones en las fichas técnicas de descripción de los instrumentos. El segundo grupo de expertos fueron estudiantes con experiencia previa en ApS: cinco estudiantes de segundo año de Educación Primaria de la UB y siete de tercer o cuarto año

de Educación Primaria de la UdG. A lo largo de dos sesiones de co-diseño, las maestras del equipo de investigación y los estudiantes analizaron y valoraron cada uno de los instrumentos teniendo las siguientes preguntas como ejes de la validación: ¿En qué medida los dispositivos e instrumentos ayudan a relacionar la teoría de la facultad y las experiencias de ApS? ¿Qué cambios habría introducir en la propuesta de instrumentos para conseguirlo? El tercer y último grupo de expertos fueron las profesoras de Universidad: en esta ocasión se validó la batería de instrumentos a partir de la información generada por la implementación de los mismos como actividades de enseñanza-aprendizaje en dos asignaturas de Formación Básica –cuatro grupos– de 1er. Curso de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria (UB).

3. Resultados

La investigación ha producido diversos resultados. Por una parte, una *batería de instrumentos* (Ayuste, Escofet, Gros, et al., 2016) con el objetivo de que el análisis, reflexión y valoración de las experiencias educativas que han vivido los y las estudiantes, faciliten la adquisición del conocimiento teórico que se trabaja en las aulas de la Universidad (Ayuste, Escofet, Masgrau, y Obiols, 2016).

TABLA 1. Batería de instrumentos para extraer conocimiento pedagógico de la participación en proyectos de ApS

Motivación y preparación	Desarrollo	Finalización
Lista de conceptos clave	- Grupo de whatsapp	Narración digital
Ejercicios de escritura autobiográfica / Role playing (diseñado por el profesorado)/ Tonalidades pedagógicas	- Análisis de incidentes críticos - Puestas en común articuladas	Póster colectivo Ejercicios de escritura
Definición acumulativa de conceptos	- Foros de debate en línea	Autobiográfica / Role playing (diseñado por los estudiantes) / Tonalidades pedagógicas
Introducción a la dinámica de la práctica reflexiva		Definición acumulativa de conceptos

Fuente: elaboración propia.

Estos instrumentos se encuentran divididos en tres momentos o fases (antes de iniciar el servicio, durante su desarrollo y en el momento de finalizarlo) con el fin de dar respuesta a necesidades de los y las estudiantes que participan en estos proyectos. Sin embargo, pueden aplicarse también a experiencias habidas en otros entornos –prácticas, como monitores, en clases particulares...– en el rol de educadores. Si bien se han concebido para acompañar la asignatura a lo largo de todo el semestre, también se puede recurrir a ellos de manera puntual.

Como segundo resultado, se dispone de una lista con catorce indicadores que acompañan el camino para vincular descripción de la experiencia con adquisición de nuevo conocimiento. Cada uno de los instrumentos, por su parte, señala aquéllos que activa de manera más directa:

TABLA 2. Indicadores para relacionar experiencia y conocimiento

1. Identificar y describir la situación de experiencia.
2. Exponer las implicaciones emocionales y relacionales que rodean la situación de experiencia.
3. Explicitar y tomar conciencia de las ideas previas asociadas a la situación (hacer emerger las pre-concepciones).
4. Situar la fuente de las ideas previas o del conocimiento anterior (por ejemplo, intuitivo, esquema y Teoría) e interrogarse sobre su validez.
5. Señalar los conocimientos trabajados hasta el momento que se relacionan con la situación de experiencia.
6. Pensar críticamente y formular nuevas preguntas.
7. Analizar la situación y aplicar los conocimientos adquiridos de manera argumentada.
8. Comunicarse y aprender en el grupo de iguales, espontáneamente o académicamente.
9. Comunicarse de forma argumentada con el profesorado, haciendo referencia a ideas, conceptos, teorías, etc.
10. Acercarse a la realidad comprendiendo su complejidad (aceptando matices y diferentes interpretaciones sin que ello suponga pensar que todos los análisis son igual de buenas).
11. Expresar las necesidades formativas de los / las estudiantes.
12. Distinguir entre conocimiento anterior y el nuevo conocimiento.
13. Establecer conexiones entre el nuevo aprendizaje y la construcción de la identidad profesional y personal.
14. Relacionar o transferir el aprendizaje adquirido con / a otras situaciones de experiencia.

Fuente: elaboración propia.

El tercer producto ha sido la sistematización de los procesos de validación –especialistas, estudiantes y equipo de investigación– mediante análisis cuantitativos –índices de correlación entre evaluadores– y cualitativos –grupos focales de discusión–: los resultados avalan la adecuación de los instrumentos para hacer emerger conocimientos de los tres tipos –conceptuales, procedimentales y actitudinales y de valor– a partir del análisis y reflexión de situaciones educativas acaecidas durante la realización de los proyectos de ApS. La investigación ha producido también una valoración exploratoria de las potencialidades de la metodología de investigación, el co-diseño, para estimular la participación estudiantil en la Universidad. Así se han obtenido evidencias de que la metodología de investigación basada en el co-diseño permite la participación en profundidad de los y las estudiantes al tiempo que produce aprendizajes en sus agentes y se revela como un recurso didáctico a utilizar en otros entornos –p.e., como futuros maestros/as– y siempre que se quiera estimular procesos de trabajo colaborativo en los equipos.

4. Discusión y conclusiones

La primera implementación de la batería de instrumentos en el curso académico 2015-16 en asignaturas de Formación Básica de 1er. Curso de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, ha sido positiva en opinión del equipo de investigación: los dispositivos co-diseñados permiten una mayor aproximación entre lo que ocurre en las aulas escolares durante la realización de los proyectos de ApS y los contenidos trabajados en las asignaturas.

Sus efectos son, por una parte, los de revitalización de los conocimientos teóricos presentes en los temarios universitarios, confiriéndoles mayor valoración por parte de los estudiantes y posibilitando aprendizajes más significativos en torno a los mismos. Por otra, facilitan el acompañamiento de los proyectos de ApS desde su inicio hasta el cierre, así como hacen posible que las experiencias, problemas, interrogantes y descubrimientos que suscitan en aquellos estudiantes que los están llevando a cabo, sean compartidos fácil y naturalmente con el resto de los compañeros y compañeras. Ello era para nosotras de vital importancia, dado que no todos los estudiantes pueden beneficiarse del potencial formativo del ApS: de este modo, a través del relato de las situaciones escolares vividas y participando de forma colaborativa en sus análisis y reflexión, se pueden extender, aunque sea vicariamente, sus beneficios a todo el grupo clase. Se ha podido comprobar cómo la potencialidad del aprendizaje servicio para producir efectos formativos en sus participantes, se ve favorecida cuando se disponen de entornos de reflexividad diseñados a medida: la batería de instrumentos que ofrecemos puede sumarse a las propuestas ya existentes para tal fin.

Aprender mediante la práctica y la acción y mediante su reflexión sistematizada, rigurosa y en profundidad, puede contribuir a que la formación académica de los futuros maestros y maestras sea más significativa. Aprender, además, conectando intereses formativos de los y las estudiantes y necesidades de los centros escolares, es una vía que permite estrechar los lazos entre centros escolares y universidades en una relación recíproca de la que también se benefician los primeros y, en extensión, los alumnos y alumnas y sus familias (Ayuste, Escofet, Masgrau, y Obiols, 2016). La participación de las maestras en la investigación ha supuesto otro camino para consolidar las necesarias e imprescindibles redes de colaboración entre realidad escolar y Universidad, más allá de los Practicums, que conviene mantener y, si fuera posible, extender a otras oportunidades.

Resulta necesario, no obstante, continuar con el proceso de validación de la batería de instrumentos mediante su implementación: nos hemos emplazado para ello en el curso académico 2016-17, pero sería muy interesante que pudiera ser aplicada y valorada con otras asignaturas y otros grupos de otras universidades. Asimismo, sería deseable que pudieran transferirse a otros estudios de Educación –Educación Social, Pedagogía...–. También, en grados de otras disciplinas, en las que la referencia a las situaciones de práctica sea un componente especialmente necesario para la formación de los futuros profesionales –Psicología, Enfermería...–. Esperamos tener la oportunidad.

Referencias bibliográficas

- Ayuste, A., Escofet, A., Gros, B., Obiols, N., Payá, M., Piqué, B., Rubio, L., Masgrau, M., Comas, A., y Sansalvador, M. T. (2016). *Herramientas para la construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de Aprendizaje Servicio (ApS) en la formación inicial de maestros*. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona (OMADO Objectes i Materials Docents). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/98923>
- Ayuste, A., Escofet, A., Masgrau, M., y Obiols, N. (2016). Aprendizaje servicio y co-diseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183.

- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Furco, A., y Billing, S. (Eds.). (2002). *Service-Learning. The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Melief, K., Tigchelaar, A., y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. (Coord.). (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Rowland, G. (2008). Design and research: Partners for educational innovation. *Educational Technology*, 48(6), 3-9.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Visibilidad y transparencia en el Aprendizaje-Servicio universitario: análisis de las webs específicas del ApS en las universidades españolas

Paz Lourido, Berta

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. UIB

Moragues Gasó, Patricia

Cátedra Santander-UIB de innovación y transferencia del conocimiento. UIB

aps@uib.es

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que recientemente se está desarrollando en el sistema universitario español. El objetivo de este estudio es determinar la visibilidad y transparencia sobre este enfoque en las universidades públicas. Se han revisado las páginas web de las 50 universidades públicas y solo se han localizado 9 que específicamente tratan sobre Aprendizaje-Servicio, las cuales se han analizado con mayor detalle. En general, la calidad de las páginas es buena aunque hay posibilidades de mejora. Es importante que las universidades desarrollen una institucionalización del Aprendizaje-Servicio, pero también que mejoren la transparencia, pues ello facilitará el trabajo en red y la transferencia de conocimiento a contextos similares.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; universidad; transparencia; internet.

Visibility and transparency in Service-Learning in higher education: analysis of specific sites of Service-Learning in Spanish universities

ABSTRACT

Service-Learning is a methodology that is being developed recently in the Spanish university system. The aim of this study is to determine the visibility and transparency on this methodology in public universities. We reviewed the websites of 50 public universities and only 9 have been found dealing specifically Service-Learning, which have been analysed in more detail. Overall, quality of the pages is good but there is room for improvement. It is important for universities to develop an institutionalization of Service-Learning, but also to improve transparency as this will facilitate networking and knowledge transfer to similar contexts.

Keywords: Service-Learning; university; transparency; Internet.

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) universitario ha sufrido un vertiginoso impulso en la última década en nuestro país, donde las experiencias puntuales de un sector del profesorado se han ido configurando en proyectos asentados, trabajos en red y difusión a nivel internacional, dando lugar a un cuerpo de conocimiento sólido sobre esta temática. Una muestra de ello es la activa participación por parte del profesorado universitario en conferencias internacionales y también aquellas nacionales organizadas por diversas entidades de educación superior, la Red Española de ApS y la Red Universitaria de ApS desde su consolidación en el año 2010.

El ApS es una metodología posibilitadora de una sociedad sostenible y responsable mediante la formación de ciudadanos profesionales capaces de detectar necesidades sociales y dar solución al problema, contribuyendo de ese modo al bien colectivo. Diferentes autores coinciden (Aramburuzabala, 2013; Arratia, 2008) en que las universidades que tengan presente estas estrategias, en su práctica educativa, favorecerán la adquisición de nuevas habilidades en sus estudiantes como la autorreflexión, autodescubrimiento, adquisición de valores, sentido de la responsabilidad, autoestima, liderazgo, creatividad o iniciativa, entre otros. En este escenario, diversos colectivos de docentes y educandos, han comenzado a afrontar este cambio social mediante la estrategia metodológica de ApS, posibilitando un nuevo horizonte académico y abriendo vías de renovación en los diferentes departamentos profesionales de las universidades (Martínez, Martínez, Alonso, y Gezuraga, 2013).

Sin embargo, la institucionalización del ApS en la enseñanza universitaria española está siendo un proceso lento y costoso, pues es necesaria una acción decidida por parte del consejo de gobierno de cada universidad. Requiere considerar su implementación en las políticas y estructuras de su organización y no limitarse únicamente a estrategias puntuales de actuación de profesores y estudiantes particularmente implicados. Por ello, la participación del gobierno de la universidad sigue siendo un reto, ya que no siempre se apuesta por seguir las recomendaciones de institucionalización tal y como se indican desde organizaciones y expertos en la temática (Furco, 2009; Marquès, 2010; Sotelino, 2015), sin olvidar la declaración que realizó la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas en el año 2015 a favor de la institucionalización del ApS en nuestras universidades.

Uno de los elementos de compromiso institucional puede ser identificado en la manera en la que las universidades visibilizan sus proyectos de ApS, pero también en qué manera la universidad es transparente en cuanto a cómo esta metodología se encuentra vertebrada en la propuesta docente y de responsabilidad social. Siguiendo las recomendaciones nacionales e internacionales, la transparencia en educación superior es un elemento crucial en la promoción del conocimiento al servicio de la sociedad (Barrio y Martín, 2014). Siendo además uno de los valores fundamentales impulsados en el año 2012 en el encuentro europeo de educación superior de Bolonia, quedando así estipulado.

Al hablar de una organización transparente, entendemos que esta entidad dispone de medios facilitadores de difusión de la información, al alcance del público interesado (Barrio y Martín, 2013). En este sentido, el recurso web se ha convertido en una plataforma de difusión y de transparencia excepcional para las universidades (Barrio y Martín, 2012; González, Muñoz, y Muñoz, 2008; Ortega y Hassan, 2013).

Siendo por tanto las páginas web de las universidades un mecanismo fundamental de transparencia, este estudio pretende identificar si el ApS se visibiliza fácilmente en las universidades públicas españolas y en los casos de que estas dispongan de una página web específica sobre el ApS, se pretende analizar las características de este portal de comunicación y difusión sobre esta metodología.

1. Marco teórico

A las universidades españolas públicas les corresponde cumplir la Ley 19/2013, del 9 de diciembre, en materia de transparencia, acceso a la información pública y al buen gobierno en los organismos públicos. Esta Ley se dirige a incrementar y reforzar la transparencia en la actividad pública, que se articula a través de obligaciones de publicidad activa para todas las administraciones y entidades públicas. Además, este texto legal reconoce y garantiza el acceso a la información, regulado como un derecho de amplio ámbito subjetivo y objetivo, y finalmente, establece las obligaciones de buen gobierno que deben cumplir los responsables públicos así como las consecuencias jurídicas derivadas de su incumplimiento, lo que se convierte en una exigencia de responsabilidad para todos los que desarrollan actividades de relevancia pública.

En el ámbito de la transparencia universitaria, una de las novedades más recientes ha sido la creación, en muchas universidades, de una sección específica sobre la transparencia en sus webs. A pesar de ello, estudios recientes sobre transparencia todavía concluyen que las universidades españolas no facilitan con claridad información referente al resultado e impacto de las diversas actividades didácticas llevadas a cabo en sus instalaciones. Por todo ello, las universidades todavía no asumen de manera generalizada las bases que configuran un gobierno abierto en cuanto se refiere a transparencia, colaboración y participación (Barrio y Martín, 2014; Sánchez, Paniagua, Mora, y Rancaño, 2014).

Las páginas web son la plataforma fundamental para la difusión y la transparencia de las universidades, y por lo tanto un elemento incluido en la evaluación de las agencias de garantía de calidad y acreditación en el espacio europeo. En el caso español, y en concreto, en referencia a las titulaciones de grado, máster y doctorado, en el año 2015 el programa Acredita de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) incluye esta cuestión en el Criterio 2 de su Dimensión 1, referente a la gestión de la titulación. Este criterio se refiere a la transparencia y la visibilidad como la información que se facilita sobre las titulaciones a los distintos agentes de interés, para lo cual desde esta agencia se revisa la página web de la universidad que está siendo evaluada.

2. Metodología

El sistema universitario español, está conformado actualmente por un total de 50 universidades públicas, las cuales han sido objeto de la presente investigación.

El proceso de obtención de datos se realizó en dos fases. En primer lugar se realizó una búsqueda simple a través de Google, por ser uno de los buscadores de internet más utilizados

en la actualidad. Los descriptores empleados fueron el nombre de la universidad y el término de Aprendizaje-Servicio (en castellano). Se utilizó tanto la abreviatura de ApS, seguido del nombre de la universidad y viceversa. Esta estrategia permite averiguar qué resultados puede obtener una persona interesada en la metodología ApS y en una determinada universidad. La búsqueda se realizó en dos ocasiones y por dos investigadores diferentes, durante los meses de enero y febrero de 2016, obteniendo los mismos resultados.

En el caso en que la universidad contase con una página web dedicada específicamente al ApS, esta universidad pasaba a una segunda fase, realizada entre marzo-abril 2016, en la que se procedió a aplicar una plantilla basada en el instrumento de evaluación de recursos digitales publicado por Lluís Codina en el año 2008. El instrumento original de evaluaciones de páginas web de Codina se concreta en una plantilla con nueve parámetros y cada uno con sus respectivos indicadores. Así, en este estudio, fueron seleccionados aquellos parámetros e indicadores del instrumento de evaluación que podrían ser aplicables, descartando aquellos que por sus características no eran relevantes. Esta plantilla se aplicó a las páginas web ApS, destacando las fortalezas y aspectos de mejora de forma comparativa en relación con otras universidades.

En concreto la plantilla de análisis web que se ha empleado, está estructurada en cinco grandes bloques con diversos indicadores evaluativos.

TABLA 1. Parámetros de evaluación de calidad web

Parámetros	Definición	Selección de indicadores
Datos descriptivos	(Organismo o persona responsable intelectual del recurso) Identificación de la web mediante un buscador de internet.	Comunidad Autónoma Universidad Título Web URL
Contenido	Hace referencia al análisis de calidad del material presentado en el recurso web.	Adecuación de la información Comunicación entre internauta y administrador Coherencia, Calidad y Cantidad de la información Originalidad Actualización del contenido Recursos multimedia
Navegación	Se centra en el acceso a la información y la ergonomía de la página web.	Navegación principal Expresividad Navegación estructural Búsqueda avanzada Claridad y facilidad Legibilidad
Visibilidad	Luminosidad de la web, se refiere al número de enlaces que parten del recurso web y la ubicuidad hace referencia a la facilidad que presenta la web para ser localizada.	Calidad y adecuación de los enlaces Actualización de los enlaces a sedes externas Popularidad del recurso web
Usabilidad	Capacidad de adaptación a las necesidades del usuario.	Deshacer errores del internauta Indicaciones claras y visibles de navegación Personalización al usuario Política de la institución editorial

Fuente: elaboración propia a partir de Codina (2008).

3. Resultados

Una vez realizada la búsqueda siguiendo el procedimiento antes descrito, de las posibles 50 universidades, tan sólo 9 cuentan con su propia página web sobre ApS. Estas se indican a continuación:

TABLA 2. Universidades españolas que cuentan con una Web específica para ApS

Universidad	Nombre del recurso	Link de la Web ApS
Universidad de Cádiz	ApS(U)CA. Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz.	http://maykagarcia.wix.com/aps_uca
Universidad de Zaragoza	Programa de Innovación Aprendizaje-Servicio.	http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/index.html
Universidad de Rovira i Virgili	Programa Aprenentatge Servei URV	http://www.urv.cat/aprenentatgeservei/
Universidad de Barcelona	Oficina d'Aprenentatge Servei UB	http://www.ub.edu/educacio/aps
Universidad de Valencia	CAPSA. Aprendizaje Servicio Universidad de Valencia	http://www.uv.es/aps/#inici
Universidad de A Coruña	Aprendizaje-Servicio en UCD	https://www.udc.es/cufie/INNOVACION/ApS/
Universidad de Santiago de Compostela	Grupo de Investigación Esculca	http://www.usc.es/esculca/
Universidad de la Rioja	Red de Aprendizaje-Servicio de la Rioja	http://apsrioja.unirioja.es/
Universidad Autónoma de Madrid	Grupo de Investigación: GICE	http://www.gice-uam.es/

Fuente: elaboración propia.

De forma particular, un total de 6 universidades españolas, la Universidad de Santiago de Compostela, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de A Coruña, Universidad de Valencia y la Universidad de Navarra como única entidad privada, utilizan una página web para explicar y difundir un proyecto de investigación interuniversitario en ApS (<http://www.usc.es/apsuni/>). Algunas de las universidades participantes en este proyecto de investigación, cuentan además con su propia página web de ApS, como es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela (a través del Grupo de Investigación Esculca), la Universidad de A Coruña y la Universidad de Valencia, mientras que esta situación no se da en la Universidad Complutense de Madrid o Universidad de Córdoba, que únicamente participan en la web del proyecto.

Algunas universidades han optado por otras fórmulas de transparencia y visualización, como referenciar en las webs oficiales de la institución cuestiones puntuales en materia de Aprendizaje-Servicio. En otros casos, son los propios equipos de investigación los que llevan a cabo la difusión a través de redes sociales, blogs, participando en congresos, publicando artículos, etc., a pesar de ser estas propuestas muy interesantes, no pasaron a la segunda fase de análisis por no tratarse de páginas web.

De aquellas que sí pasaron a una segunda fase, ha sido posible observar que en general las páginas universitarias específicas sobre ApS presentan la posibilidad de que la persona interesada en el contenido pueda ponerse en contacto vía online, telefónica o presencial con

el personal del centro promotor, oficina o equipo investigador, por lo que la comunicación sí es posible en materia de contenido web. Además de poder comunicarse con el organismo, se ofrece la posibilidad de compartir diversas experiencias ApS, donde estas quedan recogidas, quedando expuestas al alcance de la comunidad interesada. Otros aspectos positivos a destacar en líneas generales, son el apartado de novedades y de agenda, donde se recogen las próximas jornadas y congresos, cursos formativos, últimas publicaciones, información de tesis doctorales, etc. Además, la mayoría dispone de una sección en la que se recopilan diversas publicaciones de la temática o en su defecto proporcionan enlaces que derivan a páginas externas que proporcionan dicha información documental, por lo que la calidad y cantidad de la información es adecuada en todas ellas por lo que se evalúa positivamente la luminosidad de estos recursos.

En cuanto a la visibilidad, en general las webs de ApS de las universidades consultadas vinculan su sede electrónica con los principales centros promotores de ApS a nivel nacional e internacional siendo enlaces adecuados al contenido web. Un hecho destacable es la posibilidad de visibilizar el contenido en diversos idiomas por lo que no solo la navegación resulta más fácil sino que de este modo se alcanza a un mayor público interesado, por lo que la usabilidad en materia de adaptación al usuario es adecuada.

En cuanto a la ergonomía de las webs, todas disponen de una página principal donde a través de un menú se presentan las secciones del contenido temático, posibilitando un recorrido de navegación adecuado, estructurado, claro y sencillo para el usuario, siendo de este modo una web más eficaz. En general, el contenido expuesto es coherente y pertinente, ya que el grupo de investigación u organismo que edita la página web son expertos en la temática, por lo que se puede observar que la información presentada está elaborada y fundamentada, pudiendo considerarse en muchos casos páginas de referencia.

En cuanto al uso que han dado estas páginas web a los recursos multimedia, el más utilizado ha sido el vídeo. En algunos casos han optado por agrupar los vídeos sobre ApS en apartados independientes, mientras que otros han decidido incorporar los vídeos al contenido para completar o aumentar el valor del texto y que éste resulte más clarificador.

4. Discusión y conclusiones

Las tecnologías de la información y la comunicación permiten un amplio margen de actuación a la hora de realizar la difusión por parte de las universidades públicas españolas. Pero una universidad más abierta no sólo implica tener una web 2.0. Es necesario hacer el mejor uso de ella fomentando la transparencia, visualización, difusión y evaluación que muestren fácilmente el estado respecto a la internacionalización y las propuestas de ApS que se lleven a cabo en la propia institución. A la vista de este estudio parece que las universidades españolas deben aumentar sus esfuerzos a fin de facilitar el desarrollo y la difusión de estos proyectos, así como el conocimiento generado y los resultados de las investigaciones mediante su compromiso con la comunidad.

En varios casos, las webs universitarias ApS que hemos analizado están vinculadas de una u otra manera a disciplinas del ámbito de la educación, pero sería conveniente enfatizar

en su portal que esta metodología puede ser aplicable a todas las titulaciones, pues una persona no experta en la temática puede asociarla solo a estas disciplinas.

En cuanto a la edición de la web cabe perfeccionar algunos aspectos, como la actualización del contenido ya que en ocasiones éste queda desfasado. Además, es importante ampliar la información tanto a nivel nacional como internacional para aumentar la popularidad de la web otorgándole una mayor originalidad. También es substancial realizar procesos de supervisión donde se realicen controles ortográficos o se eliminen secciones del menú con contenido redundante. Por ejemplo, las secciones de biblioteca, recursos, vídeos y documentación son similares, y tal vez algunos de estos epígrafes se podrían agrupar para facilitar la navegación. Asimismo, es importante tener presente la ampliación de la información, pero también, cómo ésta se presenta, dando una mayor relevancia al uso de gráficas, fotografías, enlaces externos, etc.

En este sentido, podría sugerirse que todos los grupos o centros promotores que dispongan de una plataforma web universitaria ApS, incorporen un enlace en el que se presenten al usuario exponiendo sus orígenes y objetivos a alcanzar mediante la página web. Es también destacable que se incorpore un apartado relacionado con la conceptualización y las aportaciones del grupo en cuanto a la metodología ApS, elaborando su propio contenido o vinculándolo a otras fuentes de información de relevancia contrastada.

En función a los resultados obtenidos a través de la evaluación realizada de las webs ApS de las universidades públicas españolas, podemos afirmar que se ponen de relieve dos situaciones bien diferenciadas. Por un lado, es bien sabido que los proyectos y trabajos de investigación centrados en la metodología de ApS cuentan con una reciente pero destacable trayectoria en múltiples universidades, pero sólo es fácilmente visible este trabajo en algunas de ellas, por lo que la invisibilidad por esta vía en su propia institución y de manera externa a ella es un hecho constatable. En segundo lugar, podemos concluir que las instituciones de educación superior pueden hacer un mayor esfuerzo en desarrollar estrategias de transparencia sobre las metodologías docentes que utilizan, en particular sobre el ApS. En algunos casos ello requerirá la creación de una estructura universitaria sobre el ApS, y tal vez en otras solo sea necesario mejorar su visibilización, para lo cual es crucial implementar estrategias que mejoren su posicionamiento en internet.

La importancia capital del ApS universitario, se fundamenta en su enfoque pedagógico donde equilibradamente se presenta en la propuesta docente la posibilidad satisfacer las necesidades actuales de la comunidad. Por ello, esta metodología debe integrarse como elemento de compromiso institucional en la política universitaria. Además, y siguiendo las indicaciones de la Ley de transparencia, las universidades podían hacer un mayor esfuerzo para facilitar el acceso a la información, pues el ApS supone un elemento clave de calidad docente, innovación, transferencia y de responsabilidad social.

La disponibilidad de toda esta información no sólo será útil para el desarrollo de proyectos nacionales e internacionales en red sino que facilita la transferencia de este enfoque pedagógico otros contextos similares.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2015). *Documento Marco. Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA/Documentacion-del-programa>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *RIEJS-Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Arratia, A. (2008). Ética, Solidaridad y Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Barrio, E., y Martín, J. (2012). *Examen de transparencia. Informe de transparencia en la web de las universidades españolas*. Madrid: Fundación compromiso y transparencia.
- Barrio, E., y Martín, J. (2013). *Examen de transparencia. Informe de transparencia en la web de las universidades españolas*. Madrid: Fundación compromiso y transparencia.
- Barrio, E., y Martín, J. (2014). *Examen de transparencia. Informe de transparencia en la web de las universidades españolas*. Madrid: Fundación compromiso y transparencia.
- Bologna. (2012). *The european higher education area in 2012. Bologna process implementación report*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf
- Codina, LL. (2008). *Metodología de análisis y evaluación de recursos digitales en línea*. Barcelona: UPF, Área de Biblioteconomía y Documentación, Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Furco, A. (2009). Issues in benchmarking and assessing institutional engagement. En Sandmann, L. R., Thornton, C. H., y Jaeger, A. J. (Eds.), *Institutionalizing community engagement in higher education: The first wave of Carnegie classified institutions* (pp. 47-55). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley Publishing.
- González, M., Muñoz, P., y Muñoz, M. (2008). Análisis de las web específicas sobre EEES de las universidades españolas. *RED-Revista de Educación a Distancia*, nº19.
- Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y un buen gobierno. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97922-97952.
- Marquès, M. (2010). *La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: La institucionalización del aprendizaje servicio en la Universidad Rovira i Virgili*. Recuperado de <http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/Aprentatge%20Servei/MMarques-%20RSU%20-%20APS.pdf>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del país vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-118.
- Ortega, S., y Hassan, Y. (2013). Análisis y evaluación de sitios web universitarios españoles a partir del proceso de Bolonia. *Perspectivas en ciencias de la información*, 18(4) 70-92.
- Sánchez, M., Paniagua, F.J., Mora, LL., y Rancaño, L. (2014). Innovación y Open Government como claves para una universidad abierta y participativa. *Revista TELOS-Cuadernos de Comunicación e innovación*, 97, 93-102.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75.

El Aprendizaje-Servicio en las Guías Docentes de las titulaciones universitarias

Pérez Pérez, Cruz
Vázquez Verdera, Victoria
López Francés, Inmaculada

Departamento Teoría de la Educación. Universidad de Valencia

cruz.perez@uv.es

toya.vazquez@uv.es

Inmaculada.lopez-frances@uv.es

RESUMEN

La investigación se enmarca en el proyecto titulado Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. El objetivo fundamental de la presente investigación es el de identificar aquellos programas/guías didácticas que parecen fomentar y crear oportunidades para que se puedan llevar a cabo proyectos de Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas.

Para ello se elaboran una serie de indicadores que reflejan en qué medida está presente el Aprendizaje-Servicio en las asignaturas de las diferentes titulaciones de la universidad. Mediante al programa Atlas.ti se analizan 169 guías docentes o programas de asignaturas. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la institución universitaria constituye un espacio propicio para formar en competencias y asumir un compromiso con las problemáticas sociales, científicas y éticas actuales, lo cual nos lleva a pensar que el Aprendizaje-Servicio constituye una estrategia docente capaz de tener buena acogida entre el estudiantado universitario.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; guías docentes; Capital social.

Service-Learning in syllabuses of university degrees

ABSTRACT

The research is part of the project entitled Service-Learning and Innovation at University. The main objective of this research is to identify those programmes/ syllabuses that seem to encourage and create opportunities for carrying out projects of Service-Learning in Spanish universities.

For this purpose, a set of indicators that reflect whether Service-Learning is somehow incorporated or not in the courses of the different degrees of the university, are elaborated. 169 Courses programmes or syllabuses are analyzed using Atlas.ti software. The results show that university is a conducive place for training in competences and for making a commitment to current social, scientific and ethical issues, which leads us to believe that Service-Learning is a teaching strategy capable of being well received among university students.

Keywords: Service-Learning; Syllabuses; Social Capital.

1. Planteamiento y objetivo de la investigación

La investigación se enmarca en el proyecto titulado Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes (EDU2013-41687-R en BOE 1/08/2014), en el que participan seis universidades españolas: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de la Coruña, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Navarra, Universidad de Córdoba y Universidad de Valencia.

El objetivo fundamental de la presente investigación es el de identificar oportunidades y retos en un conjunto de programas/guías didácticas de las citadas universidades españolas a partir de la localización de elementos comunes o muy similares a los que se incluyen en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS).

El ApS es una estrategia pedagógica que se abre a las necesidades sociales de la comunidad. Quiere romper con el aislamiento que a veces sufren los centros universitarios y con la lejanía de la realidad que suelen arrastrar los programas docentes. Las finalidades del ApS se muestran pertinentes para promover la responsabilidad social de las universidades. Se pretende que la universidad se abra a la vida y sea sensible a los problemas, dificultades o deficiencias que presenta su entorno más próximo. Tal y como enuncia el Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES, tanto a nivel de Grado como a nivel de Máster, se prevé como un resultado de aprendizaje la capacidad de los estudiantes de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio. Así mismo, en el artículo 64.3 del Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, se recoge que las universidades favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana combinando para ello los aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientadas a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

El ApS ha sido definido como:

Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrio, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio; y e) reflexión. (Naval, García López, Puig-Rovira, y Santos Rego, 2011, p. 88).

Se trata de un enfoque que promueve *aprendizaje de tipo experiencial*. Y, como en este tipo de aprendizajes, el *protagonismo* no está en el profesorado sino en quienes ofrecen y en quienes reciben el servicio. Las personas que participan en la experiencia son reconocidas como sujetos, y no objetos de la intervención. Se considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor:

Estos elementos favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y a los estudiantes en agentes de cambio con una visión del mundo más justo que trabajan activamente para crearlo (Aramburuzabala, 2013, p. 6).

Una segunda característica del ApS es que dedica la *atención a una necesidad real*. Supone un aprendizaje holístico, integral y vivencial, que implica no sólo a la institución académica, sino también al entorno comunitario. Cuando reflexionamos y actuamos en pro de una necesidad real nuestra responsabilidad por aprender se torna en una experiencia contextualizada y no fragmentada; y, por tanto, susceptible de dotar de sentido y significado a las asignaturas que cursa el estudiantado.

Las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las situaciones reales permiten abordar la responsabilidad social universitaria de manera más compleja y holista, así como mejorar el rendimiento académico del estudiantado. El estudiantado se implica en procesos en los cuales tienen que negociar los conceptos y métodos expuestos en el aula con la realidad y las personas involucradas en el servicio. De esta manera, los contenidos académicos facilitan la formación de competencias para la acción (Brundiers, 2010). El ApS tiene grandes potencialidades para llenar de vida los contenidos de las asignaturas porque el servicio a la comunidad se diseña en *conexión con los objetivos curriculares*.

La *ejecución del proyecto* es clave a la hora de ofrecer oportunidades para el aprendizaje de la responsabilidad social y de las competencias curriculares. Como ocurre con la mayoría de aprendizajes, como en el caso de las matemáticas o la música, es necesaria la práctica para hacerlos propios e incorporarlos al propio repertorio. Cuando conseguimos que el estudiantado sienta la necesidad de reflexionar y poner en acción parte de los contenidos curriculares, no es necesario el uso de refuerzos positivos o negativos. La propia implicación en el ApS es lo suficientemente gratificante como para mejorar el rendimiento académico del estudiantado (Escoda, 2014).

2. Metodología

Para la presente investigación se seleccionaron de forma aleatoria y estratificada 175 guías docentes o programas de asignaturas del curso 2014-2015 de las seis universidades participantes en el proyecto. Se escogió una muestra significativa de las diferentes áreas de conocimiento y tipo de universidades, incluyendo programas de todas las áreas de conocimiento: Ciencias sociales y Jurídicas; Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; e Ingeniería y Arquitectura. Así mismo las universidades participantes son de diferente tamaño, área geográfica y titularidad: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de la Coruña, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Navarra, Universidad de Córdoba y Universidad de Valencia.

Las guías docentes o programas de asignaturas de las cuales se recogieron datos cualitativos, se tomaron tal y como aparecen en las páginas web de las universidades. Finalmente, se trabajó con 169 guías docentes porque 6 programas de los seleccionados no fue posible analizarlos por encontrarse roto el enlace de las páginas web. Del área de Ciencias Sociales y Jurídicas se analizaron las guías docentes de las siguientes asignaturas que aparecen junto al centro donde se imparten:

TABLA 1. Guías docentes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas

ASIGNATURA	UNIVERSIDAD
Mercados e instituciones financieras	Universidad de Santiago de Compostela
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	Universidad de Santiago de Compostela
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales	Universidad de Santiago de Compostela
Alemania la diversidad cultural y sus manifestaciones	Universidad de Santiago de Compostela
Escuela inclusiva y necesidades educativas especiales	Universidad de Santiago de Compostela
Iniciación a la lectura y a la escritura	Universidad de Santiago de Compostela
Educación en contextos rurales	Universidad de Santiago de Compostela
Fundamentos de comercialización.	Universidad de Santiago de Compostela
Econometría II	Universidad de Santiago de Compostela
Economía mundial	Universidad de la Coruña
Política monetaria y sistema financiero	Universidad de la Coruña
Organización industrial europea	Universidad de la Coruña
Animación y gestión sociocultural	Universidad de la Coruña
Orientación y políticas de empleo	Universidad de la Coruña
Evaluación y diagnóstico de necesidades socioeducativas	Universidad de la Coruña
Derecho internacional público	Universidad de la Coruña
Derechos reales	Universidad de la Coruña
Aproximación cinematográfica al derecho.	Universidad de la Coruña
Tecnología digital aplicada a los medios audiovisuales	Universidad Complutense de Madrid
Teoría del texto audiovisual	Universidad Complutense de Madrid
Fotoperiodismo	Universidad Complutense de Madrid
Derecho comunitario	Universidad Complutense de Madrid
Derecho mercantil	Universidad Complutense de Madrid
Derechos humanos	Universidad Complutense de Madrid
Economía laboral	Universidad Complutense de Madrid
Derecho procesal civil I	Universidad Complutense de Madrid
Derecho de la seguridad social	Universidad Complutense de Madrid
Fundamentos del Trabajo Social con Grupos	Universidad Complutense de Madrid
Psicología y Salud Mental	Universidad Complutense de Madrid
Practicum trabajo social	Universidad Complutense de Madrid
Seguridad pública y privada	Universidad de Valencia
Policía científica	Universidad de Valencia
Trabajo fin grado criminología	Universidad de Valencia
Historia del pensamiento político	Universidad de Valencia
Derecho penal I	Universidad de Valencia
Derecho financiero y tributario I	Universidad de Valencia
Practicum I educación primaria	Universidad de Córdoba
Didáctica de la lengua y la literatura	Universidad de Córdoba
Didáctica del medioambiente en educación primaria	Universidad de Córdoba
Jurisdicción constitucional y Derechos	Universidad de Navarra
Estatuto del Empresario y Derecho de la competencia	Universidad de Navarra
Historia económica	Universidad de Navarra
Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo	Universidad de Navarra
Política y legislación educativas I	Universidad de Navarra
Orientación socioprofesional.	Universidad de Navarra
Prácticum I. Infantil (F. Edu y Psic).	Universidad de Navarra
Educación comparada	Universidad de Navarra

Fuente: elaboración propia.

Del área de Artes y Humanidades se analizaron las guías docentes de las siguientes asignaturas que aparecen junto al centro donde se imparten:

TABLA 2. Guías docentes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas

ASIGNATURA	UNIVERSIDAD
Historia de la Filosofía Medieval	Universidad de Santiago de Compostela
Filosofía Helenística y del Renacimiento	Universidad de Santiago de Compostela
Clásicos de la Filosofía Analítica	Universidad de Santiago de Compostela
Idioma Moderno: Francés	Universidad de la Coruña
Literatura Española do Século de Ouro 2	Universidad de la Coruña
Gramática do Texto	Universidad de la Coruña
Lengua VII: árabe	Universidad Complutense de Madrid
Lengua a VI: árabe	Universidad Complutense de Madrid
La lengua turca a través de los textos literarios	Universidad Complutense de Madrid
Historia de la filosofía griega y latina	Universidad Complutense de Madrid
Textos griegos IV	Universidad Complutense de Madrid
Iconografía griega	Universidad Complutense de Madrid
Lógica I	Universidad Complutense de Madrid
Metafísica I	Universidad Complutense de Madrid
Filosofía de la ciencia II	Universidad Complutense de Madrid
Lingüística	Universidad de Valencia
Lengua Inglesa 5	Universidad de Valencia
Adquisición y enseñanza del inglés como lengua extranjera	Universidad de Valencia
Introducción a la filosofía del lenguaje	Universidad de Valencia
Sociolingüística catalana	Universidad de Valencia
Historia de la lengua catalana II	Universidad de Valencia
Formas Narrativas	Universidad de Córdoba
Poesía y Creatividad Verbal	Universidad de Córdoba
Adquisición y enseñanza del inglés	Universidad de Córdoba
Historia Moderna Universal I: Economía, Demografía, Sociedad	Universidad de Córdoba
Historia Contemporánea América Latina	Universidad de Córdoba
Prácticas Laborales en Empresas e Instituciones	Universidad de Córdoba
Historia antigua	Universidad de Navarra
Historia moderna de la monarquía hispánica	Universidad de Navarra
Historia de Latinoamérica contemporánea	Universidad de Navarra
Ética	Universidad de Navarra
Historia de la cultura en el mundo occidental: 1789-1914	Universidad de Navarra
Escritura para televisión	Universidad de Navarra

Fuente: elaboración propia.

Del área de Ciencias se analizaron las guías docentes de las siguientes asignaturas que aparecen junto al centro donde se imparten:

TABLA 3. Guías docentes del área de Ciencias

ASIGNATURA	UNIVERSIDAD
Curvas y Superficies	Universidad de Santiago de Compostela
Series de Fourier e Introducción a las Ecuaciones en Derivadas	Universidad de Santiago de Compostela
Variable Compleja	Universidad de Santiago de Compostela
Química, Información y Sociedad	Universidad de la Coruña
Química Física 3	Universidad de la Coruña
Tecnología Química	Universidad de la Coruña
Elementos de ecuaciones	Universidad Complutense de Madrid
Modelos estadísticos	Universidad Complutense de Madrid
Variedades diferenciables	Universidad Complutense de Madrid
Elementos de ecuaciones diferenciales ordinarias	Universidad Complutense de Madrid
Geometría diferencial y aplicaciones	Universidad Complutense de Madrid
Minería de datos	Universidad Complutense de Madrid
Química orgánica	Universidad Complutense de Madrid
Ingeniería térmica	Universidad Complutense de Madrid
Bioquímica industrial	Universidad Complutense de Madrid
Estructuras Algebraicas	Universidad de Valencia
Modelización matemática	Universidad de Valencia
Cálculo Numérico	Universidad de Valencia
Zoología	Universidad de Córdoba
Fisiología Animal	Universidad de Córdoba
Redacción y ejecución de proyectos en Biología	Universidad de Córdoba
Bases Botánicas para la Gestión del Medioambiente	Universidad de Córdoba
Química Analítica Medioambiental	Universidad de Córdoba
Educación Ambiental	Universidad de Córdoba
Anatomía Animal	Universidad de Navarra
Estructura de macromoléculas	Universidad de Navarra
Inmunología	Universidad de Navarra
Biotecnología microbiana	Universidad de Navarra
Ética	Universidad de Navarra
Biología computacional	Universidad de Navarra

Fuente: elaboración propia.

Del área de Ciencias de la Salud se analizaron las guías docentes de las siguientes asignaturas que aparecen junto al centro donde se imparten:

TABLA 4. Guías docentes del área de la Salud

ASIGNATURA	UNIVERSIDAD
Bioquímica II	Universidad de Santiago de Compostela
Biotecnología Farmacéutica	Universidad de Santiago de Compostela
Toxicología	Universidad de Santiago de Compostela
Fundamentos de Cirugía, Anestesia y Reanimación	Universidad de Santiago de Compostela
Odontología Preventiva e Comunitaria	Universidad de Santiago de Compostela
Prácticas clínicas (en período non lectivo) II	Universidad de Santiago de Compostela
Enfermería da Salud Mental	Universidad de la Coruña
Enfermería Comunitaria II	Universidad de la Coruña
Trabajo Fin de Grao	Universidad de la Coruña
Bases psicológicas de los estados de salud y enfermedad	Universidad Complutense de Madrid
Anatomía patológica	Universidad Complutense de Madrid
Patología quirúrgica I	Universidad Complutense de Madrid
Pediatría	Universidad Complutense de Madrid
Rehabilitación en las Discapacidades Físicas	Universidad Complutense de Madrid
Trabajo Fin de Grado	Universidad Complutense de Madrid
Ortopodología II	Universidad de Valencia
Podología Preventiva	Universidad de Valencia
Inglés	Universidad de Valencia
Patología Molecular	Universidad de Valencia
Fisiopatología	Universidad de Valencia
Prácticum	Universidad de Valencia
Microbiología e Inmunología	Universidad de Córdoba
Enfermedades Infecciosas	Universidad de Córdoba
Inspección y Control Alimentario	Universidad de Córdoba
Hª de la ciencia médica, documentación y terminología médica	Universidad de Navarra
Anatomía patológica	Universidad de Navarra
Clínica práctica III	Universidad de Navarra

Fuente: elaboración propia.

Del área de Ingeniería y Arquitectura se analizaron las guías docentes de las siguientes asignaturas que aparecen junto al centro donde se imparten:

TABLA 5. Guías docentes del área de Ingeniería y Arquitectura

ASIGNATURA	UNIVERSIDAD
Hidráulica I	Universidad de Santiago de Compostela
Prefabricación	Universidad de Santiago de Compostela
Proyectos de Ingeniería Civil	Universidad de Santiago de Compostela
Microbiología	Universidad de Santiago de Compostela
Industrias Fermentativas	Universidad de Santiago de Compostela
Viticultura	Universidad de Santiago de Compostela
Teoría de máquinas	Universidad de la Coruña
Organización de empresas	Universidad de la Coruña
Diseño e construcción de complejos industrias y empresarios	Universidad de la Coruña
Ecuaciones Diferenciales	Universidad de la Coruña
Instrumentación Electrónica I	Universidad de la Coruña
Control Avanzado	Universidad de la Coruña
Cálculo diferencial	Universidad Complutense de Madrid
Métodos numéricos	Universidad Complutense de Madrid
Programación declarativa	Universidad Complutense de Madrid
Gestión empresarial II	Universidad Complutense de Madrid
Modelos operativos de gestión	Universidad Complutense de Madrid
Software corporativo	Universidad Complutense de Madrid
Mecánica de fluidos	Universidad de Valencia
Control digital	Universidad de Valencia
Sistemas electrónicos digitales II	Universidad de Valencia
Sistemas electrónicos digitales I	Universidad de Valencia
Gestión de Proyectos	Universidad de Valencia
Circuitos y subsistemas de alta frecuencia	Universidad de Valencia
Resistencia de materiales y análisis de estructuras	Universidad de Córdoba
Teledetección y Análisis Espacial	Universidad de Córdoba
Estrategias del Sistema Agroalimentario	Universidad de Córdoba
Electrotecnia	Universidad de Navarra
Sistemas Eléctricos II	Universidad de Navarra
Tecnología Energética	Universidad de Navarra
Tecnología de Sistemas y Automática	Universidad de Navarra
Resistencia de Materiales	Universidad de Navarra
Tecnología del Medio Ambiente	Universidad de Navarra

Fuente: elaboración propia.

Los datos cualitativos con los que se trabajó se analizaron de manera interpretativa utilizando la herramienta informática Atlas.ti (versión 5). Tras la lectura reflexiva de los documentos primarios de la unidad hermenéutica se identificaron una serie de códigos, de los cuales se pudo observar su densidad.

Los códigos construidos para el análisis se agrupan en tres dimensiones: Un primer grupo de códigos (9) localizan las competencias (c) que el estudiantado ha de desarrollar en la asignatura y que son competencias que se alcanzarían utilizando el ApS. Un segundo grupo de códigos (14) identifican metodologías (m) similares a las que se incluyen en el ApS. Y el tercer grupo de códigos (6) se refieren a formas de evaluación (e) cercanas a las utilizadas en el ApS. Estos códigos son consistentes con investigaciones previas en el tema que nos ocupa.

Los códigos escogidos para el análisis de las guías docentes tratan de estructurar y extraer una serie de ideas que ayuden a dar sentido a los datos cualitativos recogidos a través de unidades manejables, significativas y comunes a varias guías docentes. La finalidad es gestionar adecuadamente las cuestiones comúnmente discutidas como propias del ApS para identificar la densidad de determinados parámetros y acciones educativas e inferir qué posibilidades de acogida tiene el ApS en las universidades españolas. Los fragmentos de texto asignados a cada código se localizan fácilmente gracias a que los datos cualitativos se han gestionado con la herramienta informática Atlas.ti. De esta manera, es posible replicar la investigación en otros contextos o momentos.

Una vez analizada la densidad de los códigos por áreas de conocimiento, se pudo inferir qué oportunidades y retos se identifican de cara a la institucionalización del ApS en las universidades españolas. A partir del análisis, se abren posibilidades de interpretación de los datos cualitativos que ayudan a tratar de comprender el qué, cómo, para qué podría ser interesante la implementación del ApS en el contexto docente.

3. Resultados

De cada área de conocimiento se identificó la densidad con la que aparecieron los códigos establecidos.

TABLA 6. Densidad de los códigos en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas

CÓDIGOS	Densidad
c. Agente de cambio	12 ocasiones
c. Capital social	90 ocasiones
c. Compromiso cívico	28 ocasiones
c. Creatividad	8 ocasiones
c. Interrelación con la comunidad	25 ocasiones
c. Pensamiento crítico	44 ocasiones
c. Pensamiento reflexivo	46 ocasiones
c. Transferencia de conocimientos	43 ocasiones
c. análisis de la realidad	86 ocasiones
e. Debate/discusión	22 ocasiones
e. Difusión del proyecto	19 ocasiones

TABLA 6 (continuación)

e. Estudio de caso	31 ocasiones
e. evaluación continua/seguimiento	18 ocasiones
e. Impacto	0 ocasiones
m. Aprender haciendo	9 ocasiones
m. Aprendizaje activo	27 elementos
m. Aprendizaje cooperativo	41 ocasiones
m. Aprendizaje entre iguales	5 ocasiones
m. Aprendizaje fuera del aula	6 ocasiones
m. Aprendizaje significativo	7 ocasiones
m. Diálogo	29 ocasiones
m. Experiencia real	12 ocasiones
m. Innovación	10 ocasiones
m. Interés y motivación	0 ocasiones
m. Investigación/acción	6 ocasiones
m. Resolución de problemas sociales	42 ocasiones
m. y e. Proyecto de servicio a la comunidad	22 ocasiones
trabajo autónomo	39 ocasiones

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7. Densidad de los códigos en el área de Artes y Humanidades

CÓDIGOS	Densidad
c. Agente de cambio	7 ocasiones
c. Capital social	24 ocasiones
c. Compromiso cívico	0 ocasiones
c. Creatividad	4 ocasiones
c. Interrelación con la comunidad	2 ocasiones
c. Pensamiento crítico	28 ocasiones
c. Pensamiento reflexivo	15 ocasiones
c. Transferencia de conocimientos	21 ocasiones
c. análisis de la realidad	28 ocasiones
e. Debate/discusión	13 ocasiones
e. Difusión del proyecto	1 ocasión
e. Estudio de caso	2 ocasiones
e. evaluación continua/seguimiento	16 ocasiones
e. Impacto	0 ocasiones
m. Aprender haciendo	0 ocasiones
m. Aprendizaje activo	10 ocasiones
m. Aprendizaje cooperativo	15 ocasiones
m. Aprendizaje entre iguales	2 ocasiones
m. Aprendizaje fuera del aula	0 ocasiones
m. Aprendizaje significativo	2 ocasiones
m. Diálogo	12 ocasiones
m. Experiencia real	0 ocasiones
m. Innovación	1 ocasión
m. Interés y motivación	3 ocasiones
m. Investigación-acción	0 ocasiones
m. Resolución de problemas sociales	4 ocasiones
m. y c. Proyecto de servicio a la comunidad	7 ocasiones
trabajo autónomo	16 ocasiones

Fuente: elaboración propia.

TABLA 8. Densidad de los códigos en el área de Ciencias

CÓDIGOS	Densidad
c. Agente de cambio	0 ocasiones
c. Capital social	32 ocasiones
c. Compromiso cívico	4 ocasiones
c. Creatividad	5 ocasiones
c. Interrelación con la comunidad	2 ocasiones
c. Pensamiento crítico	15 ocasiones
c. Pensamiento reflexivo	11 ocasiones
c. Transferencia de conocimientos	12 ocasiones
c. análisis de la realidad	21 ocasiones
e. Debate/discusión	5 ocasiones
e. Difusión del proyecto	2 ocasión
e. Estudio de caso	3 ocasiones
e. evaluación continua/seguimiento	12 ocasiones
e. Impacto	1 ocasiones
m. Aprender haciendo	1 ocasiones
m. Aprendizaje activo	9 ocasiones
m. Aprendizaje cooperativo	14 ocasiones
m. Aprendizaje entre iguales	2 ocasiones
m. Aprendizaje fuera del aula	5 ocasiones
m. Aprendizaje significativo	1 ocasiones
m. Diálogo	7 ocasiones
m. Experiencia real	2 ocasiones
m. Innovación	0 ocasión
m. Interés y motivación	2 ocasiones
m. Investigación-acción	0 ocasiones
m. Resolución de problemas sociales	10 ocasiones
m. y c. Proyecto de servicio a la comunidad	8 ocasiones
trabajo autónomo	oportunidades

Fuente: elaboración propia.

TABLA 9. Densidad de los códigos en el área de Ciencias de la Salud

CÓDIGOS	Densidad
c. Agente de cambio	1 ocasiones
c. Capital social	46 ocasiones
c. Compromiso cívico	7 ocasiones
c. Creatividad	5 ocasiones
c. Interrelación con la comunidad	10 ocasiones
c. Pensamiento crítico	9 ocasiones
c. Pensamiento reflexivo	10 ocasiones
c. Transferencia de conocimientos	15 ocasiones
c. análisis de la realidad	13 ocasiones
e. Debate/discusión	0 ocasiones
e. Difusión del proyecto	2 ocasión
e. Estudio de caso	10 ocasiones
e. evaluación continua/seguimiento	6 ocasiones

TABLA 9 (continuación)

e. Impacto	2 ocasiones
m. Aprender haciendo	13 ocasiones
m. Aprendizaje activo	12 ocasiones
m. Aprendizaje cooperativo	13 ocasiones
m. Aprendizaje entre iguales	1 ocasiones
m. Aprendizaje fuera del aula	11 ocasiones
m. Aprendizaje significativo	4 ocasiones
m. Diálogo	5 ocasiones
m. Experiencia real	0 ocasiones
m. Innovación	2 ocasión
m. Interés y motivación	2 ocasiones
m. Investigación-acción	0 ocasiones
m. Resolución de problemas sociales	13 ocasiones
m. y c. Proyecto de servicio a la comunidad	20 ocasiones
trabajo autónomo	12 ocasiones

Fuente: elaboración propia.

TABLA 10. Densidad de los códigos en el área de Ingeniería y Arquitectura

CÓDIGOS	Densidad
c. Agente de cambio	0 ocasiones
c. Capital social	15 ocasiones
c. Compromiso cívico	0 ocasiones
c. Creatividad	10 ocasiones
c. Interrelación con la comunidad	1 ocasiones
c. Pensamiento crítico	13 ocasiones
c. Pensamiento reflexivo	11 ocasiones
c. Transferencia de conocimientos	8 ocasiones
c. análisis de la realidad	4 ocasiones
e. Debate/discusión	2 ocasiones
e. Difusión del proyecto	2 ocasión
e. Estudio de caso	4 ocasiones
e. evaluación continua/seguimiento	4 ocasiones
e. Impacto	1 ocasiones
m. Aprender haciendo	4 ocasiones
m. Aprendizaje activo	9 ocasiones
m. Aprendizaje cooperativo	23 ocasiones
m. Aprendizaje entre iguales	1ocasiones
m. Aprendizaje fuera del aula	1 ocasiones
m. Aprendizaje significativo	1 ocasiones
m. Diálogo	12 ocasiones
m. Experiencia real	1 ocasiones
m. Innovación	0 ocasión
m. Interés y motivación	8 ocasiones
m. Investigación-acción	0 ocasiones
m. Resolución de problemas sociales	17 ocasiones
m. y c. Proyecto de servicio a la comunidad	5 ocasiones
trabajo autónomo	21 ocasiones

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión de los resultados y Conclusiones

En todas las ramas de conocimiento el código con mayor densidad es el de “capital social”. Este hecho pone de manifiesto que las guías docentes en la institución universitaria reconocen de manera teórica, al menos, la responsabilidad social que tenemos y el impacto que nuestra acción docente e investigadora debe tener en la sociedad. Nos situamos de este modo en una posición optimista en relación a las referencias a la necesidad de formar en ciertas competencias específicas de cada materia para favorecer la interculturalidad, la comunicación ética y efectiva, la responsabilidad medioambiental, la diversidad, la igualdad de oportunidades, los derechos humanos, la profesionalidad ética, la igualdad de género, la convivencia pacífica y otros temas relevantes de índole social, científica y ética. En general, las guías docentes analizadas manifiestan, entre sus contenidos, la necesidad de desarrollar una sensibilidad y un razonamiento técnico, jurídico y ético capaz de comprender la complejidad de los sistemas y actuar de manera responsable respecto de cada asunto concreto.

El segundo grupo de códigos más destacados son los relacionados con facilitar el análisis y comprensión de las problemáticas actuales, sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, y Artes y Humanidades. En el área de Ingeniería y Arquitectura destacan también las referencias al aprendizaje cooperativo y el trabajo autónomo, sin duda dos elementos clave para la realización de proyectos de ApS en la universidad. En el área de Artes y Humanidades también son relevantes las referencias a capacitar para el pensamiento crítico y la transferencia de conocimientos, otras dos competencias indispensables en la metodología docente objeto de la presente investigación. En general, la densidad de estos códigos ha sido elevada en todas las áreas de conocimiento.

Los códigos que hacen referencia a la metodología docente utilizada tienen una densidad apreciable; y, por tanto, consideramos que resultaría accesible para el profesorado implicado desarrollar propuestas innovadoras en la enseñanza superior. Sus metodologías podrían ser muy significativas de cara a incorporar una estrategia docente como la de ApS. Así mismo, también se contemplan en las guías docentes la presencia de contenidos de aprendizaje relacionados con esta estrategia docente, lo cual nos informa que el profesorado visualiza las competencias relacionadas con el ApS como algo valioso para ser aprendido. Por otro lado, los códigos relacionados con la evaluación tienen una densidad algo menor, lo cual nos lleva a prever que el aspecto en el cual el profesorado podría ser más reacio a implementar acciones educativas del tipo de ApS estarán relacionados con las resistencias respecto a modificar los modelos e instrumentos de evaluación.

En las guías docentes analizadas de algunas ramas de conocimiento ya se están desarrollando proyectos de servicio a la comunidad: 8 en el caso del área de ciencias sociales y jurídicas y 2 en las áreas de ciencias y ciencias de la salud. El hecho de encontrar evidencias sobre experiencias cercanas al ApS y la percepción de la propia institución universitaria como espacio para formar en competencias y asumir un compromiso con las problemáticas sociales, científicas y éticas actuales nos alienta a pensar en el ApS como una estrategia docente capaz de tener buena acogida en la institución universitaria.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia*, 2 (2), 5-11.
- Brundiers, K. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability. From classroom into the real world. *International journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (4), 308-327.
- Escoda, E. (2014). Valoración de la adecuación del aprendizaje servicio para la adquisición de competencias en un grupo de una asignatura de trabajo social. En L. Rubio, L. Moliner, y A. Francisco Amat (Coords.), *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre el Aprendizaje Servicio en las universidades del Estado español* (pp. 79-98). Barcelona: Icaria.
- García, R., Francisco, A., Moliner, L., y Rubio, L. (2014). Introducción: aspectos clave para el desarrollo del aprendizaje servicio. En L. Rubio, L. Moliner, y A. Francisco Amat (Coords.), *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre el Aprendizaje Servicio en las universidades del Estado español* (pp. 9-22). Barcelona: Icaria.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE número 55.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE número 318.

El Aprendizaje Servicio en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona

Quiroga, Violeta
Llobet, Marta
Cortès, Ferrán

Escuela de Trabajo Social. Unidad de Formación e investigación. Universidad de Barcelona

violetaquiroga@ub.edu
mllobet@ub.edu
fcortes@ub.edu

RESUMEN

La realización individual de diferentes proyectos de ApS en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona ha conllevado a la unificación, en el año 2014, de un único Programa guiado por el grupo de Innovación Docente Tr@snet (2014-2019), creando un itinerario de primero a cuarto de Grado formado por once proyectos.

El objetivo de este Programa es fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos a través del contacto directo con la realidad, generar un servicio y potenciar el compromiso como futuros profesionales. Se han utilizado diferentes técnicas de evaluación de los proyectos, utilizando una metodología mixta triangulando cuestionarios evaluativos con grupos de discusión. A través de la realización de este han podido emerger las principales características del ApS y también han emergido aspectos de mejora.

Palabras clave: ApS; realidad; universidad; grupo de trabajo; evaluación.

The Service Learning in the Social Work Degree of the University of Barcelona

ABSTRACT

The individual realization of different projects of ApS in the Degree of Social Work of the University of Barcelona has brought, in 2014, the unification of a unique program, guided by the Innovación Docente Tr@snet (2014-2019) group, creating an itinerary, from the first to the fourth year of this Degree, formed by eleven projects.

The objective of this program is to strengthen the learning process of the students through the direct contact with reality, to develop a service and foster the compromise as future professionals. Different evaluation techniques have been used for these projects, using a mixed methodology, combining evaluative surveys with discussion groups. Thanks to the realization of this program, the main characteristics of the ApS and its improvement aspects have emerged.

Keywords: ApS; reality; university; workgroup; evaluation.

Introducción

La experiencia Aprendizaje Servicio (ApS) en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, es una iniciativa del grupo de innovación docente Trans@net (GIDCUB-13/126). Este grupo realiza diferentes proyectos a lo largo del Grado de Trabajo Social, creando un itinerario de primero a cuarto. En ella se encuentran implicadas diferentes asignaturas del grado y sus respectivos profesores.

El grupo Tr@nsnet nace en el año 2010 y se consolida en el 2014 como grupo de innovación docente del departamento de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona.

La innovación docente es la disponibilidad y apertura a nuevas iniciativas por parte del profesorado para estimular e incentivar experiencias docentes innovadoras que abran nuevos caminos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Además esta metodología necesita una organización y orientaciones sobre su realización, plazos, etc. presenta un aspecto fundamental, que es el grado de autonomía, el cual exige responsabilidad a los alumnos por su trabajo, favoreciendo así el aprendizaje (Fuentes, 1988 y Monjas, 2006).

Las líneas de investigación que lleva a cabo el grupo son cuatro (Tr@nsnet, 2016):

Competencias transversales: se centra en el análisis del desarrollo de aptitudes, conocimientos y valores de los alumnos.

Instrumentos de evaluación: analiza la optimización de recursos y herramientas para mejorar la adquisición de los conocimientos de la formación.

Aprendizaje entre iguales: valoración por parte de los alumnos y los docentes para la creación de evaluaciones, control y autogestión del aprendizaje.

Programa de Aprendizaje Servicio (ApS): fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos a través del contacto directo con la realidad, generar un servicio y potenciar el compromiso como futuros profesionales (2015/PID-UB/005).

El ApS es una propuesta innovadora que une elementos tradicionales como son el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores en instituciones educativas (Campo, 2008).

El Programa de ApS del Grado de Trabajo Social de la UB y por lo tanto la experiencia analizada nace de la diversidad de proyectos de ApS que se llevaban a cabo, desde hace diferentes años, por parte de algunos profesores del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. A partir de la unión de diferentes docentes en el Grupo Tr@nsnet de Innovación Docente, se empieza a plantear la necesidad de dirigir los planteamientos de las experiencias, unificar criterios, identificar prácticas de éxito y tener evidencias para la implantación de mejoras, de una forma unificada y conjunta.

La iniciativa también pretende la coordinación entre las diferentes asignaturas y la unificación de criterios de evaluación y seguimiento.

La investigación sobre la innovación docente es necesaria para dirigir los procesos y analizar los resultados obtenidos, para comprender no solo lo que ocurre en una determinada aula si no las condiciones técnicas y organizativas que favorecen los cambios y su transferencia a nivel institucional.

Actualmente el Programa ha podido trabajar de forma conjunta desde el segundo semestre del año 2014/15 y el primer semestre del año 2015/2016 con 131 alumnos que han participado. Para evaluar el proceso y los resultados del Programa, se ha llevado a cabo una

metodología mixta realizando 9 grupos de discusión, 81 fichas del perfil de los estudiantes y 97 cuestionarios de evaluación, los cuales muestran la satisfacción de los alumnos y los aspectos para la mejora del Programa.

1. Contextualización

La Universidad de Barcelona es la segunda Universidad de España que acoge a más estudiantes (aproximadamente unos 90.000), precedida por la UNED de Madrid (aproximadamente unos 200.000) (Eroski Consumer, 2016). La Facultad de educación está ubicada en el Campus Mundet, la cual acoge a más de seis mil estudiantes. La oferta formativa se presenta en un gran abanico de enseñanzas de grado, master y doctorados; entre los cuales se encuentra el Grado de Trabajo Social.

Por grado se define aquel enseñamiento que presenta un carácter social y educativo, es decir, que combina la teoría con la práctica. Además este tipo de didáctica permite la participación activa de los estudiantes tanto en la formación como en la organización de las actividades y órganos estudiantiles (Universitat de Barcelona, 2015).

El Grado de Trabajo Social de la UB ha presentado diferentes cambios a lo largo de su historia (Universitat de Barcelona, 2016), cabe destacar el realizado en 1999 con la Declaración de Bolonia. Esta presenta una culminación de los aspectos tratados en la Declaración de 1998, y establece algunas medidas de cambio (Ministros europeos de educación, 1999). En este nuevo marco se propone el estudiante como sujeto activo en la docencia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), elemento presente en la innovación docente y en los proyectos ApS llevados a cabo en la Universidad de Barcelona.

El ApS permite al estudiante ser el protagonista de su aprendizaje, tener el contacto con la realidad y una aproximación profesional de forma vivencial. La Facultad de Educación desde hace 4 años ha creado una oficina de ApS, impulsando este tipo de proyectos, en los cuales participaban algunos profesores del Departamento de Trabajo Social. Con la motivación de ir más allá, este año 2014, se presentó el Programa específico del Grado de Trabajo Social con una coordinación con la Oficina existente.

La experiencia de ApS llevada a cabo en el Grado de Trabajo Social de la UB se compone por la participación de diferentes docentes y sus correspondientes asignaturas y proyectos que se llevan a cabo a través del ApS. Específicamente participan seis docentes con cinco asignaturas diferentes repartidas desde primero hasta cuarto de Grado. Las experiencias llevadas a cabo del Programa son once en total.

2. Descripción del servicio

El programa ApS del Grado de Trabajo Social, el cual pretende coordinar y unificar los diferentes proyectos de ApS realizados a lo largo del Grado, para su eficaz funcionamiento, seguimiento y evaluación, presenta once experiencias diferenciadas en dos tipologías y dos modalidades.

Las modalidades pueden ser enmarcando los proyectos en asignaturas, presentando un formato más corto (un semestre) y centradas en la consecución específicas de los objetivos de las asignaturas; y los proyectos transversales, que presentan una duración mayor y suelen presentar una visión más general de las competencias académicas.

Las tipologías del Programa pueden ser dos:

TIPOLOGIA 1: Investigación aplicada, en la cual se lleva a cabo una investigación para aportar modificaciones en el campo analizado, como es el proyecto *Vivir la Mina*.

TIPOLOGIA 2: Intervención social, el cual se centra en la intervención en el campo designado, como es el proyecto de *Las sonrisas de los casales*.

Estas diferentes tipologías se reparten en las once experiencias presentes, algunas de las cuales han sido citadas anteriormente, las cuales conforman el itinerario del Programa ApS del Grado de Trabajo Social a lo largo de los cuatro años:

Proyectos Enmarcados En Asignaturas:

La Mina es un proyecto realizado en el barrio de la Mina en el que se lleva a cabo un análisis crítico de noticias de prensa en el barrio, realizado a través de entrevistas. Los alumnos realizan un blog en el van explicando los resultados de la experiencia y las experiencia a nivel personal de la experiencia. El objetivo es la deconstrucción de estereotipos del barrio. Este proyecto se lleva a cabo en la asignatura de comunicación y documentación del primer año de grado.

Las Identidades al espejo es un proyecto llevado a cabo en el barrio de Poble Sec de Barcelona, el cual se centra en la reconstrucción de vivencias de personas que han estado en el Albergue para personas sin hogar de Sant Joan de Déu y que quieren compartir su experiencia. La finalidad es la reflexión y la ruptura de estereotipos mediante la Fotografía participativa. La asignatura en la cual se propone el proyecto es desigualdad y exclusión social del segundo curso de grado.

Katxima, es un proyecto llevado a cabo desde la organización *Nuevos horizontes*, en este espacio se ofrece a los estudiantes a través de la perspectiva de la sensibilización social y solidaridad de los estudiantes para la acción comunitaria en países en vía de desarrollo. Desde este enfoque los estudiantes realizan un diseño de un diagnóstico comunitario profesional en el cual se incluye conceptos de desarrollo, intervención social comunitaria, desarrollo social, sensibilización, sostenibilidad, interculturalidad, ciudadanía, etc. El objetivo final es la realización de la transformación social mediante la sensibilización y la concienciación. Siendo acorde con el proyecto, este se desarrolla en la asignatura de Trabajo Social Comunitario de tercer curso de grado.

Vivir la Mina (200-2015) es una investigación en la cual se realiza un análisis socio económico y socio antropológico para la valoración del impacto en la población y en su tejido social de las nuevas actuaciones llevadas a cabo en el barrio “Mina Nueva”. El objetivo general es conocer la evolución social y cultural del barrio desde su fundación hasta la actualidad. Esta investigación se lleva a cabo en el marco de la asignatura de Investigación aplicada al Trabajo Social, llevada a cabo en el tercer curso del grado.

Itinerarios de inserción social de los MMNA en Cataluña es una investigación destinada a conocer el fenómeno de MMNA desde el 2010 hasta 2015 en Cataluña, analizando las nuevas características, centrándose en la identificación de los contextos de marginalidad y exclusión social. Identificando la metodología de intervención socioeducativa de la administración y las entidades del tercer sector en la acogida y el acompañamiento en itinerarios de inserción. El objetivo final es la propuesta de intervenciones para poder diseñar políticas sociales y metodologías de intervención socioeducativas. Este proyecto se realiza, en la misma asignatura que el proyecto *Vivir la Mina*.

La seguridad alimentaria es otro proyecto llevado a cabo en la asignatura de Investigación aplicada al Trabajo Social. En esta se realiza una investigación que intenta ver la seguridad alimentaria desde un enfoque poco reduccionista. El objetivo es comprender en qué posición se sitúa la alimentación en la población que presenta inseguridad alimentaria y los efectos en su bienestar.

En la asignatura del Trabajo Final de Grado de cuarto, también se realizan investigaciones en formato ApS. En el año 2016 se han llevado a cabo dos proyectos: *El ApS: una innovación para los estudiantes de Trabajo Social*, esta investigación se centra en la evaluación de la evolución y los efectos del ApS en los estudiantes de Trabajo Social. Y *Vivir la Mina*, trabajo final de grado enmarcado en la investigación, anteriormente comentada *Vivir la Mina*, en este proyecto final de grado se lleva a cabo de forma específica en los movimientos sociales del barrio.

Proyectos Transversales:

Las sonrisas de los casales, está enmarcado en el *Proyecto de soporte a la escolarización y refuerzo escolar en el sector escolar Madrassa Abu Kalid*. Se centra en compartir a lo largo de 10 meses las actividades prácticas en clase y las actividades que se llevan a cabo fuera del campus universitario. Se lleva a cabo una formación de los estudiantes sobre conceptos básicos de cooperación para el desarrollo y la intervención social comunitaria. Seguidamente a través del viaje llevado a cabo al sur este del Marrueco, en pleno Desierto de Sahara, los estudiantes llevan a cabo una construcción conjunta con la asociación para llevar a cabo la intervención en las escuelas rurales de la localidad.

Baskin al Campus Mundet, es el segundo proyecto transversal llevado a cabo, se enmarca el proyecto *Baskin at University*. El proyecto consiste en la participación en el equipo de Baskin con estudiantes universitarios que tengan o no alguna discapacidad y está abierto a todos los jóvenes. El objetivo es la ruptura de estereotipos alrededor de la Discapacidad.

Mundet más allá de las aulas, es el tercer proyecto transversal llevado a cabo. Este es una propuesta en la cual es estudiante de la Facultad de Educación se compromete a trabajar para la dinamización del Campus como un espacio cultural y educativo estimulando la participación social, el trabajo conjunto y la implicación de los estudiantes, PAS y profesores en la comunidad educativa.

3. Descripción del Aprendizaje

A lo largo de la experiencia se ha llevado a cabo la construcción de las herramientas de evaluación, la planificación del calendario para la gestión y optimización del tiempo, el ajuste de las mismas a las necesidades de cada proyecto y sucesivamente su realización. También,

después de su llevada a cabo se han planteado aspectos de mejora para el perfeccionamiento de estas.

Por último a través del vaciado de estas técnicas se ha podido extraer un seguimiento de los proyectos, su evaluación en cuanto a eficacia y sus debilidades para la mejora, gracias a la participación hasta ahora de los 131 alumnos involucrados.

Es importante el proceso continuo de diagnóstico, evaluación y feedback por parte del profesor (Delgado y Oliver, 2006) a lo largo de las asignaturas, ya que “la interacción dinámica que se produce entre alumno y profesor mediante estas conductas del profesor, mantiene altos grados de implicación en los alumnos, conduciendo así un mayor éxito en la realización de las tareas” (Fuentes, 1988, p. 115).

El concepto de evaluación se enmarca en la valoración del grado de aprendizaje conseguido por el estudiante. La evaluación continua según Delgado y Oliver “debe estar correctamente diseñada para poder valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no solo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor” (Delgado y Oliver, 2006, p. 2 recuperado de Mena et. al., 2013).

En primer lugar se evidencia una clara relación entre la teoría y la práctica, entendida como un elemento bidireccional la cual se centra en la herramienta principal para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

El ApS es una respuesta a una de las dificultades más presentes en la pedagogía de las últimas décadas, la relación entre la teoría y la práctica (Puig, 2012), sobre todo en profesiones como el Trabajo Social. El ApS parte de problemas reales de la práctica; pero, toma como referencia y enmarca en la realidad la experiencia a partir del conocimiento conceptual académico o teórico (Rubio, 2008).

La realización práctica de las experiencias ha conllevado a una interiorización de las competencias teóricas, valorado por encima de los exámenes escritos. Un 82% de los alumnos evalúa entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) que la realización de las actividades ha servido para relacionar la teoría con la práctica; y un 67% con la misma evaluación considera que ha puesto en práctica contenidos de la titulación de Trabajo Social.

Te hace conocer realidad social, que yo daba por hecho que la conocía ¿No?, que personas sin techo las vemos todos los días (...) pero el hecho de tener esta experiencia en primera persona, de poder vivir con ella y de ver la evolución de una persona, te hace sentir persona insignificante, que eres muy pequeña y que no sabes nada y que aún te queda mucho por aprender, y llega un momento que dices ‘tenemos que dejar de ser tan paternalistas’ y ver otras cosas, cualidades que tienen estas personas que nadie las ve, valorarlas y no tratarlas como los que molestan y también agradecer los pequeños consejos que han emergido de aquí como futuros profesionales (...) amplía tu perspectiva y te hace pensar cosas (ApS *Identidad al espejo*, 2014-2015).

La formación a través del ApS está valorado por los alumnos no solo como un cambio de pensamiento o adquisición de habilidades; si no también como una inyección de motivación para seguir la carrera profesional, un 83% de los alumnos valoran entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) esta idea, incentivando la decisión de ser trabajador social. Además se valora el nivel de experiencia que aporta y la aportación que realiza la creación del rol profesional, aportando aspectos como la implicación y la responsabilidad.

Este Aps nos ha acercado a nuestra profesión futura (...) me ha enseñado lo que una trabajadora social se puede encontrar y cómo puedes tratar a la gente, el contraste de decir tú me estás diciendo algo y yo pienso totalmente lo contrario y me está afectando pero es como mostrar buena cara (ApS *Vive la Mina*, G4, 2015-2016).

También se valora la relación directa que tienen los proyectos con la profesión de Trabajo Social, un 90% considera entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) que ha podido aplicar las tareas y funciones propias de la profesión.

La realización de estos proyectos presenta intrínsecamente una finalidad social, un 75% de los alumnos valoran entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) que el proyecto contribuye a la mejora de la sociedad y un 69% valora de la misma manera que el proyecto ayuda a valorar las necesidades sociales.

Este contacto con la realidad sitúa a los alumnos ante una posición reivindicativa y de concienciación “*te ayuda a replantearte muchas cosas (...) todo esto viene de arriba, se tiene que llevar a un nivel de política todo el cambio que se ha de hacer*” (ApS *Seguridad Alimentaria*, G2, 2015-2016). Un 86% de los alumnos valoran entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) que los proyectos han favorecido una reflexión crítica de la realidad.

La reflexión que conlleva del ApS no solo está enmarcada hacia la sociedad sino también en los mismos alumnos, de hecho ellos mismos valoran que implica autoconocimiento y ruptura de estereotipos. “*Aprendes a nivel personal y profesional, relacionado con las asignaturas (...) pero también a nivel personal de prejuicios, ideas preconcebidas, estereotipos*” (ApS, *Comunicación y documentación*, 2014-2015). Un 82% de los alumnos opinan entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) que el contacto con la realidad favorece la adquisición de valores y principios. Un 83% valora de la misma manera que ha sido una herramienta para ser más consecuente con las acciones llevadas a cabo a nivel personal.

La realización de estos proyectos está enmarcada en la docencia de los alumnos, por lo tanto la figura del profesor es relevante en este. Los alumnos consideran importante el vínculo con el profesor “*el proceso de todo el Trabajo, que nos ha llevado a gestionar la confianza entre nosotros y la confianza con el profesorado*” (ApS – *Baskin*, 2015-2016). La creación de este vínculo está creado por la relación de igualdad entre profesorado y alumnos, hecho que favorece la creación de confianza, que permite la exposición de dudas. La perspectiva de la figura del profesor cambia y deja de ser un líder sino más bien una figura de proximidad, de comprensión, aclaradora y cercana a las diferentes situaciones que pueden nacer en el grupo de trabajo de los proyectos. Un 94% valora entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) la implicación del profesorado, además de valorar un 85% entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) el papel activo del profesor para hacer interesante el proyecto al estudiante.

En cuanto a los aspectos de mejora emergidos a lo largo de la evaluación un 73% de los alumnos valoran entre un 4 y 5 (Valoración del 1 al 5) la mejora de los aspectos participativos (posibilidades reales de participación, implicación de los profesores, de la entidad, y de la propia implicación de los alumnos). Un 55% de los estudiantes valora del 1 al 3 (Valoración del 1 al 5) la necesidad de mejorar el horario no obstante el 45% está satisfecho con este. De forma paralela un 54% opina de 4 a 5 (Valoración del 1 al 5) la necesidad de mejorar la duración de las actividades.

También emerge la necesidad de la ampliación de la difusión y que esta se realice por los alumnos que han podido participar en alguno de los proyectos llevados a cabo.

En cuanto a la diferencia entre los Aprendizaje Servicio realizados en asignaturas y los transversales emergen diferentes aspectos: en primer lugar la realización de estos proyectos en asignaturas, favorece la participación de alumnos que tienen que compaginar la vida laboral con la universitaria y permite poder realizar esta aproximación en primera persona de la realidad a través del trabajo en equipo. En segundo lugar se valora la posibilidad de la realización de un ApS transversal de un año en el que se incluyan diferentes asignaturas y que el proyecto sea el hilo conductor para llevar a cabo esta inmersión completa.

Se valora también la necesidad de integrar otras asignaturas al proyecto, los mismos alumnos dice: “*en algunas asignaturas, aunque no exista, desarrollar un ApS*” (ApS – Kaxima, 2015-2016).

Por último se valora la experiencia como un Programa que integra los conocimientos y no los racionaliza y divide como suele pasar en las asignaturas de la carrera.

En cuanto a las consecuencias que presentan estos proyectos, el 82% de los alumnos valora entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) la posibilidad de participar en alguna otra entidad o asociación; incluso un 44% valora entre un 4 y un 5 (Valoración del 1 al 5) la participación en los órganos participativos y de decisión del enseñamiento o de la facultad.

4. Conclusiones

El Aprendizaje Servicio es una metodología que realiza una de las funciones más valoradas por los alumnos de Trabajo Social, que es la aplicación de la teoría a la realidad social. Se muestra una clara relación bidireccional entre las clases magistrales y la realización de los proyectos a nivel práctico, el cual también favorece el contacto con entidades locales.

Por otro lado la relación con los profesores a través de los proyectos permite la creación de un vínculo de confianza, que permite el éxito del trabajo en equipo y de la resolución de las dudas presentes en los alumnos.

Por último la realización de evaluaciones de estos proyectos permite hacer emerger aspectos de mejora, que pueden conllevar una optimización de la metodología, en cuanto a eficacia y satisfacción de los participantes; y por otro lado podría permitir la involucración de más proyectos del Grado de Trabajo Social para el uso de esta metodología de innovación docente.

Referencias bibliográficas

- Campo, L. (2008). El ApS en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martín (Ed.), *ApS y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-92). Barcelona: Octaedro.
- Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior: Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Ministerio de educación y ciencia: Bosch Editor.
- Eroski Consumer (2016). *Qué universidad es mejor en...: Número de alumnos*. Recuperado de <http://>

- universidades.consumer.es/que-universidad-es-mejor/?criterio=num_alumnos
- Fuentes, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela: un modelo causal*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior: documento-marco*. Recuperado de http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf
- Ministros Europeos de educación (1999). *Declaración de Bolonia*: Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Monjas, M. Inés (2006). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE
- Puig, J. (2012). *Comprimís cívic i aprenentatge a la universitat: Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Tr@nsnet (2016). *Programa d'innovació docent*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://mid.ub.edu/webpmid/content/transnet>
- Universidad de Barcelona (2016). *La Universitat de Barcelona: 564 anys d'història*. Recuperado de http://www.ub.edu/web/ub/ca/universitat/coneix_la_ub/historia/Historia.html
- Universitat de Barcelona (2015). *Facultat d'educació: Educació social, Mestre d'educació infantil, mestre d'educació primària, mestre d'educació infantil i mestre d'educació primària, pedagogia, treball social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Un barrio en exclusión social: la Mina. Una investigación a través de múltiples Aprendizajes Servicios

Quiroga, Violeta

Llobet, Marta

Tucci, Grazia

Escuela de Trabajo Social. Unidad de Formación e investigación. Universidad de Barcelona

violetaquiroga@ub.edu

mllobet@ub.edu

black_gos@hotmail.com

RESUMEN

La Mina es un barrio con exclusión social, desde el 2000 hasta 2015 se ha realizado una remodelación del barrio, la cual ha sido estudio de esta investigación en 2015, reproduciendo un estudio anteriormente realizado, con el objetivo de conocer la evolución social y cultural. La metodología utilizada ha sido mixta, a través de entrevistas y cuestionarios. Para la realización de esta se ha utilizado una metodología ApS, en el cual los estudiantes de Trabajo Social han realizado parte del trabajo de campo. Para la evaluación de estos aprendizajes se ha utilizado a su vez una metodología mixta realizando cuestionarios finales y grupos de discusión. Los resultados han mostrado un cambio en la fisiología territorial pero no en lo social. En cuanto a la metodología ApS, se muestra una eficacia de esta, destacando: la relación teoría y práctica, el desarrollo de las competencias y del rol profesional y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Palabras clave: Barrio de la Mina; exclusión; aprendizaje mediante ApS.

A district with social exclusion: La Mina. An investigation through multiple Services Learning

ABSTRACT

La Mina is a district with social exclusion. Since the 2000 until 2015, the neighbourhood has been renewed, which has been the object of study of this investigation in 2015, reproducing a previous study, in order to know the social and cultural evolution. We have used a mixed methodology, combining interviews and surveys. An ApS methodology has been used for this investigation, in which the Social Work students have carried out a part of the fieldwork. In order to evaluate this learning, a mixed methodology has been used as well, combining final surveys and discussion groups. The results have shown a change in the territorial physiology but not in the social structure. Regarding the ApS methodology, its efficiency has been proved, especially in the theory-practice relation, the development of competences and the professional role and the development of a critical thinking.

Keywords: La Mina district; exclusion; learning through ApS

Introducción

La siguiente investigación replica el estudio realizado en el año 2000 *Vivir la Mina: Análisis socioeconómica y socioantropológica* (Doncel, Quiroga, y Giner i Díez, 2001), en el cual se realizaba un estudio urbanístico del barrio de la Mina, para conocer la evolución social y cultural de la zona. Este proyecto fue una de las tres propuestas que se realizaron sobre el la Mina para el desarrollo del planeamiento urbanístico aprobado (Modificación PGM Litoral-Besòs) para el fórum de la cultura del 2004.

La demanda de dicha réplica de la investigación surge de los movimientos sociales del barrio a una profesora, coordinadora del estudio anterior. Esta demanda, se pone en marcha desde algunos profesores del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, contando con la colaboración de alumnos de grado de Trabajo social. Parte del trabajo de campo realizado se lleva a cabo a través de diferentes Aprendizaje Servicio en el marco de diferentes asignaturas de grado y de máster: “Investigación aplicada al Trabajo Social” de tercero, “Trabajo final de Grado” de cuarto, y “Trabajo final de máster”, del Máster de Intervención socioeducativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

En este caso, el Aprendizaje Servicio combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado en el cual los participantes se forman trabajando conjuntamente sobre las necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlos¹. Se trata de una propuesta innovadora pero que parte de elementos conocidos: el servicio voluntario a la comunidad, y evidentemente, el trabajo de adquisición de los conocimientos, habilidades y valores que realizan las instituciones educativas (Puig, 2012).

El barrio de la Mina presenta una población esencialmente compuesta por hijos de padres que vivían en zonas barraquistas de la periferia de Barcelona o del resto del Estado Español, o recién llegados que no han tenido acceso a otro barrio. La densidad de población es alta, debido a la construcción de una multitud de bloques de edificios de más de cuarenta viviendas por escalera (Doncel, Quiroga, Giner i Díez, 2001). La densidad de espacio, el problema de la presencia de colectivos mafiosos, de venta de drogas, y la habilitación de una sala de venopunción (Consorcio de la Mina, 2015), constituyen una situación social compleja la cual conlleva un etiquetaje de barrio excluido y su consecuente multiintervención por parte de diferentes entidades públicas y privadas, en el cual se ha invertido 218,66 millones de € (2000-2014).

Esta investigación pretende analizar que ha ocurrido en estos 15 años en el barrio después de las intervenciones impulsadas por la remodelación urbanística y por la implantación de las políticas sociales públicas (europeas, nacionales, autonómicas y locales). Los objetivos generales son conocer la evolución social y cultural de la Mina Nueva desde el año 2000 hasta la actualidad, año 2015; analizar las actuaciones públicas urbanísticas y sociales realizadas en el barrio de la Mina Nueva, para poder ver el impacto de estas en la población y en el tejido social, y analizar los procesos de participación realizados en el barrio, sobre todo desde el 2000 al 2015.

1 Esta investigación se enmarca dentro del Programa de ApS en el grado de Trabajo Social (2015/PID-UB/005), del Grupo de Innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona Trans@net (GIDCUB-13/126).

La investigación se ha dividido en dos fases de trabajo de campo, la primera de septiembre a febrero del 2016 y la segunda de abril a febrero del 2017. En esta comunicación se mostrarán los resultados extraídos de la primera fase de la investigación llevada a cabo.

Además, se presentaran los resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos que han participado en el ApS de la investigación. Esta pretende ser una metodología de innovación docente para acercar a los estudiantes de trabajo social a la realidad, teniendo contacto con problemas reales de la práctica; y a la vez tomando como referencia y enmarcando el aprendizaje a partir del conocimiento conceptual académico o teórico.

1. Marco teórico

La Mina forma parte del municipio de San Adrián de Besos, comarca de Barcelona. (Consorti del barri de La Mina, 2015). El origen de la edificación del barrio, comienza con la Guerra Civil debido al fenómeno de inmigración andaluza (Monferrer i Celades, 2012), en 1957 se aprueba un plan con la finalidad de edificar unas 700 viviendas, sucesivamente en 1961, se impulsa un Plan para la eliminación del fenómeno del barraquismo. En 1964 y en 1969 se aumenta el número de viviendas edificadas para completar el traslado del fenómeno barraquista al barrio de la Mina, esta edificación masiva estaba llevada a cabo sin la instalación de servicios y equipamientos mínimos (Consorti del Barri de la Mina, 2015).

Geográficamente la parte Antigua del barrio está formada por catorce edificios, trece de los cuales presentan una altura de cinco plantas y uno de trece. La parte Nueva del Barrio presenta siete bloques, seis de los cuales son edificios dobles con una altura de diez plantas y uno de siete plantas (Gutiérrez, 2003).

La población compuesta por hijos de padres que vivían en zonas barraquistas de la periferia de Barcelona o del resto del Estado Español, conforman una alta densidad de población, debido a la edificación antes comentada (Doncel, Quiroga, y Giner i Díez, 2001). Durante muchos años, la población ha encontrado grandes dificultades para acceder al mundo del trabajo, ya que el nivel sociocultural era bajo, con una alta tasa de analfabetismo y una escasa formación laboral. La situación se agravó con la crisis económica, conllevando un aumento del paro y el aumento de trabajo precario (Fernández, et al., 2015).

Uno de los principales problemas del barrio de la Mina son las situaciones de desigualdad y exclusión social de la población que reside en él. Muñoz, Vázquez y Vázquez (2003, citados en Navarro Fernández, 2010) definen la Exclusión como un proceso dinámico que tiene un carácter multi dimensional, que genera un seguido de complicaciones o barreras (abarca diferentes conceptos como la pobreza, la marginación, la no accesibilidad, la desadaptación, la ruptura del vínculo social y desigualdad) que afecta a la autonomía personal e impiden la participación social.

Allepuz y Rosell (2014), añaden que este concepto de exclusión se ha ido introduciendo poco a poco en el ámbito social. Etimológicamente significa no admisión, privación de la participación. La exclusión se refiere a la privación de unos derechos como ciudadanos y no tanto la privación económica, y se presenta como la combinación de varios factores de desventaja que afectan el desarrollo personal, social, cultural y político de las personas en su contexto social.

Por su parte, Estivill (2003) explica que la exclusión tiene que ver con la insatisfacción de no hacer lo que se desea. La Mesa de Entidades del Tercer Sector de Cataluña (2011) afirma que tiene una connotación relativa a los que ya no están, han marchado o los han expulsado. Es decir, se trata de un proceso de negación, de expulsión o de inaccesibilidad a los recursos.

García (1995 citado en Navarro Fernández, 2010) determina el concepto de exclusión en tres niveles diferentes:

- Exclusión como cualidad del sistema, en el que el bienestar de algunos se basa en la expulsión de la gran mayoría de los ciudadanos. Generando vulnerabilidad debido a la disolución de los vínculos y estructuras sociales.
- Exclusión creada por la concentración del poder en el Estado de Bienestar, que elimina importancia al grupo haciéndolo incapaz de participar a nivel social y político.
- Exclusión como precariedad de las cualidades de un individuo, en el que la misma persona se siente incapaz de formar parte de una comunidad, al que le faltan unas expectativas y presenta una falta de confianza y autoestima.

Por último, Castell (2010, citado en Navarro Fernández, 2010) afirma que la inserción o no inserción social va ligada estrechamente con la integración o la no integración laboral.

Por otra parte, introducimos otro concepto a tener en cuenta en el barrio de la Mina, el de pobreza, y su reproducción generacional. Diferentes autores explican este fenómeno, Paugam (2007) define la pobreza estructural o tradicional, y Lewis (1967), habla de la “cultura de la pobreza”. Estos definen la pobreza como aquel pensamiento de imposibilidad de cambio y resignación en las personas que la presentan, comportando la reproducción de actitudes y comportamientos de forma intergeneracional. Las principales causas de la pobreza y de su aumento son debidas a las fuerzas políticas, sociales y económicas, ya que estas son las que básicamente se centran en las dinámicas de mercado de vivienda, trabajo, políticas de bienestar, etc. (Cabrera, 1998).

2. Metodología

Destacamos dos tipos metodologías. La primera propiamente de la investigación social realizada y la segunda centrada en el proceso y los resultados del Aps de los estudiantes, para evaluar la incorporación de los aprendizajes docentes a través de la realización de la investigación y del contacto con la realidad social.

La metodología de la primera fase de la investigación *Vivir la Mina (2000-2015)*, que se explica en esta comunicación, es de carácter longitudinal; en esta se ha empleado una metodología mixta, de carácter cualitativo y cuantitativo. Las técnicas utilizadas han sido: la observación, la entrevista individual y grupal, los grupos de discusión y los cuestionarios. Concretamente, se han realizado: 3 grupos de discusión a entidades y servicios, 4 entrevistas grupales a profesionales y mediadores de las escaleras, 6 entrevistas individuales a agentes claves, 32 entrevistas a vecinos y 35 cuestionarios a vecinos de las escaleras. Implicando a

39 alumnos y cuatro profesores a lo largo del periodo presente entre los meses de septiembre 2015 y febrero 2016.

La metodología de evaluación del proceso y de los resultados del aprendizaje del ApS ha comportado una evaluación de los contenidos propios de esta metodología y de sus efectos en los estudiantes que han participado. Para ello se ha utilizado también una metodología mixta, siendo estas la realización de un cuestionario de evaluación de cada alumno y 3 grupos de discusión.

3. Resultados y discusión

Tal y como se ha expuesto en la introducción, centraremos dos tipos de resultados. Los primeros sobre la primera fase de la investigación, y las segundas sobre el proceso de los alumnos, los cuales han realizado esta primera fase, mediante la metodología de ApS.

Resultados preliminares de la investigación Vivir la Mina (2000-2015)

El Plan de Transformación que se lleva cabo a partir de año 2000 en el barrio de la Mina pretendía abordar una intervención global orientada a la mejora socioeconómica del barrio a través de la mejora de la calidad de vida de su población (Consorti de la Mina, 2000). Esta intención se ha ido distanciando cada vez más de las necesidades del barrio y se ha centrado en los beneficios urbanísticos y los intereses privados de las inmobiliarias (Ericsson, 2015). Desde el 2000 al 2014 la inversión pública en el barrio ha sido de 218 millones de euros (Consorti de la Mina, 2015).

Esto ha provocado un gran descontento entre los agentes sociales que intervienen en el barrio, y en los vecinos y vecinas. La asignatura pendiente para estos ha sido una inversión en el ámbito social para revertir las situaciones de precariedad de muchas de las familias. En el grupo de discusión realizado a la plataforma de entidades se confirmaba estos sentimientos:

En este espacio urbanístico, que es lo que se ha transformado fuertemente des del 2000 a ahora mismo, en todas las transformaciones urbanísticas (...). Entonces urbanísticamente esto iba a una demolición para transformarlo en una prolongación entre comillas pija de la Barcelona súper moderna. (...). Y entonces lo que han construido es sencillamente como no pueden evitarlo, es una estrategia urbanística no muy estudiada. (GD - Plataforma1 - 04NOV15).

El análisis de resultados que presentamos se estructura en tres etapas evolutivas diferentes (del 2000 a 2008; del 2009 al 2012 y la tercera del 2013 a 2015) de: la evolución del contexto histórico del barrio, la influencia de las actuaciones públicas urbanísticas y sociales y los movimientos sociales. A continuación, expondremos de cada etapa los principales ámbitos de evolución: político, urbanístico, económico, social y el llevado a cabo por los movimientos vecinales, de entidades y equipamientos.

TABLA 1. Primera etapa 2000-2008

Política	Creación del Consorcio de la Mina y cambio de Gobierno de la Generalitat en 2004.
Urbanístico	Plan de Transformación del Barrio de la Mina Mejoras en la comunicación del transporte público. Inversión en viviendas de lujo frente al mar y falta de inversión en viviendas de protección oficial. En el año 2000 se aprueba el proyecto europeo URBAN presentado por el Ayuntamiento de San Adrián. En el mismo año también se lleva a cabo el Plan Urbanístico de Barcelona Regional. Construcción de la Comisaria de Mossos de Esquadra, (2003); Escuela Mediterránea (2005), Instituto Fórum 2004 (2006); Zona deportiva (2007).
Económico	Época de crecimiento económico y bienestar, con un impulso de inversión pública en proyectos de mejora del barrio.
Social	Instauración de la ESO en el barrio, provocando un aumento del abandono escolar, debido al cambio. Concentración de población en las viviendas del barrio (densificación entre población originaria del barrio y los nuevos llegados, en situación de vulnerabilidad y desigualdad social). Bajada en los años 2004 a 2006 del consumo y venta de drogas. Años de tranquilidad, tanto a nivel de recursos, como de la inserción de la población.
Movimientos vecinales, entidades y equipamientos	1999-2000 Creación de la Plataforma de vecinos, entidades y equipamientos. Etapa de máxima actividad de la Plataforma hasta 2006, con la contratación de dos técnicos. La Plataforma se convierte en interlocutor con la Administración Pública Valoración vecinal positiva de la Comisaria.

Fuente: elaboración propia.

En esta fase es cuando se llevan a cabo gran parte de los proyectos urbanísticos. Un vecino de unos de los edificios del barrio de la Mina más afectados comentaba el cambio de imagen que se ha querido dar a la Mina, no obstante, también ponía en evidencia la falta de civismo de una parte de la población del barrio.

Yo creo que ha cambiado a positivo en cuanto a estética. Lo de dentro sigue siendo lo mismo. Tú puedes, bueno esta lo típico de siempre “aunque la mona se vista de ceda mona se queda”. Nos quieren hacer reformas muy grandes, muy bonito todo, la parte de aquí delante pues es genial no, la cera esta ha quedado súper bonita y le falta los bancos limpios y un par de listones (EV13_18NOV15).

TABLA 2. Segunda etapa 2009-2012

Política	Valoración positiva del Consorcio de la Mina.
Urbanístico	Descontento del barrio sobre la priorización de la inversión pública, centrada en la urbanística y no en la social. Construcción de la Parroquia Mare de Déu y Centro de actividades socioeducativas (2009); Biblioteca Fonts La Mina, (2009); Iglesia Evangélica (2011)
Económico	Impacto de la crisis económica. Aumento del paro: del 8% al 25%. Eliminación de programas destinados a la población más vulnerable y a las entidades que actúan con estos. Aumento de la droga en el barrio. Abertura de grandes centros comerciales que afectan la economía local.
Social	Generaciones de familias muy dependientes de Servicios Sociales. Introducción de una sala de venopunción en 2008.
Movimientos vecinales, entidades y equipamientos	La Plataforma de vecinos, entidades y equipamientos deja de tener técnicos de soporte. Intervención social paternalista de servicios y entidades. Aumento del asociacionismo de los comerciantes del barrio. Manifestaciones vecinales en contra de la sala de venopunción. .

Fuente: elaboración propia.

Una vecina ponía de manifiesto como la construcción de la biblioteca, que ha ganado múltiples premios de diseño y de urbanismo, era el equipamiento más adecuado en un barrio como la Mina.

Empeorar yo pienso que no ha empeorado nada, pero... mejorar pues, a ver, lo que he dicho antes, han mejorado mucho las calles, las plazas, a ver han hecho una biblioteca grandiosa, que no se para que la han hecho, pero bueno, la han hecho (EV9_Llevant23 18NOV15).

Entre los años 2008 y 2014 se han construido un total de 422 pisos sociales nuevos, destinados inicialmente al realojo de las personas que viven en las viviendas afectadas y futuras políticas de vivienda sociales. En el año 2014 y 2015 aún se están adjudicando parte de estas viviendas. Por otro lado, nos encontramos por primera vez en La Mina la existencia de vivienda libre. Hay un total de 383 pisos nuevos y una reserva de suelo de 8 parcelas para futuras promociones de vivienda libre de iniciativa privada (GD Plataforma entidades y vecinos del barrio de la Mina, 04/11/2015). Respecto a este hecho, el gerente del Consorcio de la Mina (18/11/2015) entrevistado comenta que en esta transformación urbanística la iniciativa privada colaboró económicamente, y de los 53 millones iniciales, la iniciativa privada hizo frente al 48% de estos gastos.

Por otra parte, estos son los años en los que la crisis económica hace estragos en la población del barrio, y que marcaran la etapa posterior. Generaciones de familias dependen de Servicios Sociales tal como indicaba Lewis (1969), en el marco teórico. Familias enteras que tenían cierto nivel de inserción laboral empiezan a “trapischar”, según expresiones de los vecinos, para poder sobrevivir. El mercado de la droga aparece como una solución para muchas de estas personas, de forma directa o indirecta.

TABLA 3. Tercera etapa 2012-2015

Política	Muchos de los programas financiados por el Consorcio por la falta de fondos, pasan a las administraciones públicas. En el año 2010 se cumplen los 10 años del Consorcio, pero viendo las necesidades del barrio se trabaja para la continuidad de este, hasta el 2015.
Urbanístico	Se paraliza toda la inversión pública, dejando solares abandonados en medio del barrio. Debido a las consecuencias de la crisis económica se acuerda no derribar el edificio Venus, donde se concentra gran parte de la venta de drogas.
Económico	Disminuye el presupuesto del Consorcio de la Mina, que afecta en las adjudicaciones de proyectos sociales. El 60% de las PIRMI de San Adrián son de personas que residen en el barrio. Más venta de droga por parte de vecinos que anteriormente recibían ayudas o estaban insertados laboralmente.
Social	No se habla de abandono escolar sino de absentismo. Falta de competencias parentales en los padres jóvenes del barrio. Mayor afluencia en la sala de venopunción y de intercambio de jeringas; sobre todo por la llegada de población de Europa del Este. Es el período de mayor venta y consumo de drogas de estos años. Aparecen clanes familiares de control de venta y consumo de drogas. Los Servicios sociales se reestructuran y marchan del barrio. Su nueva ubicación es en el propio Ayuntamiento de San Adrián.
Movimientos vecinales, entidades y equipamientos	Problemas de educación en parte de la población del barrio principalmente de civismo. Fragmentación de los movimientos vecinales y entidades. Momento de menor reivindicación, salvo la plataforma de vecinos del edificio Venus que se organiza, la cual se querrela contra la administración pública por incumplimiento de los acuerdos.

Fuente: elaboración propia.

La crisis económica ha influido de manera muy negativa en las redes de ámbito local, ya que los profesionales de los diferentes sectores sociales se han visto recortados en personal. También la red formal de entidades y movimientos sociales se ha visto afectada ya que iniciativas que eran eficaces entre la población han desaparecido por no tener presupuesto. Ello supone un atraso con respecto a los proyectos sociales en la Mina, ya que tal como se declara desde diferentes ámbitos (grupos de discusión de educación, servicios sociales y salud), es primordial apostar por la educación y el civismo e intentar crear buenos hábitos desde pequeños.

En esta etapa es imprescindible destacar algunas redes informales de carácter mafioso que ya existían desde la primera etapa, pero que se han reforzado y ampliado en esta última. El gerente del consorcio de la Mina indicaba en estos últimos 3 años el negocio de la droga había crecido exponencialmente, con el control de diferentes clanes, y entre ellos algunos de Europa del Este recién llegados. Esta situación llega a tal punto, que algunos de estos clanes se ocupan de la seguridad del barrio, pero que tiene gran importancia en el barrio para entender las dinámicas del barrio. Tal y como explica la profesional del ámbito de Venopunción:

Hay pisos que aparecieron desocupados en la Mina, pisos vacíos que es muy sencillo o se paga tal Seguridad o tal gente para que se vigile ese piso o ese piso se ocupa. Y así y no hay más,... Porque si no los pisos esos se ocupan y no hay vigilante hay un cartel que dice tal Vigilancia de "tio Manolo". Y nadie va a entrar, (P 9: EP- Sala venopunción - 04NOV15).

En esta etapa las demandas de los servicios sociales se ven desbordadas. Encontramos un equipo atrapado en la lógica tutelar/disciplinar de gestión de prestaciones para cubrir necesidades básicas, lógica impuesta por las administraciones públicas. Se encuentran con una población con grandes dificultades, en cuanto a su actividad económica (entre la ausencia de la misma, las actividades marginales y las delictivas, con escasas expectativas de empleo ordinario); en cuanto a su valoración y uso del sistema educativo (abandono escolar, escasa valoración de su utilidad social); y en cuanto a su funcionamiento familiar (adultos, emparejados y en ocasiones con hijos en la adolescencia).

Ello crea una situación con poca salida y explica la necesidad de los servicios sociales de plantearse una retirada del barrio, justificable por una parte por los incidentes incluso violentos e insultos que se han producido en estos últimos años contra los profesionales.

Resultados de la metodología ApS

En cuanto a la evaluación del ApS llevado a cabo a través de la investigación, destacaremos cinco variables relevantes, tales y como:

En relación al aprendizaje de la asignatura: se evidencia la relación entre la teoría y la práctica, aspecto fundamental en los proyectos ApS y la reflexión sobre los contenidos curriculares. En el primer caso, el 71,5% de los alumnos (Valoración entre 4 y 5) consideran que, en la realización de la investigación, se lleva a cabo esta aproximación; y en el mismo porcentaje los alumnos opinan que se lleva a cabo una reflexión sobre los contenidos curriculares, destacando el trabajo de campo llevado a cabo. De la misma forma explican en los grupos de discusión: *"hacerlo de una forma totalmente práctica, aprendes lo que tienes que hacer, los contenidos (...) implica más trabajo, más continuo (...) pero interiorizas lo que has realizado"*.

El pensamiento crítico es otro aspecto destacado por los alumnos que han participado en el proyecto, un 60,52% (Valoración del 4 al 5) indican, que este ha sido fomentado. En uno de los grupos de discusión se destaca: *“Teníamos prejuicios que nos llegaban de los medios de comunicación (...) cuando llegas allí tienes un choque con la realidad y entonces rompes prejuicios, porque realmente la realidad social no tiene nada que ver con lo que se dice”*.

En relación al acercamiento profesional, los alumnos evidencian una clara relación entre la investigación realizada y la profesión de Trabajo Social, el 60,52% (Valoración del 4 al 5) destacan este aspecto y en relación a las competencias adquiridas, el 76% (Valoración del 4 al 5) opinan que esta metodología es eficaz para la incorporación de estas en el curriculum profesional. Una alumna del grupo de discusión explica: *“Este Aps nos ha acercado a nuestra profesión futura (...) me ha enseñado lo que una trabajadora social se puede encontrar y cómo puedes tratar a la gente, el contraste de decir tú me estás diciendo algo y yo pienso totalmente lo contrario y me está afectando pero es como mostrar buena cara”*.

4. Conclusiones

Los agentes sociales, las entidades del barrio y los vecinos valoran que el plan de transformación, en su vertiente social, ha sido una “oportunidad perdida” para el barrio. Los 218,66 millones de € (2000-2014) invertidos no han dado los resultados esperados. La valoración es que la inversión urbanística ha prevalecido sobre la social, tan necesaria en un barrio como este. La llegada de la crisis ha agravado aún más las situaciones de precariedad de las familias, que en la etapa del 2000 al 2008 parecían presentar una mejora. Esta situación ha conllevado que muchas familias se hayan visto abocadas al negocio de venta directa o indirecta de drogas. Todo ello, ha producido una percepción de la población de inseguridad del barrio y de incivismo. En un momento donde los movimientos vecinales han perdido fuerza para reivindicar las mejoras necesarias del barrio.

Una intervención temporal realizada desde el 2000 hasta el 2015 tiene sentido para introducir una reorientación fuerte en la forma de plantear y abordar las cosas. En el terreno urbanístico ha sido así, con mayor o menor éxito, pero en lo social no se han conseguido los objetivos propuestos a largo plazo. Por ello, debe replantearse las actuaciones e inversiones en barrios excluidos como es el de la Mina. Los Servicios sociales deben estar al lado de la población, acompañando a esta en sus procesos de cambios y no centrándose en la gestión de recursos, más aún en épocas de crisis.

La clave de abordar comportamientos como los del escaso uso de la educación, especialmente con poblaciones que presentan grandes desigualdades, pasa por estrategias a largo plazo de valorización de la educación (haciendo ver su utilidad, pero también haciéndola útil). Lo mismo vale para los estilos parentales. Evidentemente se trata de procesos lentos.

Por lo que se refiere del proceso de aprendizaje de los alumnos, se evidencia como la metodología de ApS permite el acercamiento a la realidad social, comportando en los alumnos no solo la adquisición de habilidades profesionales y la visualización de los objetivos del Trabajo Social como profesión, sino también de un proceso, debido al contacto con la reali-

dad, que permite la reflexión sobre el contexto sociocultural y económico del momento y por lo tanto una reflexión crítica de esta, formulada a partir de las aportaciones de las nociones teóricas adquiridas mediante las clases docentes.

Referencias bibliográficas

- Allepuz, R., y Rosell, M. J. (2014). *Anatomia de la pobresa a Catalunya: Causes estructurals que provoquen l'exclusió social de les persones vulnerables*. Barcelona: Pagès Editors.
- Cabrera, J. (1998). Hacia una sociología de la exclusión social: el caso de las personas sin hogar. *Revista del Ministerio de Trabajo e inmigración*, 10, 25-60.
- Consorti del barri de la Mina. (2010). *La Transformació de la Mina rep el Premi Europeu d'Urbanisme*. Recuperado de : <http://www.barrimina.cat/index.php/notes-mainmenu-41/544-la-transformacio-de-la-mina-rep-el-premi-europeu-durbanisme>
- Consorti del barri de La Mina. (2015). *Barri de la Mina*. Recuperado de <http://www.barrimina.org>
- Doncel, C., Quiroga, V., Giner, E., y Díez, J. (2001). *Estudi de Base Social i Antropològic del barri de la Mina*. Fundació Pere Tarrés. Recuperado de https://www.dropbox.com/home/MINA_2015-2017/7.%20Informes/final%20Entregat%20Febrer_2001?preview=MinaFinalFebrer2001.doc
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estratègies*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Fabre, M. (2000). Consideraciones en tono al concepto de exclusión social. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 10-21.
- Fernandez, A., Garcia-Alonso, J., Royo-Pastor, C., Garrell-Corbera I., Rengel-Chica J., Agudo-Ugena J., Ramos A., y Mendive J. M. (2015). Effects of the economic crisis and social support on health-related quality of life: first wave of a longitudinal study in Spain. *British Journal of General Practice, March 2015, 198-203*. Recuperado de <https://saludcomunitaria.files.wordpress.com/2015/03/support-social-la-mina.pdf>
- Gutiérrez, A. (2003). *La Unión Europea y la intervención integral en barrios en crisis: el caso de Urban II la Mina*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lewis, O. (1967). La Cultura de la pobreza. *Pensamiento crítico*, 7, 52-66.
- Monferrer, J. M. (2012). *El Camp de la Bota: un espai i una historia (1)*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro Fernández, M. (2010) Trabajo social en la calle con personas sin hogar con enfermedad mental. *Cuadernos de trabajo social*, 23, 381-401.
- Paugam, S. (2007). ¿Bajo qué formas aparece hoy la pobreza en las sociedades europeas? *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 149-171.
- Plataforma d'entitats i veïns del barri de la Mina. (2012). *Pla Estratègic 2012-2015*. Sant Adrià del Besòs.
- Puig, J. (2012). *Comprimís cívic i aprenentatge a la universitat: Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó
- Taula d'entitats del tercer Sector de Catalunya. (2011). *Exclusió social i desigualtats a Catalunya. Dossier del tercer sector*, 13.

Abriendo canales de institucionalización de ApS en la UDC

Rilo Pérez, Lorena

Oficina de Cooperación y Voluntariado. UDC

ocv@udc.es

Peña Cabanas, Ana M.

Centro de Formación e Innovación Educativa. UDC

innovacion.cufie@udc.es

RESUMEN

El principal objetivo de esta comunicación es dar a conocer el proceso de institucionalización de Aprendizaje Servicio que estamos impulsando desde la Universidad de la Coruña. En efecto, nuestra universidad ha apostado por la apertura de este nuevo canal de confluencia con su entorno social inmediato dentro de un proceso regulado que aspira a su integración plena en todas las áreas de conocimiento de la UDC.

Para lograrlo, hemos instaurado una serie de medidas que parten de la creación de un documento marco que recoge las bases protocolarias de todo el proceso de institucionalización: plazos de ejecución y envío de proyectos, inclusión en guías docentes, modelo de convenio entre UDC y entidades receptoras del servicio, comisión valoradora, vías de certificación y difusión, etc. Paralelamente se ha llevado a cabo una labor informativa y de difusión a través de materiales publicados en nuestra web así como mediante cursos de formación para el profesorado.

Palabras clave: institucionalización; compromiso social; educación superior; responsabilidad social.

Opening channels of institutionalization of the UDC ApS

ABSTRACT

The main objective of this paper is to present the institutionalization process of Service Learning that we are promoting from the University of La Coruña. Our University supports the opening of this new channel converging with its immediate social environment within a regulated process which aims for full integration in all areas of knowledge of the UDC.

To achieve this, we have established a series of measures that are based on the creation of a framework document which includes the formal basis of the institutionalization process: implementation periods and submission of projects, inclusion in educational guides, model of agreement between the UDC and receivers of services, assessment committee, certification and dissemination development, etc. At the same time, informative and dissemination work is being carried out through materials published on our website, as well as through training for teachers.

Keywords: institutionalization; social commitment; higher education; social responsibility.

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) es una técnica de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar responsabilidad social y fortalecer las comunidades (Jacoby, 1996).

Una de las premisas fundamentales del Plan estratégico de la Universidad de A Coruña 2013-2020 (p.4) es:

la necesidad y la voluntad de hacer de la UDC una universidad sumergida, íntegra y activa en la sociedad que la rodea, una universidad abierta en diálogo con los agentes sociales y las entidades públicas y privadas para superar con éxito los retos formulados por la sociedad del siglo XXI.

La universidad de A Coruña, a través de su *Consello Social*, impulsa la implantación de la responsabilidad social como herramienta clave para lograr fortalecer el compromiso cívico de la universidad con su entorno. Es por ello, que debemos fomentar el desarrollo de metodologías y didácticas que nos permitan formar a los estudiantes en actitudes y valores; metodologías que hagan posible el desarrollo de las competencias personales y sociales conectadas con la realidad, para mejorar la formación académica, personal y profesional de los estudiantes.

Bajo este marco estratégico cobra pleno sentido el impulso de metodologías como el Aprendizaje-Servicio y por ello venimos de poner en marcha en la UDC un proceso de institucionalización del ApS como motor de cambio para la formación de futuros ciudadanos comprometidos socialmente.

Con esta comunicación se pretende abrir un camino hacia la institucionalización de esta metodología en las universidades españolas y hacia su implantación desde los canales institucionales, sirviendo como un ejemplo más para instaurar un protocolo de actuación en el que el PDI que se quiera sumar a esta iniciativa, además de tener un reconocimiento curricular, tenga preestablecidos unos pasos que le faciliten la aplicación de esta metodología a su campo de estudio.

En el marco de la UDC, los objetivos generales del programa de institucionalización del ApS son los siguientes:

- Establecer un marco legal e institucional que justifique el proceso de implantación del ApS en la UDC.
- Delimitar un protocolo de actuación que coordine a los servicios implicados y establezca sus funciones.
- Potenciar e impulsar el uso de esta metodología entre el PDI de la UDC.

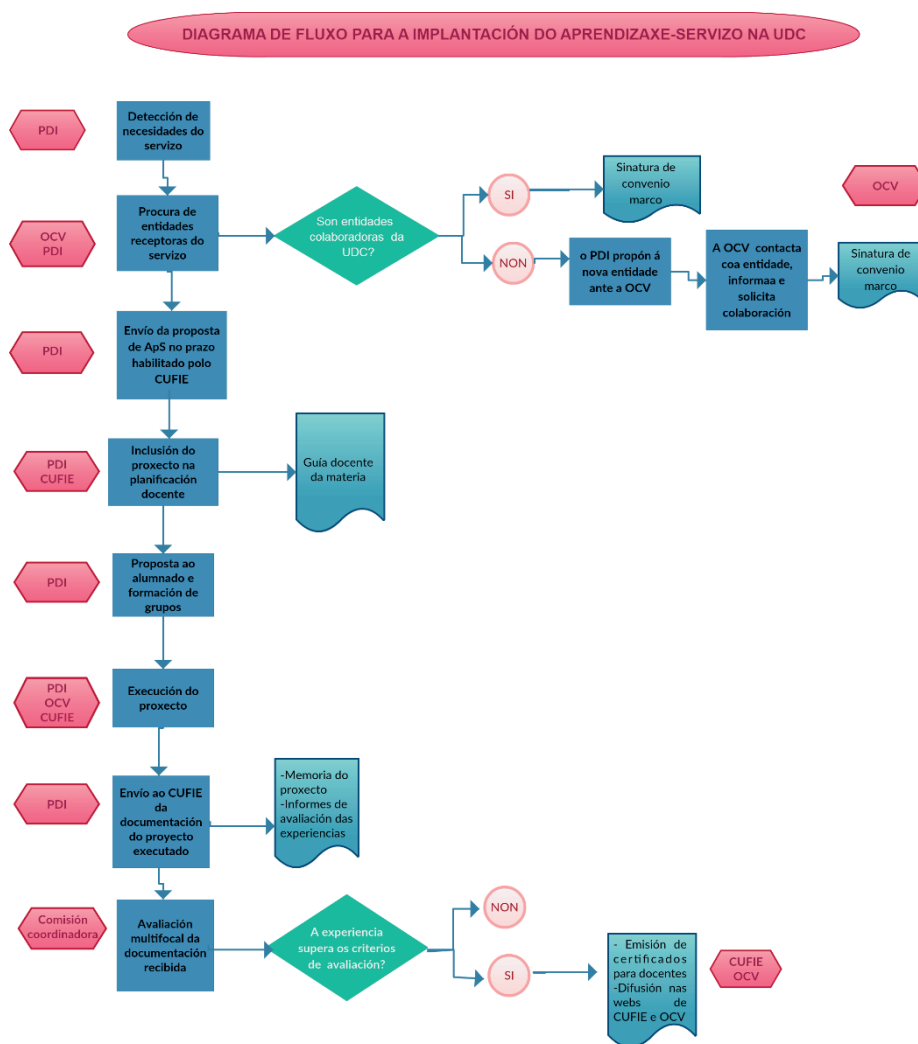
Las entidades encargadas de este proceso de institucionalización son la Oficina de Cooperación y Voluntariado (en adelante OCV), dependiente del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación y el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (en adelante CUFIE) que depende del Vicerrectorado de Oferta Académica e Innovación Docente. Ambas entidades trabajamos de forma coordinada para potenciar una relación bidireccional entre universidad y sociedad, a la par que se impulsa el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre la comunidad universitaria.

1. Marco teórico

Desde el año 2014, la UDC ha venido dando impulso y difusión al ApS como metodología docente mediante cursos de formación impartidos por la Oficina de Cooperación y Voluntariado (OCV). Dichos cursos han dado como resultado la incorporación de actividades de servicio a la comunidad en diferentes asignaturas y titulaciones de la UDC, así como la firma de varios convenios con entidades colaboradoras. Esa colaboración ha ido creciendo, haciendo patente la necesidad de establecer un marco legal y un protocolo de actuación que regule este tipo de experiencias y dé cobertura institucional a los participantes.

Por este motivo, la OCV y el CUFIE, impulsados por el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación y el de Oferta Académica e Innovación Docente respectivamente, deciden trabajar al unísono para establecer un protocolo de actuación en el que se delimiten las funciones de cada uno de los servicios (véase figura 1).

FIGURA 1. Diagrama de funciones para la implantación del ApS en la UDC



Fuente: elaboración propia.

Una vez delimitadas las funciones de cada uno de los servicios implicados y establecidos los pasos a seguir, se elabora un documento marco que institucionaliza el ApS en el marco de la actividad curricular y académica de la UDC. Dicho documento - presentado a *Consello de Goberno* el 16 de Diciembre de 2015 - fija objetivos, enumera los compromisos adquiridos por la universidad, delimita el marco de implantación del ApS en los planes de estudios de la UDC, anexa un modelo de convenio universidad-entidades receptoras y establece un plan de actuación para la gestión, desarrollo, evaluación y difusión de los proyectos presentados.

Se trata pues, de habilitar un sistema de apoyo y asesoramiento continuo al profesorado que impulse la implantación de este método de trabajo en el marco de las materias que imparten.

A raíz de este documento de institucionalización se han generado varios instrumentos de trabajo que pueden resultar de interés para otras universidades, por lo cual enumeramos algunos de ellos a continuación:

- A. Un formulario web que debe cubrir todo el profesorado que esté haciendo o proyecte desarrollar alguna experiencia de ApS. Los datos a cumplimentar son: nombre y apellidos, departamento, contacto, materia o materias en las que se enmarca, breve descripción del proyecto, competencias que se van a trabajar y posibles destinatarios del servicio. Esta documentación recibida nos ha permitido realizar el asesoramiento al profesorado en el desarrollo de sus proyectos y ha servido también como instrumento de detección de experiencias que se estaban llevando a cabo en este momento o que habían terminado ya y de las que de otro modo no hubiéramos tenido conocimiento.
- B. Una serie de guías de apoyo y una lista de FAQs que el profesorado que se inicia en ApS tiene a su disposición en nuestra web para su descarga. Dichas guías contienen desde aspectos teóricos relacionados con el ApS, bibliografía, pasos a seguir para planificar una experiencia de ApS o criterios de evaluación de un proyecto ApS. Pueden consultarse en el siguiente enlace:
<http://www.udc.es/cufie/INNOVACION/ApS/Documentacion.html>
- C. Un convenio marco entre UDC y entidades colaboradoras que explica la metodología de Aprendizaje-Servicio, regula las actividades de alumnado y define los compromisos de ambas entidades, entre ellos, delimita quien se hace cargo del seguro de responsabilidad civil que cubre al alumnado. Como complemento a este convenio marco, figura un anexo que debe firmar cada profesor con la entidad que colabora, en el que se detallan las actividades concretas, los nombres de los alumnos y el marco curricular en el que se trabaja esta metodología. Al mismo tiempo, se publica y actualiza permanentemente en nuestra web el listado de las entidades conveniadas con la UDC para que pueda ser consultada por los docentes que estén planificando alguna experiencia de ApS.
- D. Creación de una comisión de valoración de los proyectos presentados, formada por una persona representante de las entidades receptoras del servicio, un técnico/a del CUFIE, un técnico/a de la OCV, un/una docente que haya desarrollado previamente alguna experiencia de ApS, un alumno/a y la Vicerrectora responsable de

formación de profesorado. Las funciones de esta comisión son: evaluar los proyectos realizados por el PDI de la UDC, hacer propuestas de mejora a cada uno de los proyectos presentados, garantizar la calidad de los proyectos y conceder la mención a la innovación educativa al PDI cuyas experiencias resulten validadas. La rúbrica para la valoración de los proyectos empleada por la comisión está basada en la elaborada por el centro promotor del ApS de Cataluña y es la que se presenta a continuación:

TABLA 1. Rúbrica de evaluación para proyectos de ApS

	Inapropiado	Aceptable	Excelente
Aprendizaje (Excluyente)	No están ligados los aprendizajes con el currículum académico del alumnado.	Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum académico y se diseñan actividades para adquirirlas sin tener en cuenta las necesidades de la entidad receptora del servicio.	Los aprendizajes a adquirir están relacionados con el currículum académico y además se vinculan directamente con las necesidades de la entidad receptora o con el servicio a la comunidad.
Repercusión del servicio	El servicio no responde a ninguna necesidad detectada.	El servicio da respuesta a una necesidad detectada pero los participantes no valoran de forma conjunta el impacto de la intervención.	Los participantes dan respuesta a una necesidad, son conscientes de su dimensión social y valoran su repercusión.
Reflexión	La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla.	La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque separada del curso de las actividades del proyecto.	La planificación del proyecto contempla tareas de reflexión sobre el impacto y la calidad del servicio a realizar presentando evidencias que demuestran los cambios en los conocimientos, actitudes o habilidades de los participantes.
Participación	Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones.	Se añaden evidencias de que los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.	Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de las actividades y se añaden evidencias.
Evaluación	No se hace evaluación de la marcha del proyecto ni de los resultados.	Aunque existe alguna actividad puntual de evaluación, no existe un plan de evaluación establecido donde se delimiten criterios e indicadores de evaluación.	Se planifica la evaluación en la formulación del proyecto. Se recogen evidencias antes, durante y después del desarrollo del mismo. Se utilizan indicadores. Se hace una valoración cuantitativa y/o cualitativa con todas las partes implicadas (PDI, alumnado y entidades).

Fuente: elaboración propia.

Cada curso académico se informa al profesorado vía web y correo electrónico sobre la fecha de constitución y de reunión de la comisión valoradora, así como sobre el plazo límite para la entrega de la documentación acreditativa de los proyectos ApS. Concretamente se piden dos documentos: por un lado una memoria que recoja en detalle las evidencias del desarrollo de la experiencia; por otro, una presentación breve y gráfica que resuma los aspectos principales del proyecto y las conclusiones y/o reflexiones de los participantes. Para facilitar la elaboración de la memoria, los docentes tienen a su disposición una plantilla que pueden descargar en nuestra web. La presentación por su parte, cumple una finalidad divulgativa puesto que todos aquellos proyectos que resulten validados por la comisión, se publicarán bajo ese formato para que puedan servir de ejemplo a otros docentes en el futuro.

Además de la divulgación de las experiencias se ha contemplado, como mencionamos arriba, otro instrumento de reconocimiento y potenciación de la metodología ApS: la certificación a la innovación educativa para todos aquellos docentes cuyos proyectos resulten validados por la comisión valoradora.

Todas las fases de implantación de este proceso han sido informadas al PDI tanto a través del correo electrónico y de las páginas web del CUFIE y de la OCV, como desde las cuentas de ambos servicios en las redes sociales. A través de éstas últimas realizamos también una labor divulgativa de experiencias, congresos y publicaciones referentes al ApS de otras universidades para mantener permanentemente actualizado al profesorado y motivarlo a participar y a dar a conocer sus experiencias en distintos foros.

2. Conclusiones

La UDC pues, ha asumido las riendas de potenciar esta metodología entre el profesorado universitario para que a su vez trabajen como motor de cambio, generando pensamiento crítico entre el alumnado y tratando así de proponer las soluciones precisas para un cambio de paradigma de desarrollo, en el que el ser humano y los valores de justicia, equidad, respeto a la diversidad y la sostenibilidad medioambiental sean los objetivos irrenunciables a alcanzar.

Las nuevas generaciones tienen que adquirir competencias básicas coherentes con la sostenibilidad y esto obliga a la universidad a crear nuevas estrategias y rediseñarse para formar a los nuevos profesionales del futuro. La universidad debe enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes de la sociedad actual y preparar a los profesionales para utilizar sus conocimientos en un mundo globalizado y con diferentes contextos cambiantes. Es en este sentido, donde cobra especial relevancia el aprendizaje-servicio, ya que a través de esta herramienta se pueden introducir competencias para la sostenibilidad de forma transversal.

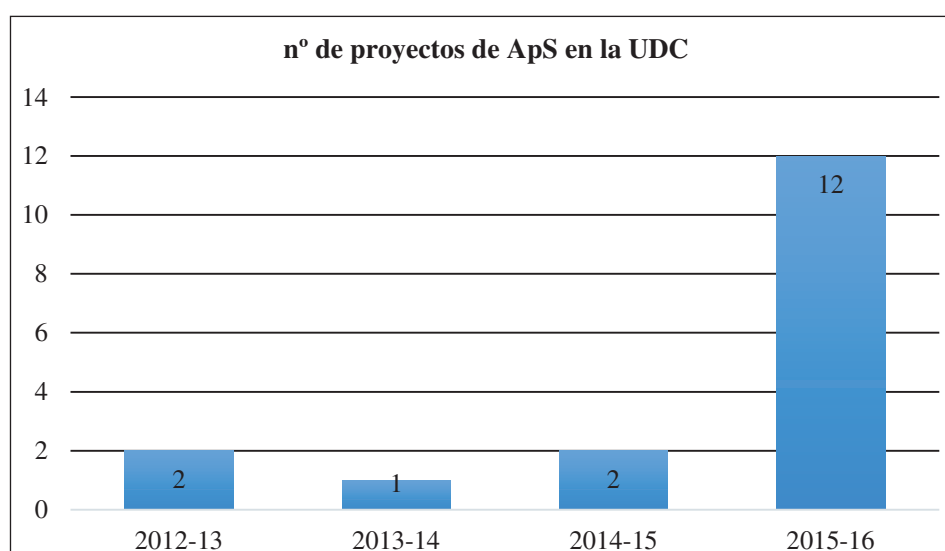
La apuesta por la plena institucionalización del APS como dimensión docente de la innovación educativa responde al reconocimiento y al impulso que tiene esta metodología dentro de la Universidad de A Coruña, pero en ningún momento se ha pensado como una práctica obligatoria e impuesta al profesorado, sino como una alternativa más que les permita alcanzar los objetivos curriculares añadiendo otros valores educativos. Además, esta transversalización de la metodología, permite que los proyectos puedan ser multidisciplinares y continuados en el tiempo, siendo más efectivos en la sociedad. Se evitan así las propuestas aisladas que responden a necesidades muy puntuales y concretas.

Hemos constatado que la creación del protocolo de implantación de ApS, ha servido para detectar algunas de las iniciativas que de forma aislada se estaban realizando ya en la UDC, así como para facilitar a profesores de diferentes áreas de conocimiento el trabajo en un proyecto conjunto.

Las actividades formativas sobre el ApS que se han impartido en la UDC, nos han permitido observar que esta metodología despierta cada vez más interés entre el profesorado. A este creciente interés contribuye, sin duda, el respaldo institucional por parte de la comunidad universitaria.

El gráfico que añadimos a continuación ofrece datos concretos sobre el incremento de la participación en proyectos de ApS del profesorado de la UDC en los cuatro últimos cursos académicos:

GRÁFICO 1. Evolución de la implantación de proyectos de ApS en la UDC



Fuente: elaboración propia.

El gráfico refleja por tanto un notable aumento de la implantación del ApS en la UDC coincidiendo con el proceso de institucionalización de esta metodología, lo que prueba el éxito de este procedimiento y su repercusión positiva en la planificación docente.

A lo largo de estos dos últimos cursos, se han llevado a cabo proyectos realmente interesantes de los cuales mostramos a continuación algunos ejemplos:

- Proyecto “Tu acción nos une”: un grupo de tres alumnas del Grado en Comunicación Audiovisual tutorizadas por la profesora Sandra Martínez Costa, elaboran un plan de comunicación para la ONG Ayuda en Acción que incluye la grabación y edición de un documental, la elaboración de su página web, de una revista interactiva y el diseño de camisetas. Puede verse en este enlace: <http://www.tuaccionnosune.com/>
- Proyecto “ApS en Terapia Ocupacional”: un grupo de alumnos y alumnas del Grado en Terapia Ocupacional tutorizados por la profesora Thais Pousada participan en

una campaña de sensibilización sobre discapacidad y deporte adaptado en colaboración con la fundación Abrente. Pueden verse los detalles en la siguiente presentación: https://prezi.com/hthvxgdu-aez/aprendizaje-servicio/?utm_campaign=shareyutm_medium=copy

- Proyecto “Aula do corpo”: experiencia realizada por alumnos y alumnas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, tutorizados por la profesora Cristina López Villar, en colaboración con el Ayuntamiento de Oleiros. Ofrece un servicio de actividad física saludable a mujeres en riesgo de exclusión social que de otra manera no tendrían acceso a estas prácticas.
- Proyecto “Superpoderes para gente corriente”: tres alumnas del Grado en Comunicación Audiovisual tutorizadas por la profesora Sandra Martínez Costa, elaboran en el marco del TFG un proyecto de ApS consistente en la creación de una página web, un documental protagonizado por seis voluntarios, una campaña de *street marketing*, una campaña en redes sociales, un videoclip y una aplicación para teléfonos móviles. Fue un proyecto multiplataforma impulsado por numerosas ONGs destinado a concienciar sobre la importante labor de los voluntarios, auténticos “superhéroes” cotidianos. Puede verse el vídeo de presentación del proyecto en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Fk691krdHS4>

A continuación destacamos algunos de los aspectos que el profesorado participante en experiencias de ApS ha valorado como especialmente positivos:

- El valor añadido y el mensaje implícito de transformación social que conlleva al trabajar con ApS las habilidades y objetivos curriculares que el alumnado debe adquirir.
- El notable incremento de la creatividad de alumnado y profesorado a la hora de diseñar un proyecto conjunto.
- El trabajo en equipo no es exclusivo del alumnado, sino que también los docentes trabajan codo con codo con el alumnado, con otros compañeros y con las personas destinatarias para conseguir los objetivos del servicio.
- La posibilidad de que los proyectos sean multidisciplinares. Muchas veces esto se le inculca al alumno pero la realidad universitaria establecida por materias no permite el trabajo conjunto de alumnado de varias asignaturas en un mismo proyecto. En cambio, el uso del ApS sí permite esta multidisciplinariedad, incluso entre títulos diferentes.
- El intercambio de conocimiento entre universidad y sociedad, que se materializa en proyectos concretos y visibles.

Por su parte, el alumnado ha respondido también muy favorablemente a este tipo de experiencias. Prueba de ello son algunas de las reflexiones que han aportado y que enumeramos a continuación:

- “Me aportó la capacidad de relacionar los mundos académicos, profesionales y sociales que hasta el momento yo había entendido por separado, dándome cuenta de que las problemáticas sociales tienen un motivo y una solución”.
- “Es como si el aula se ampliara y se conectara con la realidad, con personas reales y con problemas reales”.
- “Me pareció un trabajo muy gratificante, para mí el mejor del cuatrimestre y que no me importaría en absoluto repetir”.

Sólo nos queda enumerar algunos de los testimonios de las entidades destinatarias de los proyectos de ApS, que listamos a continuación:

- “Quedamos encantados con el interés mostrado por el alumnado y estamos abiertos a nuevas experiencias en los próximos cursos”.
- “Estamos dispuestos a repetir, queremos ser destino habitual de este tipo de prácticas”.

Para concluir, quisiéramos poner en valor la experiencia también desde los servicios que gestionamos todo el proceso. El trabajo ha merecido inmensamente la pena por su aporte de satisfacción personal en la medida en que nos ha dado la oportunidad de coordinar esfuerzos y de tejer vínculos permanentes con profesorado, alumnado y entidades sociales de diversa índole. Por tanto animamos a otras universidades a emprender un camino similar y ofrecemos nuestra ayuda para ese proceso en todo cuanto esté en nuestra mano.

Referencias bibliográficas

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2012). *Orientaciones para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum*. Valencia: Autor.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Marqués, M. (2014). *La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili*. Trabajo presentado en las I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz, España.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Octaedro.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M., Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.

- Battle, R. (2005). *Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Fundación L'Esplai.
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Universidad de A Coruña (2013). *Plan Estratégico de la UDC 2013-2020*. Recuperado de http://www.udc.gal/gobierno/equipo_reitoral/veis/planificacion_economica/planificacion_estrategica/

Rompiendo Barreras Una propuesta de Aprendizaje-Servicio en el Máster Universitario de Formación del Profesorado

Rodicio-García, María Luisa

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y MIDE. Universidad de Vigo

mrodicio@uvigo.es

RESUMEN

Con esta comunicación queremos dar a conocer la experiencia realizada en el marco de la asignatura “Función Tutorial” del Módulo Genérico del Máster Universitario en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Consistió en un diseño de Proyecto de Aprendizaje-Servicio que se pudo llevar a cabo en el transcurso de las Prácticas de dicho Máster. Se contó con un grupo de clase compuesto por 4 estudiantes del Máster sensibilizados con la temática y 4 grupos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Nuestro principal objetivo fue *romper las barreras* que separan el mundo formativo de la Universidad y la vida cotidiana de los ciudadanos.

Nos centramos en estrategias y recursos de acción tutorial adecuados para promover la solidaridad y el compromiso que exige la sociedad actual y, con ellos, realizamos una experiencia en la comunidad de referencia que resultó muy positiva.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; enseñanza superior; enseñanza secundaria; compromiso social; multiculturalidad.

Breaking Barriers

A proposal for Service-Learning in the Master Teacher Training

ABSTRACT

With this communication we want to present the experience in the framework of the subject “Tutorial function” of Generic Module Master in Teacher Education Compulsory Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching. It consisted of a design Service Learning Project that could be carried out in the course of the Practice of the Master.

He had a class group consisting of 4 students Master sensitized to the topic and 4 groups of Secondary Education (SE). Our main goal was to break the barriers between the educational world of the University and daily life of citizens.

We focus on strategies and resources appropriate tutorial action to promote solidarity and commitment that today's society demand and, with it, we carried an experience in the reference community that resulted very positive.

Keywords: Service Learning; higher education; secondary education; social commitment; multiculturalism.

Introducción

Nuestra aportación tiene por objetivo presentar una experiencia de Aprendizaje Servicio (ApS) en la Universidad, concretamente en la Titulación de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas (en adelante, MFP); en el período de prácticas en centros educativos. El Proyecto se fragua en el marco de la asignatura “Función Tutorial” y cuenta con la colaboración de un centro de Secundaria.

Se realiza en lo que consideramos la primera fase del período de prácticas que se orienta a la observación, análisis y contraste de la realidad de los centros desde la perspectiva que proporcionan las materias del módulo genérico.

Los estudiantes, participarán desde el primer momento en la definición de los objetivos del Proyecto. La detección de las necesidades partirá de la propia experiencia en el aula y de lo que cuenten a nivel de la comunidad en la que viven, información que nos traslada la orientadora del centro en base a una breve encuesta.

1. Contextualización

Los cambios que vienen sucediéndose en las Universidades en las últimas décadas inciden, o van en la dirección de conseguir una mayor implicación de los centros de formación superior y la sociedad que le da cobertura (económica, cultural, social, etc.). Repensar la relación de la institución universitaria con la sociedad supone reflexionar sobre la responsabilidad social universitaria (Rubio, Prats, y Gómez, 2013).

En Europa con la progresiva convergencia de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (González y Wageenar, 2003), se da pie a plantear, los compromisos que las universidades han ido adquiriendo a través de los años, desde nuevas perspectivas, más ecológicas, inclusivas y comprometidas con la sociedad de la que forman parte. Una de esas perspectivas se concreta en el llamado Aprendizaje-Servicio (ApS), que con una visión innovadora se convierte en una propuesta que quiere “(...) dotar de más significado social a los aprendizajes académicos y formar en la responsabilidad social a los estudiantes universitarios” (Martínez, 2010, p. 7).

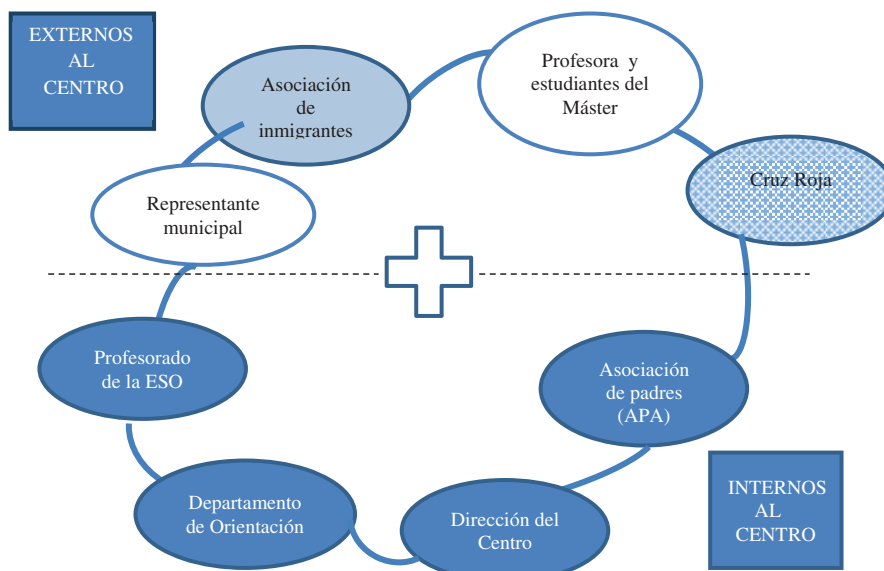
Estamos ante una nueva forma de concebir la enseñanza universitaria mucho más comprometida con la sociedad que le da cobertura y a la que, en nuestra opinión, debe servir. Como señalan Santos, Sotelino, y Lorenzo (2015), el Aprendizaje-Servicio se ha ido constituyendo en vector de innovación universitaria, en tanto que estimula la conexión entre las dimensiones académicas y comunitarias del aprendizaje.

Rompiendo barreras, como así hemos denominado nuestra propuesta, simboliza el reto de responder a la necesidad global detectada en un barrio de la periferia de A Coruña, para la mejora del clima de convivencia en el mismo. La idea surge dentro de la asignatura del Módulo Genérico del MFP, “Función tutorial”, en la que se desarrollan estrategias para abordar los conflictos en el aula, derivados de la diversidad étnica y cultural, proponiendo salir de los muros del centro para *contagiar* a los vecinos de una corriente de solidaridad y respeto, defici-

taria en el entorno. Se trabajó con estudiantes de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de un IES de las afueras de la ciudad de A Coruña.

Los agentes que intervinieron se presentan en la Figura 1.

FIGURA 1. Agentes que intervienen en el Proyecto



Fuente: elaboración propia.

Entendemos que tanto los agentes internos al Centro como externos al mismo, ganan con este Proyecto. Vamos a definir en qué sentido se sienten beneficiados todos y cada uno de ellos.

Agentes externos al Centro

- Cruz Roja: Dan a conocer en el barrio su labor en la integración de los inmigrantes en general, y sobre la situación de las personas inmigrantes que han venido a formar parte de esa Comunidad en los últimos años, en particular. Tener información de lo que pasa a nuestro alrededor es el primer paso para identificar los problemas y para sensibilizar a la población.
- Asociación de inmigrantes: Al igual que sucede con Cruz Roja, tienen la oportunidad de que los conozcan y sepan qué hacen dentro de la asociación para dar respuesta a las necesidades que plantean personas que están como ellos y, para poner en valor lo que algunos miembros de la propia comunidad hacen por ellos. Saber cómo otros responden a las necesidades de estos colectivos contribuirá a despertar conciencias.
- Alumnado del Máster: Son los encargados de coordinar el Proyecto junto con el profesorado tutor. Aprenderán los contenidos propios de la acción tutorial y realizarán el servicio a la comunidad.

- Representante municipal: Tendrá la oportunidad de escuchar las necesidades de los ciudadanos, aportando aquellas soluciones que estén en sus manos para mejorar sus condiciones de vida.

Agentes internos al Centro

- Profesorado de la ESO: Sobre todo aquel que es tutor de un grupo de estudiantes que podrá ver como su labor repercute en el bien común y ayuda a formar ciudadanos más responsables y solidarios.
- Dirección del Centro: Siempre es positivo tener apoyo institucional. La dirección del Centro educativo al contribuir al Proyecto aumenta su repercusión en la zona poniendo en valor al mismo.
- Departamento de Orientación: Fundamental su implicación en el proceso ya que es conocedor de las dificultades de convivencia y colabora con el profesorado tutor a la hora de planificar diferentes acciones del Proyecto.
- APA: La Asociación de Padres es muy importante que se implique de forma activa ya que muchas de las conductas de rechazo de las diferencias vienen propiciadas desde el seno de las familias y los chicos/as se convierten en transmisores de insolidaridad, burla y falta de respeto por el otro. El trabajo con ellos es un elemento importante dentro del Proyecto y éstos salen reforzados al ver que juntos se hace más.

2. Descripción del servicio

Con nuestra propuesta tratamos de conseguir un barrio unido, cooperativo y sensible a las diferencias, donde todos los ciudadanos se sientan parte importante y activa de la comunidad, construyendo así barrios inclusivos y sostenibles, es decir,

grupos humanos que se reconocen interdependientes y en el que toda persona se siente y participa como ciudadano de pleno derecho, a pesar de cualquier problemática, y que se desarrolla en armonía con el medio natural asegurando las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras para satisfacer las propias (Simó, 2013, p. 13).

Entendemos que el servicio que puede ayudar a paliar las necesidades de la zona, como ya hemos dejado constancia, es el trabajo desde la acción tutorial de desarrollo de conductas adecuadas y conducentes al respeto y colaboración entre todos los miembros de la Comunidad educativa y social. Formando a los estudiantes del Máster en estas temáticas contribuiremos a que puedan prestar un servicio a la comunidad en la que se integren una vez sean docentes y traspasen así los muros del centro educativo en el que les toque ejercer su labor educativa.

Partimos de unas necesidades detectadas que se concretan en:

- a) Falta de sensibilización con la problemática asociada a la integración de los inmigrantes en la comunidad.
- b) Desconocimiento por parte de estudiantes, profesorado y familias de los problemas asociados a la convivencia entre todos/as.

- c) Saber utilizar el diálogo para resolver los conflictos dentro y fuera del aula.
- d) Lograr una convivencia pacífica basada en el respeto a las diferencias.

Para responder a estas necesidades se han planteado una serie de acciones en forma de servicio a la comunidad que contribuyen a su minimización o desaparición. Se concretan en forma de 3 talleres que se desarrollan de forma paralela en el Instituto y en la comunidad. Las sesiones de servicio a la comunidad se desarrollan en horario de 18:00hs. a 20:00hs. en el local de la Asociación de Vecinos del barrio. Estos talleres son:

- 1) “Conociendo otras culturas”. En él caben todas las iniciativas conducentes a conocer la forma de vida, lengua, costumbres, manifestaciones artísticas, gastronomía, etc., de los lugares de procedencia de los diferentes estudiantes del Centro de Secundaria y, por extensión, de sus familias.
- 2) “¿Dialogamos?” Dedicado a propiciar el encuentro entre cualquier persona que quiera conocer mejor a la persona que tiene al lado, en el otro pupitre, en la casa de enfrente, en la presidencia de la comunidad de vecinos, etc.
- 3) “De *vivir con* a *convivir*”. Donde se trabajan las diferencias entre formar parte de una comunidad de forma inactiva a pasar a hacerlo de forma activa.

Los cuatro estudiantes del Máster son los encargados de realizar el servicio de apoyo a las necesidades de las personas que se acercan por la Asociación para trabajar en alguno de los talleres de forma voluntaria. Tres estudiantes de la ESO les acompañan para unirse a los diferentes talleres y ayudar en su dinamización.

3. Descripción del aprendizaje

Como se ha indicado en el punto anterior, se trata de un Proyecto de servicio solidario orientado a atender necesidades de una comunidad, y planificado de forma integrada con los contenidos curriculares (Ramson, 2009), ya que se trabaja desde la acción tutorial del profesorado, asignatura del plan del estudios de los futuros profesores/as de secundaria.

Los aprendizajes irán encaminados a la consecución de las competencias básicas que, tal y como se recoge en la LOMCE 8/2013, se resumen en 7 competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se concretan en:

- Comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCCT).
- Competencia digital (CD).
- Aprender a aprender (CAA).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE).
- Conciencia y expresiones culturales (CCEC).

De estas siete competencias, las que se verán más directamente implicadas en nuestro proyecto de ApS son: *Competencias sociales y cívicas* y *Conciencia y expresiones culturales*.

Se trata de trabajar una serie de contenidos transversales, tal y como se verá en el siguiente apartado, y contar con la participación de la comunidad educativa representada por (padres, profesorado y estudiantes); así como con agentes sociales (asociación de vecinos, asociación de inmigrantes, Cruz Roja y representante municipal).

Para el desarrollo de dichas competencias se impulsa el conocimiento de estrategias y recursos de acción tutorial adecuados a la problemática planteada. Concretamente desde la Acción Tutorial, se tratan los contenidos transversales de “aprender a aprender”, “respeto a las diferencias”, “aceptación de uno mismo y de los demás” y potenciación de la “convivencia solidaria”.

Las sesiones desarrolladas en el Instituto, se realizan en la hora de tutoría por parte del profesorado-tutor implicado en el Proyecto conjuntamente con el alumnado del Máster en prácticas. Contamos con uno en cada curso de la ESO.

Se les explicará que desde el Centro educativo se ha visto la oportunidad de trabajar por y para la Comunidad con un Proyecto que ayude a los estudiantes a saber convivir con compañeros/as de otras nacionalidades, aprendiendo entre todos lo enriquecedor que resulta integrar y no segregar, y las ventajas que aporta una comunidad pluricultural unida y activa, como la que circunda el Centro.

Se realizaron tareas concretas dirigidas a la motivación tanto de los estudiantes en el contexto del aula como a los demás participantes en el Proyecto. Así, se elaboraron carteles informativos aprovechando las materias del currículum como Plástica, Lengua, Inglés, Sociales y Educación en Valores.

Organizamos una sesión de presentación del Proyecto en el centro educativo con asistencia de todas aquellas personas que quisieron informarse, independientemente de que tuviesen a sus hijos/as escolarizados allí. Se invitó a un representante de la Cruz Roja, al presidente de la Asociación de Inmigrantes de la ciudad y a un representante del ayuntamiento que se encarga de servicios sociales.

Vamos a concretar brevemente alguna actividad realizada en las aulas así como fuera de ellas.

• *En el aula (participan estudiantes de ESO, alumnado en prácticas y profesorado):*

- 1^a Trabajar las diferentes culturas existentes en el Centro: usos, costumbres, lengua propia, vestimenta, cultura, moneda, localización del país, datos geopolíticos, etc., para lo cual se cuenta con la colaboración del profesorado de las diferentes materias quienes integran en las mismas estos contenidos; cada uno en la medida de sus posibilidades y del curso en el que se encuentren (modelo de integración disciplinar).
- 2^a Cada estudiante irá expresando qué siente, en temas relativos a apoyo o exclusión, por parte de los demás, contando episodios concretos de su vida desde que están en España o desde que comparten aula con estudiantes de otros países.

3ª Se forman equipos de trabajo que van haciendo murales con toda la información recogida, presentaciones de PowerPoint, y blogs, para posteriormente utilizarlo en el servicio a la Comunidad.

Todo este trabajo se documenta desde el inicio a través de grabaciones en vídeo y con fotografías que después se expusieron en el local de la Asociación de Vecinos donde tuvieron lugar los talleres. Fue un excelente material de trabajo con las familias y otros agentes sociales, para que viesen el comportamiento de los chicos/as, lo analizaran, y pensarán en el suyo propio en situaciones similares y así, hacer autocrítica y tomar decisiones en consecuencia.

Se siguen las tres líneas de los talleres, configurándose equipos que van rotando por cada uno de ellos cada semana.

• *Fuera del aula (participan padres, vecinos, asociaciones y estudiantes):*

Los talleres indicados en el apartado anterior contemplaban tanto actividades propias de cada uno como actividades conjuntas.

Actividades propias de cada taller:

- Para conocer otras culturas se propiciaban encuentros entre personas o familias de diferentes lugares para que se contasen lo más característico de cada una de ellas.
- El diálogo fue algo muy interesante porque se veía como los mayores hablaban con los niños y los vecinos se interesaban por lo que estaban estudiando en el Máster y, a su vez, los estudiantes del Máster les hacían ver que su profesión era algo más que enseñar una asignatura.
- Los estudiantes del Máster fueron capaces de preparar unas presentaciones en colaboración con los tutores/as, en donde se mostraba la diferencia entre vivir con y convivir que ayudaron mucho a concienciar a la vecindad y a los jóvenes.

Finalmente, como actividades *conjuntas*, realizadas en las sesiones de la última semana:

- *Proyección de alguna secuencia del trabajo realizado por los jóvenes* en las aulas, en las que se ponía de manifiesto el desarrollo de las competencias propias de la convivencia pacífica, el respeto a las diferencias o la resolución de conflictos. Después de la cual se estableció un debate y una reflexión sobre temas que dificultaban la convivencia.
- Juegos populares de los diferentes países en donde un adulto explica las reglas básicas y comienzan a jugar. Gracias a lo cual se entendió mejor la cultura de los otros y se aprendió a aceptar a todos/as por igual, divirtiéndose.
- Jornada del folklore donde cada uno pudo mostrar el baile típico de su país, poniendo música típica y bailando, lo que implicó ponerse de acuerdo para ensayar, con todo lo que ello conlleva.
- Cerramos con una jornada gastronómica en la que cada uno trajo una especialidad propia de su país y que propició la colaboración, el encuentro y la sintonía entre todos/as.

Como se ve, todas estas actividades requieren primero de la realización de las actividades de sensibilización y respeto por los demás, trabajadas con los estudiantes desde el centro educativo con apoyo de los estudiantes del Máster y el profesorado tutor de éstos en las prácticas, ya que si no se resuelven esos temas antes, es difícil, conseguir que colaboren en las actividades que acabamos de exponer.

Entendemos que estamos siguiendo el espíritu de la Reforma Educativa con la metodología utilizada, al apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros/as y puedan aplicarlas a situaciones similares.

Por la metodología expuesta en puntos anteriores, se ve que el alumnado es pieza clave y su participación ha de ser siempre activa, proponiendo actividades, desarrollando su creatividad y sirviendo de puente entre el centro y el barrio.

Va a ser fundamental el trabajo en grupo, tanto a la hora de la planificación como del desarrollo y posterior evaluación.

La evaluación de los aprendizajes, se realiza mediante portafolios que nos permiten constatar que las competencias han sido adquiridas. Por tratarse de competencias que tienen mucho que ver con la sensibilidad y la concienciación, se hacen también observaciones participantes, las cuales nos informan del grado de implicación de cada estudiante en el Proyecto.

Para presentar el diseño y desarrollo del Proyecto, nos apoyamos en la siguiente Tabla.

TABLA 1. Diseño del Proyecto de ApS

OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMP. CLAVE	ACTIVIDADES	AGENTES
Conocer diferentes culturas	Conocimiento de uno mismo Conocimiento del otro	Conciencia y expresiones culturales Competencias sociales y cívicas	Visionado de películas sobre otras culturas Trabajo en la asignatura de Sociales sobre localización de otros países, cultura, moneda...	Estudiantes del Máster, estudiantes de Secundaria, profesorado tutor
Resolver conflictos de forma creativa	Expresión emocional y autocontrol Aprendizaje cooperativo	Competencias sociales y cívicas	Realizar un <i>brainstorming</i> donde cada uno vaya exponiendo una situación diaria en la que se dé conflicto y entre todos proponer cómo resolverlos	Estudiantes del Máster, estudiantes de Secundaria, profesorado tutor, familias, vecinos
Saber tomar decisiones responsables	Proceso de toma de decisiones Análisis de las consecuencias de tomar una decisión u otra Respeto de las decisiones de los demás	Competencias sociales y cívicas	Plantear trabajo colaborativo donde tengan que tomar decisiones sobre qué información seleccionar y la forma de presentarla Presentar al resto del grupo lo realizado	Estudiantes del Máster, estudiantes de Secundaria, profesorado tutor, familias, vecinos

TABLA 1 (continuación)				
Saber utilizar técnicas de mediación y asesoramiento	Escucha activa Empatía	Competencias sociales y cívicas	Realizar sesiones de escucha activa para que sepan en qué consiste Trabajar la empatía mostrando a los estudiantes otras realidades Presentación del trabajo realizado por Cruz Roja	Estudiantes del Máster, estudiantes de Secundaria, profesorado tutor, familias, vecinos, Asociación de inmigrantes, Cruz Roja
Comprobar de forma directa algunos rasgos distintivos de las culturas estudiadas	Cultura Folklore Gastronomía	Conciencia y expresiones culturales	Preparar una degustación de comidas típicas Presentar los bailes típicos de cada lugar Hacer una exposición de los monumentos más representativos, moneda oficial, etc.	Estudiantes del Máster, estudiantes de Secundaria, profesorado tutor, familias, vecinos, Asociación de inmigrantes, Cruz Roja, representante del Ayuntamiento

Fuente: elaboración propia.

Pensamos que la temática tratada es sensible a la reflexión continua. A lo largo de todo el desarrollo vamos reflexionando sobre si lo que hacemos está reportando beneficios a los diferentes colectivos, algo fácil de comprobar con la simple observación ya que cada día acudían más vecinos y se les veía más integrados.

Lo importante es que sirva para que, una vez concluido, el barrio cuente con mejores personas, que convivan en armonía y que sepan ver más allá de sí mismos y de sus problemas. Abrir nuestra mente a los problemas de los otros nos hace mejores. Una experiencia significativa de ApS, incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento (Puig, 2015), aspectos todos ellos presentes en nuestra experiencia.

Las jornadas de puesta en común con todos los implicados, léase jornadas gastronómicas o de folklore, sirvieron para celebrar los resultados ya que en ellas se palpó el clima de relación positiva entre todos/as y el alto nivel de colaboración alcanzado.

Se utilizaron estas jornadas también para agradecer a los diferentes agentes su participación, repartiendo un recuerdo del Proyecto, realizado por los propios jóvenes, en las clases de Plástica.

Para conseguir una mejora del Proyecto, se realizaron cuestionarios de satisfacción con todas y cada una de las actividades propuestas que fueron respondidos por los profesores tutores, los estudiantes del Máster y por los jóvenes.

Con toda esta información podremos introducir matices en el proyecto que nos posibiliten su mejora de cara a nuevas aplicaciones.

4. Conclusiones

- 1) El proyecto ha contribuido a sensibilizar y concienciar a los estudiantes, tanto a los del Máster como a los de Secundaria, de su papel fundamental en el desarrollo social de los barrios.
- 2) Hemos sido capaces de “romper los muros” del centro educativo estableciendo sinergias con la comunidad de referencia y de abrir nuestra mente a los problemas de los otros; algo que, sin duda, nos hace mejores.
- 3) Hemos comprobado como la formación puesta al servicio de los demás tiene resultados muy gratificantes.
- 4) Hemos contribuido asimismo, a dar una nueva forma de ver y entender la función docente a los estudiantes del Máster, que les permite afianzar conocimientos aprendidos en el Máster además de prestar un servicio a la sociedad.
- 5) Finalmente, es destacable la implicación de los agentes sociales en el Proyecto y de los propios vecinos que han podido comprobar cómo a través de una educación crítica y comprometida, se puede llegar a mejorar la vida de las personas.

Referencias bibliográficas

- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE 10-12-2013) (LOMCE).
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un Proyecto de Aprendizaje Servicio?* Barcelona: Graó.
- Ransom, L. (2009). Sowing the seeds of citizenship and social justice. *Education, citizenship and social justice*, 4, 211224.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (Coord.). (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Santos, M., Sotolino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y visión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 1027-1036.

Aprendizagem-serviço, capital social e desenvolvimento das comunidades piscatórias da Ilha de Santiago (Cabo Verde)

Rodrigues Varela, Simão Paulo

Ministério da Educação, Família e Inclusão Social de Cabo Verde

Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)

sprv1974@gmail.com

RESUMEN

INTRODUCCIÓN. Este trabajo se centra en el análisis de la importancia del aprendizaje-servicio (APS) en el fortalecimiento del capital social (CS) y ciudadanía para el desarrollo individual y las comunidades locales. El trabajo se basa en la investigación de campo realizada en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago en Cabo Verde. **MÉTODO** Para evaluar la importancia de APS en el fortalecimiento de la CS y el desarrollo de estas comunidades, se utilizó una metodología cuantitativa y descriptiva, la aplicación de un cuestionario para evaluar el nivel de educación, el índice de capital social (ICS) y la relación entre ellos. La muestra del estudio se compone de 340 personas, de 15 a 64 años, elegido al azar entre los miembros de estas comunidades. Para medir el ICS se tuvo en consideración las variables relacionadas con la percepción de confianza, las redes, la solidaridad, la inclusión social, la cooperación y la acción voluntaria. **RESULTADOS.** Se encontró que el nivel educativo es bajo y el ICS es relativamente alto (0,76), que es aprovechada por la gente, especialmente para resolver los problemas inmediatos, lo que ha condicionado el desarrollo de estas comunidades. Sin embargo, era evidente que APS podrían reforzar la CS, la educación para la ciudadanía y el desarrollo en la comunidad local. **DISCUSIÓN.** Sobre la base de los resultados del estudio, se sugiere para mejorar las dimensiones cualitativas de CS y advierte que el uso de PSA para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar responsabilidad cívica y fortalecer la comunidad a través de la aplicación de planes coordinados entre familia-escuela comunidad. Aun así, se presentan algunas sugerencias sobre APS que podrían contribuir a reforzar la educación en valores, habilidades intelectuales y de participación, es decir, la construcción de una sociedad civil cohesionada, pro-activa, responsable y comprometida en el desarrollo comunitario.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; capital social; ciudadanía; comunidad; educación para el desarrollo.

Service-Learning, social capital and development in the Santiago Island (Cape Verde) fishing communities

ABSTRACT

INTRODUCTION. This work focuses on the analysis of the importance of learning-service (LS) in building social capital (SC) and citizenship for individual development and local communities. The work is based on field research in the fishing communities of Santiago island in Cape Verde. **METHOD** To assess the importance of LS in strengthening the SC and development of these communities, we used a quantitative and descriptive methodology, applying a questionnaire to assess the education level and the index of social capital (ISC) and the relationship between them. The study sample consists of 340 people, 15 to 64 years, randomly chosen among the members of these communities. To measure the ISC took into account variables related to perceptions of trust, networks, solidarity, social inclusion, cooperation and voluntary action. **RESULTS.** It was found that the educational level is low and ISC is relatively high (0.76), which is used by the people, especially to solve the immediate problems, which has conditioned the development of these communities. Still, it was clear that LS could strengthen the SC, education for citizenship and local-community development. **DISCUSSION.** Based on the study results, it is suggested to improve the qualitative dimensions of SC and warns that the use of LS to enrich the learning experience, teach civic responsibility and strengthen the community through the implementation of plans coordinated between families-school- community. Still, it presents some suggestions on LS that might contribute to strengthen education for values, intellectual and participatory skills, namely the construction of a cohesive civil society, pro-active, responsible and engaged in community development.

Keywords: Learning-service, social capital; citizenship; community; education for development.

Introdução

Em Cabo Verde, não há estudo, para além deste, que tenha por base a relação entre a aprendizagem-serviço e o capital social, enquanto condições para uma cidadania sólida e ativa e, sendo assim, ao desenvolvimento sustentável a nível local e comunitário, particularmente sobre as comunidades piscatórias. Assim, como forma de contribuir para uma melhor compreensão e análise dessa questão, com base num estudo de campo que se realizou de 2011 a 2013 para analisar a relação entre o nível de educação e do ICS, e entre estes e o desenvolvimento das comunidades piscatórias da ilha de Santiago em Cabo Verde, pretende-se, neste trabalho, estudar a importância de aprendizagem-serviço (ApS) a esse respeito.

Na aplicação dos questionários e na realização deste trabalho levou-se em consideração a questão de género, e ao examinar os dados do Censo 2010 do Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE-CV), averiguou-se que, em Cabo Verde, a população feminina é relativamente superior à masculina em cerca de 1% sendo que dos 491.683 habitantes, 248.260 (50,5%) são mulheres e 243.315 (49,5%) são homens. Na ilha de Santiago reside a maioria da população cabo-verdiana (56,5%), sendo que dos 273919 habitantes, 52% são mulheres e 48,0% homens. Ainda, nessa ilha há 27 comunidades piscatórias, o que representa cerca de 50% do total nacional (Rodrigues, 2014).

As pessoas das comunidades piscatórias da ilha de Santiago, em particular, e de Cabo Verde, no geral, ao obtiverem um certo nível educativo ou formação profissional acabam, na maioria das vezes, por abandonar, as suas comunidades de origem, o que pode constituir numa limitação a massa crítica necessária ao exercício da cidadania ativa e ao reforço do *stock* do capital social, sendo assim, o desenvolvimento local-comunitário, situação essa que poderá ser invertida com base na ApS assente numa educação para a cidadania sólida, ativa e responsável, contribuindo assim para o reforço e a tradução prática dos valores intrínsecos ao capital social e um maior engajamento da sociedade civil no desenvolvimento a nível local e comunitário.

1. Aprendizagem-serviço, capital social e desenvolvimento local-comunitário

Aprendizagem-serviço é um método de ensino onde a aprendizagem na sala de aula é aprofundada através de um serviço, constituindo num processo que une a reflexão sobre a experiência e a demonstração das habilidades e conhecimentos adquiridos (Kaye, 2004). Os alunos não são considerados apenas destinatários da educação para a cidadania, mas também como autênticos protagonistas da mesma (Lorenzo e Santos, 2009).

Os autores como Billing e Furco (2002) consideram que a aprendizagem-serviço implica que os alunos realizam um serviço comunitário como um meio para atingir as metas académicas. Assim, trata-se de uma perspectiva de mudança nas escolas convertendo-las numa instituição de maior valor ao serviço direto da comunidade (Flecha, Padrós, e Puigdemívol, 2003).

A aprendizagem-serviço pode ajudar a combater o fracasso escolar e contribuir a ser coerentes com os grupos e as populações, uma vez que a maioria destes projetos requerem a cumplicidade da escola, desde infantil, passando pelo secundário e universitário, com a participação das associações, ONG e instituições da comunidade (Santos, Sotelino, e Lorenzo, 2015). Ainda, pode ser considerada como uma estratégia de ensino e aprendizagem que integra serviço comunitário significativo e reflexão para enriquecer a experiência de aprendizagem, ensinar responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades.

Quando se pensa em projetos de aprendizagem-serviço deve-se ter muito claro a necessidade de buscar a cooperação com a sociedade civil, ou seja, com as associações ou agências de todo o tipo, distintas da mesma escola, tendo em consideração que essa colaboração não pode ser algo episódico ou destituída de significado e, pelo contrário, trata-se de um aspeto de primeira magnitude na cristalização do projeto e no desenvolvimento das competências pelos alunos (Lorenzo e Santos, 2009), e que poderá reforçar o capital social e a cidadania.

Subjacente aos conceitos de capital social há a ideia de um valor partilhado por um grupo de pessoas que vivem em conjunto de forma organizada e que produz um rendimento para a organização social (Jary e Jary, 1995). Ainda, de forma implícita ou explícita, depreende-se a ideia de cooperação, participação, entreaajuda, solidariedade, confiança, sociabilidade e inclusão social, enquanto valores indispensáveis ao desenvolvimento local e comunitário.

Cabe à educação para a cidadania reforçar a capacidade das pessoas e dos grupos sociais a compreenderem, interpretar e reelaborarem as suas obrigações como cidadãos conscientes dos dilemas e das contradições, e pronunciarem-se sobre os assuntos públicos, estabelecerem prioridades acerca dos bens e serviços coletivos, ou adotarem critérios e primarem-se para ação cívica (Caride e Trillo, 2010)

Segundo Puig e Campo (2012) e Santos et al. (2015), o desenvolvimento deve estar centrado em aprendizagem-serviço, tendo por base as diretrizes desse tipo projeto, nomeadamente gerar vontade política, procurar sinergias e acordos de colaboração, ativar a rede educativa local, estabelecer comissão, pessoa dinamizadora e ponto de encontro, identificar necessidades, oportunidades e recursos, fomentar a aprendizagem nas entidades sociais e nos centros educativos, realizar encontros para partilhar projetos, divulgar e celebrar a realização de projeto, diversificar, multiplicar e melhorar as propostas.

2. Planificação do estudo e metodologia

Nesta parte do trabalho constam os aspetos metodológicos, particularmente os objetivos, as variáveis, a amostra do estudo, o tipo de instrumento e os respetivos desenho e validação, bem como os procedimentos sobre a codificação e o tratamento dos dados.

2.1. Objetivos

Pretende-se com este estudo analisar a importância da aprendizagem-serviço (ApS) no reforço do capital social e no desenvolvimento individual e coletivo e, sendo assim, das

comunidades piscatórias da ilha de Santiago, numa perspectiva de sustentabilidade. Assim, traçamos como objetivos específicos os seguintes:

- Averiguar o nível educativo e de capital social das pessoas das comunidades piscatórias da ilha de Santiago;
- verificar a correlação entre o nível educativo e de capital social das pessoas dessas comunidades;
- valorar a importância da ApS no reforço de capital social e desenvolvimento dessas comunidades; e
- propor sugestões sobre ApS que possam contribuir para o reforço do *nível* de capital social e o desenvolvimento dessas comunidades.

2.2. Variáveis do estudo

Neste estudo são consideradas várias variáveis de âmbito individual, escolar e sobre o capital social.

TABELA 1. Variáveis do estudo

Pessoais	Escolares	Capital social
Sexo Idade Tempo de residência na comunidade estudada	Nível educativo Formação Estudar/formar-se aquando do inquérito	Sociabilidade inclusão social Confiança e recetividade Solidariedade e ajuda Participação em ações voluntárias e cooperação comunitária

Para quantificar o nível de capital social levámos em consideração as variáveis relacionadas com as perceções subjetivas de confiança, a presença de redes de conexão, a solidariedade, a inclusão social e ação voluntária (Gomes, Gomes, e Bueno, 2005). E deve-se ao facto do capital social estar relacionado com os aspetos da organização social (grupos, redes, normas e confiança) que facilitam as formas de cooperação orientada para benefício mútuo, o que se for aproveitado e reforçado com base na ApS poderá contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades piscatórias da ilha de Santiago.

2.3. Amostra do estudo

Com base no Censo 2010, estima-se que residiam nas comunidades piscatórias da ilha de Santiago 30.032 pessoas, com idade compreendida dos 15 aos 64 anos, e ao considerar que a taxa de crescimento anual da população de Cabo Verde é de 1,2%, nessa faixa etária, viviam, em junho de 2011, 30.580 pessoas, e trata-se da população ativa (INE-CV, 2010). A amostra do estudo é constituída por 340 membros dessas comunidades piscatórias, de ambos os sexos, selecionados aleatoriamente.

A distribuição dos inquiridos por género foi semelhante à da população de Cabo Verde e da ilha de Santiago, o que significa que, no estudo, levamos em consideração a ligeira predo-

minância das mulheres na população cabo-verdiana, ou seja, dos 340 participantes, a maioria (51,2%) refere-se às mulheres.

No que concerne a idade dos inquiridos, podemos contatar que mais de metade (54,7%) está na idade adulta jovem (20-40 anos), 24,4% na adolescência (13-20 anos), 18,8% na idade adulta (40-60 anos) e apenas 2,1% tem mais de 60 anos.

2.4. Instrumento de recolha de dados

Conforme referimos, realizamos um estudo por inquérito, e aplicamos como instrumento básico, com as devidas adaptações, o questionário adaptado do Banco Mundial (Grootaert, Narayan, Nyhan-Jones, e Woolcock, 2003). Assim, ajustamos as questões para que houvesse congruência com a realidade estudada.

2.5. Desenho e validação do instrumento

O questionário aplicado para obtenção dos dados para a análise e interpretação do resultados do estudo encontra-se estruturado em 32 questões, sendo 21 sobre capital social e as 11 restantes concernentes às informações pessoais dos inquiridos.

As variáveis sobre o capital social constam da primeira parte do questionário, com realce para *confiança e receptividade* (3), *sociabilidade e inclusão social* (10), *solidariedade e ajuda* (3) e *participação em ações voluntárias ou cooperação comunitária* (5), estruturadas em questões fechadas, de forma escalar e com 4 opções de resposta.

Na segunda parte do questionário estão as *variáveis pessoais* (sexo, idade e tempo de residência na comunidade) e *escolares* (nível educativo e de formação, frequência nos estudos e formação).

Após a elaboração do questionário, fez-se o pré-teste com 12 pessoas da comunidade piscatória de Cutelinho (Santa Cruz), para validarmos esse instrumento.

Na aplicação do questionário tivemos em consideração os procedimentos metodológicos relativos a seleção dos participantes e na aplicação do questionário. Ainda, cada respondente pertencente a amostra deste estudo foi abordado (a) individualmente. Optamos por este procedimento devido ao baixo nível de escolaridade nessas comunidades.

2.6. Codificação e tratamento dos dados

A codificação dos dados dos inquéritos sobre o capital social foi feita com base nas variáveis como percepção da valorização dos inquiridos pela comunidade (Q1); realização pessoal na comunidade (Q2); contribuição dos inquiridos no saneamento do meio (Q3); opinião sobre ajuda ao outro enquanto ajuda a si próprio (Q4); ajuda voluntária aos grupos da comunidade (Q5); participação das pessoas da comunidade em ações voluntárias (Q6); confiança entre as pessoas da comunidade sobre os projetos de desenvolvimento comunitário (Q7); união e ajuda mútua, em caso de necessidades (Q8); percepção quanto a segurança na comunidade (Q9); participação das pessoas em eventos na comunidade (Q10); xi) par-

participação das pessoas da comunidade em eventos (Q11); membro e participante ativo nas atividades da organização da comunidade (Q12); diálogo entre pessoas da comunidade, que não sejam parentes, ou amigos (Q13); visita aos vizinhos (Q14); xv) obtenção de informação para a tomada de decisão (Q15); ajuda ao vizinho que esteve doente, ou com outro problema (Q16); envolvimento nos projetos da comunidade (Q17); disponibilidade para falar, mesmo discordando com as outras pessoas (Q18); capacidade de fazer as pazes com os vizinhos, em caso de desavenças (Q19); preferência ou não pela vivência entre pessoas com formas de pensar e viver diferentes (Q20); e reciprocidade das pessoas das outras comunidades (Q21).

Para o tratamento dos dados, utilizamos a fórmula do Índice do Capital Social (ICS) aplicada pelo Banco Mundial nos estudos sobre capital social e desenvolvimento (Grootaert *et al.*, 2003) e o programa estatístico SPSS, versão 20.

IMAGEM 1. Fórmula para calcular o Índice do Capital Social (ICS)

$$ICS = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \left[\frac{\sum_{i=1}^m E_{ij}}{\sum_{i=1}^m E_{maxi}} \right]$$

A contribuição de cada Indicador (CI) no ICS foi calculada com base na fórmula que se encontra a seguir.

IMAGEM 2. Fórmula para calcular a contribuição de cada indicador no ICS

$$Ci = \frac{\sum_{i=1}^n E_{ij}}{n \left(\sum_{i=1}^m E_{maxi} \right)}$$

Em que Ci é a contribuição do indicador na formação ICS. O indicador é um parâmetro (variável) relacionado ao capital social introduzido no questionário onde o inquerido poderá responder *sempre, às vezes, não ou não respondeu*, correspondendo a 3 (três), 2 (dois), 1 (um) e 0 (zero), respetivamente. E, após a seleção e a quantificação das variáveis representativas de cada indicador, calculamos o Índice do Capital Social (ICS) das comunidades piscatórias da ilha de Santiago.

Neste estudo o desenvolvimento local e comunitário é avaliado com base na fórmula do Banco Mundial e utilizada por Grootaert *et al.* (2003), vinculando capital natural (K_n), capital económico (K_e), capital humano (K_h) e capital social (K_s), ou seja, $D = f(K_n, K_e, K_h, K_s)$, em que K_s e K_s podem ser o resultado da ApS.

3. Análise e interpretação de resultados

Ao analisarmos o nível educativo, dos respondentes, 42,4% e 27,9% têm o ensino básico e o ensino secundário incompletos, respetivamente. Os habilitados com o ensino básico completo (15,6%), ensino secundário completo (9,9%), ensino superior (3,4%) e os que não sabem ler e nem escrever (0,8%), evidenciando assim a predominância dos habilitados com o ensino básico incompleto, seguido do ensino secundário incompleto.

Com base nos dados dos inquiridos, comprovamos que o índice médio do capital social (ICS) é de 0,76, e ao considerar que o ICS varia de 0 a 1, esse indicador, nessas comunidades, não é modesto, ou seja, está acima da média (0,50). A média de outras amostras aleatórias de igual dimensão apresenta uma diferença em 0,005, pelo que pode-se afirmar com 95% de confiança que o verdadeiro valor da média do ICS está no intervalo de 0,75 a 0,77.

Ao cruzar o capital social com o nível educativo dos inquiridos, tendo por base a média das ordenações (*Mean Rank*), verificou-se, mais uma vez, que o ICS é mais elevado para os que não sabem ler nem escrever (224,25) e do que para os outros níveis de ensino.

TABELA 2. Teste de *Kruskal-Wallis* sobre capital social dos inquiridos em função do nível educativo

Ilha de Santiago	Nível educativo	N		Média das ordenações
Capital social	Não sabe ler nem escrever	2		224,25
	Ensino Básico incompleto	111		133,44
	Ensino Básico completo	41		129,40
	Ensino Secundário incompleto	73		137,29
	Ensino Secundário	26		107,04
	Ensino Superior	9		120,22
	Total		262	
Testes estatísticos			Qui-Quadrado	6,450
			Grau de liberdade	5
			Nível de significância P-valor	0,265

Ao testar a relação entre o ICS e o nível educativo, com base nos dados dos inquiridos que não sabem ler e nem escrever (nle), ensino básico incompleto (ebi), ensino básico completo (ebc), ensino secundário incompleto (esi), ensino secundário completo (esc) e ensino superior (es), obteve-se o valor 6,450 para o teste de *Qui-quadrado de Pearson*, com 5 graus de liberdade, e um *p-valor* de 0,265 e, sendo assim, superior a 5% do nível de significância, o que estatisticamente não se rejeita a hipótese nula que afirma que a média do capital social pode ser igual nas categorias das habilitações literárias da população inquirida, ou seja, $[X^2_{(262;5)} = 6,450; p = 0,265 > 0,05]$, uma vez que a Hipótese Nula (H_0): $k-w_{nle} = k-w_{ebi} = k-w_{ebc} = k-w_{esi} = k-w_{esc} = k-w_{es}$, pelo que pode-se afirmar que não existe correlação direta entre o capital social e o nível educativo.

TABELA 3. Capital social dos inquiridos em função das variáveis nível educativo e frequência nos estudos

Variáveis consideradas		ICS
Nível educativo	Não sabe ler nem escrever	0,87
	Ensino básico incompleto	0,76
	Ensino básico completo	0,76
	Ensino secundário incompleto	0,77
	Ensino secundário completo	0,73
	Ensino superior	0,75
Frequência nos estudos	Sim	0,73
	Não	0,76

Nas comunidades piscatórias da ilha de Santiago, o capital social é mais elevado para os que não sabem ler e nem escrever (0,87) e para os que não estão a frequentar estudos (0,76) do que os que estão a frequentá-los (0,73), confirmando que, a semelhança do período colonial, ainda continua, em certa medida, em Cabo Verde, as sequelas do passado em que as pessoas (mais) habilitadas consideram-se como sendo superiores às pessoas iletradas e menos habilitadas, o que condiciona o reforço do *stock* do capital social.

Os inquiridos que não sabem ler nem escrever apresentam maior grau de socialização e inclusão social (0,92), confiança e recetividade (1,00) e solidariedade e entreajuda (0,94) e menor grau de participação em ações voluntárias e cooperação comunitária, sendo esta dimensão do capital social é mais elevada para os que possuem o ensino superior.

Apurou-se, ainda, que não estão a frequentar estudos possuem capital social mais elevado dos que não estão a estudar, em todas as dimensões, sendo socialização e inclusão social (0,78/0,76), confiança e recetividade (0,85/0,73), solidariedade e entreajuda (0,76/0,72) e participação em ações voluntárias e cooperação comunitária (0,69/0,67).

TABELA 4. Cruzamento entre nível educativo, frequência nos estudos e as dimensões do capital social

Variáveis consideradas		SISO	CORE	SO	PAVOCO
Nível educativo	Não sabem ler nem escrever	0,92	1,00	0,94	0,67
	Ensino Básico incompleto	0,77	0,85	0,78	0,69
	Ensino Básico completo	0,76	0,86	0,71	0,71
	Ensino Secundário incompleto	0,80	0,82	0,75	0,70
	Ensino Secundário	0,76	0,72	0,75	0,65
	Ensino Superior	0,78	0,74	0,69	0,74
Frequência nos estudos	Sim	0,76	0,73	0,72	0,67
	Não	0,78	0,85	0,76	0,69

SISO: Socialização e Inclusão Social; CORE: Confiança e Recetividade; SOE: Solidariedade e Entreajuda e;

PAVOCO: Participação em Ações Voluntárias e Cooperação Comunitária.

O reforço do nível de capital social comunitário requer que se promova o associativismo e o voluntariado direcionados ao reforço organizacional, bem como a realização de ações de *empowerment* das pessoas, visando uma maior participação cidadã nos processos de tomada de decisão, a adoção de políticas que possam aumentar o nível de educação e do *stock* de

capital social comunitário, propiciando o surgimento de iniciativas coletivas que contribuam para o desenvolvimento local e comunitário das comunidades piscatórias o que passa, em certa medida, pela aprendizagem-serviço (ApS).

4. Discussão e conclusões

O propósito deste trabalho visa analisar a importância da aprendizagem-serviço para o fortalecimento do capital social e o desenvolvimento das comunidades piscatórias da ilha de Santiago (Cabo Verde).

Com base no estudo, concluímos que o nível de capital social das comunidades piscatórias da ilha de Santiago é relativamente elevado e não é aproveitado pelas pessoas dessas comunidades, sobretudo para a resolução dos problemas imediatos.

Para Diputació de Barcelona (2008), a metodologia aprendizagem-serviço propociona a prática dos valores de cidadania, potencia o intercâmbio horizontal de conhecimentos, reforça o sentido de pertença e coerência educativa, dá resposta às necessidades reais, cria rede e melhora a coesão social, incrementa o capital social da população e estimula a corresponsabilidade dos agentes educativos e sociais.

São recomendadas metodologias participativas, particularmente a aprendizagem-serviço para o fortalecimento da educação para a cidadania e do capital social, aproveitando assim as experiências quotidianas proporcionam aprendizagem enquanto bases úteis de conhecimento nas suas vidas (Bould, Cohen, e Walker, 2011).

As funções e os métodos da educação devem ser pensados e postos em prática, tendo em consideração a cidadania democrática, com enfoque a nível local e comunitário.

As instituições educativas precisam de ser coadjuvadas por observatórios sociais que reforcem as práticas cívicas e contextos favoráveis às mesmas, e devem dar atenção a construção das identidades e dos projetos pessoais e comunitários (Rodrigues, 2014), conducente a concretização dos princípios e dos objetivos da aprendizagem-serviço.

Giles e Eylar (1994) sugeriam nove áreas que servem de base ao desenvolvimento de aprendizagem-serviço, designadamente a continuidade da experiência, o princípio de interação, investigação/indagação, atividade reflexiva, projeto verdadeiramente inclusivo, conhecimento concreto e abstrato, cidadania e democracia.

Saltmarch (1996) com base na obra de Dewey a respeito da pedagogia de aprendizagem-serviço, evidencia a importância da vinculação da educação com experiência, comunidade democrática, serviço social, investigação reflexiva e educação para a mudança social.

Para Sotelino (2014), a educação ética e cidadã tem de ser uma responsabilidade compartilhada entre os agentes da sociedade civil, o que vai ao encontro dos das teses defendidas por Rodrigues, Santos, e Lorenzo (2015), ao afirmarem que a realidade evidencia que, sem planos coordenados família-escola-comunidade e o envolvimento ativo, efetivo e direto dos protagonistas, em ações de natureza cívica (*ethos* cultural específico), é pouco provável que o capital social tenha efeitos tangíveis sobre o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Na aprendizagem-serviço os objetivos de aprendizagem têm de estar bem formulados, orientandos segundo necessidades comunitárias reais, e servir para que os estudantes levem

a cabo atividades de análise e reflexão, combinadas com debates, apresentações públicas e trabalhos escritos, visto que esse serviço deve estar organizado em relação com currículo acadêmico (Lorenzo e Santos, 2009).

Constitui-se objeto de reflexão sobre as «comunidades de aprendizagem» como um projeto de transformação de um centro educativo e do seu envolvente para conseguir maior igualdade de oportunidades e melhorar os resultados dos alunos (Elboj, Puigdemívol, Soler, e Valls, 2002; Díez e Flecha, 2010), e faz-se (re) marcando a sustentabilidade da participação associada à necessidade de elevar expectativas de aprendizagem enquanto indicadores de progresso (Ferrer, 2007).

A conceção da relação entre escola e comunidade tem vindo progressivamente a ser considerada na aprendizagem-serviço, a par das mudanças sociais, embora em ritmos diferentes (Trilla, 2005), com base nos programas educativos elaborados, a partir de diagnóstico realizado nas comunidades.

A implementação da aprendizagem-serviço deve ser feita por fases que integram as etapas como a preparação do educador, seguidas de planificação, execução e avaliação das etapas com o grupo e finalmente a avaliação do educador (Lorenzo e Santos, 2009). Assim, a escola ao proporcionar, aos alunos, experiências positivas através da aprendizagem-serviço permitirá ancorar sentimentos favoráveis à promoção de capital social, funcionando como um verdadeiro laboratório social.

Referencias bibliográficas

- Billing, S., e Furco, A. (2002). *Serving-learning: trough a multidisciplinary lens*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Bould, D., Cohen, R., E Walker, D. (Eds.). (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Caride, J. A., e Trillo, F. (Dirs.). (2010). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia.
- Díez, J., e Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Diputació de Barcelona (2008). *Guia metodològica de l'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Autor. Recuperado de https://www1.diba.cat/uliep/pdf/fullejar/40699_fullejar.pdf.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., e Valls, M. R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Flecha, R., Padrós, M., e Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativo. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la educación*, 11(5), 4-8.
- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad: hacia un modelo de evaluación inclusiva. En M^a M. Castro, G. Ferrer, M. F. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra, e M^a H. Zapico, *La escuela en la comunidad: la comunidad en la escuela* (pp. 39-80). Barcelona: Graó.
- Giles, J., e Eyer, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 1, 77-85.
- Gomes, A. P. W., Gomes, A. P., e Bueno, N. P. (2005). Capital social comunitario: um estudo em assentamento rural. En M. Fava, S. Bialoskorski, e R. Fava (Eds.), *Anais do XLIII Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER)*. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo.

- Grootaert, C., Narayan, D., Nyhan-Jones, V., e Woolcock, M. (2003). *Cuestionario integrado para la medicion del capital social*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE-CV). (2010). *Recenseamento geral de população e habitação de 2010*. Praia: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE-CV). (2015). *Inquérito multi-objectivo contínuo 2014: estatísticas das famílias e condições de vida*. Praia: Autor. Recuperado de <http://www.ine.cv/actualise/publicacao/files/463910161382015IMC%202014%20%20Condicoes%20de%20Vida.pdf>.
- Jary, D., e Jary, J. (1995). *Dictionary of Sociology* (2nd edition). Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Kaye, M. A. (2004). *The complete guide to Service Learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum and social actuation*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Lorenzo, M. M., e Santos, M. A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores: visión e desafío*. Vigo: Xerais.
- Puig, J. M., e Campo, L. (2012). *Com impulsar l'ApS a l'ambit local?*. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_ambit_local_web.pdf.
- Rodrigues, S. P. (2014). *Educação e capital social para o desenvolvimento sustentável das comunidades piscatórias da ilha de Santiago* (Tese doutoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Rodrigues, S. P., Santos, M. A., e Lorenzo, M. M. (2015). Mujer y capital social en las comunidades pesqueras de Cabo Verde. *Bordón*, 67(4), 125-139.
- Saltmarch, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 13-21.
- Santos, M. A., Sotelino, A., e Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades galegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* (Tese doutoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Trilla, J. (2005). La ciudad educadora: municipio y educación. En S. Peiró (Coord.), *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación* (pp. 19-42). Alicante: Editorial Club Universitario.

Una exposición para poner en valor a los “otros artistas” de la ciudad

Rodríguez González, Miguel Anxo

Departamento de Historia da Arte. USC

miguelanxo.rodriguez@usc.es

RESUMEN

Este es el relato de una intensa experiencia llevada a cabo por alumnado de tercer curso de Historia del Arte. En el curso académico 2014-2015 se llevó a cabo una exposición sobre artistas callejeros en la ciudad de Santiago de Compostela. Si en un principio la finalidad de esta experiencia había sido la de dar a conocer estrategias y protocolos profesionales del mundo de los museos y exposiciones de arte, la implicación del alumnado y la colaboración de los artistas pusieron en primer plano la realidad de un colectivo olvidado. A la adquisición de competencias y destrezas profesionales se sumó, en la preparación de la exposición, el compromiso y posicionamiento social del alumnado.

Palabras clave: Museología; exposiciones; artistas callejeros; trabajo en equipo.

An exhibition to give value to the “other artists” of the city

ABSTRACT

This is the story of an intense experience carried out by students of third course of Art History. In the academic year 2014-2015 they developed an exhibition on street performers in the city of Santiago de Compostela. If, at first, the purpose of this experience was learning the strategies and professional protocols in the world of museums and art exhibitions, student involvement and collaboration of artists showed the reality of a collective forgotten. Commitment and social positioning of students were added, in the development of this exhibition, to professional competencies and skills.

Keywords: Museology; exhibitions; street performers; teamwork.

Introducción

Desde la implantación de las nuevas titulaciones y la adaptación al llamado Proceso de Bolonia, las universidades se empeñaron en la acentuación del componente práctico de los estudios, con lo que se propusieron reformas en los planes de estudios y un cambio de enfoque en el planteamiento de las asignaturas. El énfasis en la parte práctica de las asignaturas se intentó apoyar en elementos como la definición clara de competencias y aptitudes y, sobre todo, el mayor protagonismo concedido a la interactividad en las clases. Pero en la práctica –como todos sabemos– la misma definición y título de muchas asignaturas conlleva que sea complicado fortalecer esa dimensión.

En la titulación de Historia del Arte de la Universidad de Santiago de Compostela, tras la adaptación al grado, la mayoría de las asignaturas conservó el perfil “historicista” y la aproximación formalista al arte, predominante en los estudios precedentes: abundan las asignaturas que se acercan a arte de tal o cual periodo, de tal o cual estilo, y los profesores se centran (nos centramos) en proporcionar un buen relato de los acontecimientos y las figuras relevantes: el arte medieval, las artes figurativas del renacimiento, las vanguardias históricas... La denominación de las asignaturas provoca en el profesor un sentimiento de obligación y de responsabilidad: la de transmitir información relevante sobre conceptos, obras o figuras clave en la evolución histórica del arte. Las iniciativas de tipo práctico se desplazan con frecuencia a los márgenes de un ámbito de apoyo, con la exposición y debate de “materiales complementarios”.

Algunas asignaturas, sin embargo, se escapan a esta dinámica y se prestan a hacer algo diferente. El caso que aquí presento es un ejemplo claro de esto.

En el marco de la docencia de Museología y museografía, asignatura de tercer curso del grado de Historia del Arte, decidimos desarrollar un proyecto de innovación pedagógica que pretendió acercar el trabajo de los alumnos a la comunidad. Fue en el curso 2014-2015, y la experiencia consistió en la realización de dos exposiciones, cada una desarrollada por un grupo de clases interactivas (en torno a 30 alumnos tenía cada grupo). Esta comunicación abordará la desarrollada por el grupo A de interactivas, una exposición sobre los artistas callejeros de la ciudad, que llevó por título “Artistas na rúa” y se presentó en un espacio sociocultural dependiente del Ayuntamiento, la *Casa das Asociacións*.

1. Contextualización

La asignatura Museología y museografía pretende ser una aproximación a un ámbito profesional, el de los museos, tanto como una herramienta para la reflexión sobre los procedimientos de recopilación, conservación y presentación de los objetos culturales. La asignatura es interesante desde todos los puntos de vista, y me atrevería a decir que es “fundamental” para el alumnado, pues lo aproxima a la parte práctica o profesional del mundo del arte, a la vez que proporciona elementos para una reflexión profunda acerca de cómo se organizan el saber y el arte en los museos.

Un museo no es un mero contenedor de objetos. Un museo es un espacio donde se reúnen objetos de valor que se estima deben ser conservados y estudiados, lo que implica un

trabajo previo, profundo, de reflexión sobre ámbitos culturales específicos: qué merece ser seleccionado y cómo va a ser presentado.

Esa vertiente de conservación y estudio en los últimos años se ha complementado con un intenso trabajo de reflexión en torno a los modos de exhibición, dando lugar a monografías, másteres y líneas de investigación en torno al comisariado de exposiciones y la historia de los montajes y dispositivos de exhibición; recordemos tan solo la colección “Exhibition Histories”, de *Afterall Books* (Londres), y centros especializados como el *Node Center for Curatorial Studies* (Berlín) o el *Bard Center* (Nueva York). Detrás de toda esta corriente podemos encontrar dos constataciones: primero, que con el auge de los museos en la sociedad actual -especialmente desde los años setenta-, las prácticas de exposición y puesta en escena cobran especial protagonismo porque son la “presentación” de los materiales de la cultura, y se busca que esta sea atractiva para el gran público, incluso espectacular. Por otro lado, la exposición de objetos culturales en un espacio determinado implica una propuesta de lectura. Esta es una de las constataciones que más ha ido calando en los últimos años, en el ámbito de los museos y espacios expositivos.

Al plantear el diseño de la asignatura asumí la centralidad que en los últimos años está teniendo la idea de exposición en las instituciones artísticas: tanto la selección de piezas, como el tipo o carácter de estas y su disposición en el espacio, reflejan unos presupuestos intelectuales, una determinada idea de arte, y la disposición final de las obras en un museo o sala de exposiciones equivale a una declaración de intenciones, responde a una determinada lectura sobre las manifestaciones artísticas. No se trata solo de escoger lo mejor; no es solo cuestión de un “ojo entrenado” que sabe separar la paja del grano y seleccionar lo mejor del arte. Como bien ha señalado la lingüista holandesa Mieke Bal (1996, pp. 95-96), la disposición de piezas en una sala es una forma de narrativa donde la contigüidad, el enfrentamiento y la colocación de piezas en un espacio compartido conducen a una determinada lectura de las mismas. En el museo, nos recuerda Bal, las obras deben ser leídas en contexto y aquí la metonimia -que trata de la contigüidad- nos es más útil que la metáfora -escapismo- o el simbolismo de un objeto aislado. Así que, aparte de las consideraciones de tipo teórico que se plantearían a lo largo del cuatrimestre, la parte práctica a proponer era clara: una exposición. Los chicos harían una exposición, pero de verdad, real, no una propuesta o una exposición virtual.

En los primeros días de clase decidimos reunir trabajo de interactivas y trabajo final en esta experiencia. Se ofreció al alumnado la posibilidad de conocer algunas de las estrategias y actividades de tipo práctico que desarrolla el personal de los espacios museísticos -dentro de nuestras posibilidades, claro está-, comprender la diversidad y complejidad de las funciones, y la importancia de la coordinación entre los profesionales de una institución de este tipo.

Debo indicar que aquí había un componente de riesgo evidente, que asumí desde el primer momento: el protagonismo que se iba a dar a la parte práctica y la coordinación de diferentes tareas encomendadas a grupos, según el modelo de organigrama de museo, implicaban unos conocimientos y prácticas que yo mismo no dominaba, al carecer de una experiencia profesional suficiente. Soy profesor, investigador, y mi ámbito es el académico. Pero algunas actividades llevadas a cabo en los últimos años implicaron para mí contactos estrechos con el personal de museos como el *Centro Galego de Arte Contemporánea*, dotado de un equipo humano competente y con experiencia en el desarrollo de exposiciones de arte actual. La

experiencia adquirida en la realización de una exposición entre los años 2006 y 2007 –para ese mismo centro–, y mi labor como coordinador de un máster propio de la universidad, de perfil profesionalizante –*Máster en Arte, Crítica e Museología Contemporáneas*–, entre 2007 y 2010, serían fundamentales para decidir poner en marcha este proyecto de innovación docente.

Lo primero fue organizar al alumnado, repartir tareas. Establecimos en los primeros días de clase nueve grupos de trabajo, que iban a comprender todas las fases del desarrollo de la exposición:

1. Investigación y textos,
2. registro y catalogación,
3. coordinación de la exposición,
4. coordinación del catálogo,
5. imagen (fotografía y vídeo),
6. maquetación,
7. transporte y montaje,
8. actividades y didáctica, y
9. comunicación y gestión económica.

El propio alumnado se encargó de perfilar el tema, tras unos primeros días donde el grupo encargado de “investigación” llevó a cabo el trabajo de documentación. Como profesor, mi trabajo se limitó a conseguir previamente el compromiso de los responsables del espacio expositivo en el que desarrollaríamos la exposición, y a definir un marco temático amplio para que los alumnos comenzasen a trabajar. En vista del carácter “social” y abierto a asociaciones y colectivos del espacio que teníamos a nuestra disposición, estimé que el tema debería relacionar de algún modo el arte con la colectividad, incluso con el espacio de la ciudad, huyendo de una concepción elevada o elitista de la actividad artística. Y el grupo correspondiente –el de “investigación y textos”– propuso el tema de los artistas que están y ejercen como tales a diario en las calles de la ciudad: músicos callejeros, mimos, pintores y caricaturistas. Estos representan una realidad no suficientemente considerada, llegando a una cierta invisibilidad y a ser considerados elementos marginales que viven del turismo en una ciudad histórica como Compostela.

“Artistas na rúa” se presentó en la *Casa das Asociacións*, un espacio destinado a asociaciones y colectivos sociales, en mayo de 2015. Se trata de un espacio polivalente, con una sala de grandes dimensiones en la planta superior, que si bien no está específicamente diseñada para albergar exposiciones, permite que estas se puedan desarrollar. Contamos en todo momento con la colaboración y apoyo logístico del personal del centro, pero no pudimos conseguir ayuda económica.

La exposición contribuyó a rescatar del olvido a un colectivo heterogéneo y disgregado, formado por músicos y otros artistas callejeros, ofreciendo una selección de materiales creativos –fotografías de los alumnos y obras de los artistas–, con el fin de propiciar una percepción atenta y la reflexión sobre una realidad desatendida. Tanto la elección del tema como las relaciones de colaboración establecidas con los artistas demostraron la sensibilidad del alumnado y su capacidad para involucrarse en problemáticas sociales; en este caso, la invisibilidad de estos artistas y la deficiente legislación que regula su actividad.

2. Descripción del servicio

La exposición planteó dos objetivos principales en el plano del servicio social: activar un espacio de usos culturales poco conocido por la ciudadanía, y poner en valor a unos artistas presentes en el día a día de nuestras ciudades, pero olvidados y encasillados habitualmente dentro del ámbito de la marginalidad.

La exposición contribuyó al reconocimiento social de un colectivo que representa un claro ejemplo de precariedad laboral y falta de estima por parte de la ciudadanía. El grupo encargado de la definición del proyecto planteó una relación entre los lugares y las personas, partiendo de uno de los conceptos clave de la teoría sociológica de la postmodernidad: el de “no lugar” de Marc Augé. Con esta categoría se caracteriza a los espacios de tránsito habituales en las grandes ciudades (aeropuertos, centros comerciales, etc.), donde la identidad se desdibuja, con la coexistencia de personas de procedencias muy variadas, sin apenas comunicación entre ellas, y sin la marca de una identidad local concreta. Si entendemos estos como espacios vaciados de identidad –espacios del anonimato, dirá Augé–, los alumnos pretendieron reforzar la identidad de los espacios de la ciudad donde los artistas trabajan habitualmente, que también se ven desbordados por la presencia de turistas y de un flujo constante de locales. Sería precisamente la presencia habitual de estos artistas la que devolvería la identidad a los espacios urbanos del tránsito, del caminar acelerado, marcado por las paradas y vistas obligadas de los turistas. Como la prensa local recogió en los días previos a la inauguración, en referencia al proyecto expositivo de los alumnos, “su intencionalidad es devolver la plena identidad a lugares que sirven de tránsito a través de la puesta en valor del trabajo de los artistas” (Franjo, 2015).

Los alumnos fueron los primeros en reconocer el mérito de la actividad y la formación –sorprendente en algunos casos– de los músicos, dibujantes y mimos que constituían el “tema” de la exposición. En el proceso de documentación llevado a cabo, los alumnos desvelaron la problemática que constriñe su actividad, y que remite directamente a la cuestión de los usos sociales del espacio urbano, con el tema de la concesión de permisos y de localizaciones para el trabajo de estos artistas de la calle. A través de los artículos de prensa compilados y de las entrevistas realizadas se mostraron los momentos de tensión, los límites difusos entre legalidad e ilegalidad, y la indefinición que rige en muchos casos las decisiones de los responsables políticos municipales. El hecho de que la competencia administrativa en la concesión de licencias dependa de la Concejalía de Tráfico, y no de la de Cultura, es ya significativo. Los alumnos plantearon un montaje donde se combinaron materiales artísticos con documentación en forma de textos (fotocopias ampliadas y vinilos en las paredes), que recogía noticias de polémicas en la prensa de los últimos años y declaraciones de los artistas.

En la mayoría de los casos, los artistas contactados ofrecieron apoyo, información e incluso materiales (trabajo propio) para la realización de la exposición. Al reconocimiento de los alumnos se sumó el de las personas que visitaron la exposición durante el mes en que estuvo abierta. Cuando el periódico local ofreció informaciones sobre esta muestra se generó un debate visible a través de los comentarios a la noticia de los lectores, prevaleciendo los que reconocían el mérito de estas actividades y defendían la presencia de los artistas en las calles de la ciudad (Franjo, 2015).

Es la dimensión social, precisamente, una de las cuestiones que más acabamos por valorar en esta experiencia de innovación docente. Este proyecto enfrentó al grupo con una realidad de personas que desarrollan un trabajo artístico en unas condiciones duras, expuestos a las inclemencias del tiempo y a la dejadez y olvido de la administración, así como de la mayoría de los viandantes. Además de incidir de lleno en las competencias de la asignatura, la exposición contribuyó a fortalecer los vínculos del alumnado con un colectivo social cercano, dedicado a las artes, y agudizó su toma de postura política y social, con respecto a la situación de este colectivo. Como ya se ha indicado en relación con otras experiencias de aprendizaje servicio, uno de los aspectos más relevantes en estas es que “se desarrolla una cierta conciencia crítica y una visión política más aguda”, en relación con los problemas sociales y situación de grupos desfavorecidos (De la Cerda, Martín, y Puig, 2010, p. 139).

3. Descripción del aprendizaje

Partíamos de precedentes en la titulación de Historia del Arte de exposiciones virtuales, organizadas por alumnos de anteriores cursos, sobre un plano virtual, donde se trabajaba, sobre todo, la selección, argumentación y montaje, pero donde estaban ausentes la gestión de las obras o materiales a exponer y el montaje final. La realización de la exposición planteaba ahora un reto evidente, al tener que gestionar un pequeño presupuesto –conseguido a partir de aportaciones particulares del grupo– y trabajar una distribución y montaje de piezas en un espacio real.

En un primer momento, lo cierto es que el alumnado se vio desconcertado ante la propuesta, “desconcertado, bastante perdido, e incluso algo reacio”, de modo semejante a otras experiencias de este tipo, que suponen una ruptura radical con los procesos de aprendizaje universitarios habituales en nuestro contexto, e implican un acercamiento a contextos sociales externos (Triviño y Rico, 2016, p. 3).

El reto era doble: por un lado llevar a cabo en un tiempo limitado (solo cuatro meses!) una experiencia expositiva que sería mostrada públicamente, fuera de la facultad; por otro, trabajar de modo coordinado, facilitándose los grupos continuamente la información necesaria. Algunas de las mayores dificultades vinieron de este punto, puesto que el ritmo de trabajo, la implicación y las capacidades eran, en ocasiones, muy desiguales entre los alumnos. Pero la conjunción de responsabilidad y libertad puede ser de lo más fructífera. En buena medida, el carácter innovador del proyecto se debió a la responsabilidad puesta en los alumnos, que tuvieron que “levantar” una exposición de cero, en un espacio institucional. Al desafío de un trabajo práctico de gran envergadura, para la asignatura, se unió la responsabilidad cívica de producir un montaje que habría de ser visto y valorado por la ciudadanía ajena a la dinámica de las aulas universitarias, y partiría de la implicación y generosidad de un grupo de creadores que iban a ceder obras y tiempo a los alumnos.

Sobre todo en las primeras fases, esta responsabilidad llegó a pesar en exceso, lo que provocó que el inicio fuera lento y viniera marcado por el desconcierto y la inseguridad, incluso el “miedo a lo desconocido” (Martínez Agúin, 2015). Pero cuando ya el proyecto se fue definiendo y el contacto con los artistas callejeros se materializó en la realización de un

reportaje fotográfico, entrevistas y el compromiso de cesión de material original, el proceso se aceleró, hasta las frenéticas dos semanas finales.

Los alumnos explotaron al máximo la libertad de la que disponían para armar la exposición. Hacer una buena exposición requiere un intenso trabajo de investigación y capacidad creativa para organizar los materiales. Como indica Martí Manen, comisario del Pabellón español de la última Bienal de Venecia, en referencia al trabajo de organizar una exposición, la libertad en principio es total: “frente a cada obra estamos en blanco”, sin sistemas de presentación ni de lectura estándar; pero esta ausencia de reglas provoca que el comisario que va a organizar los materiales tenga todas las opciones encima de la mesa (Manen, 2014).

El desarrollo de la experiencia partió, pues, de esta asunción radical de la libertad a la hora de plantear la exposición. Una vez decidido el tema, con una recogida inicial de información, el alumnado llevó a cabo un *mapeado* de calles y artistas, con los que se fue estableciendo contacto. A continuación tuvo lugar una reunión entre los componentes del grupo de “imagen” y un fotógrafo profesional, Fuco Reyes, con el fin de que salieran ideas sobre cómo afrontar la documentación gráfica de las experiencias a tratar. A partir de las sugerencias del fotógrafo -que se prestó amablemente a reunirse y aportar ideas-, se acordó que el peso principal del proyecto expositivo recayese en una serie a desarrollar por los alumnos, en forma de reportaje fotográfico, que luego daría lugar a ampliaciones pegadas directamente a la pared, sin marco. La decisión de adoptar este formato se tomó por las limitaciones presupuestarias, pero también porque para este tipo de fotografía (documental, tipo reportaje gráfico) entendimos que era lo más adecuado, para evitar la monumentalización del tema, una presentación donde la estetización pudiera anular la “verdad” del asunto.

Finalmente, las obras llegaron, el catálogo se imprimió, se consiguió comida y bebida para la inauguración gracias a las aportaciones de establecimientos hosteleros de la ciudad, y el día de la inauguración la sala estaba llena. Lo más bonito del acto fue el comprobar cómo los propios artistas -algunos de los cuales estaban presentes- felicitaban a los alumnos por su trabajo y se mostraban satisfechos por lo allí realizado.

Y como en toda exposición, el trabajo no finaliza con el montaje e inauguración: tanto los contactos con los medios, para difusión de la noticia, como la planificación del desmontaje -que se llevaría a cabo un mes más tarde, con las clases ya finalizadas-, fueron establecidos de antemano por el alumnado y se desarrollaron según lo previsto.

4. Conclusiones

Este trabajo supuso un reto e implicó una carga de trabajo superior a la esperada. Tuvimos que enfrentarnos a imprevistos que hubo que solucionar en reuniones de aula o en tutorías. La calidad del proyecto realizado y la intensidad del trabajo del alumnado, sobre todo en la fase final, demuestran que sí es posible desbordar el marco educativo tradicional, con propuestas no basadas en el modelo transmisivo (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007, p. 142).

De los criterios de calidad aplicables a las experiencias de aprendizaje servicio, entendemos que este trabajo cumplió dos con claridad: *intensidad de la actividad* de los alumnos en

el desarrollo del proyecto y presencia de *rasgos programáticos bien definidos*. La implicación y el activo protagonismo de los estudiantes contribuyeron a la impresión generalizada de éxito de la experiencia, donde se podía percibir con claridad la estrecha relación entre actividad y contenidos curriculares (Tapia, 2010, p. 47).

Entendemos que la resolución de problemas que inciden de lleno en realidades ajenas a las del mundo académico es altamente estimulante para los alumnos, contribuyendo a la asimilación plena de los contenidos curriculares. Los estudiantes consiguieron organizar y montar una exposición abierta al público a partir de un tema consistente y bien trabajado, a la vez que pusieron en valor la actividad de un colectivo desatendido por las instituciones.

Referencias bibliográficas

- Bal, M. (1996). *Double Exposures. The Subject of Cultural Analysis*. New York/London: Routledge.
- De la Cerda, M., Martín, X., y Puig, J. M. (2010). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.
- Franjo, F. (2015, 7 de mayo). Compostela non se entendería sen eles na rúa. *El Correo Gallego*. Recuperado de <http://www.elcorreogallego.es/santiago/ecg/compostela-non-entenderia-sen-eles-na-rua/idEdicion-2015-05-07/idNoticia-930524/>.
- Manen, M. (2014). Lo inestable de las exposiciones. *Plétora*, 3. Recuperado de <http://www.pletora.es/Lo-inestable-de-las-exposiciones>.
- Martínez Aguín, A. (2015, 24 de mayo) El arte más allá de las aulas universitarias. *El Correo Gallego*. Recuperado de <http://www.elcorreogallego.es/tendencias/el-correo2/ecg/el-arte-mas-alla-de-las-aulas-universitarias/idEdicion-2015-05-24/idNoticia-933991/>.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L., Moliner, L., y Francisco, A. (Coords.). (2014). *Construyendo ciudadanía crítica y activa*. Barcelona: Icaria.
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Triviño, L., y Rico, L. (2016). Propuestas desde la metodología aprendizaje-servicio para fomentar el interés por la educación patrimonial en la formación del profesorado. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 1-13.

Percepción del profesorado y calidad en experiencias de Aprendizaje Servicio. Un estudio de caso

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.

Departamento de Educación y Psicología Social. UPO

rmrodizq@upo.es

Martínez Lozano, Virginia

Departamento Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública. UPO

vmarloz@upo.es

Cabillas Romero, María Regla

Departamento Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública. UPO

mcabillas@upo.es

RESUMEN

La comunicación presenta una experiencia de ApS desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). El eje central del trabajo es la configuración de una comunidad de práctica entre un centro educativo en el que desarrollamos el ApS y la universidad. Basado en un estudio de encuesta, el trabajo evalúa la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la colaboración establecida. Los hallazgos cuestionan las perspectivas utilitaristas de los vínculos en este tipo de experiencias y destacan las características del servicio que hace la alianza significativa. Se identifican varios factores cruciales: el tiempo de dedicación del servicio, la continuidad del mismo, la cultura organizacional de las entidades colaboradoras y las percepciones de la necesidad del servicio en el que se colabora. Concluye apuntando claves que permitirán la sostenibilidad de la colaboración y la gestión de vínculos más significativos entre universidad y comunidad.

Palabras clave: comunidad de práctica; redes de colaboración; compromiso social universidad-comunidad; colegialidad; pedagogía de frontera.

Perception of teachers and quality in a Service Learning experience. A case study

ABSTRACT

This paper presents an experience of Service-Learning (SL) in the University of Pablo de Olavide, Seville. The core of this work is the formation of a community of practice based on the educative center where we develop SL, and our university. Using surveys, we have analyzed how teachers perceive the quality of the collaboration established between both. Our findings challenge functional readings of the connections typical of these experiences, and emphasize the characteristics of the service that makes this collaboration significant. Additionally, we identify crucial factors in this experience: time devoted to service, continuity, organizational dynamics of participating entities and the perceptions of the need regarding the service. To conclude we address some key factors that will make the collaboration sustainable, managing to make more meaningful bonding between university and community.

Keywords: community of practice; networking; university–community social partnerships; collegiality; border pedagogy.

Introducción

Entre los muchos retos que la universidad aborda se encuentra la incorporación de una pedagogía que no se reduzca a la noción simplista de “campus”, abriéndose a nuevos espacios mediante la creación de redes que favorezcan la formación académica del alumnado con el compromiso social que la universidad lleva de manera inherente en sus principios básicos (Rodríguez-Izquierdo, Guerra de los Santos, y Herrera, 2009). Desde nuestra experiencia, el Aprendizaje Servicio (ApS en adelante) responde a esta necesidad al posibilitar la incorporación de escenarios sociales de práctica real a la enseñanza universitaria que se ve necesariamente alterada, ampliada y redefinida.

La construcción de alianzas es una preocupación compartida por muchas instituciones universitarias. Para que sea sostenible, la institución universitaria, el profesorado, el alumnado y los socios de la comunidad deben ver los beneficios del esfuerzo compartido. En gran medida el éxito de la colaboración y de esta metodología se sustenta en que todas las partes implicadas se identifiquen con los objetivos compartidos (Chupp y Joseph, 2010; McMillan, 2011).

Una evaluación de experiencias ApS que se centre sólo en aprendizajes del alumnado no aporta todos los datos necesarios sobre los impactos de esta metodología. Pensamos que también deben evaluarse los impactos en la comunidad con la que se colabora para sostener el sentido (calidad) de la colaboración y del servicio prestado. Sin embargo, con demasiada frecuencia, se olvida el papel esencial de las instituciones colaboradoras para promover este tipo de redes. En el contexto anglosajón existen varias investigaciones que han indagado sobre el impacto del ApS en la comunidad con la que se colabora (Bingle y Hatcher, 2002; Chupp y Joseph, 2010; Clayton, Bingle, Senor, Huq, y Morrison, 2010).

De acuerdo con Clayton et al. (2010) entendemos que no todas las relaciones son satisfactorias, y en nuestro trabajo examinamos la calidad del entramado relacional en el que necesariamente se articula la colaboración en la práctica del ApS.

El eje de este trabajo resulta de dos proyectos de innovación de ApS. Uno se basó en la triangulación de la enseñanza (curso 2014-2015) y el otro en *coteaching* reflexivo (curso 2015-2016), ambos desarrollados en el marco del Plan de Innovación y Desarrollo Docente de la UPO. Aquí presentaremos los resultados del análisis de la satisfacción percibida por el profesorado sobre la colaboración establecida. Asimismo buscamos identificar sus debilidades, fortalezas y propuestas de mejora, con la intención de realizar aprendizajes institucionales que nos permitan potenciar el sentido y la calidad del servicio y la sostenibilidad de este tipo de redes entre universidad-comunidad.

1. Marco teórico

En el centro del trabajo se encuentra el concepto de comunidad de práctica (Wenger, 1998) concepto que permite visualizar el aprendizaje como una característica de la práctica en el que un grupo social se dedica a la realización sostenida de un proyecto común (Hildreth y Kimble, 2004; Kimble, Hildreth, y Bourdon, 2008; Wenger, 1998) y en la que todos

los participantes se sitúan como aprendices (Aramburuzabala, 2013). Además nos ofrece un marco para analizar el aprendizaje dentro de un contexto social caracterizado como un espacio en el que se construyen relaciones horizontales en las que unos aprenden de otros a medida que interactúan con regularidad y desde la reciprocidad.

Glazer y Hannafin (2006) definen la comunidad de práctica con tres rasgos esenciales: a) compromiso mutuo de todos los miembros; b) repertorio compartido (acciones, lenguaje y prácticas comunes en que se engranan todos los miembros de la comunidad), y c) acciones conjuntas de mejora, es decir, objetivos compartidos. En este proyecto intentamos generar evidencias de si en la experiencia evaluada estas características están presentes.

Asimismo, este trabajo se sustenta en una forma de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo a varios autores que la han denominado “pedagogía de los límites” (*border pedagogy*) (Hayes y Cuban, 1997; Keith 1998; McMillan, 2011; Skilton-Sylvester y Erwin 2000; Taylor 2002) y que basándonos, en gran medida, en la pedagogía crítica y en la crítica al posmodernismo (Anzaldúa, 1987; Giroux, 1992) hemos traducido como “pedagogía de frontera”. Estos autores argumentan que las metáforas “de fronteras” y de “cruce de fronteras” (*border-crossing*) son útiles e importantes “como punto de partida para describir y repensar la naturaleza del aprendizaje-servicio” (Hayes & Cuban, 1997, p. 74).

En particular, partimos de la interacción de dos comunidades muy disímiles constituidas por una parte por la institución universitaria, y por la otra por el claustro del CEIP Andalucía, un centro escolar ubicado en el Polígono Sur de Sevilla (una Zona de Transformación Social) donde el alumnado de 1º del Grado de Educación Social realiza el servicio. Llamamos a estas comunidades de práctica “de frontera” por encontrarse en la intercesión entre dos realidades sociales situadas en contextos culturales muy diversos y que interactúan a través de un sistema de actividad y compromiso en actividades conjuntas (McMillan, 2011). También nos referimos a ellas como una “comunidad ampliada” (*expanded community*) en el sentido de que no sólo interactúan el alumnado y el profesorado (universitario y del centro escolar) sino que también se incluye a la comunidad a la que se le presta el servicio. En este caso, el Polígono Sur, que es donde se ubica el colegio Andalucía, centro que además se constituye como comunidad de aprendizaje y, por tanto, con conciencia de que cada vez el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, la familia y la calle.

En este cruce de culturas nos interesa evaluar la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la colaboración establecida (*partnership*) en esta experiencia de ApS. Para ello, hemos utilizado el modelo de Enos y Morton (2003) en el que se ofrece un marco que diferencia dos tipos de relaciones: las transaccionales y las de transformación. Como se muestra en la tabla 1, las relaciones transaccionales se definen como instrumentales y, a menudo, orientadas a completar tareas a corto plazo. Las personas se unen sobre la base de un intercambio, cada uno ofrece algo que los otros desean. Ambos se benefician del intercambio pero no se espera ningún cambio a largo plazo. Mientras que en las relaciones de transformación ambas personas crecen y cambian debido a compromisos más profundos y más sostenibles. En estas relaciones las personas se unen en procesos más abiertos, de duración indefinida a largo plazo, que conllevan una receptividad para explorar posibilidades emergentes, retomar y revisar sus propios objetivos e identidades y para desarrollar las instituciones en las que tra-

bajan más allá del *status quo*. Clayton et al. (2010) amplían este modelo en un continuo en el que incluyen las relaciones de explotación, que no llegan ni a ser relaciones transaccionales pues se caracterizan por la unilateralidad, intencional o no intencional, en la que una de las partes o ambas llegan a aprovecharse o incluso a dañar la relación.

TABLA 1. Características de las relaciones transaccionales y de transformación

Transaccional	Transformación
Corto plazo	Largo plazo indefinidas
Basada en proyectos	Basada en cuestiones/asuntos
Limitada, compromisos planeados	Dinámica, compromisos abiertos
Trabaja dentro de los sistemas	Crea nuevos sistemas
Mantiene identidades separadas	Creo identidad de grupo
Acepta las metas institucionales	Examina críticamente las metas
CADA UNO SE BENEFICIA	CADA UNO CRECE

Fuente: Clayton et al. (2010, p. 8).

2. Metodología

Esta investigación optó por un diseño de tipo descriptivo-interpretativo basado en un estudio de caso. Se ha optado por este enfoque porque como ponen de manifiesto Stake (2010) y Simons (2011) los estudios de caso nos permiten comprender en profundidad la complejidad de los fenómenos en un entorno natural. El contexto del estudio de caso ha sido ya descrito en el apartado anterior.

El estudio se ha desarrollado en dos etapas complementarias. La primera, realizada mediante un cuestionario al claustro del CEIP Andalucía. En la segunda, aún en curso, con entrevistas semi-estructuradas como metodología cualitativa con el objeto de obtener una información más valorativa que complementará las contribuciones logradas mediante el cuestionario. En esta comunicación, vamos a presentar los resultados de la primera parte del trabajo.

Participantes

En el estudio han participado 24 maestros y maestras de educación infantil y primaria. El 9,7% son hombres y el 90,3% mujeres, oscilando sus edades entre los 28 y los 57 años. Siendo la media de 32 años. La experiencia docente oscila entre los cuatro y los veinte años. Sus niveles de formación son muy variados. Siendo el 74% diplomados en magisterio y el 26% licenciados o en posesión de algún máster o título de postgrado.

Instrumentos

El cuestionario, elaborado *ad hoc*, fue desarrollado sobre la base de la Escala de Evaluación de la Relación de Transformación de Clayton et al. (2010). Cuenta con un bloque inicial de datos de identificación y once preguntas de carácter abierto y cerradas. Cinco preguntas sobre la experiencia en relación a: la satisfacción con la colaboración, los resultados obtenidos, el sentido de la colaboración, el tiempo dedicado al servicio, el compromiso de los

agentes implicados y el crecimiento profesional que aporta la participación en la experiencia. El cuestionario continúa con una pregunta sobre la necesidad a la que responde el servicio. Es una pregunta de respuesta múltiple a elegir entre; real por ambas partes, real solo para el colegio, a una necesidad solo para la universidad o no responde a una necesidad real para ninguna de las partes. A continuación, se pide a los participantes una puntuación global, del 1 al 10, a la colaboración y a la necesidad de continuar en el futuro con la colaboración. Por último, tres preguntas abiertas donde se pregunta por tres fortalezas principales de la colaboración, tres debilidades y tres propuestas de mejora.

Las opciones de respuesta a los ítems reflejan diferentes posibilidades a lo largo de un continuo, desde la opción de relación de explotación, transaccional, o transformacional. Las opciones en la relación de explotación reflejan los resultados negativos a una o ambas partes. Las opciones en la relación transaccional reflejan beneficios para una o ambas partes, pero no hay crecimiento. Las opciones en la relación transformacional refleja el crecimiento a través de la relación.

Procedimiento

Los cuestionarios se realizaron en el centro al finalizar la colaboración del segundo año. Se pasó al finalizar una reunión en la que se encontraba todo el claustro.

Análisis de datos

El análisis de los cuestionarios se ha realizado mediante un estudio estadístico de los datos obtenidos a través de un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes para lo que se utilizó el software estadístico SPSS V.23.0.

Para el análisis de contenido de las preguntas abiertas se redujo la información en una matriz en torno a tres categorías: debilidades, fortalezas y propuestas de mejora para el futuro de la red. Para facilitar el análisis se utilizó el programa *QSR N-Vivo 11* que agilizó la agrupación en categorías temáticas.

3. Resultados y discusión

Los hallazgos se presentan de acuerdo al análisis descriptivo de las respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario. En primer lugar, en la tabla 2 se aprecian algunas valoraciones sobre la colaboración en términos generales.

Como se puede observar, veintidós de los veinticuatro participantes entiende que la colaboración ha sido entre muy satisfactoria y bastante satisfactoria. Nadie manifiesta que la colaboración haya sido nada satisfactoria.

A la pregunta sobre los resultados obtenidos las respuestas son igualmente bastante satisfactorias al igual que respecto al sentido de la colaboración. Cabe subrayar el tiempo como la cuestión que el profesorado considera menos satisfactoria. Tema que aparece posteriormente en las preguntas abiertas entre las debilidades mencionadas. Estos resultados son consistentes por los obtenidos por Mérida, González, y Olivares (2014).

TABLA 2. Frecuencia y porcentaje de valoraciones sobre la colaboración

Ítem	4. Muy satisfactoria		3. Bastante satisfactoria		2- Poco satisfactoria		1. Nada satisfactoria	
	f	%	f	%	f	%	f	%
La colaboración ha sido	18	75	3	12,5	2	8,3	0	0
Los resultados obtenidos han sido	17	70,8	4		2	8,3	1	4,1
El sentido de la colaboración ha sido	18	75	3	12,5	1	4,1	1	4,1
El tiempo dedicado al servicio ha sido	8	33,3	7	16,6	4	16,6	5	20,8
El compromiso de todos los agentes implicados (claustro, alumnado y profesorado universitario) ha sido	15	62,5	5		3	12,5	1	4,1
Esta colaboración implica un crecimiento a nivel profesional	19	79,1	4	16,6	1	4,1	0	0

Fuente: elaboración propia.

Los valores en la percepción sobre el compromiso de los participantes son altos o muy altos en relación a la satisfacción percibida. Tratándose de uno de los factores destacados por Glazer y Hannafin (2006) para entender como constitutivos en una comunidad de práctica.

La valoración de la colaboración como un factor de crecimiento es idénticamente satisfactoria o muy satisfactoria. Como apuntan Bringle y Hatcher (2002) los cursos de ApS de alta calidad demuestran que la reciprocidad entre la universidad y la comunidad es fundamental debido a que el servicio está diseñado y organizado para satisfacer el crecimiento de todos los participantes. Como consecuencia, se puede afirmar que el profesorado no solo percibe que los beneficios de la colaboración han merecido la pena sino que además les aporta en su crecimiento profesional.

Profundizando en el objetivo al que responde el servicio (tabla 3), la mayor parte del profesorado describe que la necesidad a la que responde esta colaboración es mutua. Solo en tres casos se expresa que la necesidad real es sobre todo del colegio y en un caso que es de la universidad. Resulta de interés que ninguno de los participantes percibe que la necesidad no es de ninguna de las dos partes.

TABLA 3. Frecuencia y porcentaje del objetivo de la colaboración

	f	%
Responde a una necesidad real por ambas partes (colegio y universidad)	20	83,3
Responde a una necesidad real sobre todo del colegio	3	12,5
Responde a una necesidad solo para la universidad	1	4,1
No responde a una necesidad real para ninguna de las partes	0	0

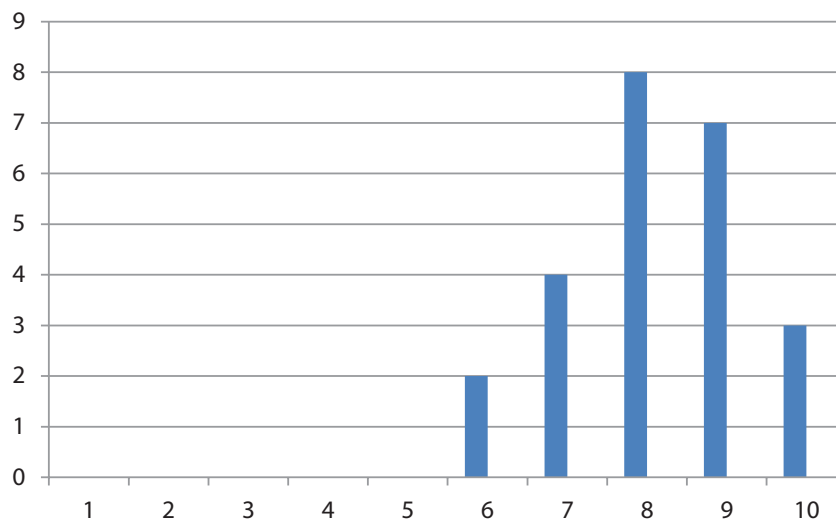
Fuente: elaboración propia.

Una lectura general de las dos tablas anteriores nos permite concluir que el profesorado destaca el beneficio y el sentido del servicio, lo que indica que no perciben la colaboración como una relación explotativa o beneficiosa solo para una de las partes.

En cuanto al ítem de cómo valoran la necesidad de continuar con la colaboración en el futuro, los resultados se muestran en el gráfico 1. En términos generales, la necesidad del

servicio es percibida de manera muy satisfactoria, lo que parece justificar la necesidad de continuar la colaboración.

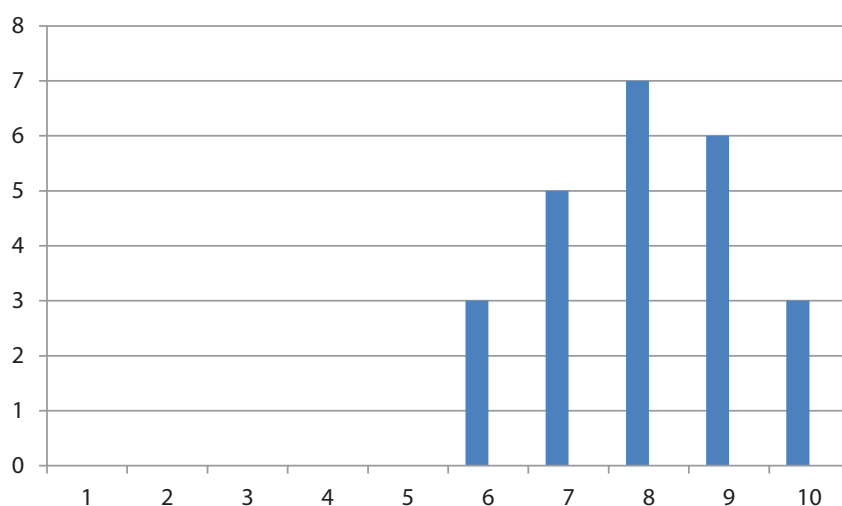
GRÁFICO 1. Continuidad de la colaboración



Fuente: elaboración propia.

Por último, en relación a las preguntas cerradas, es relevante señalar que la puntuación global es de 8,5 siendo la distribución de la siguiente forma (gráfico 2).

GRÁFICO 2. Puntuación global a la colaboración



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas, se organizaron en torno a las categorías de debilidades, fortalezas y propuestas de mejora para el futuro de la red. En relación a las fortalezas, los principales resultados se reflejan en la tabla 4.

TABLA 4. Principales fortalezas de la colaboración

	<i>f</i>	%
Motivación personal en la tarea	19	78,1
Motivación de su alumnado	18	75
Reflexión sobre la propia práctica	16	66,6
Nuevas ideas para la práctica	14	58,3
Desarrollo profesional	9	37,5
Complementariedad de objetivos educativos	8	33,3

Fuente: elaboración propia.

Las principales debilidades percibidas por el profesorado (tabla 5) se centran en la falta de tiempo, falta de continuidad en la colaboración para establecer un proyecto común compartido, falta de experiencia previa de colaboración con estudiantes de educación social, la diversidad de expectativas, variabilidad de objetivos y falta de liderazgo.

TABLA 5. Principales debilidades de la colaboración

	<i>f</i>	%
Falta de tiempo	18	75
Falta de continuidad para establecer un proyecto común compartido	14	58,3
Falta de experiencia previa de colaboración con estudiantes de educación social	12	50
Diferentes expectativas	7	29,1
Falta de liderazgo	6	25
Variabilidad de objetivos	4	16,5

Fuente: elaboración propia.

Cuando el profesorado indica la falta de liderazgo pone de manifiesto que esta experiencia quiebra las expectativas de formas tradicionales de entender la colaboración docente con la universidad, tal vez porque tradicionalmente se parte del modelo de experto en el que se dan relaciones más jerárquicas. Nosotros lo interpretamos como una colaboración basada en la confianza mutua y por lo tanto uno de los logros relevantes de esta experiencia que supera ese modelo.

Sobre propuestas de mejora para el futuro de la red (tabla 6), por lo general las respuestas señalan un compromiso decidido del profesorado con el deseo de participar de manera activa en el proceso.

TABLA 6. Propuestas de mejora para la colaboración

	<i>f</i>	%
Más tiempo de dedicación del alumnado	18	75
Más continuidad en la colaboración	9	37,5
Distribución más clara de las responsabilidades	8	33,3
Participación en la evaluación del alumnado	5	20,8
Mayor decisión en el diseño de la experiencia	4	16,6

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Con esta comunicación hemos pretendido construir un cierto conocimiento sobre la percepción que tiene el profesorado del CEIP Andalucía sobre la calidad de la colaboración establecida con la UPO, así como sobre las fortalezas, debilidades y propuestas para el futuro de la red.

De manera global los resultados concluyen que la valoración sobre la calidad de la colaboración es muy positiva y beneficia tanto al colegio como a la universidad, puesto que se realiza en pie de igualdad. Los datos también indican que en esta colaboración están presentes características esenciales que definen una comunidad de práctica: el compromiso mutuo de todos los miembros y las acciones conjuntas de mejora, es decir, objetivos compartidos. Existe un acuerdo generalizado sobre la idea de que la base de la colaboración es de horizontalidad y desde la reciprocidad. Por todo ello diríamos que nuestra relación estaría entre un tipo de relación transaccional y transformacional.

En segundo lugar, los resultados indican claves necesarias para mejorar la sostenibilidad de la colaboración y la gestión de vínculos significativos entre la universidad y la comunidad. En concreto, tienen que ver con la continuidad y el tiempo que esta colaboración demanda para pasar de un tipo de relación transaccional a una transformacional. En otras palabras, este tipo de redes ApS para ser transformacionales requieren de marcos de ayuda mutua a largo plazo entre la universidad-comunidad.

En tercer lugar, se destaca la importancia de encontrar un servicio relevante para ambas instituciones, para la universidad que encaje en la naturaleza de las competencias que quiere impartir en el alumnado y para la entidad colaboradora que concuerde con sus necesidades reales.

Por último, esta investigación también revela que la evaluación de la calidad relacional de la colaboración es necesaria para que proyectos de ApS ayuden al crecimiento de las instituciones colaboradoras y para aprender de la experiencia de trabajar juntos a través de la reflexión crítica de los aspectos en los que se necesita mejorar.

Finalmente, como ejes para investigaciones futuras proponemos desarrollar investigaciones que midan la calidad de estas colaboraciones a través de estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos a largo plazo de las redes de colaboración universidad-comunidad.

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de la Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2002). Campus–community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.
- Chupp, M., y Joseph, M. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 190-212.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-21.

- Enos, S., y Morton, K. (2003). Developing a theory and practice of campus community partnerships. In B. Jacoby & Associates (Eds.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 20-41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Glazer, E. M., y Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- Hayes, E., y Cuban, S. (1997). Border pedagogy: A critical framework for service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 4, 72-80.
- Hildreth, P., y Kimble, C. (Eds.). (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. Londres: Idea Group Inc.
- Keith, N. (1998). Community service for community building: The school-based service corps as border crossers. *Michigan Journal for Community Service-learning*, 5, 86-96.
- Kimble, C., Hildreth, P., y Bourdon, I. (Eds.). (2008). *Communities of practice: Creating learning environments for educators*. Charlotte, NC: Information Age.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564.
- Mérida, R., González, E., y Olivares, M. Á. (2014). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación*, 24(1), 95-110.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Guerra de los Santos, J. M., y Herrera, M. R. (2009). Experiencia de coordinación docente: Construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la puesta en marcha de los ECTS. En R. Roig (Coord.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 389-398). Madrid: Marfil.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skilton-Sylvester, E., y Erwin, E. (2000). Creating reciprocal learning relationships across socially-constructed borders. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 7(1), 65-75.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, J. (2002). Metaphors we serve by: Investigating the conceptual metaphors framing national and community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 9(1), 45-57.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Aprendizaje-servicio: una intervención para fomentar actitudes y valores prosociales en alumnos de Psicología

Ruiz Ordóñez, Yolanda

Departamento de Neuropsicobiología, Metodología y Psicología Social. UCV

yolanda.ruiz@ucv.es

Domingo Moratalla, Agustín

Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política. UV

adomingom@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se centra en la descripción de una experiencia de Aprendizaje-Servicio realizada por alumnos de Psicología Social de segundo curso, concretamente del Grado en Psicología de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Mediante este tipo de metodología, y considerando los contenidos trabajados en clase, los alumnos adquieren parte de las competencias de dicha asignatura identificando necesidades sociales reales e interviniendo en un barrio periférico y marginal en la localidad de Paterna. Al mismo tiempo que prestan un servicio a la comunidad, desarrollan nuevas competencias y se sensibilizan ante un entorno de exclusión. Las acciones de intervención del alumnado les permiten concienciarse en la participación social y compromiso ciudadano. Por tanto, activar la metodología experiencial de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior contribuye a consolidar el aprendizaje del alumno, a educar en valores y a formar integralmente para que los futuros profesionales promuevan una ciudadanía activa.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Educación Superior; conducta prosocial; exclusión; ciudadanía activa.

Service-learning: an intervention to promote prosocial attitudes and values in Psychology students

ABSTRACT

This work focuses on the description of a service-learning experience by students of Social Psychology in their second year, specifically the degree in Psychology of the Catholic University of Valencia Saint Vincent Martir. Through this type of methodology, and considering the contents worked in class, the students gain part of the skills of this subject identifying real social needs and intervening in a peripheral and marginal neighborhood in the town of Paterna. While providing a service to the community, they develop new skills and become sensitized to an environment of exclusion. The intervention actions allow them to become aware in social participation and civic engagement. Therefore, activate the experiential methodology Service-Learning in Higher Education helps to consolidate the student learning, to teach values and to integrally form for future professionals impinge on the improvement of society.

Keywords: Service-Learning; Higher Education; prosocial behavior; exclusión; active citizenship.

Introducción

El presente trabajo es resultado de la activación de la metodología de Aprendizaje Servicio en la asignatura Psicología Social. El nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior propugna la relevancia que tiene la educación integral, de manera que la universidad no solo debe formar a futuros profesionales, sino también a ciudadanos y, por consiguiente, cuidar para que en el proceso educativo universitario se consideren elementos éticos y sociales (Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso, y Gezuraga, 2013; Domingo, 2011). Además, hay que tener en cuenta que los niveles de desmotivación de nuestros alumnos, propiciados por metodologías desvinculadas de su dimensión vivencial, instan a que se activen métodos que desarrollen y conduzcan el talento, la creatividad y la excelencia hacia el desarrollo de valores y del compromiso social (Batlle, 2013).

Se presenta una experiencia en la que claramente los alumnos aprenden competencias de la asignatura mediante la prestación de un servicio en un entorno vulnerable. Se trata de fomentar mediante dicha propuesta el compromiso cívico, la participación social, la ciudadanía activa y, sobre todo, conductas prosociales de colaboración ayudando en la atención a colectivos con necesidades concretas. En algunas ocasiones, estas son traducidas en actitudes como la empatía, la responsabilidad, el compromiso, la cooperación, y otras, en valores como la solidaridad y la justicia (Domingo, 2005). Desarrollando este tipo de acciones contribuimos a mejorar la conducta de ayuda en los estudiantes, favoreciendo su compromiso por la justicia social y una ciudadanía responsablemente solidaria (Domingo, 2011).

En este sentido, y tomando como punto de partida las clases, se trataba de conocer algunos de los conceptos y procesos de la Psicología Social que modulaban la conducta humana. De esta manera, resultaba de interés impulsar la conducta prosocial de los estudiantes a la vez que se establecían otros patrones de ayuda, teniendo, por tanto, muy en cuenta las necesidades de las personas que habitaban el barrio. Así, a través de Cáritas, se detectaron las necesidades de la población para posteriormente realizar un censo que detallara las necesidades específicas identificadas en cada familia, con el fin de ofrecer una mejor respuesta.

Desde esta perspectiva, los alumnos no solo adquirieron conocimientos y competencias prestando un servicio, sino que también tomaron conciencia de una realidad social como la pobreza, la exclusión y la marginación, ante la que deben actuar para contribuir a mejorar la calidad de vida de las poblaciones que poseen estas características. La adquisición de competencias en un entorno real facilitaba el aprendizaje y la comprensión de los conceptos de la asignatura, y preparaba a los alumnos para que fueran en un futuro ciudadanos responsablemente solidarios. Podemos decir que la “metodología de Aprendizaje-Servicio es un recurso relevante para lograr una participación auténtica de alumnado en la comunidad, una participación orientada al logro del bien común y a la adquisición de valores y virtudes cívicas” (Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011, p. 47).

1. Contextualización

El entorno en el que se realizó el Aprendizaje-Servicio se caracterizó fundamentalmente por la exclusión y la pobreza, conceptos ambos relacionados con la vulnerabilidad. La exclu-

sión impide el desarrollo de las personas, pues aquellas que están excluidas no son consideradas activamente en la sociedad. Pertenecer a una etnia implica ser una persona excluida, víctima de prejuicios y conductas xenófobas (Méndez, 2012). Pero no únicamente se han de considerar aspectos personales por ser inmigrante o pertenecer a una etnia, sino también elementos contextuales o ambientales como es el propio barrio. Hay territorios que son más sensibles ante la exclusión al tener una alta tasa de paro, fracaso escolar, escasos recursos económicos y presencia de inmigración (Pérez-Cosín, Méndez, y Valero, 2015).

La pobreza y las malas condiciones de vida están cada vez más presentes en nuestro país, y de modo especial en lugares donde hay más población vulnerable. A nivel estatal, hay que decir que, del año 2009 al 2013, la población que Cáritas atendía se iba incrementando, puesto que cada vez eran menores los hogares y las personas que estaban plenamente integradas. El espacio social de la exclusión en este periodo se vio incrementado, pasando de ser del 15.8% en el 2009 al 21.9% en el 2013 (Flores, 2016). La población por debajo del nivel de pobreza en España es del 18%, la tasa del desempleo es del 27.16%, y en población gitana alcanza el 42%. Además, las minorías étnicas son las más sensibles a situaciones de pobreza, pues 3 de cada 4 gitanos que viven en España están en exclusión social (Matos-Silveira y Cano, 2015).

Es en un contexto de pobreza, exclusión y vulnerabilidad donde se presenta la experiencia llevada a cabo por alumnos de segundo curso de Psicología de la Universidad Católica de Valencia. Esta experiencia de Aprendizaje-Servicio se desarrolló en el barrio de La Coma, situado en el municipio de Paterna (Valencia), entorno asociado y vinculado a sectores marginales de la población y que son percibidos por la sociedad como amenaza para el bienestar y la cohesión social. Concretamente, se trata de un barrio periférico caracterizado por alta presencia de población en exclusión social. En la actualidad, en La Coma hay unas 1.200 viviendas destinadas a dar cobertura a familias con escasos recursos económicos. El 83% de las viviendas tiene entre 59 y 69 m². La media de personas que en ellas vive se sitúa en torno a 7 miembros, de modo que el problema de hacinamiento va a condicionar el perfil de la población.

Estudios específicos del propio barrio, como el realizado por Díe (2004) afirman que el 28% de las familias de La Coma son monoparentales. El 20,88% de la población de allí es analfabeta absoluta o funcional. El 61,19% de las familias de La Coma se encuentra en situación de pobreza. Un 31,95% de las familias declaran tener al menos uno de sus miembros con minusvalías o enfermedades crónicas. La población inmigrante extracomunitaria supone un 2,53% de las familias del barrio. Entre estos inmigrantes, el 11,5% no tienen regularizada su situación administrativa. Los problemas de hacinamiento afectan al 3,8% de las familias. El 78,88% de las familias declaran que existen basuras y otros desperdicios en el barrio. El 62,81% de las familias cree que el transporte público del barrio es insuficiente.

El barrio se caracteriza por el propio estado en que se encuentra: falta de hábitos personales y comunitarios, aislamiento social y físico, escaso asociacionismo, escasas comunicaciones con transporte público, alto porcentaje de absentismo escolar, escaso nivel de inserción laboral, frecuencia de familias monoparentales, condiciones precarias en la vivienda o poco acceso a ella, hacinamiento, falta de espacios, zonas sin urbanizar y fincas no habitadas. No hay espacios con parques, fuentes, papeleras y zonas verdes, ya que solo existen solares sin edificación, escombros y basuras. La Coma es un barrio multicultural donde coexisten per-

sonas de diferentes etnias, culturas y religiones. La situación de pobreza y exclusión queda caracterizada por la alta deprivación sociocultural y por la escasez de recursos económicos, generándose un círculo vicioso que impide salir de dicha situación. Pese a que existen dos colegios públicos de infantil y primaria que son Centros de Actuación Educativa Singular (C.A.E.S), y un instituto de Educación Secundaria, la educación no es una prioridad en el barrio, siendo, por tanto, muy alta la tasa de absentismo escolar, analfabetismo y abandono prematuro. Se genera en este barrio una falta de hábitos, costumbres y valores donde el compromiso y la responsabilidad están ausentes.

Otro ámbito de interés es la salud, tratándose de un barrio en el que son numerosas las personas que requieren atención por discapacidad, enfermedades crónicas y adicciones. Junto con esta problemática, hay que añadir que la mayoría posee un alto nivel de desempleo, pues carecen de la cualificación y formación adecuada. De ahí que gran parte de los trabajos de esta población se reduce a la venta ambulante, chatarra o tráfico de drogas. El nivel tan elevado de desestructuración que existe en el barrio afecta a los niveles de integración social, prevaleciendo conductas violentas motivadas por una alta tasa de delincuencia. De hecho, resulta habitual que en las familias exista algún miembro en prisión. En este entorno, los niños aprenden a ser agresivos e incluso las conductas antisociales forman parte de la cotidianidad.

En el barrio de La Coma, los focos de pobreza se visibilizan por no disponer de los recursos mínimos que permitan cubrir las necesidades básicas y vivir de modo digno. La dificultad en la integración laboral, la desestructuración familiar y la pérdida de empleo dificultan el acceso a la educación, a la vivienda y a las nuevas tecnologías. Es conveniente, por tanto, llevar a cabo una reflexión sobre los procesos de integración que favorezca la concreción en acciones o intervenciones de mejora socioeducativa.

2. Descripción del servicio

Para que el servicio tuviera una buena calidad se trabajó del siguiente modo. Se explicó en el aula en qué consistía el Aprendizaje-Servicio, incidiendo especialmente sobre los beneficios de una metodología activa en el desarrollo de la asignatura. Una vez los alumnos se concienciaron de la relevancia de dicha experiencia y después de realizar la reflexión pertinente, contactaron con Cáritas del barrio de La Coma y acudieron en grupo. Allí conocieron los proyectos y acciones que Cáritas desarrollaba, pudiendo de esta manera conocer la realidad de un modo más adecuado para así realizar un diagnóstico del entorno, que fue completado con un riguroso rastreo de literatura relativa al barrio y al perfil de la población. El beneficio social de esta iniciativa consistía en ayudar a las personas de este barrio con un nivel de alfabetización muy bajo, con condiciones de vida muy precaria y con altas tasas de delincuencia.

Posteriormente, los alumnos realizaron un plan de trabajo en el aula para identificar cuáles eran los problemas principales, detallando las necesidades relativas a la vivienda, comunidad y familia. La idea era poder establecer un diseño de borrador en el que se contemplasen las posibilidades de intervención. Asistieron a Cáritas nuevamente para contrastar su diagnóstico y comenzar el trabajo, que tendría una duración de tres meses durante dos días a la semana. Conjuntamente, consideraron que lo más adecuado para poder desarrollar los programas de

Cáritas era actualizar el censo del barrio. Revisaron las fichas y expedientes de las familias que constaban en el censo perteneciente al C.A.S. (Cáritas Almacén Solidario) con el fin de actualizar la información y ajustar la ayuda a las necesidades familiares actuales. Analizando los expedientes de cada familia, los alumnos conocieron mejor la precariedad en la que vivían, caracterizada por la falta de empleo y la escasez de ingresos económicos que provenían de la venta ambulante o de chatarra y, en algunos casos concretos, de pensiones de discapacidad.

De este modo, y siempre con las orientaciones de la profesora, diseñaron una entrevista abierta semiestructurada para poder recabar información sensible e importante que detectara con mayor detalle las necesidades específicas de las diferentes familias. Una vez supervisada por Cáritas, se les ofreció el listado de familias de las que disponían para que procedieran a concertar telefónicamente citas y de esa manera concretar fecha en la que visitar las viviendas. Los alumnos se dividían para las visitas, tomando en consideración las indicaciones previas aportadas por Cáritas, ya que lo importante era que las personas que vivían en los pisos acogieran a los alumnos y proporcionaran en primera persona la información relativa a sus propias necesidades. Los estudiantes debían atender tanto a los aspectos fundamentales del contenido explícito de la entrevista, como a su propia capacidad de observación, de empatía y de habilidades sociales para, de esta manera, saber situarse ante dicha población e identificar aquellas necesidades o carencias que no eran tan explícitas o visibles. También se les proporcionaban a los alumnos las orientaciones pertinentes para que pudieran desarrollar el servicio y acceder a las viviendas sin que los habitantes del barrio desconfiaran o sintieran la presencia de extraños como amenazante.

Respecto a las visitas, hay que señalar que se encontraron familias numerosas con alto nivel de desestructuración, dado que se comprobaron problemas de hacinamiento, adicciones, convivencia y ausencia de miembros familiares por encontrarse en prisión. Las viviendas estaban en estado avanzado de deterioro y abandono. Y en lo concerniente al barrio, cabe decir que apenas existían servicios comunitarios como hogar del jubilado, parques o pistas deportivas que facilitasen la socialización. Observaron, asimismo, bloques enteros de pisos vacíos y espacios sin urbanizar convertidos en vertederos.

Hay que decir que se entrevistaron a 38 familias. Dicha entrevista comprendía información relativa a datos personales, situación familiar, características del núcleo familiar, situación económica, situación laboral, nivel formativo, situación sanitaria. Además, se recababa información relativa a las necesidades familiares, médicas, psicológicas, jurídicas, alimenticias, materiales y del propio entorno de cada familia. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a contrastar la información con Cáritas para dar una mejor respuesta y realizar un mejor acompañamiento a cada una de las familias.

3. Descripción del aprendizaje

Los alumnos de Psicología Social han podido aprender prestando servicio a la sociedad a través del desarrollo de las competencias de la asignatura de su titulación, concretamente con el Barrio de La Coma. Como consecuencia de dicha experiencia, han adquirido competencias transversales tanto instrumentales como interpersonales. Debían realizar un trabajo

que considerase aspectos básicos de la comunidad, del servicio y del aprendizaje, mostrando de este modo la adquisición de competencias. Una de ellas, la capacidad de análisis y de síntesis, unida al aprendizaje para organizar y planificar. La intervención debía mantener una adecuada temporalización entre los espacios dedicados al rastreo de literatura como a la detección de necesidades. Por eso, han obtenido información y documentación de forma efectiva de literatura científica y de personas, como son los voluntarios de Cáritas. La propia realización de la entrevista ha supuesto incrementar las habilidades en las relaciones interpersonales, dado que se enfrentaban a recabar información de situaciones familiares muy diversas.

El tipo de servicio implicaba a varios actores sociales, de tal forma que aprendieron a trabajar en equipo y a colaborar eficazmente con otras personas. Igualmente, mostraron interés por el desarrollo de las personas y de las familias que vivían en el barrio de La Coma. Junto a competencias específicas, cabe destacar la capacidad adquirida para identificar diferencias, problemas y necesidades, realizando una observación lo más completa posible del barrio y de sus integrantes. Estas acciones implicaban que los alumnos tuvieran capacidad para analizar con detalle el contexto donde se desarrollan las conductas grupales y familiares, puesto que en este barrio parte de la vida de las personas sucede en la calle.

En coherencia con las competencias, podemos señalar la presencia de resultados de aprendizaje vinculados con la experiencia. Los alumnos conocieron y detectaron, en los habitantes del barrio y en ellos mismos, conceptos relativos a la percepción, cognición, identidad social y relaciones interpersonales. En un entorno real pudieron comprobar el modo en que se manejaban las primeras impresiones, así como se producía la activación de los juicios sociales para conocer a las personas e incluso el proceso para saber las causas que explicaban la conducta de los demás. En este sentido, perceptivamente los sesgos adquirirían un papel fundamental en la explicación disposicional y situacional de la conducta (Baron y Byrne, 2006). Igualmente, constataron en ellos mismos la activación de los prototipos, estereotipos y esquemas mentales ante un sector en exclusión como es la etnia gitana.

Otro ámbito de aprendizaje relevante para los alumnos fueron las actitudes y las relaciones interpersonales. El hecho de introducirse en una realidad diferente y previamente juzgada como negativa y peligrosa les ayudó a tomar conciencia de la relación existente entre sus creencias y sus predisposiciones conductuales. De este modo, los alumnos expresaron cómo sus actitudes de temor y rechazo habían cambiado por contacto real con los habitantes del barrio. En el contexto real, especialmente en la visita a las viviendas, adquirieron el manejo de estrategias para promover la emergencia de actitudes que mejorasen los comportamientos prosociales y evitasen, por tanto, los juicios discriminatorios. Hay que decir que durante todo el proceso los alumnos fueron entendiendo las razones que conducían a ciertas personas a cometer acciones no correctas, como el consumo de drogas o el robo, entre otras.

El aprendizaje experiencial era el más destacado por los propios estudiantes, pues todos expresaban el choque y consiguiente cambio cognitivo que había supuesto la experiencia con sus expectativas, prejuicios y creencias ante un sector de población tan marginal. De hecho, al finalizar la experiencia de aprendizaje-servicio, los alumnos ponían de manifiesto que a pesar de las carencias que caracterizan la vida de las personas del barrio de La Coma, envueltas en el desamparo, pobreza y desesperanza, estas tenían capacidad de acogida y de diálogo, y se

mostraban abiertas a establecer relaciones sociales con personas e instituciones que pudieran ayudarles para mejorar su calidad de vida.

Por tanto, podemos afirmar que los estudiantes han sabido trabajar en grupo de una manera positiva, pues han desarrollado acciones conjuntas como recopilar información de interés, revisar fichas e informes, recabar información eficaz de las familias y, sobre todo, reflexionar sobre posibles propuestas de intervención psicosocial, capacitándose para una ciudadanía activa. Elaboraron y expusieron en grupo un trabajo en el que se consideraban, además de las partes propias de un proyecto, los aprendizajes curriculares adquiridos, los beneficios que había supuesto las acciones llevadas a cabo para el barrio, así como la valoración personal experimentada por cada uno de los alumnos.

4. Conclusiones

El Aprendizaje-servicio es una metodología docente universitaria innovadora cuya aplicación aporta resultados positivos en los alumnos, en la comunidad y en los profesores. Al alumno le permite no solo adquirir conocimientos y competencias, sino gestionar de modo autónomo su aprendizaje, estableciendo gracias a la práctica una vinculación con la realidad. Esta experiencia, además, suscitaba en los alumnos momentos de reflexión, pues al incidir y actuar sobre una realidad se favorecía más conscientemente el compromiso cívico (Francisco y Moliner, 2010). Los estudiantes han tenido que utilizar recursos como la empatía o autorregulación emocional y se han sensibilizando ante una realidad social diferente porque han conocido un colectivo marginal ante el que han tenido que situarse, evitando la emergencia de prejuicios que entrara en conflicto con cualquier actitud de acogida y de aceptación de este tipo de población. Igualmente, esta experiencia les ha permitido reflexionar, organizando sistemática y dinámicamente los diferentes procesos de aprendizaje, ya que al entrar en contacto con la realidad debía realizar en ocasiones ajustes acordes a la realidad (Páez y Puig, 2013).

Entre los beneficios a la comunidad, cabe indicar que ha sido una oportunidad para trabajar en red, ya que instituciones como Cáritas y la Universidad se han coordinado y colaborado conjuntamente en beneficio del barrio de La Coma. Los datos recogidos a través de las entrevistas sirvieron para actualizar las bases de datos de Cáritas y para que las familias tuvieran acceso a los recursos que necesitaban en la actualidad.

Y los profesores que participan de esta metodología, en definitiva, contribuyen a actualizar su vocación docente, al promover que el alumnado sea protagonista de nuevos modelos pedagógicos que incidan sobre una mejor adquisición de competencia. De esta manera, los estudiantes, cuando sean futuros profesionales, actuarán en la transformación y mejora de la sociedad. Por eso, en todo el proceso metodológico, los docentes deben aplicar el reconocimiento, esto es, generar espacios para los estudiantes puedan protagonizar espacios de intervención en la sociedad, desarrollando en ellos el compromiso social y el sentido de ciudadanía (Puig y Bär, 2016).

Referencias bibliográficas

- Baron, R. A., y Byrne, D. (2006). *Psicología social* (10ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Díe, L. (2004). *Estudio integral del barrio La Coma-Paterna. Informe final*. Recuperado de <http://www.gitanos.org/monografia-comunitaria/content/docs/registro-estudios/19-2004-estudio-integral-barrio-de-la-coma-paterna.pdf>.
- Domingo, A. (2005). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. *Revista de Fomento Social*, 60, 39-55.
- Domingo, A. (2011). *Ciudadanía activa y religión. Fuentes prepolíticas de la ética democrática*. (2ª ed.). Madrid: Encuentro.
- Flores, R. (2016). El análisis de la exclusión como herramienta para la acción social. *Índice*, 66, 23-25.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 69-77.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-118.
- Matos-Silveira, R., y Cano, Y. (2015). Procesos de “integración” de la etnia Gitana en España. Reflexión desde la antropología aplicada y trabajo social. *Tessituras*, 3(1), 350-371.
- Méndez, A. J. (2012). Pensar en las exclusiones. Construir la inclusión social. *Humanismo y Trabajo Social*, 11, 87-99.
- Páez, M., y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Pérez-Cosín, J., Méndez, A., y Valero, D. E. (2015). Alternativas a los procesos de exclusión social en los territorios sensibles de la Comunitat Valenciana. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, 66-67, 105-122.
- Puig, J. M., y Bär, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 139-165. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.7
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.

Aprendizaje-Servicio: adquisición de competencias académicas en alumnos de tercero de Educación Infantil

Salcedo Mateu, Amparo

*Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Sociocomunitario
y Ciencias de la Ocupación. UCV*

amparo.salcedo@ucv.es

Novella García, Carlos

*Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación
e Innovación Tecnológica. UCV*

carlos.novella@ucv.es

RESUMEN

Se presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la que se muestra la adquisición de competencias de la asignatura Atención al Alumnado con Necesidades específicas de Apoyo Educativo de tercer curso del Grado de Educación Infantil. Cada uno de los grupos estaba formado por 5 alumnos, que mediante un trabajo previo de reflexión aplicaron técnicas de modificación de conducta a niños de un Centro de Acción Educativa Singular (C.A.E.S.). La experiencia la realizaron 50 alumnos que fueron entrenados y evaluados por la profesora en técnicas de modificación de conducta de la guía docente de la asignatura. Una vez preparados y después de una entrevista mantenida en el C.A.E.S, se les asignó a cada uno un niño con necesidades específicas de aprendizaje con el que debían aplicar los conocimientos adquiridos. Aunque la intervención era individual, los espacios de reflexión eran grupales. Así se pudieron adquirir conocimientos y competencias en un contexto real.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; educación especial; competencias; modificación de conducta.

Service-Learning: acquisition of academic competences in third grade Early Childhood Education students

ABSTRACT

An experience Service-Learning in the acquisition of skills of the subject named Attention to Students with Specific Educational Support of the third year of the Bachelor of Early Childhood Education is presented. Each group included 5 students that with a previous work of reflection applied behavior modification techniques to children of a Singular Educational Action Center (S.E.A.C.). The experience made by 50 students who were trained and evaluated by the teacher in behavior modification techniques, included in the teaching guide of the subject. Once prepared and after an interview in C.A.E.S, they were assigned to each child with specific learning needs and then they should apply the acquired knowledge. Although the intervention was individual, the spaces for reflection were in group. Thus they acquired the knowledge and the competences in a real context.

Keywords: Service-Learning; special education; competences; behavioral changes.

Introducción

Se presenta una experiencia en la que se muestra la adquisición de competencias mediante la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio a través de la cual “los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio solidario cuidadosamente organizado, que otorga también beneficios a la comunidad”. (Abal, 2016, p. 15). Para ello, contamos con la participación de los estudiantes de tercer curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad Católica de Valencia. La asignatura donde se activa por primera vez es Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, del Departamento de Psicología de la Facultad de Magisterio. Para proceder con éxito, se analizaron muy a fondo las competencias de la guía docente de esta asignatura con el fin de integrar la metodología de Aprendizaje-Servicio cumpliendo con los requisitos requeridos en ella. Esta metodología

..rompe con la tradición de la enseñanza en el aula: se debe salir a la sociedad y crear redes de colaboración con entidades diversas para encontrar la esencia de este tipo de forma de aprender. Sitúa al alumnado en el centro del proceso de E-A, lo convierte en el protagonista principal dejando al profesor el rol de guía, orientador y facilitador del proceso. (Chiva, Gil, Corbatón, y Capella, 2016, p. 79)

El objetivo principal era estudiar los medios y recursos disponibles de un centro escolar donde hubiera alumnos con necesidades específicas de aprendizaje. Para ello, contamos con la colaboración de dos centros: Nuestra Señora de los Desamparados y Santiago Apóstol. El centro Nuestra Señora de los Desamparados está situado en el barrio de Nazaret en la localidad de Valencia. El nivel socio-económico de las familias es medio-bajo, delegando la mayoría la educación de sus hijos en el centro. Hay que señalar que hay absentismo escolar y que parte de los alumnos poseen carencias afectivas, culturales, sociales y económicas. El colegio Santiago Apóstol se encuentra en un barrio desfavorecido del Cabanyal en la localidad de Valencia. En él, la gran mayoría de los alumnos y alumnas del colegio pertenecen a familias de etnia gitana. El nivel socioeconómico de las familias es muy escaso, ya que las familias no tienen trabajo y deben de subsistir gracias a las donaciones y a las ayudas que ofrece el Gobierno. Solo algunas de ellas obtienen ingresos de su trabajo en mercadillos ambulantes.

Para dar respuesta desde el centro escolar a la diversidad del alumnado contaron en todo momento con el apoyo de la profesora de la asignatura. Así, realizaron intervenciones en el aula con el fin de mejorar la motricidad fina aplicando técnicas de modelado, refuerzo y encadenamiento, sobre todo con los alumnos que presentaban algún tipo de dificultad específica de aprendizaje. Todo ello permitió que se realizaran aprendizajes curriculares, pues ponían en práctica tanto competencias generales como específicas de la propia asignatura, a la vez que prestaban un servicio a la sociedad.

La experiencia, desde el inicio, se ha presentado como un reto que forma parte de la responsabilidad social universitaria. Por consiguiente, no afecta solo a los alumnos, en el sentido de la obligación de dotar a los estudiantes de competencias y conocimiento académico tanto teórico como práctico, con el fin de que sean más sensibles a la realidad social, sino que también implica a la profesora de la asignatura, quien tiene que llevar a cabo una labor de

acompañamiento académico que orienta y permita la praxis del alumno siempre vinculada al contenido impartido en la asignatura.

Por este motivo, consideramos la importancia que tiene asumir la responsabilidad social desde la Universidad. Marqués (2014) considera que “el carácter transversal de la responsabilidad social universitaria implica la necesidad de concretar su contenido en cada una de las misiones de la universidad y diseñar propuestas de actuación que la hagan posible” (p. 2). Señalando, por tanto, el modo de institucionalizar el Aprendizaje-Servicio en la Universidad en base a tres premisas: las personas que se comprometen con su desarrollo y lo impulsan, la existencia de un plan de actuación y el contexto que lo hace posible. Estas premisas han sido el punto de partida para que un grupo de 50 alumnos de la Universidad Católica de Valencia que cursaban tercero del Grado en Educación Infantil, en la asignatura Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, desarrollaran sus competencias mientras prestaban un servicio a la sociedad.

La asignatura en la que los estudiantes han aplicado el Aprendizaje-Servicio ya hace referencia a un colectivo que, por sus necesidades particulares, presenta dificultades debidas a discapacidad, dificultades específicas o problemas de conducta. Es al comienzo de la asignatura donde los alumnos empiezan a tomar conciencia de esa realidad y de las diversas formas en las que la realidad se presenta en el aula, siendo entonces, en ese período, cuando empiezan los retos para lograr que el aprendizaje sea significativo. Hasta el momento presente, la enseñanza de la asignatura se realizaba con clases teórico-prácticas, sin ningún contacto con niños que tuvieran dificultades. Se ampliaban contenidos teóricos de clase accediendo a la biblioteca o consultando la web. Este método tradicional de enseñanza es denominado por Battle (2013) como aulas de laboratorio participativo.

Sabemos por qué el estado de la investigación sobre el impacto que tiene la metodología de Aprendizaje-Servicio se visibiliza directamente en los estudiantes, ya que obtienen resultados positivos en el desarrollo académico y cognitivo así como en el desarrollo cívico, vocacional, ético y moral (Martínez, 2010; Ibarrola y Artuch, 2016). Los hallazgos más consistentes residen en el incremento de la autoestima, el empoderamiento, la conducta pro-social, la motivación y el compromiso con las actividades. Además, en base a las premisas de Marqués (2014), hay que decir que la pedagogía de Aprendizaje-Servicio debe ser impulsada en las aulas. En definitiva, se trata de “una buena herramienta para desarrollar su competencia social y ciudadana” (Gil, Moliner, Chiva, y García López, 2016, p. 69).

1. Contextualización

Es necesario resaltar la importancia que las técnicas de modificación de conducta tienen para los niños que presentan dificultades específicas de aprendizaje. Los errores sistemáticos que se cometen son predecibles y modificables. Es por ello que, con el fin de obtener nuevas experiencias de aprendizaje, tenemos que intervenir para lograr los cambios deseados. Para la realización de este proyecto, se seleccionaron dos colegios dispuestos a acoger de una manera participativa a los estudiantes, distribuyéndose la clase en 10 grupos de 5 miembros. Los centros fueron el Colegio Parroquial Santiago Apóstol, situado en el Cabañal de Valencia, en el que la mayoría de los alumnos es de etnia gitana; y en el centro educativo Nuestra Sra. de

los Desamparados, situado en el barrio de Nazaret en la localidad de Valencia, que atiende también a alumnos en condiciones de desigualdad social y de diferentes etnias.

La primera toma de contacto se realizó desde la Universidad, para poder concretar con los directores de los respectivos centros el plan de acción, a fin de poder cuadrar las agendas tanto de los alumnos de la universidad como de las aulas a las que los estudiantes debían acudir y, de este modo, ofrecer sus conocimientos al servicio de los alumnos que presentasen dificultades. Después, los alumnos se encargaron de acudir en las fechas establecidas a los centros asignados. Una vez allí, la especialista en Pedagogía Terapéutica reunió a los alumnos para darles pautas antes de empezar a trabajar con los niños. La especialista en Pedagogía Terapéutica, según lo acordado previamente, asignó un aula distinta de Educación Infantil a cada componente del grupo, de forma que pudieron estar en los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil.

2. Descripción del servicio

Los alumnos, al llegar al centro, debían contactar con la profesora de la aula asignada para, de este modo, poder establecer unos criterios comunes de trabajo. Desde esta perspectiva, y considerando las capacidades de los propios estudiantes, hay que señalar que fueron capaces de observar y registrar las necesidades que encontraron en el aula, referentes a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, describiéndolas adecuadamente en el trabajo de la asignatura. Posteriormente, ya en las tutorías, se detallaron las técnicas que se iban a emplear para cada caso en particular. La gran parte de los problemas detectados fueron relacionados con la motricidad fina, las conductas inapropiadas, la falta de autonomía y el absentismo escolar.

Los alumnos universitarios exportaban todo lo aprendido en el aula y se trasladaba a las aulas infantiles con los niños con dificultades específicas. Esta experiencia reforzaba el aprendizaje de técnicas de modificación de conducta. Los casos que se abordaron fueron diversos, si bien los más destacados son los que se comentan a continuación. En este sentido, hay que aclarar que las experiencias que se detallan están supervisadas estrechamente entre el centro y la profesora y que, en cada caso, se confeccionaron unos registros de las conductas observadas. Cada uno de los casos pertenece a aulas con niños de diferentes edades, centrándose los alumnos en aulas de 3, 4 y 5 años respectivamente. Veamos a qué nos referimos.

Aula 3 años

Caso 1

Niña que no asiste con regularidad a clase. Probablemente este sea uno de los motivos por los que no tiene claras ni interiorizadas las normas establecidas en la escuela y, sobre todo, en el aula. En el momento de realizar una actividad esto conlleva lo siguiente: se ha de mantener una atención especial y continuada durante la realización de las tareas que lleva a cabo para que las finalice. El objetivo de los alumnos de la Universidad era aumentar la frecuencia de una conducta positiva que existía en el repertorio, seleccionando aquellas que más le agradaban.

Para ello, la técnica de intervención que utilizamos fue el refuerzo positivo con el fin de reforzar consistentemente el hecho de realizar la tarea que debía llevar a cabo en ese momento. Así, se le proporcionó un *gomet* y con ello se consiguió que permaneciera atenta y sentada durante las 9h de intervención.

Caso 2

Niño con dificultades para realizar algunas tareas de manera autónoma, como son recoger sus propios materiales del aula, ponerse la chaqueta, la mochila, etc. En relación a recoger el aula, hay que decir que estaba más pendiente de otras cosas que de lo que en realidad era importante en ese momento, y era por esto que se retrasaba en muchas ocasiones. Respecto a ponerse la chaqueta, hay que decir que se mostraba confuso y que no sabía bien cómo hacerlo. Y en lo concerniente a colocarse la mochila, volvía a presentar las mismas dificultades que le producía ponerse la chaqueta. El objetivo de los estudiantes se centró en conseguir la obtención de una conducta nueva con capacidad de generalizarse para resolver estas dificultades.

La técnica de intervención fue el moldeamiento y el refuerzo positivo. El niño debía imitar nuestra conducta. De esta manera, el niño se situaba al lado de los alumnos que guiaban paso a paso la conducta y reforzaban inmediatamente los logros alcanzados. El tiempo de intervención fue de 9h distribuido en sesiones de 3h.

Aula 4 años

Caso 3

Niño que presenta constantemente conductas disruptivas y agresivas hacia otros niños y niñas del aula y profesorado. Utiliza un lenguaje muy soez y se muestra incómodo ante las figuras de autoridad, especialmente maestros y alumnos en prácticas. De hecho, ante cualquier indicación de ellas, su conducta es totalmente contraria. Abandona el aula sin motivo o previo aviso, incordia y molesta a sus compañeros y compañeras, deambula por debajo de las mesas, se pone de pie en sillas y mesas, etc. El objetivo, por tanto, consistía en eliminar esas conductas.

Entonces, se aplicaron las técnicas de intervención de extinción y reforzamiento. En este sentido, se le explicó que si durante diez minutos mantenía una postura adecuada y no emitía conductas disruptivas, se le enseñaría un dibujo de aquello que realmente le gustaba. Sin embargo, si su conducta era contraria se le pedía que abandonara el grupo y se le excluía de la situación.

Caso 4

Niño distraído que no suele prestar atención durante las clases y que, por lo tanto, es incapaz de seguir el ritmo de la clase, ya que no presta atención a las instrucciones de la maestra. Distrae a sus compañeros de manera reiterada, quitándoles los lápices de colores, interrumpiendo sus actividades, incordiándoles, etc. Realiza otras actividades en lugar de hacer las que debe. Rompe los grupos interactivos y crea mal clima en el aula. Por eso, el objetivo era eliminar las conductas inadecuadas.

De este modo, la técnica de intervención que se aplicó fue la extinción y el reforzamiento. Le explicaron que si se comportaba adecuadamente recibiría un premio de la clase, pero que si no se comportaba de manera adecuada no participaría en actividades como la lectura de cuentos.

Aula 5 años

Caso 5

Niño que llora exageradamente y de forma constante cuando no se le presta la atención individualizada que él demanda. Busca de forma reiterada a la figura de autoridad del aula con el fin de sentirse acogido. Pero cuando se le explica que él no puede disponer de la dedicación total del maestro, entonces se disgusta. No hace esfuerzo alguno ni pone interés en formar parte del grupo-clase, pues las dinámicas tanto individuales como grupales las realiza individualmente. El objetivo, por tanto, era aumentar la conducta grupal y que realizara peticiones sin llorar.

Para ello, la técnica de intervención que se aplicó fue el refuerzo positivo. Dado que el alumno al inicio de las tareas de grupo sí que interactuaba, se adoptó por parte de todo el grupo una misma conducta: mostrarse alegre y participativo con él, y se le reforzaba manteniendo cada vez más prolongado el refuerzo en el tiempo. Al terminar la clase, la profesora también le reforzaba verbalmente por haber sido capaz de trabajar en grupo.

3. Descripción del aprendizaje

La asignatura Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo tiene como objetivo general estudiar los medios y recursos disponibles para atender a los niños que por alguna razón tienen necesidades de aprendizaje y poder dar respuesta desde el centro escolar a la diversidad del alumnado, en colaboración con las familias y agentes educativos implicados.

En cuanto a las competencias generales, los alumnos aprendieron desde los centros cómo diseñar y regular los espacios de aprendizaje en contextos de diversidad. Observaron también cómo se atendía a las singulares necesidades educativas de los niños. Al mismo tiempo, ayudaron a fomentar la convivencia en el aula, ya que contribuyeron a la resolución pacífica de conflictos. Los alumnos no solo pudieron observar las potencialidades y limitaciones de los centros, sino que tomaron conciencia de la relevancia de adaptarse a los cambios sociales y pedagógicos en el ejercicio de su función docente. Desarrollar acciones desde el Aprendizaje-Servicio afianzaba en ellos su buen hacer como futuros orientadores y profesionales.

Respecto a las competencias específicas, hay que decir que el alumnado adquirió una mayor capacidad de reflexión de las prácticas del aula, sobre todo en lo concerniente a la innovación, mejora de la labor docente, y desarrollo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. Es cierto que la intervención llevada a cabo por los estudiantes se caracterizaba por una limitación temporal determinada por el propio desarrollo de la materia. De ahí que algunas cuestiones, como ejercer la orientación a los padres, no se pudieron llevar a cabo porque, si bien disponían de la información de cada niño para hacerlo, no disponían del tiempo suficiente al estar sometidos a la duración temporal de la propia asignatura.

Pero a pesar de todo, sí que lograron resultados de aprendizaje vinculados con la materia, dado que los alumnos conocieron la metodología de Aprendizaje-Servicio a través de la asignatura Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Además, la asignatura les enseñó a relacionar la problemática que presentaban algunos niños

con la realidad de la inclusión. Podemos señalar que, en lo concerniente a las competencias adquiridas en la asignatura relativas al bloque I, especialmente los conceptos clave y principios de intervención han sido adquiridos adecuadamente. En lo referente a los aprendizajes del bloque II, hay que indicar que han conocido las características, el funcionamiento y los problemas de absentismo escolar y de falta de recursos de un centro C.A.E.S. Igualmente, los alumnos han sabido aplicar técnicas cognitivo-conductuales a niños que presentaban dificultades.

Al ser un trabajo de campo, han podido comprobar las dificultades que pueden surgir en un contexto natural, centrando la mirada en centros a los que se hacen referencia normalmente de una manera teórica y no experiencial. Este tipo de actuaciones o intervenciones desarrolladas con la metodología de Aprendizaje-Servicio contribuye a desmitificar otras culturas y a servirse de diversas problemáticas para acercarse al aprendizaje. Y todo este aprendizaje se ha llevado a cabo en equipo, trazando conjuntamente un plan de intervención de manera organizada y sistemática, sopesando y valorando qué actividad cumplía con los objetivos del proyecto, y solventando a medida que surgían los problemas metodológicos que formaban parte del aprendizaje.

4. Conclusiones

Como conclusión, cabe señalar que ha sido una experiencia muy interesante y enriquecedora para los alumnos y para la profesora, puesto que ha dotado de sentido la experiencia de enseñar y les ha acercado a realidades desconocidas. Asimismo, algunos de los estudiantes solicitaron posteriormente desarrollar sus prácticas en este tipo de centros, argumentando que les habían conmovido de manera especial las características de la población infantil que habían conocido. Esto supone un modo diferente de trabajar en el aula que, en algunas ocasiones, puede generar reticencias, pero que sin duda contribuye a mejorar la calidad docente y los contenidos de la propia asignatura. El hecho de haber conocido centros que tienen como alumnado a niños de diferentes destrezas, ambientes socioculturales empobrecidos, condiciones étnicas y económicas ha puesto un inicio relevante en la construcción de un camino hacia la responsabilidad social universitaria.

Formar profesionales en nuestras universidades es el objetivo común de todos, pero formar profesionales que estén en estrecha relación y colaboración con la sociedad de nuestros días es garantía de excelencia. Y en este sentido, hay que decir que la mayoría de alumnos ha manifestado que dicha experiencia no solo les ha enriquecido personalmente, sino que les ha guiado para integrar valores fundamentales, como compromiso y solidaridad, en el ejercicio de su profesión futura.

Referencias bibliográficas

Abal, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.2

- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R., y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.4
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., y García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. doi: 10.18172/con.2763
- Ibarrola, S., y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120.
- Marqués, M. (2014, febrero). La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la *institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili*. Copmunicación presutada en las I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz. Recuperado de <http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/Aprenentatge%20Servei/MMarques-%20RSU%20-%20APS.pdf>
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Madrid: Octaedro-ICE.

Ampliando la mirada, a través del Aprendizaje y Servicio, hacia el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil

Sánchez Calleja, Laura

García García, Mayka

Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz

lauradelasflores.sanchez@uca.es

mayka.garcia@uca.es

RESUMEN

Este trabajo muestra los primeros resultados de un proyecto denominado *Haciendo visible el desarrollo de las competencias emocionales a través del Aprendizaje Servicio*, financiado por la convocatoria Actúa 2015/2016 de la Universidad de Cádiz. Supone un proceso de investigación que orienta la mirada hacia el desarrollo de competencias emocionales en futuros/as docentes que participan en este tipo de experiencias. Se contextualiza en un itinerario curricular que pone en acción Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS), en tres de los cuatro cursos que componen el Grado de Educación Infantil de la UCA (García García et al., 2016). A partir de los relatos reflexivos individuales y grupales de los/as estudiantes participantes se identifican las competencias emocionales desarrolladas. El estudio está permitiendo la construcción de un instrumento para que el alumnado reflexione y tome conciencia del desarrollo de este tipo de competencias en experiencias de Aprendizaje y Servicio, así como la mejora de la propia propuesta didáctica.

Palabras clave: competencias emocionales; educación emocional; Aprendizaje y Servicio; formación Inicial del profesorado.

Broadening look through service learning, to the development of emotional competencies in initial teacher training in Early Childhood Education

ABSTRACT

This paper shows the first results emanating from a project called *Making visible the development of emotional skills through Service Learning*. This has been funded by the Act 2015/2016 convocation of the University of Cadiz. The project is a research process that directs our attention to the development of emotional competencies in future as teachers involved in this type of experience. It is contextualized in a curricular itinerary included where it is put into action Service Learning in three of the four courses that comprise the Grade Early Childhood Education of the UCA (Garcia García et al., 2016). From individual and group reflective accounts of student participants developed emotional competencies are identified. The study is allowing the construction of an instrument to assess the development of such skills in service learning experiences and improve teaching Service Learning proposal itself.

Keywords: emotional skills; emotional education; service-learning, initial teacher training.

Introducción

Después de varios años de implementación de propuestas de ApS, primero de manera aislada y poco sistemática y más tarde como acciones de innovación en relación con la Atención a la Diversidad, comenzamos la aventura de la introducción progresiva de proyectos de Aprendizaje y Servicio como núcleo didáctico de un conjunto de asignaturas. Ello nos llevó a la configuración de un itinerario curricular en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, que alcanza asignaturas de segundo, tercer y cuarto curso.

FIGURA 1. Desarrollo del ApS en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz



Fuente: elaboración propia.

Hoy hablamos de institucionalización curricular del ApS en el título porque ni la enseñanza en el mismo, ni el aprendizaje son concebidos sin tener en cuenta este tipo de propuestas. Por tanto hablamos de un contagio efectivo del currículum del título. Comprender y valorar los efectos personales y profesionales en la formación de maestros/as de este itinerario se erige como una investigación longitudinal. Por este motivo, de manera simultánea al proceso de investigación anterior, nos proponemos la exploración de otros focos que se conforman como de interés para quienes participamos en este itinerario. En este contexto nace la inquietud de indagación en relación con el valor del aprendizaje emocional inserto en las mismas. De manera particular nos preguntamos acerca de qué competencias emocionales desarrollan nuestros/as estudiantes a través de su participación en estas experiencias de ApS. Así mismo nos interesa indagar de qué forma enriquecen sus competencias profesionales y personales a nivel individual y social, dado que ponemos en valor la importancia y necesidad de la introducción de la Educación Emocional en nuestras aulas (Sánchez-Román y Sánchez-Calleja, 2015), como parte de la formación integral de los/as profesionales en el campo educativo, para que en un futuro puedan favorecer y fomentar este desarrollo en su alumnado.

1. Marco teórico

Existen referentes previos que nos anuncian la relación entre Aprendizaje y Servicio y Educación Emocional. Entre estos podemos apuntar los trabajos de Billig (2000); Conway, Amel y Gerwien (2009); Eberly y Roche-Olivar (1979); y Folgueiras, Luna y Puig-Latorre (2013), donde si bien el eje de atención no es esta relación, dejan entrever la vinculación existente.

Lo singular de este trabajo es que se centra de manera explícita en las relaciones entre ApS y Educación Emocional entendida como aquella educación que nos permite y va orientada al desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2010), evidenciando este hecho a través de un proceso de investigación sistemática, donde es el propio alumnado el que tras un proceso de reflexión y toma de conciencia, explicitan y describen los aprendizajes desarrollados en lo acontecido dentro de la puesta en marcha de su ApS.

El ApS se trata, principalmente, de aprender haciendo un servicio en beneficio a los demás. El hecho de hacer favorece estar activos, construyendo aprendizajes en primera persona, y desarrollarnos tanto personal como profesionalmente, desde una vertiente más social y humana que además, permite el compromiso, la crítica y la reflexión (Soler, 2008). Y es que el “aproximarse al Aprendizaje y Servicio supone un descubrimiento apasionado del estar, el hacer y el ser con sentido público en educación” (García y Cotrina, 2015, p. 9). De ahí que consideremos, que emanan de forma emergente las competencias emocionales, definidas por Bisquerra (2010, p. 19) como conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Identificándose cinco competencias emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 70) “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar”, que son nuestros referentes para la elaboración del presente trabajo.

Para afirmar la citada emergencia, nos apoyamos también en Bisquerra (2008); Puig (2009). Concluyendo con la idea de que si el ApS desarrolla *competencias emocionales*, a través del mismo, educamos emocionalmente. Facilitando la construcción de un currículum que conecte cognición y emoción en los términos expresados por Goleman (1996). Todo ello, hace posible, el *aprender a ser* (autoconocimiento, autoestima, conciencia emocional, autogestión, motivación, etc.) y el *aprender a convivir* (habilidades sociales, empatía, habilidades de vida y bienestar, etc.), dos de los cuatro pilares de la educación que recoge el Informe Delors (1996). Siguiendo con ambas dimensiones, aparecen las aportaciones de Carpena (2010), en lo referente a lo intrapersonal e interpersonal, dos de las ocho inteligencias, enunciadas por Gardner (1995). La primera alude al conjunto de competencias emocionales cuyo desarrollo permite al sujeto tomar conciencia de sí mismo; y la segunda al conjunto de las que posibilitan “tomar conciencia de uno mismo en constante interacción con el entorno” (Carpena, 2010, p. 48). Además, hay que tener en cuenta que ambas dimensiones son complementarias y acontecen de manera interactiva.

Como podemos observar a través de estas aportaciones que ofrecen un soporte teórico a nuestra investigación, el ApS como ya se recogía por el Programa Nacional de Educación Solidaria (2014) al tener que llevar a cabo un servicio real para un contexto determinado

con la finalidad de atender a una necesidad concreta, el alumnado se convierte en protagonista real de sus propios aprendizajes y pone en juego sus competencias, apareciendo entonces, los otros dos pilares del informe Delors: aprender a aprender y aprender a hacer (Tapia, 2014).

2. Metodología

La investigación completa se centra en distintas asignaturas que conforman el itinerario curricular, no obstante en este trabajo nos centramos en una asignatura ubicada en el último curso de su formación inicial como docentes, es decir, en 4º, donde todo el alumnado en equipos de 4-5 estudiantes llevan a cabo experiencias de ApS vinculadas curricularmente al diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas que den respuestas a necesidades de entornos educativos. Se trata de la asignatura “Fundamentos pedagógicos de las necesidades educativas en la infancia”.

La investigación en sí adopta un carácter interpretativo y fenomenológico orientado a la descripción y comprensión de los significados vividos desde las esencias de sus participantes ilustrada a partir de sus voces. Las personas que participan, y que por tanto conforman la muestra, son 109 estudiantes, que llevan a cabo 27 experiencias de ApS, alimentan la investigación a través de relatos individuales y grupales de carácter reflexivo, lo que supone la estrategia de recogida de información. En este sentido la narración se erige en fuente de recogida de información privilegiada. Los relatos individuales adoptan un carácter argumentativo y reflexivo libre, mientras que los grupales siguen un formato en la misma, pero al alumnado se le proporciona un guion orientativo en relación a pilares básicos: 1) la cooperación en los equipos, 2) los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, 3) la calidad del servicio (beneficiarios/as, alianzas, alcance, impacto, etc.).

Los datos que emergen de dichos relatos son analizados a través de un sistema categorial previo. Este fue construido de manera particular y resulta singular en cuanto que integra las aportaciones de Bisquerra (2010) en relación con la identificación de competencias emocionales, Carpena (2010) que nos abre la puerta a las dimensión intra e interpersonal de dichas competencias; y algunos de los pilares de la educación (Delors, 1996) que se encuentran íntimamente ligados a las competencias emocionales y al ApS. Dicho de otro modo, el sistema categorial supone una hipótesis teórica en relación con cómo interpretamos las investigadoras el desarrollo de competencias emocionales a través del Aprendizaje y Servicio. A continuación se presenta el sistema de categorías que supone “nuestra” teoría.

TABLA 1. Marco conceptual “teórico” de desarrollo de la educación emocional a través del Aprendizaje y Servicio

Dimensión	Competencia	Descripción	Aspectos	¿Se desarrolla en ApS?	Pilares de la educación
Intrapersonal	Conciencia Emocional	Capacidad para tomar conciencia de lo que siente como persona y de lo que sienten los/las demás, así como el clima emocional de un contexto determinado.	Toma conciencia de las propias emociones.	X	Aprender a ser
			Da nombre a las emociones.		
			Comprende las emociones de los demás.	X	
			Toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.		
	Regulación Emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada para responder al contexto o situación.	Expresión emocional apropiada.	X	
			Regulación de emociones y sentimientos.	X	
			Habilidades de afrontamiento.	X	
			Competencia para autogenerar emociones positivas.		
	Autonomía Emocional	Incluye un conjunto de capacidades relacionadas con la autogestión emocional.	Autoestima.	X	
			Automotivación.	X	
			Autoeficiencia emocional.	X	
			Responsabilidad.	X	
			Presenta una actitud positiva.		
Es capaz de realizar un análisis crítico de normas sociales.			X		
	Resiliencia.				
Interpersonal	Competencia Social	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.	Domina las HH.SS. básicas.	X	Aprender a convivir
			Respeto a los demás.	X	
			Practica la comunicación receptiva.	X	
			Practica la comunicación expresiva.	X	
			Comparte emociones.	X	
			Tiene un comportamiento prosocial y cooperación.	X	
			Asertividad.	X	
			Previene y soluciona conflictos.	X	
	Tiene capacidad para gestionar situaciones emocionales.	X			
	Habilidades de vida y bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar las diferentes situaciones que se puedan dar en los distintos contextos en los que se desenvuelve.	Fija objetos adaptativos.	X	Aprender a hacer
			Toma decisiones.	X	
			Busca ayuda y recursos.	X	
			Ejerce una ciudadanía activa y participativa, crítica y responsable y comprometida.	X	Aprender a aprender
Bienestar emocional.					
	Fluir.	X			

Fuente: elaboración propia¹, partiendo de las aportaciones de Bisquerra (2010), Bisquerra y Pérez Escoda (2007), Carpena (2010) y Delors (1996).

¹ Puede consultarse en Sánchez Calleja y García García (en prensa).

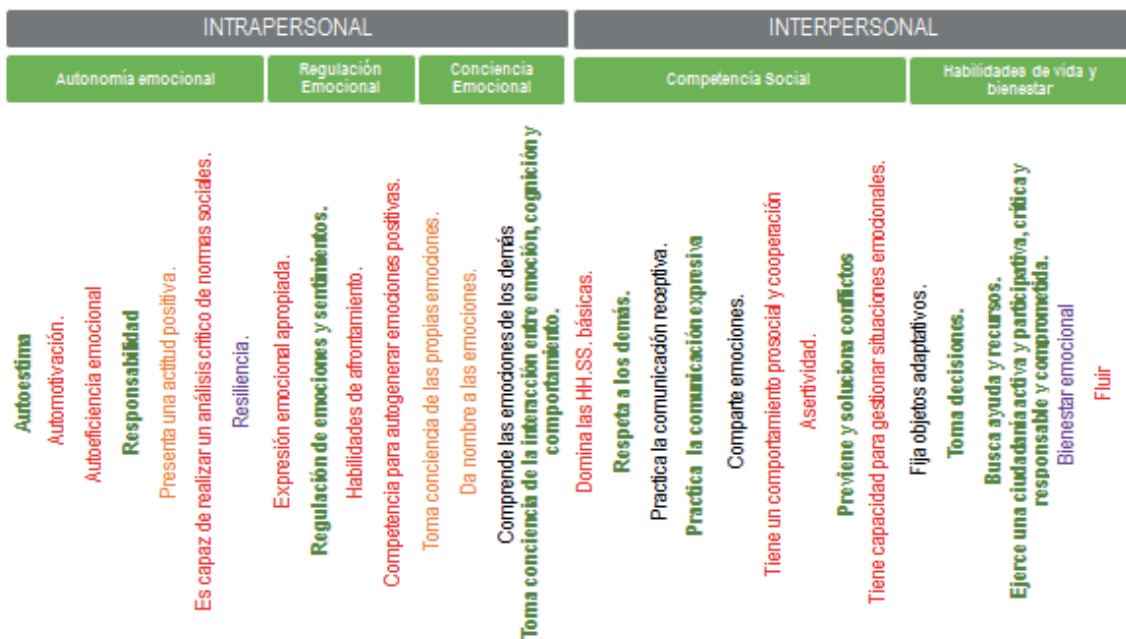
Dicho esquema categorial apriorístico se aplicó a cada relato, lo que permitió la reducción de datos y el manejo de los mismos para llegar a conclusiones.

3. Resultados

A continuación se presentan algunos de los resultados iniciales de la investigación. En primer lugar podemos apuntar que no se había considerado que todas las competencias emocionales pudieran ser desarrolladas a través del ApS. Esto puede comprobarse en la tabla 1. El análisis de los relatos individuales y grupales de los/las estudiantes, sin embargo, es discordante con nuestras previsiones. Si observamos la figura posterior se aprecian en color morado aquellas competencias que, desde el punto de vista teórico, considerábamos que no se desarrollaban y que no hemos encontrado en los relatos. El estudio preliminar corrobora nuestras hipótesis aunque es necesario indagar con mayor profundidad.

Por su parte, en color naranja se marcan las competencias emocionales no previstas inicialmente, pero que sí emergen en los relatos.

FIGURA 2. Análisis de los relatos individuales y grupales a través del sistema categorial previo



Fuente: elaboración propia.

Aquí podemos mencionar como, por ejemplo, el alumnado manifiesta que a través del ApS toma conciencia de sus propias emociones, lo que supone el desarrollo de la *conciencia emocional*.

“Tras esta experiencia me he dado cuenta que es muy importante conocerse a uno mismo para poder conocer a los demás. Es necesario expresar los sentimientos, puesto que es una manera más que tenemos las personas de comunicarnos” (A.3).

O cómo es capaz de poner nombre a esas emociones que vive o valora específicamente este hecho.

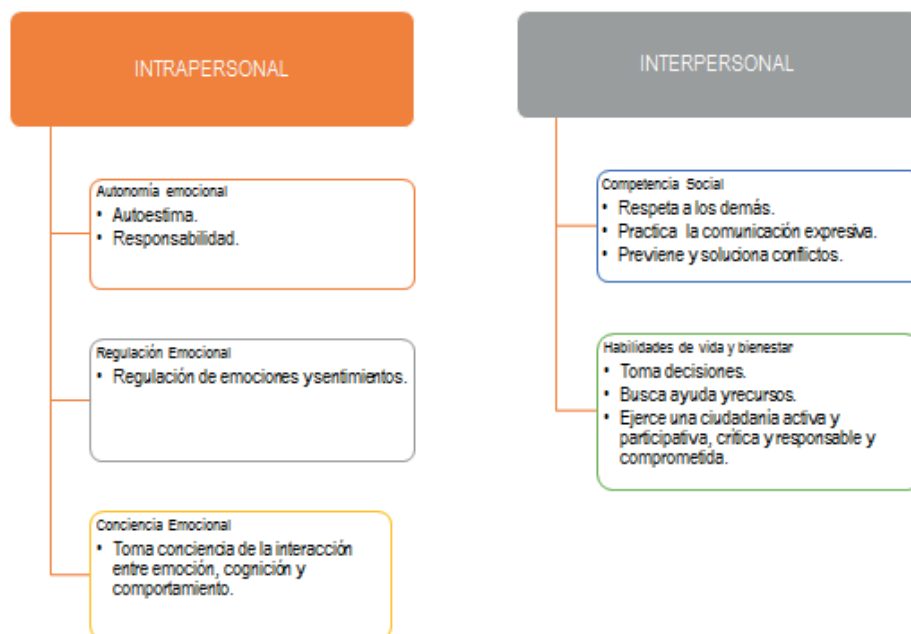
“Ante situaciones de frustración, nuestras reacciones se focalizaron en analizar nuestras emociones a través de palabras, poniendo nombre a nuestros sentimientos e intentado reconducir hacia soluciones productivas” (G.3).

Igualmente destaca que en el ámbito de la *autonomía emocional*, según el alumnado, las experiencias de Aprendizaje y Servicio les ayudan a ser más positivas.

“Ser una persona más positiva valorando la posibilidad de hacer lo que hago y tener lo que tengo” (A.1).

El análisis de los resultados nos permite afirmar que hay un conjunto de competencias emocionales que, claramente, se ponen de manifiesto en este tipo de experiencias. Así, en la figura anterior podemos encontrar coloreadas en verde aquellas competencias a las que se alude de manera más frecuente entre el alumnado; y que lo hace tanto en relatos individuales como en grupales. Por su interés, estas son enfatizadas en la siguiente figura, donde se pone de manifiesto cómo existen competencias emocionales desarrolladas en todas las dimensiones y ámbitos.

FIGURA 3. Competencias emocionales identificadas tanto en relatos individuales como en los grupales



Fuente: elaboración propia.

Con el fin de ejemplificar estas competencias emocionales identificadas en los relatos ofrecemos a continuación la voz de nuestro alumnado, en referencia a cada una de las competencias mostradas en la figura 3:

- Autonomía emocional:
 - “Conocerme más a mi misma, con mis debilidades y fortalezas para poder mejorar como profesional” (A. 11).
 - “Desarrollar el sentido de la responsabilidad” (A.15).
 - “Aumento de la autoestima” (G.14).
- Regulación emocional:
 - “A gestionar mis emociones” (A.3).
 - “Ante situaciones de frustración, nuestras reacciones se focalizaron en analizar nuestras emociones a través de palabras, poniendo nombre a nuestros sentimientos e intentado reconducir hacia soluciones productivas” (G.3).
- Conciencia emocional:
 - “Ir dándome cuenta de las cosas durante el camino” (A.5).
 - “Conocimientos de nosotros mismos, ampliando nuestro autoconcepto” (G.18).
- Competencia social:
 - “A escuchar y respetar las opiniones de los demás” (A.12).
 - “Buscar soluciones a aquellos conflictos que se nos presentan, ya sea con nosotros mismos, con los compañeros, con el mismo servicio, con la alianzas...” (A.5).
 - “Resolución de conflictos y búsqueda de soluciones inmediatas” (G.1).
 - “Importancia de una buena comunicación” (G.18).
- Habilidades de vida y bienestar:
 - “Tomar decisiones en grupo” (A.12).
 - “Hemos vivenciado sentimientos de ayuda, unión, colaboración, solidaridad, compromisos, etc.” (G.11).

Continuando con el análisis de los resultados, volviéndonos a remitir a la figura 2, aparecen en color negro, aquellas que se encuentran presentes solo en uno de los dos tipos de relatos (individual o grupal). En esta ocasión nos referimos a *la comprensión de las ideas de los demás*, lo que se identifica cuando se reflexiona en los relatos grupales, a pesar de referirse a una competencia del plano intrapersonal, lo que viene a ilustrar cómo necesitamos de otras personas para construirnos:

“A comprender sentimientos ajenos” (G.4).

Además, y en el plano interpersonal, el alumnado manifiesta desarrollar la Práctica de la comunicación receptiva y a fijar objetivos adaptivos:

“Compresión y tolerancia hacia los demás” (G.8).

“A escuchar a todas las compañeras y a comunicarnos eficazmente” (G.4).

“Importancia de una buena comunicación” (G.18).

“La toma de decisiones conjunta produce resultados de mayor calidad y nos enriquecemos de las ideas de los otros” (G.1).

“Buscar soluciones y superar cada barrera dada” (G.5 y G.14).

Desde el punto de vista docente, también nos ha interesado identificar qué competencias emocionales, que consideramos que se pueden desarrollar a través del ApS, no han sido mostradas por los/as estudiantes en sus relatos. Estas se encuentran marcadas en color rojo en la figura 2.

FIGURA 4. Competencias emocionales descritas en el marco conceptual y no identificadas en los relatos de nuestros estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Aquí llama la atención que la conciencia emocional, como categoría, siempre aparece reflejada en los relatos, por lo que no se encuentra presente en la figura anterior. De la misma forma podemos resaltar que nuestros/as estudiantes no explicitan el desarrollo de un comportamiento prosocial y de cooperación, lo que nos abre caminos de intervención didáctica, relacionados con la toma de conciencia de qué hacemos cuándo practicamos ApS y para qué.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación nos hablan de cuáles son las competencias emocionales que nuestros estudiantes señalan desarrollar a través de su práctica en ApS lo que permite avalar la relación entre éste y la Educación Emocional. Destacamos, además, que el reconocimiento de dicho desarrollo es más amplio cuando nuestro alumnado reflexiona de manera colectiva que cuando lo hace de manera individual, lo que nos permite reorientar las prácticas reflexivas indispensables en ApS para obtener unos resultados más intensos, desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación también ha permitido identificar los aspectos de las distintas competencias emocionales que son menos reconocidos en sus vivencias por el alumnado, entre las que destacan la expresión emocional adecuada, las habilidades de afrontamiento, la autoeficiencia emocional, el dominio de habilidades sociales básicas, o el análisis crítico de las normas sociales, entre otras, lo que nos permite repensar nuestro papel como acompañantes de proyectos de ApS y el diseño de procesos y contextos más enriquecidos.

Estos resultados orientan uno de los retos de la investigación, el que tiene que ver con la determinación del valor de estas competencias emocionales en el enriquecimiento personal, social y profesional de nuestros/as estudiantes. Construyendo personas más activas, críticas, reflexivas, resolutivas, participativas, colaborativas, comprometidas, solidarias, empáticas que entienden la necesidad de luchar por un mundo más justo y mejor.

Referencias bibliográficas

- Billig, S. (2000). *Service-Learning Impacts on Youth, Schools and Communities: Research on K-12 School-Based Service-Learning, 1990-1999*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57.
- Conway, J., Amel, E., y Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
- Delors, J. (1996). Los cuatro Pilares de la educación. En J. Delors, *La Educación Encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana-UNESCO.
- Eberly, D. J., y Roche-Olivar, R. (1979). Aprendizaje-servicio y prosocialidad. *Ethology and Sociobiology*, 1, 3-11.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Gadner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- García García, M., Benítez Gavira, R., Sánchez Calleja, L., Cotrina García, M., Alcaraz Salarirche, N., y Fernández Navas, M. (2016). *Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz: de la innovación docente a la institucionalización curricular en el Grado de Educación Infantil*. Trabajo presentado en las Jornadas de Innovación Docente de la UCA, Cádiz, España.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Programa Nacional de Educación Solidaria (2014). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Calleja, L., y García García, M. (en prensa). El aprendizaje Servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*.
- Sánchez Román, A., y Sánchez Calleja, L. (2015). Educación emocional: diez razones para una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 86-91.
- Soler, M. (2008). *De la educación socioemocional a la educación en valores*. Madrid: Secretaría General.
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos?. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.

A la cárcel! Una experiencia de ApS en el itinerario formativo de futuros profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Sebastiani Obrador, Enric M.
Criach Singla, Maria Francesca
Fontanet Caparrós, Anna Isabel

Blanquerna. Universitat Ramon Llull

enricmarias@blanquerna.edu

quecacs@blanquerna.url.edu

annabelfc@blanquerna.url.edu

RESUMEN

Esta comunicación expone una experiencia que se lleva a cabo dentro del itinerario formativo de los futuros graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que están estudiando en Blanquerna (Universitat Ramon Llull), concretamente, tercer curso.

El objetivo principal es aproximar la realidad profesional a la formación, de manera que se genere una situación auténtica sobre la que reflexionar y aprender, a la vez que se ofrece un servicio a un colectivo especialmente vulnerable y desfavorecido.

En este caso, se presenta una experiencia que los alumnos realizan en el entorno penitenciario de cuatro centros e interviniendo con población reclusa de características distintas (jóvenes, adultos, personas con discapacidad intelectual, hombres y mujeres).

Esta experiencia, que ya tiene un histórico de cinco años, tiene una valoración muy positiva entre las personas que participan (estudiantes, internos/as, profesores, funcionarios, técnicos deportivos, profesionales de los centros y responsables organizativos) a la vez que consigue una implicación y unos aprendizajes y vivencias significativamente remarcables.

Palabras clave: actividad física; centros penitenciarios; integración; aprendizaje servicio.

To jail! ApS experience in the training itinerary of future professionals of Physical Activity and Sport Sciences Degree

ABSTRACT

This communication presents an experience that takes place within the training schedule of future graduates in Physical Activity and Sport Sciences who are studying in Blanquerna (Universitat Ramon Llull), in the third course.

The main objective is to approximate the reality professional to the training, so that a real situation on which to reflect and learn, while a service to a vulnerable and disadvantaged group.

In this case it presents an experience that students perform in the prison environment and intervening in four centers with different prison population characteristics (youth, adults, people with intellectual disabilities, and men and women).

This experience has a history of five years and has a very positive assessment among people involved (students, prisoners, teachers, officials, trainers, and other professionals prisons) while getting an involvement and a significantly and remarkable learning and experiences.

Keywords: physical activity; prison; integration; service learning.

Introducción

Actualmente, la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (Universitat Ramon Llull) está trabajando para desarrollar un plan de consolidación del aprendizaje servicio (ApS), a través de su institucionalización, el impulso de nuevas iniciativas y la mejora de los procesos de seguimiento y evaluación de los proyectos implementados. Los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten afirmar que el aprendizaje servicio (ApS) permite un mayor nivel de adecuación a las necesidades sociales presentes y futuras de los titulados, potenciando una actitud crítica, reflexiva y de compromiso social.

Esta comunicación expone una de las experiencias de ApS que se está llevando a cabo, concretamente en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte desde hace 5 años. A su vez, esta experiencia se enmarca en un conjunto más amplio de ellas, no solo en este grado, sino también en otros de la misma Facultad.

Al inicio del segundo semestre, los estudiantes de 3º reciben, casi por sorpresa, un encargo institucional de la Dirección General de Centros Penitenciarios de la Generalitat de Catalunya para realizar una intervención sociodeportiva en cuatro de sus centros. A partir de aquí, un experto de la propia Dirección General viene a la universidad, les aproxima al conocimiento del sistema penitenciario, sus usuarios y les expone la necesidad que tienen y sobre la que los estudiantes deberán trabajar.

Después de visitar los centros, hablar con expertos, funcionarios y los propios internos, se perfila la intervención a realizar. A partir de aquí, los estudiantes deberán gestionar todo el proceso de diseño, partenariado, organización, dirección y evaluación mediante trabajo colaborativo y resolución de problemas, con el acompañamiento de un profesor que actuará según su demanda.

Este proyecto de ApS es realizado simultáneamente por 13 grupos (150 estudiantes) que atienden a la necesidad de unas 650 personas de distintas poblaciones (personas con Alzheimer, con discapacidad intelectual, provenientes de un Centro de Atención Primaria, escuelas con población de riesgo social y sanitario, etc.).

El caso que se expone en esta comunicación es el de los estudiantes que intervienen en el proyecto de ApS concretamente en población reclusa.

1. Contextualización

Como se ha comentado anteriormente, en esta experiencia participan los 160 estudiantes de tercer curso y se distribuyen en grupos pequeños, que se denominan “seminarios” y que están compuestos por unos quince estudiantes y un tutor/a.

Una vez configurados los seminarios, los estudiantes reciben el encargo o proyecto de desarrollar una intervención sociodeportiva adecuada para un colectivo determinado de un centro penitenciario.

A su vez, el grupo de 15 estudiantes del turno de mañana es dividido en dos que, junto con los compañeros del turno de la tarde forman los cuatro grupos a quienes se les otorgará un centro penitenciario y un grupo determinado dentro de éste.

Una vez los estudiantes conocen cuál es el tema central sobre el que tendrán que trabajar, aparecen las primeras conversaciones sobre sus dudas, miedos, inquietudes, conocimientos previos, suposiciones, emociones que les genera, etc., empezamos a trabajar.

Para ello, los estudiantes deberán buscar información relativa a los centros penitenciarios, situaciones de privación de libertad, el papel del deporte y experiencias existentes, para poder compartirla con sus compañeros e ir creando un fondo documental y generando un marco teórico de referencia.

A su vez, en las dos primeras semanas nos visita a la Facultad uno de los responsables de la Dirección General de Centros Penitenciarios de la Generalitat de Catalunya y les ayuda a contextualizar la situación, detectar las necesidades y responder a las dudas que puedan surgir. Entonces llega el momento de visitar los centros penitenciarios. Poder entrar en una prisión, hablar con los profesionales, ver y poder hablar con algunos internos sobre su presencia allí y lo que pretenden hacer, así como iniciar una relación de complicidad y conocimiento mutuo que genera respeto, expectativa y compromiso.

Una vez conocida la misión, identificada y contrastada la necesidad se define el objetivo de cada una de las intervenciones que, aunque guardarán aspectos comunes, también tendrán carácter específico y diferencial en función de los sujetos a los que se dirigen.

Durante las siguientes sesiones de seminario los estudiantes irán compartiendo, discutiendo, proponiendo, contrastando y construyendo con el acompañamiento de su profesor y con el profesional de referencia del centro de penitenciario. No existen pautas previas, sino un planteamiento a demanda por parte del grupo que se irá autogestionando para lograr su objetivo. Además, el objetivo de planificación de la intervención deberá respetar escrupulosamente los tiempos y requisitos que regulan la vida penitenciaria.

Las fechas de las visitas e intervención han sido pactadas con mucha anterioridad debido al estricto régimen penitenciario y al cual los estudiantes deberán conocer y adaptarse para poder plantear la propuesta, los materiales y las actividades con suficiente tiempo para que sean aprobados por el órgano correspondiente.

Una vez diseñada definitivamente la propuesta preparan todo el dispositivo logístico (materiales, transporte, obsequios, documentación, etc.) y se preparan para la intervención que acostumbra a tener forma de una jornada lúdico-sociodeportiva.

2. Descripción del servicio

Las actividades diseñadas por los estudiantes pretenden conseguir la máxima participación de los internos, con el objetivo que se lo pasen bien, que realicen ejercicio físico y que cooperen entre ellos respetando las normas de los juegos y de la organización de la jornada.

Así, el formato y las actividades de las distintas jornadas fueron parecidos, aunque con matices diferentes en función del equipo creador y del grupo de destino. Básicamente:

- *Centre Penitenciar de Joves* (jóvenes): presentación; juego inicial (paquetes/araña); circuito de tres estaciones (competiciones entre equipos: relevos, kinball y balontiro); evaluación de la actividad en un mural y una actividad de clausura (acrosport/charla/

- entrega de certificados de participación). Esta actividad se repitió una segunda vez con otro grupo.
- *Centre Penitenciaris Brians 1* (adultos mixto): presentación, juego inicial (araña), circuito de cuatro estaciones de cooperación y de oposición (relevos de tres en raya, transportes cooperativos de pelota gigante, acrosport, traspasar la tela de araña y cruzar el río sobre las aguas); evaluación; entrega de camisetas; charla y fotografía de grupo.
 - *Centre Penitenciaris Brians 2* (adultos masculino): presentación; juego inicial (paquetes); circuito tipo *crossfit* de cinco estaciones (equilibrio, dominadas, tirar de la cuerda, agilidad, resistencia); evaluación; entrega de camisetas; charla y fotografía de grupo.
 - *DAE Centre Penitenciaris Quatre Camins* (adultos masculino con discapacidad intelectual): presentación; juego inicial (paquetes); juegos diversos de colaboración e imitación, *kindball*, las cuatro esquinas; partido de fútbol; charla; entrega de camisetas y fotografía de grupo.

Una vez finalizada la intervención con los internos/as, el grupo permanecía reunido con los profesionales del centro y el responsable de la Dirección General de Centros Penitenciarios y realizaban una evaluación de lo sucedido. La participación global de todos los centros este último año ha sido de unos 200 internos.

En la siguiente sesión en la Facultad se realiza otra evaluación en grupo, donde se aporta el resultado de la evaluación realizada con los internos, los profesionales y donde también el profesor y, en ocasiones un técnico del centro o el responsable asignado por la Dirección General de Centros Penitenciarios, contribuyen a analizar y evaluar, no solo lo acontecido en la jornada sino en todo el proceso, la percepción y el conocimiento adquirido, el servicio realizado y las emociones movilizadas.

3. Descripción del aprendizaje

Se trata de propiciar espacios y oportunidades a los estudiantes en los que puedan actuar críticamente en relación a la comunidad. Para ello, deben hacer uso de los aprendizajes realizados en los estudios de acuerdo con las necesidades que plantea el contexto en el que se realizará el servicio, y deberán desarrollar una actitud crítica, reflexiva y de compromiso social en el contexto de actuación. Proporcionar un rol más activo y protagonista a los estudiantes facilitará el desarrollo de competencias que, de no ser así, serían difícilmente adquiridas.

En nuestro caso, podemos afirmar que el ApS da sentido a los aprendizajes, crea vínculos interpersonales, forma en valores, ayuda a gestionar emociones y genera motivación intrínseca.

El ApS contribuye al sentido social, desarrolla un concepto democrático y participativo de la ciudadanía, integra aspectos cognitivos y actitudinales, y contribuye a la cohesión social potenciando la corresponsabilidad de distintos actores y facilitando el trabajo en red. Pero más allá de una práctica de campo, los estudiantes profundizan en el conocimiento y la

comprensión de la privación de libertad y de las características y condiciones de los internos, sus necesidades, el sistema penitenciario y, en consecuencia, investigan y reflexionan sobre el servicio a realizar interpelando y poniendo en crisis sus propias convicciones morales comprobando que, a través de la práctica deportiva se dispone de una herramienta altamente educativa e integradora.

A partir de unas narrativas, los estudiantes manifiestan haber aprendido y valor de aspectos como:

“Nunca debemos juzgar a las personas por sus apariencias y por su estatus social. Yo era uno de los que juzgaba por el aspecto sin dar la oportunidad a conocerlos”.

“Creo que ha sido muy adecuada toda la confianza y libertad dada por el tutor, ya que ha hecho que el grupo nos impliquemos en la preparación de nuestra jornada, el cual ha estado muy cohesionado a la hora de buscar maneras de hacer de la manera más concisa y adecuada”.

“Valoro haber aprendido a querer hacer y aprender de las opiniones de los otros compañeros, el saber escuchar las ideas, debatirlas o reforzarlas y apoyarlas en base a un buen criterio”.

“Creo que les hemos aportado muchos aspectos positivos, ya que ellos mismos lo han agradecido y han disfrutado de una jornada en la que nosotros éramos uno más de su grupo y todos participábamos con el objetivo de la diversión y socialización con el grupo”.

“He aprendido cómo utilizar el deporte como una herramienta integradora, y también he aprendido que para que el deporte sirva como tal, hay que participar y ponerse a la altura de los participantes de la jornada”.

“He aprendido a ponerme en la piel de un grupo de personas con un estilo de vida totalmente diferente al mío, y con problemas que yo tampoco tengo. Saber tratarlos como uno más de nosotros y saber controlarlos durante la jornada. Finalmente, me ha aportado más conocimientos sobre los centros penitenciarios que no tenía. Ha sido una gran experiencia”.

“Sencillamente brutal. Las sensaciones son inmejorables. Al principio algunos estábamos un poco inseguros pero en todo momento nos lo pusieron muy fácil, aunque también ha sido mérito nuestro, por la actitud que hemos mostrado con ellos y cómo les hemos hecho sentir e involucrarse con la actividad. Estoy muy contento con mi grupo y con el resultado de la jornada”.

“El tutor nos ha dejado mucha libertad, desde el punto de vista de los alumnos. Estamos muy agradecidos ya que en todo momento nos ha ayudado a resolver aspectos poco claros, nos ha dado ideas y nos ha reconducido si veía que no íbamos por buen camino. Por otro lado, el hecho de valorarnos la Jornada deportiva positivamente tanto el tutor, como los técnicos del centro, nos ha hecho ver que este “trabajo” traspasa toda la barrera del típico “trabajo de la universidad” sino que la Jornada es un hecho real y que hemos trabajado con personas que realmente necesitan estos pequeños días que para nosotros es un regalo”.

“Principalmente, ha sido una experiencia nueva para mí, muy gratificante y lo repetiría otra vez. También he aprendido que, preparando una cosa para los demás comporta un doble aprendizaje muy enriquecedor, tanto para los que han recibido la jornada como para los que la han preparado”.

4. Conclusiones

La experiencia nos confirma el valor del ApS en la Facultad, tanto en relación al desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes como de una actitud crítica, reflexiva y de compromiso social.

Una experiencia de este tipo nos aporta una situación de aprendizaje que moviliza las emociones y los conocimientos de una forma auténtica y aplicada, con la responsabilidad y la incertidumbre que genera, pero que otorga sentido a todo el proceso.

La necesidad de aprender y comprender, de organizarse y colaborar para ofrecer un servicio generoso, comprometido, a la vez que profesional, consigue una intensa dedicación que los trabajos tradicionales no son capaces.

La satisfacción por parte de estudiantes y de destinatarios del proyecto de ApS es muy alta y la recuerdan durante mucho tiempo.

En definitiva, la comprobación y satisfacción de los profesores y responsables institucionales de la confluencia entre el aprendizaje gestado en la universidad y la aplicación y servicio a la comunidad nos permite mantenernos esperanzados en seguir avanzando en este sentido.

Referencias bibliográficas

- Baquero, M., y Majó, F. (2014). *Educar y aprender con proyectos interdisciplinarios en el aula*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- De la Cerda, M. (2011). *L'ajuda entre iguals. Anàlisi d'una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Gijón, M. (2013). *Aprenentatge servei y exclusión social*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. M. (2010). *Com fer ApS en les entitats socials?* Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_entitats_socials_3.pdf
- Puig, J. M. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 10-15.
- Ríos, M. (2004). La Educación Física en los establecimientos penitenciarios de Cataluña. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 15, 69-82.
- Rubio, L., Campo, L., y Sebastiani, E. M. (2014a). Educación Física y aprendizaje servicio: una combinación más que saludable. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14.
- Rubio, L., Campo, L., y Sebastiani, E. M. (Coords). (2014b). *Aprenentatge Servei y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: INDE.

Una propuesta metodológica de Aprendizaje-Servicio universitario para el apoyo a la creación de empresas

Sierra-Fernández, María Pilar
Martínez-Campillo, Almudena
Fernández-Santos, Yolanda

Departamento de Dirección y Economía de la Empresa. Universidad de León

pilar.sierra@unileon.es

amarc@unileon.es

yfers@unileon.es

RESUMEN

La presente experiencia refleja la materialización de una propuesta de Aprendizaje Servicio en la Universidad de León (ULE), en la que ha participado un grupo multidisciplinar de alumnos de diferentes asignaturas que trabajaban aspectos complementarios de un Plan de Empresa -documento que analiza y evalúa la viabilidad técnica, comercial y económico-financiera de una idea de negocio-, así como varios profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. En concreto, el objetivo de nuestra propuesta es ofrecer un servicio gratuito de apoyo a los emprendedores locales, mediante la impartición de conferencias-taller por parte de nuestros estudiantes, a fin de orientarles sobre los principales aspectos que todo plan de negocio debe considerar para demostrar la viabilidad de la iniciativa empresarial evaluada.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; creación de empresas; Plan de Empresa; innovación docente universitaria.

A methodological approach of Service-Learning for the support to the entrepreneurship

Abstract

This experience reflects the materialization of a proposed service-learning at the University of León (ULE), which have involved a multidisciplinary group of students who were working complementary aspects of a business plan - document that analyzes and evaluates the technical, commercial, economic and financial viability of an business idea-, and several professors from the Faculty of Economics and Business Administration. Specifically, the aim of our proposal is to offer a free service to support local entrepreneurs, through the provision of lectures- workshop by our students, to guide them on the main aspects that any business plan should be considered to demonstrate its viability.

Keywords: Service-Learning; entrepreneurship; Business Plan; teaching innovation.

Introducción

Frente a la excesiva formación teórica que reciben nuestros estudiantes universitarios y ante la apremiante necesidad social de generación de autoempleo y puesta en marcha de negocios en nuestra comunidad local, un grupo de cinco profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la ULE decide llevar a cabo una experiencia docente innovadora de Aprendizaje Servicio (ApS), basada en la impartición de conferencias-taller por grupos multidisciplinares de estudiantes a los potenciales y actuales emprendedores de dos grandes Ayuntamientos del alfoz de León, a fin de orientarles en la elaboración del Plan de Empresa. Aunque éste no asegura el éxito, es imprescindible para organizar la idea de negocio y simular su viabilidad en el mercado y, por ende, para poner en marcha el nuevo proyecto empresarial. Sin embargo, su elaboración suele entrañar importantes dificultades para una gran parte de los emprendedores por falta de formación, experiencia o, incluso, asesoramiento al respecto. De ahí la necesidad de tomar medidas encaminadas a apoyar a los potenciales y actuales emprendedores a la hora de elaborar sus planes de negocio.

El Plan de Empresa es una herramienta de aprendizaje transversal (Fernández, Vidal, Rodríguez, y Otero, 2012). Dado que en cada una de las asignaturas involucradas se trabajaban contenidos sobre una parte específica de dicho plan, las conferencias-taller impartidas dieron cobertura al Plan de Empresa completo, abordando tanto los aspectos teóricos más relevantes para elaborarlo adecuadamente como una aplicación práctica basada en el estudio de la viabilidad de un nuevo negocio a implantar en cada municipio. Específicamente, con esta práctica de ApS se pretendían alcanzar cuatro objetivos:

- *Primero:* Lograr una mejor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada asignatura, debido a una mayor motivación, implicación y profundización en los contenidos por parte de los estudiantes, que debería redundar en incremento de su rendimiento académico.
- *Segundo:* Orientar la formación de los estudiantes hacia aquellas competencias que la sociedad exige actualmente a los profesionales, tales como las capacidades para resolver problemas reales de la sociedad, asumir responsabilidades éticas y sociales, realizar análisis críticos, trabajar en equipo, liderar un grupo, hablar en público, etc.; a fin de mejorar su aprendizaje académico y social y, por ende, incrementar su empleabilidad.
- *Tercero:* Promover un método docente que permita mejorar la coordinación y el trabajo en equipo entre distintos profesores y, por ende, su motivación y calidad docente, así como establecer contactos externos, redundando todo ello en una red de relaciones generadora de beneficios para los profesores implicados.
- *Cuarto:* Favorecer a la comunidad local en el marco de la Responsabilidad Social que tiene que asumir la Universidad, ayudando a los emprendedores de nuestro entorno a la hora de elaborar el Plan de Empresa.

1. Contextualización

Nuestra experiencia de ApS se planteó en tres fases consecutivas (Figura 1). En una primera etapa de *Planificación de la actividad*, se seleccionaron dos municipios grandes del alfoz de León que carecían de servicios de apoyo al emprendedor, así como catorce estudiantes-servicio que voluntariamente aceptaron participar.

En una segunda fase de *Ejecución del servicio*, se llevó a cabo un trabajo grupal dentro de cada asignatura, constituyéndose seguidamente dos grupos multidisciplinares de estudiantes que prestaron el servicio en la comunidad local, donde cada alumno había trabajado previamente sobre una parte concreta del Plan de Empresa. En particular, el Plan de Empresa se estructuró en siete apartados claramente diferenciados: Presentación idea de negocio, Análisis interno y externo, Plan de Producción, Plan de Marketing, Plan de Recursos Humanos, Plan Económico y Plan Financiero.

En la fase final, *Evaluación del aprendizaje*: A partir de un triple cuestionario, dirigido a estudiantes, profesores y emprendedores, se recabó información con la que, a través de un análisis estadístico, se obtuvieron resultados interesantes.

FIGURA 1. Etapas de nuestra experiencia de ApS



Fuente: elaboración propia.

La experiencia docente innovadora se llevó a cabo en la ULE durante el curso 2015-2016, en colaboración con dos Ayuntamientos del alfoz de la capital, que se pusieron en contacto con los emprendedores de su término municipal. Más concretamente, fue desarrollada por cinco profesores Doctores adscritos al Departamento de Dirección y Economía de la Empresa, que coordinaron a un grupo de estudiantes matriculados en cinco asignaturas que desarrollaban aspectos diferentes y complementarios de un Plan de Empresa. Tres de los profesores estaban adscritos a asignaturas del Área de Organización de Empresas y los otros dos vinculados al Área de Economía Financiera y Contabilidad.

Con el fin de configurar un grupo de estudiantes multidisciplinar, se seleccionaron alumnos de diferentes titulaciones de la ULE (Grado en Administración de Empresas, Grado en Comercio Internacional, Grado en Ingeniería Eléctrica, Grado en Finanzas y Master Universitario en Ingeniería Industrial) y con diferente nivel de formación académica (primer, segundo y tercer curso de grado y alumnos de segundo curso de posgrado). De este modo, resultaron escogidos un total de catorce alumnos. En concreto, puesto que el Plan de Empresa

se había estructurado en siete secciones diferentes, en tres asignaturas se escogieron dos alumnos y en las dos restantes a cuatro alumnos a fin de que trabajasen inicialmente en parejas los contenidos específicos de su parte del plan de negocios. Posteriormente, se configuraron dos grupos multidisciplinares de siete estudiantes, que se encargaron de integrar y dar coherencia a las distintas partes del Plan de Empresa, así como de preparar una presentación oral que fue impartida en los dos Ayuntamientos bajo el formato de conferencia-taller.

El servicio se impartió en las instalaciones de dos Ayuntamientos grandes del alfoz de León (San Andrés del Rabanedo y Villaquilambre), que carecían de un servicio específico de asesoramiento y apoyo a los emprendedores. Ambas administraciones locales se encargaron de convocar a aquéllos emprendedores interesados en desarrollar un negocio propio y que, por tanto, requerían conocer y desarrollar un Plan de Empresa para evaluar su viabilidad. Teniendo en cuenta que la actividad no iba dirigida a la población general y que la tasa de emprendimiento de nuestra región es muy baja, la asistencia de veintiséis emprendedores se considera muy exitosa, así como el debate final entre ellos y los estudiantes participantes en esta actividad de ApS, que propició un intercambio de información entre ambos muy positivo. Los veintiséis asistentes, que se distribuyen a partes iguales entre los dos Ayuntamientos, cumplieron una encuesta que caracterizaba un grupo socialmente frágil, ya que un 69% eran mujeres que, en su mayoría (55,5%), se encontraban en situación de desempleo (oscilaba entre un mes y diez años), con una edad que, de media, se situaba entre los 41 y los 50 años y un nivel de estudios medio (Bachillerato/FP). La Tabla 1 recoge la ficha técnica de la actividad.

TABLA 1. Ficha técnica

Ambito geográfico	Alfoz de León (España)
Estudiantes participantes	14 estudiantes de Grado repartidos en grupos multidisciplinares <ul style="list-style-type: none"> • Grado en Administración y Dirección de Empresas • Grado en Comercio Internacional • Grado en Finanzas • Grado en Ingeniería Eléctrica • Master Universitario en Ingeniería Industrial
Profesores vinculados	5 profesores Doctores adscritos al Departamento de Dirección y Economía de la Empresa (Universidad de León)
Asistentes y municipios	26 emprendedores asistentes a 2 conferencias-taller (Ayuntamientos de San Andrés del Rabanedo y de Villaquilambre)
Evaluación	Encuesta distribuida al finalizar las conferencias-taller
Trabajo de campo	Septiembre 2015- Diciembre 2015

Fuente: elaboración propia.

2. Descripción del servicio

La actual situación de desempleo en la que está inmersa tanto la economía española como otras economías del sur de Europa propicia una reflexión en torno a las alternativas más adecuadas para facilitar el desarrollo de puestos de trabajo para los ciudadanos. A este respecto, la creación de empleos autónomos, y sobre todo de empresas propias, contribuye de

forma determinante, no solo a generar puestos de trabajo directos e indirectos, sino también al desarrollo económico y social de las áreas geográficas y regiones en las que se instalan las nuevas empresas (Huggins y Thompson, 2015).

Sin embargo, en la práctica, desarrollar e implantar una idea de negocio suele resultar complicado y no siempre es posible garantizar el éxito en su consecución, aunque aquella resulte innovadora y pueda tener amplias posibilidades de desarrollo. Restricciones técnicas, problemas en el acceso a los recursos humanos y, sobre todo, a los recursos financieros, pueden desanimar la puesta en marcha de un nuevo negocio. Por ello, resulta imprescindible que el futuro empresario elabore y desarrolle un Plan de Empresa (González Sanz, Barquero González, Feria Lorenzo, León López, y Martín Almenta, 2012), que recoja de forma detallada las principales características y peculiaridades de su idea de negocio y que, además, le permita evaluar la viabilidad de la misma.

Ahora bien, no todos los emprendedores tienen posibilidad de desarrollar de forma satisfactoria un Plan de Empresa, bien sea por su falta de experiencia o de formación o por la propia inexistencia de asesoramiento al respecto. Por lo que cabe deducir que un apoyo externo a la hora de estructurarlo y elaborarlo puede subsanar esta deficiencia en el proceso de creación de empresas.

Tras constatar esta necesidad social en las comunidades más próximas a nuestro núcleo universitario y estimar las oportunidades de servicio que podían ofertar los estudiantes involucrados en la actividad de innovación docente, se procedió a desarrollar una experiencia de ApS en el ámbito del Emprendimiento (*Entrepreneurship*). Así, una vez completada la primera fase de este proyecto, seleccionando tanto los municipios como los estudiantes involucrados, se procedió a diseñar la forma de servicio que se podría ofertar a los emprendedores que participasen en la actividad, iniciándose así la segunda fase de nuestro proyecto de innovación docente.

Específicamente, la propuesta metodológica de ApS universitario implicó que nuestros alumnos ayudasen a los emprendedores locales a la hora de definir y estructurar el Plan de Empresa que evalúa la viabilidad de sus iniciativas empresariales, mediante la impartición de conferencias-taller en los municipios seleccionados por parte de grupos multidisciplinares de estudiantes. La puesta en común entre emprendedores y estudiantes creó un escenario de realidad social (Chambers y Lavery, 2012; Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015), donde se combinaron las experiencias reales de los primeros con la posibilidad de aplicar en el entorno local los contenidos aprendidos por los últimos. Por tanto, la actividad desarrollada verifica las cuatro características que Rodríguez Gallego (2014) establece para considerar que una propuesta educativa pueda ser considerada como ApS (Figura 2):

a) *Aprendizaje académico*: Se inició este proceso vinculando la actividad con el currículum de los alumnos (Tapia, 2008), profundizando en los conocimientos relativos a la parte concreta del Plan de Empresa que estaba asociada a cada asignatura, siendo supervisado y tutorizado el desarrollo del aprendizaje por el profesor correspondiente, en tutorías específicas y extraordinarias. Una vez realizado el trabajo dentro de cada asignatura, se constituyeron dos grupos multidisciplinares de estudiantes, que quedaron integrados por siete miembros, cada uno de los cuales había trabajado sobre una parte concreta del Plan de Empresa en la

fase previa. Así, cada grupo multidisciplinar cubría la totalidad de dicho plan, abarcando contenidos de las cinco asignaturas involucradas.

b) Protagonismo de los estudiantes: Estos dos grupos multidisciplinarios, bajo la supervisión de profesores-tutores, organizaron y estructuraron, de forma interactiva, la información aportada individualmente por los siete estudiantes, a fin de preparar y ensayar una presentación específica para cada municipio. También se encargaron de diseñar y colocar los carteles publicitarios que difundían la actividad, además de contactar con los responsables de prensa local y de anunciarlo en redes sociales.

c) Servicio solidario a la comunidad: La presentación que desarrollaron los dos grupos de estudiantes multidisciplinarios en los respectivos municipios generó un servicio a la sociedad (Rodríguez Gallego, 2014), al impartirse mediante conferencias-taller a grupos reducidos de emprendedores que requerían ayuda para abordar sus iniciativas empresariales, especialmente respecto a los principales aspectos para desarrollar un buen Plan de Empresa.

Cada estudiante exponía y reflexionaba desde una perspectiva teórica sobre los aspectos principales a incluir en un plan de negocio exitoso, para completarlo posteriormente con una aplicación práctica basada en el análisis de la viabilidad de un posible negocio a implantar en cada municipio, partiendo de datos reales. Por tanto, la participación de los estudiantes consistió precisamente en prestarles un servicio de información y asesoramiento de forma gratuita, exponiendo cada uno de ellos el aprendizaje adquirido a lo largo de todo el proceso sobre su parte concreta de dicho Plan.

d) Orientación hacia la transformación social: Como indica Rodríguez Gallego (2014), y se ha materializado en la actividad, una vez finalizada la exposición teórico-práctica sobre el Plan de Empresa, los alumnos llevaron a cabo un debate con los asistentes, en el que surgió una retroalimentación sumamente enriquecedora para ambas partes, que contribuyó en gran medida a solucionar cuestiones y problemas que tenían los emprendedores en el desarrollo de su plan de negocio.

FIGURA 2. Características de nuestra experiencia de ApS



Fuente: adaptado de Rodríguez Gallego (2014).

3. Descripción del aprendizaje

A través de la evaluación de la experiencia realizada a través de los cuestionarios cumplimentados por estudiantes, docentes y asistentes, se ha podido constatar que el aprendizaje se ha generalizado a todos los participantes de la experiencia. Primero, a los *estudiantes* participantes, que han sido capaces de desarrollar una educación experiencial, es decir, una formación que les ha facilitado tanto el aprendizaje de las asignaturas como el consecuente desarrollo de importantes competencias personales y profesionales, a la vez que les ha permitido incrementar su compromiso social en la medida en que se han implicado en iniciativas solidarias de servicio a la comunidad. Segundo, a los *profesores* implicados, al adquirir una visión más aplicada de sus asignaturas con la cobertura de una necesidad social y al generar sinergias docentes debido a la coordinación y el trabajo en equipo. Tercero, a los *asistentes*, por la adquisición de conocimientos y habilidades para elaborar un plan de negocios exitoso a través de las conferencias-taller impartidas.

• Aprendizaje para los estudiantes

En relación con los estudiantes, se habían planteado dos objetivos iniciales, que tras llevar a cabo la propuesta innovadora, se han conseguido. En primer lugar, lograr una mejor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada asignatura, al reforzar su motivación, implicación y profundización en los contenidos; y, en segundo lugar, orientar la formación de los estudiantes hacia aquellas competencias que la sociedad exige actualmente a los profesionales. A continuación, se describe la base fundamental del aprendizaje que han adquirido nuestros estudiantes tras su participación en la experiencia de ApS (Figura 3).

FIGURA 3. Aprendizaje para los estudiantes participantes



Fuente: elaboración propia.

– *Mejora de su formación académica*, al profundizar en los contenidos de sus propias materias, con un sentido mucho más práctico, y también al ampliar sus conocimientos sobre el mundo empresarial por la aportación realizada por sus compañeros del resto de asignaturas. Así, el 85,7% de los alumnos implicados reconoce estar de acuerdo con que han ampliado sus conocimientos en la materia, el 92,8% considera que dicha actividad ha resultado útil para su formación y el 71,4% está totalmente de acuerdo con que ha profundizado en los contenidos de la asignatura (Gráfico 1). De esta manera, se ha contribuido a fomentar la construcción de conocimiento y no su simple transmisión (Álvarez y Vadillo, 2013; Keating, 1998).

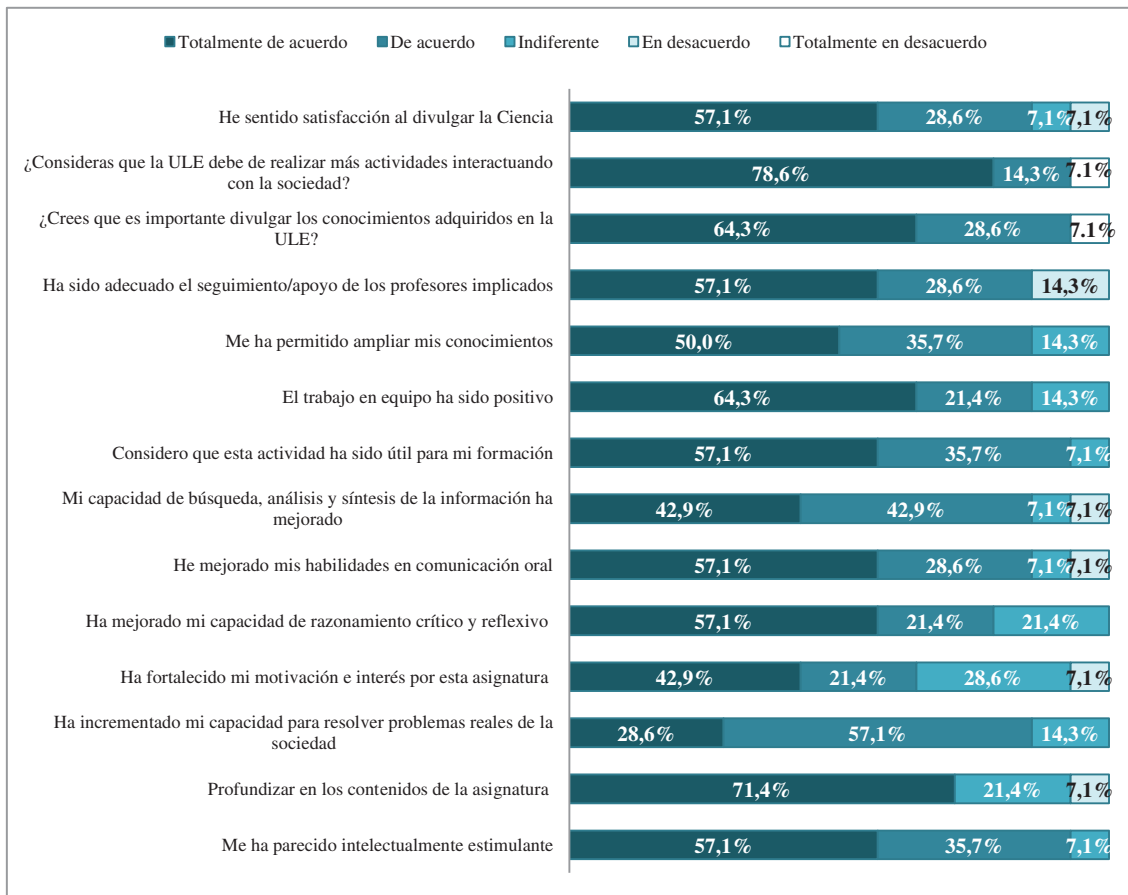
– *Mayor motivación e implicación en el aprendizaje*, despertándoles un mayor interés por la asignatura y por los conocimientos en los que han profundizado. De hecho, según el Gráfico 1, el 92,8% de los estudiantes reconoce que la experiencia de innovación docente le ha resultado intelectualmente estimulante, además de haber sentido satisfacción al divulgar la ciencia (85,7% de los encuestados). Este efecto se ha trasladado positivamente a sus resultados académicos, que fueron significativamente superiores que los obtenidos por aquéllos compañeros que no participaron en la iniciativa de ApS, aun presentando unas características demográficas y académicas iniciales prácticamente similares a las del grupo experimental, en línea con lo que apuntaban Morrison, Gutman, y Schoon (2013).

– *Adquisición de importantes competencias y habilidades personales y profesionales*, altamente demandadas por la sociedad y difíciles de alcanzar con otros métodos de enseñanza (por ejemplo, el trabajo en equipo, la toma de iniciativa, la mejora en sus habilidades en comunicación oral,...). De esta forma, al aplicar sus habilidades y conocimientos en las experiencias solidarias, los estudiantes también desarrollan su capacidad de reflexión y crítica (Eyler y Giles, 1999; Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015; Papamarcos, 2005), como así indicaron en la encuesta un 78,5% de los estudiantes encuestados (Gráfico 1).

– *Interrelación de los contenidos curriculares de una disciplina con el servicio a la comunidad*, dado que se involucran con aquéllos a los que se ofrece el servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad bastante diferente de la que perciben en el aula y en el contexto de la Educación Superior (Chambers y Lavery, 2012; Folgueiras, Luna, y Puig, 2013; Yang, 2012). En el Gráfico 1, podemos observar como el 85,7% de los estudiantes implicados en la actividad estaba de acuerdo con su positiva repercusión en términos de incrementar su capacidad para resolver problemas reales en la sociedad.

– *Aportación de un compromiso ético y social a su formación académica*, puesto que esta propuesta conjuga solidaridad y responsabilidad, favoreciendo durante el proceso de formación de los estudiantes universitarios su compromiso con los valores vinculados a la ética y la responsabilidad social (Carrington y Iyer, 2011; Rodríguez Gallego, 2014). Tomando como referencia la encuesta (Gráfico 1), para la mayoría de los estudiantes participantes en la experiencia de ApS se considera imprescindible que las Universidades se impliquen en mayor medida interactuando con la sociedad.

GRÁFICO 1. Estudiantes: Aprendizaje y competencias adquiridas

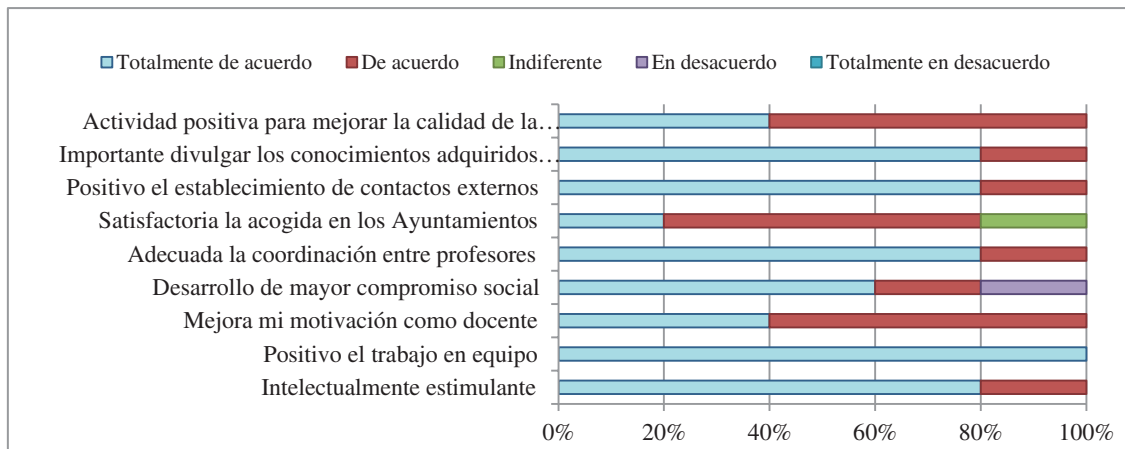


Fuente: elaboración propia (n = 14 estudiantes).

• Aprendizaje para los docentes participantes

También se ha verificado el objetivo propuesto en relación con el grupo de docentes, puesto que los profesores implicados consideran mayoritariamente que esta iniciativa ha mejorado su motivación docente, así como la calidad de su docencia (Gráfico 2). Además, reconocen la adquisición de una visión más aplicada de su asignatura con la cobertura de una necesidad social, aunque también han evidenciado que el contacto con los Ayuntamientos y la dedicación de tiempo a este proyecto han resultado muy exigentes. En cualquier caso, valoran favorablemente la coordinación y el trabajo en equipo con otros docentes, así como el aprovechamiento de diversas oportunidades derivadas de los contactos con los Ayuntamientos.

GRÁFICO 2. Profesores: Organización, Competencias y Misión Social

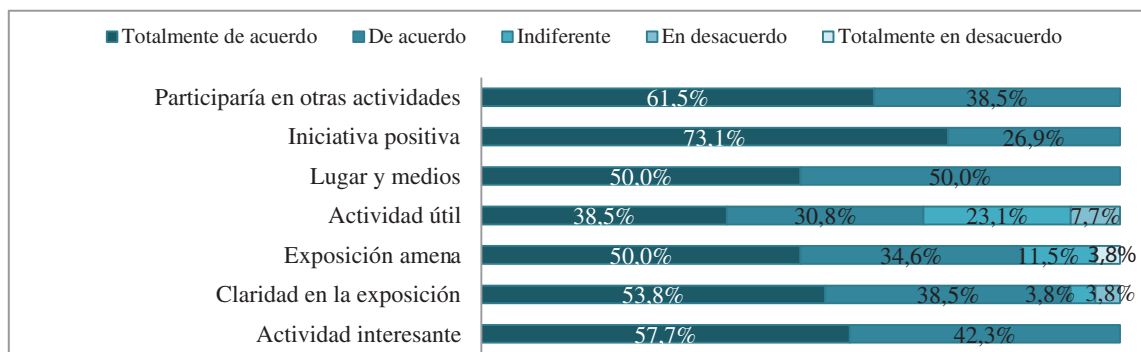


Fuente: elaboración propia (n = 5 profesores).

• Aprendizaje para los asistentes

En el proyecto se había establecido como objetivo el favorecer a la comunidad local, en el marco de la Responsabilidad Social que tienen que asumir las Universidades, ayudando a los emprendedores del entorno. Revisando los resultados de la encuesta realizada por los asistentes a las conferencias-taller, que se presentan en el Gráfico 3, hemos observado que los emprendedores asistentes han valorado mayoritariamente como muy útil e interesante el servicio de información y asesoramiento prestado gratuitamente por nuestros estudiantes. Este apoyo a los emprendedores locales puede conllevar un importante beneficio en términos de creación de empleo y desarrollo económico para los dos municipios colaboradores.

GRÁFICO 3. Valoración de la actividad por los asistentes



Fuente: elaboración propia (n = 26 emprendedores).

4. Conclusiones

Con el objetivo de poner la innovación docente universitaria al servicio del emprendimiento en la comunidad local, a fin de determinar si es posible combinar la mejora de la calidad docente y el éxito académico de los estudiantes con el compromiso social de la Universidad, durante el curso académico 2015-2016 se puso en marcha una experiencia de ApS en el ámbito de la Creación de Empresas, en la que participaron 14 estudiantes-servicio y 5 docentes de la Universidad de León, así como 26 emprendedores de dos grandes municipios del alfoz de León.

Dicha propuesta fue estructurada en tres fases. Se inició con la elección de los municipios que carecían de servicios de apoyo al emprendedor y de los estudiantes de las distintas asignaturas que deseaban participar en la actividad, tutelados por el equipo de docentes. La fase de ejecución culminó con la impartición de conferencias-taller por parte de grupos multidisciplinarios de estudiantes, destinadas a orientar a los futuros y actuales emprendedores adscritos a dichos Ayuntamientos a la hora de elaborar el Plan de Empresa. Finalmente, se llevó a cabo una fase final de evaluación del aprendizaje, a través de cuestionarios cumplimentados tanto por estudiantes y profesores como por los emprendedores que se beneficiaron del servicio.

La materialización de esta experiencia con emprendedores locales ha permitido verificar que el ApS universitario es una buena estrategia metodológica para favorecer el desarrollo curricular, personal y social de los estudiantes. Así, además de una mayor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y un mayor rendimiento académico de los alumnos, se produce un incremento de su compromiso social y la adquisición de determinadas competencias que la sociedad exige actualmente a los profesionales, tales como las capacidades para resolver problemas reales de la sociedad, liderar un grupo, asumir responsabilidades éticas y sociales, trabajar en equipo, realizar análisis críticos y hablar en público, entre otras, todo lo cual puede redundar en un incremento de su empleabilidad. Por tanto, es posible concluir que el ApS es una metodología de innovación docente que es capaz de conjugar el éxito académico de los estudiantes universitarios con la función social de la Universidad.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, A., y Vádllo, N. (2013). Innovación en la enseñanza de posgrado en comunicación: el aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica. *Historia y Comunicación Social*, 18, 263-277.
- Carrington, S., y Iyer, R. (2011). Service-Learning within higher education: Rhizomatic interconnections between University and the real world. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-14.
- Chambers, D. J., y Lavery, S. (2012). Service-Learning: A valuable component of Pre-Service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137.
- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fernández, S., Videl, M., Rodríguez, A., y Otero, L. (2012). La elaboración y valoración de un Plan de Empresa (EVPE) como herramienta de aprendizaje transversal. *Innovación Educativa*, 22, 113-127.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.

- González Sanz, J. D., Barquero González, A., Feria Lorenzo, D. J., León López, R., y Martín Almenta, R. (2012). Aprender comunicando: una práctica docente innovadora en comunicación científica. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 162-175.
- Huggins, R., y Thompson, P. (2015). Entrepreneurship, innovation and regional growth: a network theory. *Small Business Economics*, 45(1), 103-128.
- Keating, D. P. (1998). Human Development in the Learning Society in Hargreaves. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (pp. 693-709). Boston: Academic Publishers.
- Martínez-Vivot, M., y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 19(1), 128-142.
- Morrison, O., Gutman, L., y Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*. Londres: Institute of Education-University of London.
- Papamarcos, S. D. (2005). Giving traction to management theory: Today's service-learning. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 325-335.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Educación universitaria: Octaedro Editorial.
- Yang, Y-T. C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1116-1130.

Pedagogía Intercultural y compromiso cívico del alumnado universitario: El proyecto PEINAS

Sotelino Losada, Alexandre
García Álvarez, Jesús
Santos Rego, Miguel A.

Grupo de Investigación ESCULCA - Universidad de Santiago de Compostela

alexandre.sotelino@usc.es

jesus.garcia.alvarez@usc.es

miguelangel.santos@usc.e

RESUMEN

En este trabajo presentamos el proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio), una experiencia desarrollada en la Universidad de Santiago de Compostela, donde los alumnos de la materia Pedagogía Intercultural, situada en el 2º curso del Grado en Pedagogía aprenden realizando un servicio en el marco de entidades que trabajan en y por la interculturalidad. Estas entidades son de diferente índole y se encuentran repartidas por todo el territorio gallego, por lo que el servicio se diversifica en función de las necesidades concretas. De lo que se trata, es que el aprendizaje-servicio llegue a ser entendido como vector de innovación que, con el concurso de otras estrategias, pueda suponer una mejor conexión entre lo que sucede en entidades con largo recorrido en el ámbito pragmático de la Pedagogía Intercultural y el contenido impartido en las aulas de la titulación de Grado en Pedagogía .

Palabras clave: aprendizaje-servicio; educación superior; pedagogía intercultural; competencias cívico-sociales.

Intercultural education and civic engagement of university students: The PEINAS project

ABSTRACT

In this paper we present the PEINAS project (Intercultural Education and Service-Learning), an experience that is developed in the University of Santiago de Compostela, where students of the subject "Intercultural Education", the 2nd year of the Degree in Pedagogy learn doing a service in the framework of entities working for interculturalism. These entities are different in nature and are spread throughout the Galician territory, so the service is diversified depending on the specific needs. What is, is that service-learning becomes understood as a vector for innovation, with the help of other strategies, can make a better connection between what happens entities with long history in the pragmatic field of Pedagogy intercultural and content taught in classrooms Degree in Education.

Keywords: service-learning; higher education; intercultural education; civic and social skills.

Introducción

En un contexto de cambio en y para la universidad, con nuevos planteamientos organizativos derivados de una coyuntura singular como es la asociada al EEES, junto a los indiscutibles avances de tipo tecnológico, es inequívoca también la permanencia y, por momentos, el agravamiento de las desigualdades económicas y sociales en el escenario nacional e internacional. Es por esto que hemos de intentar formar a los estudiantes universitarios de modos y maneras capaces de fortalecer una escala de valores sociales y de actitudes coherentes, considerando la formación autónoma de la personalidad y con especial atención a las experiencias sociales (Santos Rego, 2013). Porque lo más cabal será procurar una ciudadanía más consciente y más activa, más adaptable y competitiva en un entorno social y económico cambiante, al tiempo que más solidaria y crítica

A todas luces es claro que la juventud desempeña un papel esencial en el desarrollo político, social, económico y cultural de nuestros pueblos y ciudades. Sin embargo, el escaso compromiso social de los jóvenes, medido en términos de participación social y política, ha generado en las últimas décadas una preocupación creciente entre los expertos (Print y Milner, 2009; Ugarte, Repáraz, y Naval, 2013), lo que al igual que ha sucedido con muchos otros asuntos, se ha traducido en mayores exigencias para las instituciones educativas y sus profesionales. En este contexto de cierto desasosiego e intranquilidad que, en cierta medida, ha venido a cuestionar la salud de las democracias, también hemos sido testigos de un mayor interés de los investigadores sociales por encontrar nuevas fórmulas para potenciar la implicación de los jóvenes en la comunidad. Primero en el continente americano y luego en el europeo (Billig y Furco, 2002; Kaye, 2004; Puig, Batlle, Boch, y Palos, 2007; Santos Rego, y Lorenzo, 2009; Tapia, 2004;) han tenido una especial divulgación los estudios realizados en torno a las virtudes del ApS tanto para promover el éxito académico de los estudiantes como para reforzar su índice de compromiso cívico.

La propuesta que presentamos en este trabajo es el aprendizaje-servicio como vía formativa en las aulas, y aún más allá de las salas de clase, presentando el proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio), una experiencia desarrollada en y desde la Universidad de Santiago de Compostela.

1. Contextualización

El Proyecto PEINAS nace en el curso 2010/2011 en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Es en ese contexto cuando se decide crear un proyecto vinculado a la materia de Pedagogía Intercultural, que coordina el profesor Miguel A. Santos Rego en el segundo año de carrera.

Este proyecto conecta con uno de los principales ejes de investigación del Grupo Esculca de la misma Universidad. Nos referimos a una línea de trabajo sostenida en el tiempo sobre educación y pedagogía intercultural. Al amparo de distintos proyectos de investigación, desde el Grupo Esculca se han ido estableciendo contactos y se han articulado colaboraciones con distintas asociaciones y agentes de la sociedad civil.

Otro pilar importante para el arranque de PEINAS fue el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), que se encuentra dentro del Vicerrectorado de Estudiantes, Cultura y Formación Continua de la USC. Este Servicio es el encargado de establecer y coordinar los mecanismos que la Universidad pone en marcha para fomentar su compromiso con la comunidad universitaria, mediante propuestas y dinámicas que permitan conciliar la vida laboral y familiar y las relaciones y proyectos que favorecen las sinergias entre la USC y su entorno social. Tal instancia universitaria, que personificamos en su coordinador, Javier Agrafojo, apoyó y dio cobertura administrativa en todo momento a la idea. Por medio de este servicio, los alumnos se dieron de alta como voluntarios y, en consecuencia, han estado cubiertos con un seguro que les ampara fuera de horario lectivo. Por otro lado, el SEPIU también tramitó los convenios de las diferentes entidades con la Universidad, de modo que estas se comprometían a acoger a los alumnos, para llevar a cabo un servicio, de que se espera un retorno en forma de un mejor aprendizaje práctico de los alumnos y el desarrollo de determinadas competencias y destrezas.

El número de estudiantes que ha participado en este proyecto de ApS ha variado en cada edición en función de la capacidad de acogida por parte de las diferentes entidades. De este modo, en la primera edición han sido 15 personas las que se han realizado un servicio, aumentando posteriormente de manera progresiva hasta alcanzar los 25 alumnos implicados en la edición 2015/2016. La selección de estos alumnos se realiza atendiendo a criterios de proximidad al lugar de servicio, disponibilidad y orden de inscripción. El resto de alumnos que no puede participar en la experiencia seguirán la otra modalidad de evaluación, participando de diferentes sesiones interactivas. La estancia en las diferentes entidades tiene lugar durante la extensión de la propia materia, esto es, un cuatrimestre, concretamente el segundo (enero-mayo).

Además, tal y como se pone de manifiesto en la tabla siguiente (ver Tabla 1), no sólo hemos sido testigos de un interés creciente del alumnado para participar en el proyecto sino que, anualmente, también se ha incrementado el número de entidades dispuestas a colaborar.

TABLA 1. Entidades participantes en el proyecto PEINAS

Entidades	Curso/s
Asociación Plural.es (Caldas de Reis)	2010/2011 (hasta la actualidad)
Cruz Vermella (Santiago de Compostela)	2010/2011 (hasta la actualidad)
ONG Equuz Zebra (A Coruña)	2010/2011 (hasta la actualidad)
AISO-Asociación de Inmigrantes Senegaleses de Ourense	2010/2011 (hasta la actualidad)
Cáritas (Santiago de Compostela)	2011/2012 (hasta la actualidad)
Ecos do Sur (A Coruña)	2011/2012
Médicos do Mundo (Santiago de Compostela)	2012/2013 (hasta la actualidad)
Fundación Juan Soñador – Proyecto Teranga (Ourense)	2012/2013 (hasta la actualidad)
Fundación Secretariado Xitano (Lugo)	2012/2013
Fundación Juan Soñador – Proyecto Teranga (Vigo)	2013/2014 (hasta la actualidad)
Cruz Vermella (Ourense)	2014/2015 (hasta la actualidad)
Cruz Vermella (Pontevedra)	2014/2015 (hasta la actualidad)
Proyecto Vagalume (Santiago de Compostela)	2015/2016

Fuente: elaboración propia.

2. Descripción del servicio

El modus operandi se inicia con el contacto con los diferentes partenaires del proyecto. Mediante reuniones con cada una de ellas se les explica en que consiste el proyecto, tratando de que lo diferenciase de otro tipo de prácticas también presentes en los Campus. Lógicamente, cada asociación funciona de forma diferente, y atiende a diferentes objetivos e intereses, por lo cual el servicio no puede ser igual para todas (Priegue y Sotelino, 2016). En este sentido, aprovechando el encuentro se sopesaron las necesidades de las entidades con las posibilidades de servicio de nuestros alumnos, atendiendo a su formación y preparación. No fue de otro modo como echó a andar el proyecto con alumnos dispuestos a cumplir objetivos comunes; haciendo servicios diferentes en organizaciones y entidades sociales y culturales del entorno.

De manera genérica los servicios a los que ha dado lugar este proyecto se pueden agrupar del siguiente modo:

1. Inserción Socio-laboral de colectivos inmigrantes. El alumnado estudia los perfiles profesionales de los usuarios de las diferentes entidades y posteriormente desarrolla una intervención adaptada. En ocasiones, los propios participantes han llevado a cabo diferentes cursos formativos en relación a: habilidades sociorelacionales, elaboración de currículos, técnicas de búsqueda de empleo, manejo de plataformas online...
Este tipo de servicio ha tenido lugar de manera preferente en: Cáritas (Santiago de Compostela), Cruz Roja (Santiago de Compostela, Pontevedra y Ourense), Ecos do Sur (A Coruña) y Proyecto Vagalume (Santiago de Compostela).
2. Optimización del aprendizaje con personas de origen inmigrante. Las alumnas y alumnos preparan diferentes sesiones de técnicas de estudio con los usuarios para ayudarles a optimizar su proceso de aprendizaje. De manera eventual, también han participado en programas de alfabetización acompañando y apoyando al personal encargado de este tipo de programas.
Las entidades donde ha tenido lugar este servicio han sido: Plural.es (Caldas de Reis), Equus Zebra (A Coruña), Fundación Juan Soñador (Ourense e Vigo) y Secretariado Xitano (Lugo).
3. Ocio y tiempo libre. Este programa se ha desarrollado preferentemente en la Asociación de Inmigrantes Senegaleses de Ourense (AISO), donde se han puesto en marcha diferentes iniciativas que toman como base la pedagogía de ocio. De esta manera, el alumnado programaba múltiples actividades para los niños durante la duración del proyecto, siendo el culmen, la ayuda en la organización de la festividad del día de Senegal.
4. Difusión y sensibilización. Por último, y de manera concreta en Médicos do Mundo (Santiago de Compostela) se han diseñado diferentes campañas de sensibilización desde la perspectiva de la pedagogía social, procurando empoderar a los receptores de las diferentes iniciativas en habilidades relacionales e interculturales. Así, se han

llevado a cabo juegos de rol, dinámicas participativas, campañas... en facultades e institutos de secundaria de la zona de Santiago. Todos ellos diseñados, programados e implementados por el alumnado participante.

3. Descripción del aprendizaje

Los aprendizajes que se extraen de esta experiencia podrían clasificarse en tres grupos. En primer lugar serían aquellos directamente relacionados con la materia de pedagogía intercultural. En este primer grupo podríamos destacar: concepto de pedagogía intercultural, intervención pedagógica en Educación Intercultural, técnicas y estrategias específicas (juegos de rol, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales...) o conocimientos culturales, entre otros.

En este tipo de experiencias, se aprende mucho más que lo estrictamente restringido a la materia a la que se adscribe. En este sentido, el alumnado adquiere conocimientos y competencias de la titulación que cursan. En este caso, el grado en Pedagogía. Algunos tienen que ver con: diseño e implementación de programas educativos, evaluación de las escuelas, instituciones y recursos educativos, programación e implementación de técnicas de estudio o habilidades didácticas y metodológicas.

Además, este tipo de iniciativas suponen para el participante un incremento en su desarrollo personal, experiencia que incide en una mejora significativa del aprendizaje de contenidos y habilidades específicas derivadas de la práctica y del mismo modo, valores asociados. Produce un incremento de la motivación, la autoestima y las expectativas personales, ya que su acción tiene un valor tangible en un contexto real y concreto. Este tercer grupo de aprendizajes, podríamos denominarlos: aprendizajes para la vida (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015).

Tratando de optimizar el proceso de estos aprendizajes se hace un seguimiento a base de sesiones grupales donde se fomenta la reflexión en torno al servicio que están realizando estas alumnas, sin descuidar en ningún momento el contenido de la materia, e incluso extendiendo tal servicio a otras materias del grado (Sotelino, 2014). Tales sesiones tienen un sentido claro para la evaluación continua y formativa.

Además, contemplamos la realización de un portafolios, en el que deben recogerse principales aspectos de la experiencia (diario de sesiones, relación con los aprendizajes, anécdotas, reflexiones, fotografías, folletos, programaciones...). Este instrumento es de apreciable ayuda ya que sirve para ver en qué medida los alumnos han sabido reconocer e identificar en la realidad determinados contenidos teóricos de la materia. Pensando en la valoración del mismo portafolio, hemos dispuesto los siguientes criterios de manera ponderada:

- Estructura 10%
- Contenidos 10%
- Redacción 5%
- Presentación 5%
- Relación con los aprendizajes 25 %

- Calidad del servicio 20%
- Valoración Crítica 15%
- Discurso Pedagógico 5%
- Trabajo completo (anexos, anécdotas, fotografías...) 5%

En definitiva, el aprendizaje-servicio se ha constituido como estrategia de alto valor pedagógico en la formación de estudiantes universitarios en un campo de gran potencial teórico y práctico para una mejor gestión de la diversidad cultural en la sociedad en general y en la educación en particular.

4. Conclusiones

Hablar de ciudadanía intercultural supone ir más allá de la política del reconocimiento, esto es, del multiculturalismo. Implica, por lo tanto, la búsqueda de valores universales con los que podamos sentirnos identificados todos los seres humanos, tratando de gestionar mejores pautas de interacción entre individuos y grupos, con la premisa de la paz y la negociación de los significados en torno a las cuestiones cruciales de la convivencia. Tal y como hemos tratado de dejar claro, el ApS constituye una estrategia de alto valor pedagógico en la formación de estudiantes universitarios y, en consecuencia, contribuye a la construcción de una ciudadanía acorde a los principios de esta interculturalidad por la que abogamos.

En nuestro caso particular, junto con el aprendizaje de contenidos vinculados a la materia Pedagogía Intercultural, hemos detectado un incremento de la motivación y de las expectativas personales y profesionales del alumnado, una mejora que valoramos positivamente a la vista de las habituales quejas de los estudiantes sobre la escasa conexión de la formación universitaria y desempeño profesional. A lo que por supuesto añadimos los beneficios derivados del trabajo en red de los diferentes grupos y agentes sociales, otro de los grandes desafíos de la pedagogía.

Siendo conscientes de su gran relevancia en nuestros días, con iniciativas como el Proyecto PEINAS deseamos promover una ciudadanía donde se rebasen las buenas intenciones, en la que prime lo común, dejando a un lado los individualismos egocéntricos, bosquejando así una sociedad implicada en proyectos de alcance civilizador, es decir, desarrollando una participación que no se reduzca en exclusiva al ejercicio del derecho al voto en unas elecciones. Porque la democracia es participación crítica en la sociedad, más allá de simples procesos electorales.

Estamos convencidos de que los diferentes servicios realizados en las entidades anteriormente citadas contribuyen en alto grado a la formación cívica, puesto que ayuda a una mayor comprensión política, mayor responsabilidad ciudadana, mayor concienciación y conocimiento de cuestiones sociales y también, desde luego, un compromiso expreso con el servicio comunitario. El componente ético y moral está muy presente en este tipo de experiencias, puesto que los alumnos acaban por exponerse a nuevos puntos de vista y perspectivas. Lo que interesa es que vaya cuajando la educación de la responsabilidad en cada uno de los sujetos educandos, objeto de derechos pero también de deberes en su perfil básico de individuo y de

ciudadano capaz de contribuir al bienestar y al progreso de una comunidad que requiere a partes iguales capacidades y habilidades de carácter intercultural y cívico.

Proyectos e iniciativas como la aquí planteada son tan solo rasillas, que por sí solas no tendrán demasiada repercusión en el escenario universitario, pero que ayudarán a construir más posibilidades en la obra pendiente. Lo que cuenta es que logremos abrir camino y consolidar las bases para que nuestras universidades se agranden como instituciones de mayor calidad académica, sin descuidar su responsabilidad cívico-social.

Referencias bibliográficas

- Billig, S., y Furco, A. (2002). *Service-Learning through a multidisciplinary lens*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Kaye, M. A. (2004). *The Complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum & social action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Priegue Caamaño, D., y Sotelino Losada, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.
- Print, M., y Milner, H. (Eds.). (2009). *Civic education and youth political participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Vigo: Xerais
- Sotelino, A. (2014). Pedagogía intercultural y aprendizaje-servicio. El proyecto peinas. En L. Rubio, L. Moliner, y A. Francisco (Eds.), *Construyendo ciudadanía crítica y activa: Experiencias sobre el Aprendizaje-Servicio en las universidades del Estado español* (pp. 61-78). Barcelona: Icaria.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS-ICCE.
- Ugarte, C., Repáraz, Ch., y Naval, C. (2013). Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la educación cívico-política. *Educación XXI*, 16(2), 209-230.

Experiencia de A+S en el currículo de educadoras de infancia: fortalezas, debilidades y oportunidades en los procesos formativos universitarios

Uribe Sepúlveda, Pilar Andrea

Carrera de Educación Parvularia. UCTemuco- Chile

puribe@uct.cl

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta una experiencia piloto de formación en educadoras de párvulos bajo la modalidad A+S, durante el año 2015 la carrera incluye formalmente en su currículo dicho tipo de actividades, lo cual no está ajeno a dificultades y aciertos. Las actividades de A+S se insertan durante el desarrollo de las menciones que ofrece la carrera y se ejecutan durante los momentos de prácticas pedagógicas progresivas, lo que permite evidenciar y evaluar desde el desarrollo de competencias genéricas el desempeño de las propias estudiantes y el monitoreo de los docentes a cargo aquellas situaciones que hay que potenciar y cuáles modificar. Esta implementación incluye la participación de 26 estudiantes que se desempeñan en contextos educativos formales y no formales de Temuco, y la participación de 167 socios comunitarios.

Palabras clave: educación infantil; prácticas pedagógicas; competencias genéricas.

L+S experience in childhood educators curriculum: strengths, weaknesses and opportunities in university training processes

ABSTRACT

The following paper presents a pilot training in pre-school teaching experience in the form L+S, during the 2015 race formally included in its curriculum this type of activities, which is no stranger to difficulties and successes. The activities of A + S are inserted during the development of the terms offered by the race and running during times of progressive teaching practices, allowing evidence and assess from the development of generic skills performance of their own students and monitoring teachers in charge of situations that must be promoted and what to change. This implementation includes the participation of 26 students who work in formal and non-formal educational contexts of Temuco, and the participation of 167 community partners.

Keywords: early childhood education; pedagogical practices; generic skills.

Introducción

Este trabajo permite conocer la experiencia piloto de A+S en la carrera de educación de párvulos de la UCTemuco- Chile, desarrolla las principales características del modelo de incorporación de la metodología y los principales resultados en su primer año de implementación. Dicha carrera asume como desafío intencionar formalmente en su currículo prácticas pedagógicas que involucren el trabajo comunitario. El aspecto clave para considerar a una experiencia educacional como A+S es el equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes con el servicio orientado a una necesidad real de una comunidad (Furco y Billig, 2002). Las iniciativas universitarias que se enfocan en entregar un servicio solidario, como voluntariados y campañas, no podrían ser consideradas A+S, ya que no tienen por foco el aprendizaje de los estudiantes, sino que el servicio solidario ofrecido.

1. Contextualización

La sociedad chilena de hoy demanda a las universidades formar profesionales competentes que sirvan responsable e íntegramente a las personas y que contribuyan a un mayor desarrollo de la sociedad. En ese contexto, el concepto de profesional competente apunta a definir el manejo de habilidades, destrezas, procesos y estrategias que involucran todas las dimensiones de la persona, en función de la resolución de problemas complejos vinculados a su profesión en un contexto social igualmente complejo y pluridimensional. Específicamente la UCTemuco en su Plan de Desarrollo Institucional 2005 - 2010, establece como misión de la Universidad Católica de Temuco el contribuir a la formación y desarrollo de personas socialmente responsables, visionarias, emprendedoras y democráticas, en el campo de las artes, humanidades, ciencias y técnicas, capaces de insertarse eficaz y críticamente en el mundo globalizado del trabajo. En el Plan de Desarrollo Institucional elaborado el año 2004, la Universidad Católica de Temuco definió claramente sus rasgos identitarios permanentes: orientación Académica, orientación Católica y orientación Regional. A la vez, declaró que los valores específicos que fundamentarían su acción durante el período 2005-2010, serían la responsabilidad social, la excelencia, la búsqueda de la verdad y la convivencia fraterna.

La Universidad Católica de Temuco desde el año 2004 incorpora en su currículo la línea de formación humanista cristiana (FHC) con actividades de libre elección, dicha línea curricular es un soporte institucional básico que busca ayudar a que cada carrera integre en las actividades docentes la vocación de servicio a la sociedad, la valoración y respeto hacia la diversidad, y un sólido sentido de actuación ética, estas actividades desde el año 2009 se reemplazan por 'Actividades de servicio comunitario'.

Dicho programa busca fortalecer los itinerarios formativos de cada carrera para que potencien el compromiso social y ciudadano en el quehacer profesional de los estudiantes en formación y que estas prácticas tengan impacto en su futuro actuar profesional, para esto se incorporan en el currículo estrategias de vínculo Universidad-Región como A+S, prácticas solidarias, proyectos sociales, entre otros.

El año 2015 la Carrera de Educación Parvularia, participa en una actividad piloto de A+S modalidad trayectoria y servicio, que se incorpora en el tercer año de formación 6°-7° semestre, específicamente en asignaturas vinculadas a las menciones de: ‘Interculturalidad’ y ‘Vinculación familiar y comunitaria’. Para ello las menciones desarrollaron durante el 2° semestre del año 2015 actividades integradoras con cada uno de los cursos paralelos y que conforman cada mención.

TABLA 1

<i>Mención “Vinculación familiar y comunitaria” 4° año / 7° semestre</i>	<i>Mención “ Interculturalidad” 4° año / 7° semestre</i>	
Trabajo pedagógico en contextos diversos	Desarrollo de competencias interculturales	El diálogo como encuentro con el otro
Taller pedagógico VI sec 01	Taller Pedagógico VI sec 02	

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior permitió reguardar la trayectoria y articulación de las competencias genéricas y específicas tributando al perfil de egreso y a la visión de FHC de la Universidad Católica de Temuco.

Los objetivos que movilizaron dicha actividad son:

- Realizar el diseño de un programa educativo para fortalecer la interculturalidad y trabajo comunitario en contextos diversos vinculados a acciones con: niños- familia o comunidad.
- Anticipar y elaborar un programa que ha sido reflexionado, estudiado y fundamentado, factible de ser aplicado a lo largo de las prácticas pedagógicas.
- Sustentar la propuesta desde los aprendizajes construidos en los cursos realizados el primer semestre de ambas menciones.

Cada uno de estos objetivos se basan y asocian al logro de competencias genéricas y específicas, las cuáles se explicarán y asociarán con mayor detalle al momento de señalar la descripción del ‘aprendizaje’.

Esta experiencia de trabajo de A+S la desarrollaron 26 estudiantes de tercer año de la Carrera de Educación Parvularia, distribuidas en 13 parejas de prácticas pedagógicas progresivas, las cuáles fueron monitoreadas y guiadas por 2 docentes supervisoras, quienes dentro de su rol destacan el monitoreo del diseño de actividades, entrega de orientaciones pedagógicas para el desarrollo de prácticas pedagógicas, monitoreo y supervisión de actividades de terreno y actividades académicas, reuniones de evaluación de proceso con estudiantes y agentes comunitarios de los centros de prácticas. Los socios comunitarios que participaron de esta experiencia piloto corresponden a centros educativos formales y no formales, directivos de centros educativos, educadores y profesionales de apoyo (enfermeras, fonoaudiólogos, profesionales responsables del equipo) familias, niños menores de 6 años. Alcanzando una totalidad de 167 socios comunitarios distribuidos en 6 escuelas rurales de contexto indígena y 6 modalidades educativas alternas o no convencionales de la ciudad de Temuco.

2. Descripción del servicio

La Carrera de Educación Parvularia, en el marco del Programa de ‘Servicio comunitario’ realiza una actividad de ‘Investigación y desarrollo de proyecto socio-educativo, en contextos de vulnerabilidad’. Las estudiantes reflexionan junto a las docentes y se plantean interrogantes iniciales para su contacto en terreno con los *socios comunitarios*, este contacto considera actuar con: Familia, actores relevantes, actores comunitarios; entre otros; las fases del trabajo consideran:

Diagnóstico: Las estudiantes al inicio de su práctica elaboran un informe de evaluación inicial el que permite diseñar una propuesta de trabajo con las demandas y requerimientos que representen a los distintos actores de la comunidad para elaborar su plan de trabajo.

Implementación: En el 6° semestre las estudiantes, diseñan el programa de trabajo, en el 7° semestre éstas socializan el diseño del trabajo con la comunidad para definir de manera participativa el programa a desarrollar y ejecutarlo a lo largo del semestre.

Evaluación: la evaluación es permanente y en distintas etapas del programa. Las estudiantes en su síntesis metacognitiva¹ presentan la *evaluación de impacto* del trabajo con la comunidad. Los que se sistematizan en instrumentos como: bitácora de práctica, entrevistas, cuestionarios, registros filmicos y fotográficos, y testimonios de los participantes.

3. Descripción del aprendizaje

El aprendizaje logrado y desarrollado por las estudiantes en esta situación piloto de A+S, se asocian directamente con las competencias genéricas que han desarrollado a lo largo de su formación inicial, la UCTemuco se caracteriza por optar por un modelo de formación que le permita al estudiante movilizar diferentes competencias a lo largo de su aprendizaje, para ello se fomenta en el currículo que cada estudiante logre desarrollar saberes que le permitan actuar movilizandolos recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación. Los recursos se refieren de manera especial a los distintos saberes (ser, saber y saber hacer) que de manera integrada se transforman en dispositivos que serán utilizados por la persona competente.

Se entienden como competencias genéricas de la UCTemuco aquellos saberes que permiten el desarrollo de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal como de interacción con otros. Estas competencias se encuentran presentes en la realización de numerosas y variadas actividades y en diferentes contextos, y debieran ser ejes transversales para todo currículo. En otros términos, las competencias genéricas ‘identifican los elementos comunes que pueden ser compartidos con cualquier carrera’.

A continuación se presentan las competencias involucradas en la experiencia de A+S de la carrera de educación de párvulos, lo que se espera de ellas a partir del trabajo comunitario y cómo las observamos en el desempeño del trabajo comunitario, y que son clara evidencia del aprendizaje desarrollado.

1 Examen final del curso.

La UCTemuco plantea un conjunto de competencias genéricas de las cuáles se priorizan tres de ellas como identitarias, es decir competencias que serán sello de la institución y que todos los estudiantes, independiente de sus futuras profesiones reflejen la intención de la UCTemuco siendo estas la actuación ética, valoración y respeto hacia la Diversidad, y orientación a la calidad. Acompañan a dichas competencias que muestran claramente el tipo de estudiantes que queremos formar: un estudiante autónomo, que gestiona el conocimiento, que es capaz de crear e innovar, que sabe trabajar en equipo. Lo anterior, porque, primero que todo, queremos formar personas y ciudadanos “socialmente responsables, visionarios, emprendedores y democráticos, en el campo de las artes, humanidades, ciencias y técnicas, capaces de insertarse eficaz y críticamente en el mundo globalizado del trabajo” (PDI 2005-2010).

A continuación se describen y presentan aquellas competencias que en esta experiencia de A+S se intencionaron y fueron el eje movilizador del trabajo, alcanzadas algunas con mayor éxito, y siendo otras desafío para futuras versiones de dicha implementación.

Dentro de las competencias que evidencian mayor logro destacan: actuación ética, valoración y respeto a la diversidad, y trabajo en equipo, gestión del conocimiento y orientación a la calidad.

Actuación ética: Demuestra sentido ético sustentado en principios y valores de justicia, bien común y de la dignidad absoluta de la persona humana, que le instan a servir a la sociedad responsablemente en respuesta a las necesidades que ella le demanda como persona, ciudadano y profesional. Esto implica, por una parte, poner atención a la dimensión subjetiva del discernimiento ético como capacidad intelectual y volitiva de valoración de la realidad en base a principios éticos universales. Por otra parte, considera la dimensión objetiva de los valores, privilegiando los valores de Justicia, Bien Común y Dignidad Humana. Los indicadores con los cuáles se evalúa el logro de esta competencia supone:

- Habilidad para conocer y evaluar críticamente la realidad que nos rodea y sus procesos sociales, especialmente desde la perspectiva de la propia disciplina y profesión;
- Capacidad de tomar decisiones que permitan actuar personal y colectivamente en consonancia con el análisis moral realizado;
- Predisposición positiva, en cuanto persona, ciudadano y profesional, hacia la actuación socialmente responsable.

Por último, el desarrollo de la competencia de actuación ética en una institución como la nuestra, que se entiende a sí misma desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria, implica el reforzamiento de la identidad personal y profesional de sus estudiantes a partir del servicio a la sociedad, en especial a los más pobres, y la colaboración en la resolución de los grandes problemas del desarrollo humano.

Valoración y respeto hacia la diversidad: Reconoce al otro en su dimensión humana, comprendiendo que las diferencias sociales, culturales y de capacidades enriquecen la convivencia sin incurrir en prácticas discriminatorias. Implica el comprender y aceptar la diversidad social, cultural, religiosa, de género y de capacidades como un componente enriquecedor personal y colectivo. Considerando la vocación regional de nuestra identidad institucional, tiene particular relevancia descubrir que las diferencias culturales y étnicas que nos caracterizan como

región, son complementarias. Busca dialogar creativamente con su entorno cultural, y a la vez, promover y facilitar el diálogo interétnico e intercultural. Por otra parte, la valoración y respeto hacia la diversidad permite también convivir sin incurrir en discriminaciones.

Los indicadores con los cuáles se evalúa el logro de esta competencia supone:

- Habilidad de análisis y perspectiva social:
- Comprender la forma de ver la realidad que tiene el otro.
- Habilidad de convivencia social sustentada en relaciones interpersonales integradoras.
- Disposición positiva y reconocimiento del otro como legítimo otro.

Trabajo en equipo: Demuestra integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones. El trabajo en equipo implica que los individuos desarrollan actitudes de simpatía y empatía, comunión profunda con los intereses y procesos de su equipo, generando un vínculo afectivo. Al mismo tiempo, en la medida que los individuos interactúan, participan y hacen suyos los propósitos y objetivos de su equipo, entonces el vínculo con su grupo de pertenencia es también efectivo. Busca identificar los comportamientos asociados a los equipos de trabajo efectivos, asumiendo el hecho de que existen actividades específicas de los grupos que suponen avances a lo largo del tiempo, como son la toma de decisiones, los procesos de comunicación, la resolución de conflictos, etc. En este sentido, un individuo competente en trabajo en equipo es quien potencia las estructuras comunicativas y organizativas del grupo para hacerlo más eficaz en función de los objetivos de tarea propuestos y los fines comunes para los que se constituyó el equipo.

Los indicadores con los cuáles se evalúa el logro de esta competencia supone:

- Habilidad para identificar objetivos y tareas comunes de un grupo de trabajo y reconocer las competencias distintivas en los distintos integrantes.
- Habilidades sociales: comunicación explícita y cordial, adecuación al contexto, escucha activa, motivación.
- Actitud colaborativa y adscripción a los valores declarados por el equipo, como normativa cultural para las relaciones humanas.

El conjunto de competencias que requieren mayor intencionalidad en futuras versiones de actividades de A+S se encuentran competencias como aprendizaje autónomo, gestión del conocimiento y orientación a la calidad, las cuáles se deben intencionar de forma concreta en los diversos momentos de trabajo, monitorear desde el momento de planificación de las actividades y sobre todo propiciar instancias formativas que permitan la excelencia, la organización e intención del trabajo comunitario y la autonomía desde la generación de ideas hasta la toma de decisiones

Aprendizaje autónomo: Utiliza procesos cognitivos y metacognitivos para aprender de forma estratégica y flexible en función del objetivo. Implica que el estudiante debe desarrollar habilidades que le permitan apropiarse de los recursos más adecuados para enfrentarse al aprendizaje, regular y planificar su conducta, potenciando el compromiso personal frente al aprendizaje. La autonomía significa que el estudiante asume la responsabilidad y el control

del proceso personal de aprendizaje, en particular, las decisiones sobre la planificación, realización y valoración de su experiencia de aprendizaje.

Los indicadores con los cuáles se evalúa el logro de esta competencia supone:

- Desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo que le permita tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje (aprender a aprender).
- Habilidad para gestionar sus propios aprendizajes: manejo eficiente del tiempo, estrategias de aprendizaje y evaluación constante de su experiencia.
- Valoración positiva de la construcción del propio aprendizaje y disposición a aprender en profundidad y durante toda la vida.

Gestión del conocimiento: procesa el conocimiento lo que implica conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, según las exigencias del medio sociocultural. Implica entender el conocimiento desde una perspectiva integral, desarrollar capacidades para gestionar el conocimiento en un proceso progresivo que va desde los datos y la información hasta un nivel superior definido por la capacidad de comprender los principios. La complejidad en este sentido estará definida por saber contextualizar la información para potenciar un actuar de forma inteligente; asimismo, se logrará en la medida de poder crear nuevo conocimiento, válido y confiable, de acuerdo a estándares académicos y disciplinarios. Los indicadores con los cuáles se evalúa el logro de esta competencia supone:

- Habilidad para identificar y analizar información integrándola a un cuerpo de conocimientos previos para generar nuevos esquemas cognitivos.
- Habilidad de búsqueda, evaluación, selección y manejo eficiente de la información, en cuanto a su calidad y pertinencia.
- Valorar las distintas fuentes de información, en cuanto a su calidad y pertinencia, junto con la disposición a analizar en profundidad los conocimientos disponibles.

Orientación a la calidad: Manifiesta una permanente búsqueda de la excelencia en la gestión profesional, mediante la continua evaluación, planeación y control de los procesos, con orientación a la obtención de resultados. Debe ser comprendida más allá de ciertas habilidades personales y/o técnicas de gestión. La excelencia debe constituirse en un valor cultural del profesional a través de una actitud de reconocimiento de las propias limitaciones y superación permanente, condición inherente a nuestra realidad humana. Lo anterior, permite a la persona la mejora continua de procesos a su cargo para enfrentar adecuadamente un mundo globalizado en permanente cambio.

Los indicadores con los cuáles se evalúa el logro de esta competencia supone:

- Habilidad de identificar y reconocer errores, llevar a cabo estrategias de solución, describir, explicar, diseñar e interpretar procesos, con sus respectivas oportunidades de mejora, en el marco de un análisis sistémico.
- Desarrollo de habilidades intra e interpersonales para la gestión en redes y de habilidades para la administración de la información.
- Alta valoración por la excelencia en los procesos y la obtención de los resultados.

No obstante del alcance de los niveles de competencias, la actividad de A+S genera en las estudiantes aprendizajes y aportes del trabajo con comunidad, los cuales se sistematizan en la siguiente tabla:

TABLA 2.

Aprendizajes de actividad integradora A+S	Aportes de actividad integradora A+S
Trabajar de manera intencionada y con el carácter de A+S permite un conocimiento acabado de la cultura.	Apoyo en las intervenciones pedagógicas, hay una efectiva colaboración y compromiso de parte de las estudiantes y socios comunitarios.
La participación efectiva entre estudiantes y socios comunitarios impacta positivamente en el proceso de aprendizaje de los párvulos.	La mirada de los socios comunitarios y su participación activa permite una retroalimentación constante al trabajo de las estudiantes.
Se fortalecen competencias de comunicación oral y escrita; respeto a la diversidad; ética y trabajo en equipo, así como habilidades de liderazgo.	La propuesta pedagógica se enriquece con la mirada y participación de los socios comunitarios.
La capacidad de organización y toma de decisiones efectivas frente a la solución de conflictos que se generan en la relación: Estudiantes-socio comunitario.	El liderazgo que implica el trabajo con los socios comunitarios, permite vivir experiencias nuevas que en otras prácticas no se han vivido y que impactan en el desarrollo profesional de las estudiantes.
	Generación de redes de apoyo efectivo que se establecieron entre los socios comunitarios y centros de prácticas.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los criterios de eficacia planteados para el A+S se alcanzan mayoritariamente aspectos como la intensidad de la actividad es significativa para el logro de aprendizajes profundos e integrales, permitiendo el protagonismo juvenil.

El diagnóstico de necesidades realizado permite el protagonismo a la comunidad y la inserción efectiva de ellos en el proyecto.

El diseño considera los intereses de los Estudiantes, incluye el conocimiento sociocultural previo de la realidad de la comunidad y la planificación prevista logra cumplirse.

El proyecto en sí permite una alianza con la comunidad, constitución de redes estratégicas para el logro de la misión institucional, estipula momentos planificados de reflexión en el cual participan todos los actores involucrados.

Se considera en la evaluación el impacto personal de la actividad en el estudiante.

La actividad permite la efectiva satisfacción en la comunidad incluyendo sus intereses y perspectivas, pues los actores comunitarios son parte activa de la Actividad.

No obstante, dichos logros, se hace necesario considerar:

- Mayor monitoreo y acompañamiento del equipo de FHC.
- Revisión del “ambicioso” itinerario de Servicio propuesto en el diseño por la Carrera (acotar a una actividad en el itinerario y especificar competencias genéricas).
- Socialización de la información sobre recursos disponibles para la implementación de los proyectos.

4. Conclusiones

Desde la perspectiva docente:

- Por su carácter innovador es un desafío a la docencia llevar a cabo prácticas de A+S, no obstante las estudiantes son capaces de hacer lectura de sus contextos de prácticas y llevar a cabo de la mejor manera su intervenciones pedagógicas con alto impacto en el trabajo comunitario.
- La incorporación de actividades de A+S fortalece el logro de los resultados de aprendizaje, incrementa el aprendizaje disciplinario y el desarrollo de competencias genéricas e identitarias en contextos auténticos dando respuesta al perfil de egreso.

Desde la perspectiva estudiantil:

- El contexto social y cultural tiene una relevancia significativa al trabajar con la modalidad A+S, las estudiantes comprenden el impacto de la asociación de incorporar al trabajo pedagógico a Socios Comunitarios.
- El desarrollo del liderazgo es una de las principales fortalezas que desarrollan las estudiantes, una debilidad que éstas reconocen es plantear claramente la alianza con la institución bajo una agenda común.

Referencias bibliográficas

- Billig, S., Jesse, D., y Root, S. (2006). *The Impact of Service-Learning on High School Students' Civic Engagement. Evaluation Report Prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver, Colorado: RMC Research Corporation.
- Cabrera, F., y Luna, E. (2008). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje servicio. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 191-226). Madrid: La Muralla.
- CLAYSS (2013). *Cuadernillo n° 2: El aprendizaje servicio como propuesta pedagógica*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Donoso, T., Aneas, A., Del Campo, J., y Pi, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311-336.
- Folgueiras, P., y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación y Democracia*, 2(1), 56-76.
- Furco, A. (2005). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En D. Filmus, I. Hernaiz, M. N. Tapia, y P. J. Elicegui, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Furco, A., y Billig, S. (2002). *Service learning: the essence of pedagogy*. Connecticut: IAP.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UCTemuco (2008). *Competencias genéricas UCTemuco: Para la formación integral de ciudadanos socialmente responsables*. Temuco, Chile: Autor.

Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (Service-Learning) en Orientación Profesional en los estudios de Psicopedagogía

Valcarce Fernández, Margarita

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. USC

margot.valcarce@usc.es

RESUMEN

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) se han ido extendiendo verticalmente y horizontalmente en todos los contextos de la educación en nuestro país, entendiéndolo su uso como parte de la innovación pedagógica en contextos formales, no formales e informales. Compartir experiencias de aprendizaje y servicios a la comunidad en un mismo programa de desarrollo, se convierten en los dos polos encontrados de una misma realidad socioeducativa altamente enriquecedora en sí misma.

Nuestra comunicación recoge la descripción de una experiencia de Aprendizaje-Servicio llevada a cabo con alumnado universitario de quinto curso de la Licenciatura de Psicopedagogía en la materia de Orientación Profesional. De cómo fue concebida, de su planificación, desarrollo y resultados es de lo que trataremos en nuestra aportación.

Hablar de los/as interlocutores/as, de los contextos, de las manifestaciones expresadas por todos ellos/as es lo que da sentido a esta vivencia practicada varios cursos consecutivos.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; comunidad; innovación pedagógica; orientación profesional; transferencia.

An experience of Service-Learning in Professional Orientation in the studies of Psychopedagogy

ABSTRACT

The experiences of Service-Learning (ApS) have gone extending vertically and horizontally in all the contexts of the Education in our country, understanding his use as a part of the pedagogical innovation in formal and non formal contexts. Share experiences of learning and services to the community in a same program of development turn into the two poles found of a same reality social and educational.

Our communication collects the description of an experience of Service-Learning carried out with university students of fifth course of the Degree of Psychopedagogy in the subject of Professional Orientation. How it was conceived, its planning, development and results are what we will treat in our contribution.

Speak of the speakers, contexts, demonstrations expressed by all of them is what gives felt to this experience practiced several consecutive courses.

Keywords: Learning-Service; community; pedagogical innovation; professional orientation; transfer.

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) ha multiplicado sus experiencias como metodología de enseñanza o estrategia de aprendizaje e incluso ha llegado a reconocerse como movimiento pedagógico por algunos autores a partir del estudio y análisis de buenas prácticas desarrolladas bajo esta denominación. Aunque por nuestra parte no estamos en condiciones de afirmar que lo sea, sí aceptamos que se trata de una metodología docente y de aprendizaje que emerge de la combinación del trabajo académico y el compromiso con la comunidad. Es decir, la entendemos en el marco de una interacción permanente y bidireccional que beneficia a instituciones de educación y a la sociedad, al mismo tiempo que las implica en procesos de aprendizaje compartidos que contribuyen al crecimiento y desarrollo de ambas. Se convierte, por tanto, conceptualmente en motor de transformación de la vida académica y de su entorno, traspasando los muros de las aulas y las fronteras de lo que sucede dentro de ellas para aprender también en y con la comunidad, haciendo procesos de transferencia inmediata durante el tiempo lectivo desde la comunidad al aprendizaje y a la inversa.

Según se desprende de las lecturas que hemos realizado “nos encontramos ante un concepto poliédrico y complejo que, en su devenir sociohistórico, ha sido utilizado como paraguas para agrupar disímiles proyectos pedagógicos con distintos andamiajes teóricos (servicio solidario, compromiso cívico, voluntariado, etc.) y concreciones prácticas” (Mayor y Rodríguez, 2015, p. 264).

En la educación universitaria, esta metodología no sólo es posible sino que debería multiplicarse, por la vinculación de la educación superior a metas orientadas a lograr el desarrollo de grandes transformaciones sociales enmarcadas en la justicia social, y también, por su compromiso con la innovación pedagógica.

Por lo que hemos podido interpretar de las aportaciones de Mayor y Rodríguez (2015), esta metodología puede ser fácilmente confundida con otras que también implican o relacionan tareas y actividades fuera de la universidad con el aprendizaje. Ambos autores toman de la adaptación realizada por Tapia (2001), a la cartografía con las vías e itinerarios del *Service Learning -2000 Center* de la Universidad de Stanford (1996), las relaciones entre ambos conceptos (aprendizaje y servicio) desde la perspectiva de calibrar cuál es más servicio y cual más aprendizaje. Mostramos a partir de esta aportación lo que hemos entendido (Tabla 1) y lo relacionamos con la motivación y la transferencia¹, por su significado en un aprendizaje basado en competencias y no en contenidos, siendo éste el que demanda la universidad de hoy en día.

1 “Se llama *transferencia* al proceso de traspaso y aplicación a una situación dada del conocimiento y habilidades adquiridos en otra distinta. Dicho proceso implica una ganancia de eficacia en la resolución de esta segunda situación que se presenta. muchas veces, completamente nueva” (Rodríguez Moreno, M. L., 2014, p. 55). “Efecto que, durante el proceso de aprendizaje, ejercen unos conocimientos o destrezas adquiridos previamente, sobre los nuevos objetivos de aprendizaje [...]”. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, 1984, p. 1384)

TABLA 1. Motivación y transferencia atribuidas a los resultados de la cartografía del *Learning 2000 Center* (1996), adaptada por Tapia (2001)

Metodología	Servicio	Aprendizaje	Motivación	Transferencia
Servicios sociocomunitarios	+	-	Media	Baja
Aprendizaje-Servicio	+	+	Muy alta	Muy alta
Iniciativas solidarias sistemáticas	-	-	Baja	Muy baja
Trabajo de campo	-	+	Alta	Normal

Fuente: elaboración propia.

“La multiplicidad de orígenes y raíces teóricas hace que no todas las experiencias de ApS se denominen así” (Tapia, 2014, p. 55). A su vez, Rodríguez (2013) nos proporciona las diferencias entre *Aprendizaje-Servicio* y otras metodologías como la de *Voluntariado y Servicio Comunitario*:

TABLA 2. Diferencias entre ApS y Voluntariado y Servicio Comunitario

Aprendizaje-Servicio	Voluntariado y Servicio Comunitario
Enfoque pedagógico-solidario y metodología de enseñanza-aprendizaje	Enfoque pedagógico-solidario
Objetivos de servicio y objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio
Formación profesional y formación ciudadana	Formación ciudadana
Requiere fases de preparación, acción y reflexión	Comprende la actividad misma
Existen normas establecidas para el desempeño del servicio	No existen normas establecidas
Requiere planteamiento anticipado a la fecha del servicio	Puede ocurrir en cualquier momento
Debe realizarse con la supervisión adecuada de un adulto	Puede realizarse sin supervisión de un adulto
Certificado de acreditación del servicio	No es un requisito

Fuente: Rodríguez (2013, p. 97).

Considerando lo anterior, la naturaleza y propósito de nuestro trabajo, reside en la idea de incluir a la universidad como uno de los escenarios educativos en los que es posible establecer planteamientos pedagógicos de la metodología de ApS. Así, la práctica realizada encaja en hacer partícipes al alumnado de la materia de Orientación Profesional, de la realidad social y escolar de esta disciplina, de sus beneficios para los colectivos dependientes de su acción y de cómo impactan los aprendizajes adquiridos en ella en la transformación de la realidad, al proporcionar al alumnado de Secundaria herramientas para tomar decisiones, siendo capaces -con ellas- de desarrollar sus propias vidas, proyectando anticipadamente su futuro en contextos de empleo adversos, diversos y desiguales.

Entendemos que, lo que hemos practicado, responde a esta metodología en la medida en la que encaja en los tres rasgos fundamentales que la definen, consensuados a nivel internacional y recogidos por Montes, Tapia, y Yaber (2011, cit. en Mayor y Rodríguez, 2015, p.265):

- a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas.

- b) Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos).
- c) Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

Finalmente, el objetivo de esta comunicación es dar a conocer la experiencia desarrollada a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), proceso y resultados, así como hacer visibles los vínculos creados entre el aprendizaje del alumnado y el servicio a la comunidad y, los beneficios obtenidos entre los dos ámbitos implicados que redundaron en la comunidad educativa en general y dentro de ella en los alumnos, familias y profesorado del centro educativo implicado.

1. Contextualización

“[...] en la Universidad hacia la que nos dirigimos, las y los docentes hemos de cumplir nuevas funciones, entre las que cabe destacar las relacionadas con el acompañamiento al alumnado, la guía, la orientación o la tutoría en diversos aspectos”. De acuerdo con estas palabras de Gezuraga y Malik (2015, p. 16), por lo que a nuestro rol docente desempeñado respecta, la experiencia llevada a cabo se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidad de Vigo), durante cinco cursos consecutivos (2007-2011), en la titulación de Licenciatura en Psicopedagogía (5º curso), en la materia de Orientación Profesional, con el objetivo de vincular teoría y práctica a través de una metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Por otra parte, autoras como Campo Cano, dicen al respecto de la función formativa de la educación superior que “la universidad debe formar a sus estudiantes para ejercer su profesión en un contexto complejo y cambiante como el actual, y no lo puede hacer sin integrar la formación en habilidades para ejercer una ciudadanía activa” (2014, p. 23) , y, de acuerdo con esta misma autora creemos que la universidad no se puede desvincular de su compromiso con la sociedad participando de la finalidad de contribuir a que ésta sea más cohesionada y equitativa. Tal responsabilidad social otorgada a la universidad le plantea el reto de “promover espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia en los que los estudiantes puedan entrenarse en el ejercicio de una ciudadanía activa como estudiantes y futuros titulados” (Campo Cano, p.29).

El aprendizaje servicio añade una innovación al aprendizaje en la universidad, una innovación en los objetivos clásicos de la institución universitaria. Supone un cambio en la cultura docente de la universidad que va en consonancia con las nuevas demandas sociales y profesionales de los titulados universitarios (Campo Cano, 2014, p.30).

En una posición, si cabe, más amplia y profunda al respecto, coincidimos también con esta misma autora en que “las propuestas de aprendizaje servicio no deberían plantearse solamente como una estrategia de docencia y aprendizaje sino que deberían formar parte del modelo formativo de la universidad” (Campo Cano, 2014, p.30).

Otros autores ahondan sobre estas cuestiones caracterizando esta metodología a partir de las metas que se propone o debe alcanzar:

Las buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio buscan la reflexión individual y colectiva; utilizando una amplia variedad de estrategias para ello: actividades escritas, debates, expresiones artísticas, de carácter individual o grupal, etc. [...] y finalmente hay que construir conexiones académicas con diversas disciplinas. Las experiencias de ApS que logran encontrar aprendizajes y puntos de encuentro y desarrollo con diversas disciplinas académicas generan una mayor reflexión y compromiso de los estudiantes (Murillo y Aramburuzabala, 2014, p. 53).

[...] educadores de los más diversos puntos del planeta han descubierto que aplicar lo aprendido en las aulas al servicio de los demás, sirve simultáneamente para contribuir con la resolución de problemas locales y para motivar a niños y jóvenes a indagar, a aprender más, a comprometerse con la realidad y a valorar al espacio educativo como un lugar con sentido personal y social (Tapia, 2014, p. 54).

Por nuestra parte, hemos implementado conjuntamente con el Centro de Educación Concertada A Purísima de Ourense un servicio en el cual, el alumnado matriculado en la materia (en los cinco cursos un total aproximado de 300 alumnos), tuvo que realizar un diagnóstico individual y colectivo de un grupo de alumnos y alumnas de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y emitir informe de resultados, así como redactar el consejo orientador, utilizando pruebas, instrumentos y técnicas reales proporcionados por la Universidad y el Centro conjuntamente. A la vez, se amplió este servicio complementándolo con la preparación e impartición de charlas destinadas a estos jóvenes adolescentes sobre diversas temáticas relativas a cuestiones que giraban en torno a la trazabilidad de los procesos de inserción laboral y, finalmente, tuvieron que realizar un blog de Orientación Profesional pensado desde y para la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado).

Entendimos la comunidad educativa como parte de la sociedad y en la relación entre ésta, el valor de la innovación y la Universidad, coincidimos con Saz y Ramo (2015, p. 21), cuando dice:

Las universidades deben tener en cuenta los beneficios de ser más proactivos en la adaptación de métodos innovadores de promoción y facilitación de la participación estudiantil y el voluntariado [...] De tal forma que la aplicación siga algunas estrategias que pueden conducir a un programa de mayor impacto:

- Adoptar un enfoque interdisciplinar en el que haya un desarrollo transversal de los conocimientos que se desarrollan.
- Proporcionar oportunidades para el liderazgo para todas las partes involucradas –los estudiantes, el personal, la institución y la comunidad–.
- Crear experiencias significativas que ayuden a los estudiantes a adquirir experiencia en el mundo real.
- Establecer reconocimiento y recompensar a las partes interesadas participantes en el programa.
- Lograr flexibilidad para desarrollar un compromiso socialmente sensible con las necesidades y circunstancias cambiantes de los estudiantes universitarios y la comunidad en la que se desarrolla el programa.

Para la preparación del alumnado se lo dotó, previamente y durante, de los contenidos teóricos y prácticos aplicables al servicio, combinando estrategias expositivas y de aprendizaje autónomo a partir de la aportación de diversos documentos, materiales audiovisuales, informes técnicos y legislación.

Las fases del proceso, tras el acuerdo entre Universidad (desde la materia) y Centro, fueron:

1. *Fase de constitución de equipos de trabajo*: de forma variable en cada curso, se constituyeron en torno a 10-13 equipos de composición libre y una media de 4-5 miembros.
2. *Fase de preparación*: repaso de contenidos, búsquedas bibliográficas, análisis de documentos (Universidad).
3. *Fase de diagnóstico*: conocimiento del centro y de cada alumno/a y diseño y elaboración de la historia personal, escolar y familiar (Universidad/Centro).
4. *Fase de difusión*: información/exposición de la iniciativa entre todos/as los implicados/as (Universidad/Centro).
5. *Fase de ejecución*: planificación de actividades a realizar, aprendizajes, recursos, temporalización, etc.
6. *Fase de Evaluación*: en torno a las siguientes valoraciones:
 - Coevaluación: evaluación compartida del servicio realizado por parte de la profesora en la universidad y la orientadora del centro.
 - Heteroevaluación: la profesora y cada grupo de estudiantes evaluó el trabajo de los/as demás tras la exposición pública en el aula del informe emitido (informe ciego).
 - Autoevaluación: satisfacción autopercebida de cada estudiante con el servicio prestado a la comunidad educativa y los aprendizajes adquiridos a través del mismo en relación a la realidad social y educativa de la Orientación Profesional.

2. Descripción del servicio

Los/as jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria, en los cursos de 3º y 4º, se ven obligados a tomar decisiones que condicionarán su futuro académico y laboral, encontrándose en las puertas de un momento de transición de gran importancia en el que tienen que hacer frente a exigencias de mucha profundidad a edades muy tempranas. La mayoría de los centros educativos públicos y concertados, no disponen del número suficiente de profesionales que puedan realizar una Orientación Profesional personalizada, como sería deseable. En estas circunstancias, este alumnado aumenta sus dificultades a la hora de tomar decisiones acerca de la elección de materias optativas, carreras o puestos de trabajo, entre otras. Parte de ese alumnado no puede disponer del acompañamiento y asesoramiento de sus familias por sus niveles culturales o bien por la disposición de recursos económicos suficientes para suplir la cobertura de estas necesidades con servicios de orientación profesional privados. En este contexto de desigualdades, fue en el que nos propusimos llevar a cabo la experiencia a la cual hacemos referencia.

Por otra parte, el alumnado universitario de Psicopedagogía, debía aprender cómo llevar a cabo un proceso de Orientación Profesional en la Educación Secundaria Obligatoria, con metodologías tradicionales expositivas e interactivas, dentro del aula sin que sus trabajos finales tuvieran utilidad alguna, salvo servir de evidencia para la medición de sus aprendizajes y la obtención de cualificaciones que pudieran certificar su conocimiento sobre los contenidos de la materia mencionada.

La idea central del ApS desarrollado, fue la de realizar un Proyecto Preuniversitario Social consistente en ayudar a un número determinado de jóvenes a tomar decisiones vocacionales a partir de la finalización y/o interrupción de los estudios obligatorios. Al mismo tiempo, reforzar todos los contenidos relacionados con la aplicación de diferentes modelos de Orientación Profesional, construcción de historias académicas, conocimiento y aplicación de técnicas e instrumentos, redacción de informes, emisión de consejos orientadores y proyección de itinerarios de orientación para la carrera, contextualizados en diferentes realidades socio-educativas.

Los datos relativos a cada uno de los cursos en los que se desarrolló la práctica de ApS, se corresponden con los siguientes: la materia de carácter obligatorio, tenía 6 créditos LRU y 5,3 ECTS (133h). Las horas pedagógicas dedicadas al desarrollo de los contenidos fueron de 38 horas y las dedicadas al servicio social 28. Junto con las dedicadas al trabajo autónomo (61), el total del proyecto tenía una duración de 127 horas, 6 más se destinaron a actividades tutoriales.

Los permisos con los que se llevó a cabo fueron los de la Facultad de Ciencias de la Educación (representada en la profesora de la materia) y la dirección del centro educativo (representada en la Orientadora Profesional) y la autorización de las familias (en algunos casos con participación) de los chicos y las chicas del curso de 4º de ESO.

La reflexión transversal y final que se pretendió promover en los/as estudiantes fue la de valorar la utilidad de la Orientación Profesional en las transiciones educativas y, la importancia de aprender prestando un servicio a los/as demás, convirtiendo en útil a la comunidad un proceso personal y/o grupal.

3. Descripción del aprendizaje

Los resultados de la evaluación realizada al final del servicio prestado, por el centro educativo, estudiantes universitarios y profesora de la materia -en la Universidad- fueron altamente positivos y nos hacen albergar la idea de transferir esta forma de aprendizaje a otras materias.

Los aprendizajes adquiridos por los/as estudiantes universitarios fueron los mostrados en las tablas siguientes:

TABLA 3. Resumen de los objetivos y competencias trabajadas

Objetivos de servicio y aprendizaje	Competencias
1. Conocer la realidad social de la Orientación Profesional en la Educación Secundaria Obligatoria, sus amenazas y oportunidades comprometidos con casuísticas socioeducativas individuales y colectivas de los/as adolescentes.	Saber confeccionar patrones en los que se contemplen: perfiles familiares, perfiles de alumnos, perfiles de centros educativos, recursos humanos y materiales necesarios, en la Orientación Profesional.
2. Valorar el compromiso y la reciprocidad en el trabajo profesional.	Saber trabajar en equipo desde posiciones multidisciplinares.
3. Practicar habilidades sociales con alumnos, profesorado, orientadora, personal del centro y familias.	Saber construir mensajes, verbales y no verbales que faciliten la comunicación interpersonal.
4. Proyectar y desarrollar un proceso de Orientación Profesional en la Educación Secundaria Obligatoria considerando la distinta procedencia social del alumnado, su rendimiento, posibilidades y expectativas personales, familiares y escolares.	Saber confeccionar un expediente individual. Saber elaborar registros de observación y de observación participante. Saber desarrollar protocolos de entrevista destinados al diálogo con alumnos, profesores y padre/madre. Saber aplicar e interpretar pruebas estandarizadas.
5. Poner en valor la información obtenida relacionándola con la realidad social del contexto al que pertenece el alumnado de ESO.	Saber analizar e interpretar datos.
6. Informar sobre los resultados obtenidos por los alumnos desde una posición crítica con la sociedad y la escuela.	Saber diseñar y emitir informes, expedientes y consejos orientadores individuales y colectivos.
7. Buscar información y seleccionar la necesaria y útil para el contexto social, educativo y familiar del alumnado de ESO.	Saber proyectar, crear y mantener blogs Libres. Saber proyectar, preparar e impartir charlas informativas.
8. Practicar la responsabilidad profesional desde posiciones éticas.	Saber aplicar criterios deontológicos a la información manejada.

Fuente: elaboración propia.

Principales resultados obtenidos por los alumnos y alumnas de la materia:

- **Objetivo 1:** fueron capaces de construir patrones de las diferentes realidades de los alumnos y alumnas de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, comprendiendo así, su influencia en la proyección de itinerarios personalizados académicos y laborales, desde las distintas expectativas construidas en cada casuística.
- **Objetivo 2:** comprendieron la importancia del trabajo en equipo y el respeto a las diferentes formas de trabajar, intensidades y dedicación.
- **Objetivo 3:** entendieron que cada grupo social y cada persona necesita mensajes adaptados a su nivel, circunstancias, prejuicios, etc. y fueron capaces de observar las diferencias de partida y hacer las adaptaciones oportunas para conseguir una comunicación fluida, eficaz y eficiente.
- **Objetivos 4, 5 y 6:** a partir de la búsqueda y análisis de diferentes modelos de historias escolares y de las específicas de los alumnos y alumnas del centro así como de los expedientes académicos e informes previos proporcionados por la orientadora del centro, aprendieron a crear expedientes por sí mismos y volcar en ellos la información

obtenida de dichos documentos y técnicas que también aplicaron por sí mismos tales como: anamnesis, entrevista, protocolos de observación y cuestionario inicial.

Aplicaron e interpretaron las siguientes pruebas estandarizadas:

- CEP - Cuestionario de Evaluación Preliminar (Personalidad).
- IPP-R - Intereses y preferencias profesionales.
- AF-5 - Evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos.
- TEA-3 - Test de aptitud verbal, numérica y razonamiento.
- Cuestionario de Autoestima Orientared.

Y, finalmente, estudiaron diferentes modelos de Consejo Orientador hasta crear el suyo propio.

- **Objetivo 7:** consultados distintos programas de Orientación en la Facultad, así como diversos manuales y guías que le fueron proporcionados en la clase, crearon varios blogs, de los que mostramos algunos ejemplos en la tabla 4.

TABLA 4. Ejemplos de Blogs creados

Nombre	Url
Orientación académica e profesional	http://orientaciongrupo6.blogspot.com.es/
Orientación académica y profesional	http://orientacademica.blogspot.com.es/
Orientando	http://orientando2010.blogspot.com.es/
Orientando se entiende la gente	http://orientandoseentiendelagente.blogspot.com.es/
Todos Orientad2	http://todosorienta2.blogspot.com.es/
Grupo 1	http://orientaciongrupo1.blogspot.com.es/
¿y yo que quiero ser?	http://yyoquequieroser.blogspot.com.es/
¡ORIENTATE!	http://despuesdebachiller.blogspot.com.es/

Fuente: elaboración propia, datos 2009-2010.

Por lo que respecta a las charlas informativas, mostramos en la tabla 5 un ejemplo:

TABLA 5. Charlas y contenidos asociados preparadas e impartidas por el alumnado

Charla 1 Técnicas de búsqueda de Empleo	G1.- La planificación de la búsqueda G10.- Las estrategias de búsqueda G3.- La entrevista G5.- La prensa e Internet
Charla 2 El CV, cartas y autocandidatura	G2.- El CV. Tipos G6.- El Curriculum europeo (EUROPAS) G9.- Las cartas de presentación G4.- La autocandidatura
Charla 3 El Bachillerato y la Formación Profesional	G7.- El bachillerato G8.- La Formación Profesional
Charla 4 El sistema universitario y el programa Erasmus	G11.- El sistema universitario G13.- El programa Erasmus

Fuente: elaboración propia, datos curso 2011-2012.

4. Conclusiones

El valor de la reciprocidad entre todos/as fue evidente en los trabajos finales de los/as estudiantes universitarios.

El alumnado universitario, no sólo tuvo ocasión de relacionar teoría y práctica en un contexto real comunitario, además pudo tomar conciencia de sus competencias transversales.

Considerando que el centro educativo acogía a alumnado de distinta procedencia social, los/as estudiantes de la Universidad pudieron reflexionar sobre el entorno social, sus dinámicas de funcionamiento y los problemas y desigualdades sociales existentes en el mismo.

Los/as estudiantes de la Universidad, reforzaron sus competencias sociales.

Los/as estudiantes de la Universidad y demás personas implicadas comprobamos el valor de la cooperación en la comunidad.

Los/as estudiantes de la Universidad practicaron un aprendizaje crítico referido a los cometidos profesionales del psicopedagogo/a en torno a la vulnerabilidad de las personas.

Aumentaron de manera significativa la motivación e interés por el servicio a realizar.

Referencias bibliográficas

- Campo Cano, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gezuraga, M., y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad. Aportes desde el Aprendizaje-Servicio. *REOP*, 26(2), 8-25.
- Mayor, D., y Rodríguez, M. D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 262-279.
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Murillo, J., y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje Servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 50-53.
- Rodríguez, M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Sánchez, S. (Dir.). (1984). *Diccionario de las Ciencias de la Educación I-Z*. Madrid: Santillana.
- Saz, I., y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27.
- Tapia, N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.

INEDITHOS: situación actual y posibilidades de futuro de un proyecto que posibilita el desarrollo de propuestas de Aprendizaje-Servicio universitario

Verger Gelabert, Sebastià

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. UIB

s.verger@uib.es

Negre Bennasar, Francisca

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. UIB

Xisca.negre@uib.es

Paz Lourido, Berta

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Centro de Aprendizaje-Servicio. UIB

bpaz@uib.es

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir el funcionamiento de un proyecto de pedagogía hospitalaria y mostrar sus posibilidades para el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio. INEDITHOS se desarrolla en la unidad de semicríticos del Hospital Son Espases (Mallorca) con el objetivo de dar soporte educativo y lúdico a los niños. Inicialmente se desarrolló como un proyecto de voluntariado y de investigación, pero en los últimos años se están llevando a cabo las primeras experiencias que vinculan el servicio en el hospital con el aprendizaje en la universidad. En particular, el soporte con base tecnológica ha tenido un impacto en la mejora de la calidad de vida de los niños, desarrollándose desde varias materias de las titulaciones de educación. De cara al futuro es necesario ampliar y mejorar las propuestas de Aprendizaje-Servicio para convertirlas en experiencias de aprendizaje de alta calidad y de servicio adaptado a las nuevas necesidades que surgen en este entorno.

Palabras clave: pedagogía hospitalaria; Aprendizaje-Servicio; inclusión.

INEDITHOS: current situation and future possibilities of a project that enables the development of Service-Learning proposals in higher education

ABSTRACT

This paper aims to describe the operation of a hospital project pedagogy and show its possibilities for development of service-learning projects. INEDITHOS takes place in the semi-critical unit of Hospital Espases (Mallorca) with the aim of providing educational and recreational support for children. Initially developed as a volunteer and research project, but in recent years are being carried out the first experiences linking the service in the hospital with learning at university. In particular, the technology-based support has had an impact on improving the quality children's life, developing from several subjects of education qualifications. For the future it is necessary to expand and improve Service-Learning proposals to turn them into learning experiences and high quality service tailored to the new needs that arise in this environment.

Keywords: hospital pedagogy; Service-Learning; inclusion.

Introducción

El proyecto INEDITHOS responde a las siglas Investigación e Intervención para la Inclusión Educativa y Tecnológica en el ámbito Hospitalario. Este proyecto se enmarca en lo que se conoce como pedagogía hospitalaria, que supone una acción pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enfermedad, para dar respuesta a las necesidades biopsicosociales derivadas de dicha situación, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos con relación a la función educativa (Violant, Molina, y Pastor, 2011).

Esta iniciativa nació como un proyecto de voluntariado de alumnos de la Facultad de Educación, aunque con el paso de los años se ha ido vinculando a asignaturas concretas, particularmente a materias de tecnología educativa y a través de trabajos fin de grado o fin de máster. Aún así, el proyecto se encuentra ahora en una fase de replanteamiento metodológico. Se explica en este trabajo la evolución del mismo y algunos de los retos que se plantean en relación a la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio de donde se aprende trabajando en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo, por lo que encaja perfectamente en el nivel universitario (Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello, 2015). Permite además, llevar a cabo la función cívica y responsabilidad social que debe desarrollarse desde la universidad (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo Moledo, 2015).

Desde este prisma, INEDITHOS tiene un potencial para facilitar aprendizajes contextualizados donde los estudiantes universitarios puedan además, desarrollar capacidades de crítica, reflexión y de participación ciudadana activa en contacto con la realidad que les rodea.

1. Contextualización

INEDITHOS se inició en 2003 como un proyecto de voluntariado e investigación que se dirigía a mejorar la calidad de vida de los niños que, por sus condiciones de salud y la necesidad de atención especializada continuada, residían de forma permanente en la Unidad Pediátrica de Semicríticos del Hospital Universitario de Son Espases, en Palma (Islas Baleares).

En la actualidad, esta unidad de Semicríticos alberga a tres niños y cada uno de ellos requiere un tipo de atención específica. El primer caso se trata de una niña que reside en la unidad y además está escolarizada en modalidad compartida, en un centro de educación especial (3 días a la semana) y un centro regular (2 días a la semana). La intervención se dirige a ofrecer apoyo psicopedagógico que se concreta en hacer un seguimiento de las actividades que se realizan en el instituto y en el centro de educación especial. Desde INEDITHOS se colabora ayudándole con las tareas y ofreciendo apoyo académico. También se ofrece apoyo dedicado al ocio y, sobre todo, a que la niña se divierta y aproveche las tardes para hacer actividades que le gustan (Ortiz, Salom, y Verger, 2011).

En el segundo caso, las sesiones con el usuario del servicio se dirigen exclusivamente al ocio y a su bienestar. Se trata de un joven que ahora tiene 23 años y que ha pasado todo su ciclo vital hasta la actualidad en el centro hospitalario. En último lugar, también se encuentra en la

unidad un menor que ha estado en coma durante varios meses. La intervención se dirige a facilitar un contacto, estimulación y una interacción con el niño, que en la actualidad tiene 4 años.

El proyecto ha ido evolucionando en el intento de ofrecer respuestas adaptadas a las necesidades surgidas. Si bien desde el inicio, el objetivo principal se ha centrado en satisfacer las necesidades educativas, lúdicas y de comunicación de estos niños permitiendo desarrollar al máximo sus posibilidades y potencialidades, se han iniciado otras líneas de intervención dirigidas al apoyo educativo domiciliario y a mejorar la comunicación entre los pacientes, sus familias y los servicios de pediatría. Así, en la actualidad INEDITHOS presenta tres principales líneas de intervención: apoyo a los niños y a sus familias, investigación e innovación en pedagogía hospitalaria y formación del alumnado de la UIB (Negre y Verger, 2005).

En cuanto a la primera línea de intervención, en estos momentos participan unos 25 voluntarios y voluntarias. Teniendo en cuenta que los impulsores de proyecto fueron dos profesores de la Universidad de les Illes Balears, los voluntarios conocen el proyecto fundamentalmente a través de asignaturas en sus titulaciones de educación. También pueden contactar directamente a través de facebook y twitter. A partir de ahí se seleccionan con una entrevista individual. Se pide seriedad, dedicación y compromiso. Al hospital Son Espases van todas las tardes menos el viernes y también el sábado por la mañana. En cuanto al apoyo educativo domiciliario el horario depende de la familia, pero suelen intervenir 2 veces por semana.

En segundo lugar, paralelamente se ha llevado a cabo el proyecto de investigación: Análisis e intervención educativa para la mejora de la calidad de vida del alumnado con enfermedades crónicas (EDU2010-18777) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno Español. El referente del proyecto se fundamenta en la educación inclusiva, orientada a aquellos alumnos que presentan una enfermedad crónica. Las acciones fueron dirigidas a analizar el proceso educativo actual y determinar las barreras que encuentran en su aprendizaje y a proponer mejoras en la atención educativa y sanitaria, asegurando la no discriminación y la participación de estos alumnos. En su faceta investigadora, el hecho de relacionar de forma interdisciplinar el ámbito educativo y sanitario, ha permitido descubrir una realidad que puede ser objeto de un análisis en profundidad, así como de una revisión que permita contribuir con la mejora de la calidad de vida de los niños con enfermedades crónicas.

En tercer lugar, se ha desarrollado una formación de alumnado de la UIB en relación a las necesidades que plantea INEDITHOS, tanto en los aspectos formativos como lúdicos. Así, se intenta ofrecer soluciones que permitan a estos niños acceder a procesos educativos, entretenerse o comunicarse mejor. Se trata de ofrecer un espacio de formación a estudiantes de grado y postgrado de diversos estudios de la Facultad de Educación (maestros especialistas en Educación Especial, grado de Educación Primaria y grado de Educación Infantil, Licenciatura y grado de Pedagogía, máster de Educación Inclusiva y máster de Tecnología Educativa: e-Learning y Gestión del Conocimiento).

2. Descripción del servicio

El objetivo general del proyecto es mejorar la calidad de vida de los pacientes pediátricos en situación de hospitalización permanente en la Unidad de Semicríticos del Hospital Son

Espases. La estrategia seguida ha sido implementar soluciones psicoeducativas a partir de la participación de alumnado de la Facultad de Educación. El alumnado procede fundamentalmente de titulaciones de grado en Educación Infantil y Primaria, Pedagogía y alumnado de máster en Educación Inclusiva.

En concreto, los alumnos de la asignatura Tecnología Educativa II han diseñado un material multimedia para que, de forma transversal, sirva de apoyo y refuerzo para los aprendizajes de la niña que también recibe escolarización, presentando los contenidos de forma lúdica y en base a sus preferencias.

También desde esta asignatura se ha elaborado un material multimedia sobre el mundo de los payasos en los hospitales orientado al entretenimiento y ocio del niño que ha residido 23 años en esta unidad. Este es un tema que eligió él mismo, pues es el entretenimiento que le ha acompañado durante su infancia y juventud. A través del material tiene acceso a grabaciones de payasos, canciones, espectáculos, etc.

3. Descripción del aprendizaje

Como se ha comentado previamente, los aprendizajes se han vinculado a asignaturas de titulaciones de la Facultad de Educación, en particular en lo que se refiere a la educación de personas con necesidades educativas especiales y a la creación de material educativo de base tecnológica. Las competencias relacionadas con las actividades formativas en relación al proyecto INEDITHOS son:

Competencias genéricas:

- Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de formación.
- Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
- Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.
- Capacidad para expresarse y comprender ideas, conceptos y sentimientos oralmente y por escrito con un nivel de uso adecuado a los destinatarios.
- Capacidad para buscar, seleccionar, ordenar, relacionar y evaluar información científica proveniente de distintas fuentes.

Competencias específicas:

- Conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
- Diseñar y aplicar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los distintos niveles del sistema educativo, en las modalidades presenciales y virtuales.
- Diseñar y aplicar planes, programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.
- Asesorar sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos.

El aprendizaje está directamente relacionado con el diseño e implementación de propuestas educativas con los niños. Otros aprendizajes se vinculan con la toma de conciencia crítica sobre la situación de estos menores y sus derechos en materia socioeducativa a pesar de sus condiciones de salud.

Además de la asignatura antes mencionada de Tecnología Educativa II, en la actualidad también desde las asignaturas Diseño y desarrollo de entornos tecnológicos de formación y Educación flexible y a distancia, los alumnos están trabajando en el diseño de un entorno virtual para la mejora de la comunicación de los participantes de INEDITHOS.

Se ha de destacar la elaboración de trabajos fin de grado y fin de máster (TFM) que suponen un aprendizaje y un producto de servicio en relación a las necesidades de los niños hospitalizados. En la actualidad se está desarrollando un TFM con el objetivo de diseñar un plan de comunicación en INEDITHOS.

4. Conclusiones

Desde su inicio, INEDITHOS se planteó dentro de un marco de colaboración e intercambio de conocimiento realizado en escenarios inusuales, centrando el proceso formativo en la colaboración entre la universidad y diferentes servicios hospitalarios con el objetivo de posibilitar un aprendizaje significativo que combine la adquisición de aprendizajes a través de diferentes vías: la docencia en la universidad, la experiencia adquirida en la participación del proyecto y los resultados de la investigación que se realiza paralelamente.

La experiencia con el proyecto en estos años ha permitido ofrecer un servicio necesario, demandado y que no estaba siendo proporcionando por ninguna otra vía. Paralelamente, ha permitido al alumnado enfrentarse a una situación que requiere de competencias que se han de adquirir durante su formación. Además, supone poner en práctica otras competencias genéricas relacionadas con la adaptación a nuevos entornos, la creatividad o el trabajo en equipo. El impacto, tanto para los niños, sus familias, el personal sanitario y los propios alumnos ha sido en general muy satisfactorio. De cara al futuro es necesario incorporar nuevos parámetros en el proyecto que permitan incrementar la calidad de la metodología de Aprendizaje-Servicio y establecer mejoras en la evaluación de los aprendizajes en función del servicio (Rubio, 2009), con independencia de que el proyecto pueda seguir desarrollando paralelamente actividades de voluntariado.

Por otra parte, desde el proyecto han surgido nuevas demandas tanto desde el hospital como desde los domicilios y desde la escuela. La escolarización de alumnos con enfermedades crónicas ha generado, primero, que profesionales del mundo sanitario formen parte del personal de los centros educativos (DUE, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, auxiliares, entre otros); segundo, que los tutores y profesores de apoyo deban dar respuestas y atenciones que nunca habían prestado; y, por último, que las familias afectadas realicen una serie de demandas que hasta el momento no se habían producido. Todo ello supone nuevos escenarios con necesidades muy concretas que requieren nuevos abordajes. Por ello, aunque el proyecto desde su inicio se ha desarrollado con alumnado del ámbito de las titulaciones de la educación de forma regular, también está abierto a otras titulaciones del ámbito de la salud, la informática o el derecho entre otras.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95.
- Negre, F., y Verger, S. (2005). Intervención socioeducativa en condiciones de extrema diversidad: proyecto interdisciplinar en una unidad pediátrica de semicríticos. *Revista de Medios y Educación*, 21, 5-14.
- Ortiz, L., Salom, M., y Verger, S. (2011). Un mundo dentro de un hospital. Estudio de caso: Ainhoa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 545-553.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Violant, V., Molina, M^a Cruz, y Pastor, C. (2011). *Pedagogía hospitalaria: Bases para la atención integral*. Barcelona: Laertes.

El rol de las entidades de voluntariado universitario en la promoción del Aprendizaje-Servicio. Reflexiones para construir conjuntamente en la universidad

Vilà Taberner, Rita

Prat Fernández, Jordi

Fundació Autònoma Solidària. Universitat Autònoma de Barcelona

rita.villa@uab.cat

jordi.prat@uab.cat

RESUMEN

La noción de retorno social y el compromiso que ésta conlleva están cada vez más presentes en las universidades de nuestro contexto. La implementación de ésta misión en la formación del alumnado se desarrolla principalmente a través de los programas de voluntariado, promovidos y coordinados por las oficinas de voluntariado de las universidades, y las propuestas de ApS, procedentes del profesorado de las distintas facultades. Sin obviar las diferencias que existen entre ellas, estas dos aproximaciones no siempre se presentan como tipologías puras en la práctica, situándose en zonas grises a medio camino entre categorías. Sin embargo, en ocasiones aparecen tensiones entre actores a la hora de considerar cuales son las propuestas que entran en cada una de las categorías.

Esta comunicación propone desplazar el eje del debate centrándolo en como maximizar los resultados del ApS a partir de la colaboración entre oficinas de voluntariado y profesorado, procurando que cada actor aporte su experiencia específica en un proceso de construcción común.

Palabras clave: oficinas de voluntariado; institucionalización; cooperación; compromiso social.

**The role of university volunteering offices
in promoting Service-Learning.**

Thoughts to build together at the university

ABSTRACT

The notion of social return and commitment are increasingly present in universities of our context. Implementation of this mission on the learning process of students is mostly carried on by volunteering programs -promoted and developed by volunteering offices at universities-, and Service Learning projects -organized by faculty members.

While assuming the differences among them, these two approaches are not always presented as pure types in empirical situations, often staying in grey areas between categories. However, there are sometimes tensions between actors who defend the priority of certain criteria to consider which proposals belong to each of the categories.

This communication proposes to shift the axis of the debate, focusing on how to maximize the results of service-learning experiences with the collaboration between volunteering offices and faculty, ensuring that each actor brings its specific expertise in a common process of construction.

Keywords: volunteering offices; institutionalization; cooperation; social commitment.

Introducción

Las entidades encargadas de promover el voluntariado entre los miembros de las universidades se encuentran en una posición única cuando se trata de valorar, diseñar e incorporar experiencias de Aprendizaje-Servicio en sus dinámicas de funcionamiento. Este posicionamiento diferenciado viene dado por sus características particulares, que sitúan a estas entidades en un punto medio entre la academia y las asociaciones promotoras del voluntariado tradicional.

Si bien es cierto que históricamente sus técnicos han centrado los esfuerzos en ofrecer servicios de calidad en aquellos sectores en los que los estudiantes participan como voluntarios, no es menos verdad que la vinculación con la institución universitaria ha promovido que exista una especial atención en el aprendizaje de los voluntarios en todos los programas que desarrollan. De esta forma, la misión de las entidades promotoras de voluntariado universitario no se centra solamente en ofrecer servicios a los colectivos destinatarios, sino también en participar activa y concienzudamente en la formación de los estudiantes voluntarios.

Desde esta perspectiva, son numerosas las voces internas que consideran que estas entidades están realizando ya iniciativas de Aprendizaje-Servicio, a pesar de no reivindicarlas abiertamente como tales. Sin embargo, en los debates con distintos actores implicados, existe la tendencia a identificar como ApS solamente aquellas experiencias que se desarrollan dentro de asignaturas específicas de los planes de estudio de cada grado, de forma que las actividades vinculadas a las oficinas de voluntariado quedarían fuera del paraguas ApS.

Qué es y qué no es ApS en la universidad es un primer debate abierto que requiere todavía discusiones. Sin embargo, en esta comunicación nos gustaría ir un paso más allá y pensar cuál debe ser el rol de las entidades de promoción de voluntariado universitario en la promoción del ApS, sean o no directamente organizadoras de experiencias concretas. En este sentido entendemos que en la participación de las entidades de voluntariado, el centro de la discusión no debe centrarse en si realizan o no ApS, sino en cuáles son las características únicas de esas organizaciones que las posicionan como socios indispensables para la promoción de esas iniciativas en las universidades.

Esta comunicación pretende ser una aportación a la reflexión en este sentido, en un momento de crecimiento de las experiencias ApS en el ámbito universitario, así como de construcción de sinergias entre actores implicados. Se trata de identificar los elementos destacables de cada actor con el fin de centrar el debate en aquellos puntos que nos ayuden a fortalecer la implementación y calidad de ApS en la educación superior.

El debate que aquí planteamos surge de la necesidad de reflexionar internamente sobre el rol de la Fundació Autònoma Solidària (FAS) en la promoción y vinculación del ApS en nuestro contexto universitario: la Universidad Autònoma de Barcelona. En la FAS no tenemos duda alguna del aprendizaje alcanzado con la participación en nuestros programas y de la relevancia de éste en el ámbito profesional y personal de los estudiantes. Además, participamos activamente en los encuentros de Aprendizaje-Servicio universitarios, tanto a nivel español como catalán y formamos parte del núcleo promotor del ApS en la UAB.

A pesar de todo ello, no somos ajenos a los debates que se generan en los distintos espacios de coordinación sobre qué debe considerarse ApS y qué no. Estos debates, y las

diferentes perspectivas que en ellos se defienden, nos obligan a reflexionar internamente sobre cuál debe ser el rol de entidades como la FAS y otras afines en relación a la promoción del ApS Universitario.

Esta comunicación busca compartir el debate abierto e incorporar las voces de las entidades de voluntariado en un espacio de reflexión liderado por la academia. Su fin es el de avanzar en la reflexión del rol específico de las entidades en las iniciativas de ApS(U), reorientando el eje de discusión hacia las fortalezas específicas de cada actor y las oportunidades que ofrece una buena colaboración.

1. Marco teórico

1.1. La responsabilidad social de la universidad

En la actualidad, ya no hay duda de que las universidades deben dejar de ser conocidas como torres de marfil aisladas y fortalecer sus vínculos con su contexto inmediato y global como parte indispensable de su razón de ser. Tal y como nos cuenta Tapia (2009) en las instituciones de educación superior han existido históricamente dos modelos de culturas institucionales que se presentan como contrapuestos, enfrentando los partidarios de fomentar el compromiso y la responsabilidad social con los que entienden que todo esfuerzo en esta línea es un desperdicio de tiempo para buscar la excelencia académica. Este enfrentamiento simplificador y reduccionista de la realidad provienen, en opinión de Tapia, de las distintas culturas institucionales generadas por cada una de las tres misiones fundamentales de la universidad: docencia, investigación y transferencia social. A estas culturas, que actúan de forma aislada e independiente y entrando en ocasiones en claras contradicciones entre ellas, se les suma la tendencia creciente de las últimas décadas de considerar la educación superior como un instrumento al servicio de las exigencias del mercado, que entiende la vinculación con el entorno desde una perspectiva mercantilista y orientada principalmente a los intereses privados.

A pesar de este panorama, son cada vez más fuertes las voces que reclaman el rol de la universidad en relación a su responsabilidad social hacia el entorno, sin que esto signifique necesariamente un posicionamiento activista ni sin que implique renunciar a la excelencia académica, sino todo lo contrario. Tal y como nos recuerda Rubio (2011), a nivel institucional, las universidades del Estado Español han hecho propia la misión de construir una institución responsable socialmente, que trabaje por la formación integral de sus estudiantes a partir de una docencia e investigación orientadas hacia el desarrollo sostenible y la participación directa en acciones de retorno social.

En esta misma línea, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior supone un nuevo enfoque hacia la formación de los futuros titulados, en el sentido que hay una apuesta clara hacia una formación integral que no ofrezca tan solo herramientas para desarrollar una profesión específica, sino que colabore en la formación ciudadana de los estudiantes (Martínez, 2009).

Esta perspectiva supone una oportunidad para desarrollar estrategias que promuevan el compromiso del estudiantado universitario como parte de su formación ciudadana, enten-

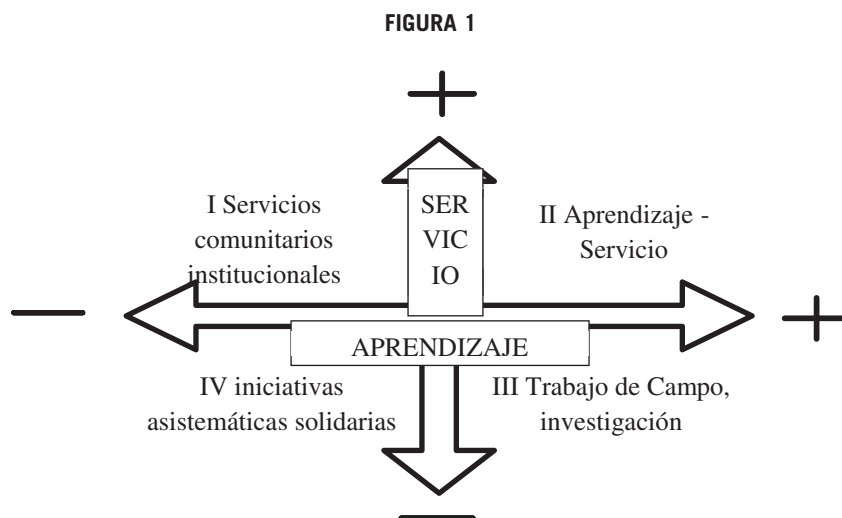
diendo que las parcelas de conocimiento no son compartimentos estancos e independientes y que, por lo tanto, la formación cívica puede muy bien vincularse a su formación académica específica en muchas ocasiones. De hecho, en la mayoría de universidades hace ya años que han desarrollado líneas específicas de trabajo que organizan y colaboran en ampliar este compromiso. A pesar de las diferencias de ritmos y estructuras entre universidades, la práctica totalidad de ellas hace ya años que tiene incorporado los programas de voluntariado para sus estudiantes. Si bien existen ejemplos de programas de voluntariado vinculados específicamente a grados determinados, la mayoría de estos programas están coordinados por oficinas de voluntariado, que actúan de forma centralizada para toda la universidad. Su rol puede ser el de creador, promotor y gestor de programas propios, o el de coordinador de voluntariado para programas desarrollados en facultades o entidades externas.

1.2. Aprendizaje-Servicio en la educación superior

Paralelamente a los programas de voluntariado, en los últimos años han ido incrementando las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) dentro de los estudios universitarios. En este caso, los distintos ritmos de implementación y crecimiento dentro de las instituciones son todavía más evidentes, ya que mientras algunas universidades han avanzado de forma importante hacia la institucionalización del ApS, en otras se trata de un concepto que todavía está empezando a darse a conocer.

Los diferentes ritmos en la implementación del ApS en las universidades, y sobre todo el hecho de que numerosas instituciones se encuentren todavía al inicio del camino –por lo menos en lo referente a un conocimiento e implementación generalizada– nos sitúa en un escenario complejo en cuanto a la definición y límites de esta metodología de trabajo. De hecho, parece que es histórica la incapacidad de acordar una única definición de lo que se entiende como ApS, tal y como nos muestra Kendall, que en 1990 identificó más de 140 definiciones en inglés de Service-Learning (Kendall, 1990, cit. en Tapia, 2009). En todo caso, sí que es cierto que la inexistencia de una definición única no ha evitado que haya ciertas características del ApS que pueden considerarse de consenso. Así, Tapia nos propone definir el Aprendizaje-Servicio como una actividad o un programa de servicio solidario protagonizado por estudiantes, centrado en dar respuesta de manera eficaz a las necesidades de una comunidad, partiendo de una planificación integrada con los contenidos curriculares, siempre pensando en optimizar los aprendizajes (Tapia, 2009).

La definición de Tapia contiene las dimensiones básicas que se repiten en las diferentes reflexiones, académicas e informales, de aquellos que participan del ApS en sus universidades: el protagonismo del estudiante, el servicio para dar respuesta a las necesidades de la comunidad y la necesaria vinculación con los contenidos curriculares. Estas dimensiones se utilizan para justificar la diferenciación entre programas de ApS y de voluntariado, a partir de su situación –ya sea de manera explícita o no– en los conocidos cuadrantes del ApS, que diferencian cuatro tipos de experiencias comunitarias y/o prácticas en función de sus relaciones con el servicio a la comunidad y el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia a partir del modelo propuesto por el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya.

Pensado en su aplicación en el ámbito universitario, en el primer cuadrante se situarían los programas de voluntariado, que se caracterizan por tener un diseño con unos objetivos claros dirigidos a ofrecer un servicio a medio o largo plazo y teniendo en cuenta cómo conseguir los mejores resultados posibles desde la perspectiva de los beneficios que puede ofrecer el servicio. En el secundo cuadrante se situaría el ApS, entendiendo por ello aquellas iniciativas en las que se suma una voluntad de alta calidad en el servicio y una integración explícita con el currículo académico de los participantes. El tercer cuadrante hace referencia a aquellas prácticas en la comunidad con intenciones exclusivamente académicas, y el cuarto a las campañas e iniciativas solidarias puntuales, sin un diseño específico y sin continuidad.

1.3. Voluntariado y ApS(U), de la teoría a la práctica

En la Fundació Autònoma Solidària (FAS), en tanto que entidad promotora de los programas de voluntariado en la Universitat Autònoma de Barcelona, nos preocupa especialmente el espacio que ocupan los servicios comunitarios institucionales y las experiencias de ApS. Si bien a nivel teórico las diferencias parecen claras, cuando consideramos experiencias empíricas las líneas que separan una y otra categoría se vuelven mucho más difusas. Con esto nos referimos a que no es fácil encontrar programas que respondan netamente al cuadrante en el que se situarían a priori, sino que en la mayoría de casos tienen características que los ubican en zonas grises entre cuadrantes. A pesar de esto, cuando se defiende una posición concreta se utilizan argumentos concretos en uno u otro sentido según favorezcan a los intereses del defensor. En los documentos de las universidades que tienen más avanzada la institucionalización del ApS, en los foros de discusión de las redes de ApS (U) y a nivel informal, se tiende a defender que, para ser considerada ApS, una propuesta debe estar coordinada por profesorado y formar parte de asignaturas del plan de estudio del alumnado participante.

De esta perspectiva deriva la dualidad de cómo se entiende que el estudiantado puede aprender el compromiso en la universidad actual: a partir de experiencias de ApS desde las facultades, y con la participación en programas de voluntariado a nivel transversal.

Pero esta premisa tiende a considerar como relevantes ciertos aspectos de las características formales de los programas de ApS, a la vez que no presta suficiente atención a otros. Por un lado, no se tiene en cuenta el aprendizaje que obtiene el alumnado de su participación en los programas de voluntariado. Este aprendizaje, que en la mayoría de casos es estructurado y proviene no solamente de la experiencia práctica sino también de un programa de formación diseñado específicamente, sí que es reconocido a nivel institucional como parte relevante del currículo formal de los estudiantes, pudiendo otorgarle hasta 6 créditos ECTS de su plan de estudios. Además, el énfasis en la inserción de experiencias ApS dentro de asignaturas como garantía de calidad en el aprendizaje acarrea en algunos casos una menor consideración del servicio que se ofrece, que queda relegado a un segundo plano.

Las diferentes visiones de que es y qué no es ApS han derivado en ocasiones a enfrentamientos entre actores que reclaman la potestad de considerar sus programas en el marco de esta metodología. Refiriéndonos a las oficinas de voluntariado de las universidades, en algunos casos han decidido etiquetar algunas de sus experiencias como ApS a pesar de que éstas no sean reconocidas como tales por la facultad de educación de su universidad, y en otros han optado por salir del marco de debate para evitar confrontaciones.

En nuestra opinión, ambas opciones son negativas, ya que tienen como consecuencia la falta de colaboración entre actores que pueden y deben beneficiarse del trabajo común aprovechando los puntos fuertes de cada uno de ellos: los procesos de aprendizaje por parte del profesorado y la gestión de servicios por parte de las oficinas de voluntariado.

1.4. El rol de las oficinas

Las oficinas de voluntariado de las universidades son organismos que se encuentran en una posición única en lo que refiere al retorno social de la institución. Su conocimiento y relaciones con el contexto próximo a la universidad, en el que realizan sus actividades, sitúa a estas entidades en una posición central entre la academia y la sociedad civil que las deja en el punto ideal para actuar de columna vertebral en la coordinación de las experiencias de ApS(U) que puedan surgir desde diferentes iniciativas. En este sentido, consideramos sugerente el término de “organización backbone” (Turner, Merchant, Kania, y Martin, 2012), que hemos traducido en la frase anterior como “columna vertebral”, en tanto que puede ayudarnos el posicionamiento de estas entidades, partiendo de su capacidad de poner en contacto diferentes actores de un contexto próximo, trabajando para alcanzar un mismo objetivo.

Como hemos apuntado anteriormente, las entidades de voluntariado son expertas en gestión de servicios comunitarios de calidad, elemento que representa un activo importante para garantizar el éxito de las experiencias de ApS. Sus conocimientos son indispensables para organizar la gestión que implica toda actividad voluntaria, desde el contacto, presentación de la propuesta y coordinación con la entidad receptora hasta el seguro del alumnado participante. Pero su experiencia va más allá de los aspectos puramente técnicos, incorporando un conocimiento detallado de las necesidades de las entidades del entorno de la universidad y a la vez de

la capacidad de detección y análisis de los impactos reales de las actividades que se desarrollan en ellas desde sus programas. Se trata, pues, de conocimientos de gran relevancia para gestionar el día a día de una experiencia ApS y para garantizar la calidad del servicio que ésta ofrece.

Autores como Agrafojo, Rial y Santos Rego (2013) o Graell (2013) exponen una perspectiva similar, señalando la importancia de la coordinación y el rol de las estructuras solidarias de las universidades en la promoción del ApS. Más allá del marco teórico, en aquellos casos en los que la institucionalización está más desarrollada, se han puesto en práctica estructuras de gestión que asumen los roles de las oficinas de voluntariado en lo referente a la gestión y evaluación de los programas.

En este sentido es interesante destacar la experiencia de la National University of Ireland Galway (McIlrath y Puig, 2013) como ejemplo del papel de las oficinas de voluntariado en la institucionalización del ApS en la universidad. La Universidad de Galway creó en el año 2001 el Community Knowledge Initiative (CKI) con el objetivo de promocionar el ApS en las distintas facultades, liderar proyectos de voluntariado y promover iniciativas de transmisión y colaboración en el conocimiento entre la universidad y entidades sociales de su contexto. Durante los primeros años de su existencia invirtieron grandes esfuerzos en establecer contactos con entidades externas, con el objetivo de conocer cuál era la visión del rol de la universidad por parte de la comunidad. Esta primera etapa permitió establecer contactos e iniciar programas de ApS vinculados a asignaturas o programas de estudio específicos, cosa que permitió pasar a una segunda etapa marcada por la voluntad de evaluación de los programas y en el diseño de mejoras, así como en la incorporación del reconocimiento académico de actividades de compromiso cívico.

En nuestro contexto, la Universitat Rovira i Virgili (URV) ha liderado un proceso de institucionalización del ApS incorporándolo en los planes estratégicos como estrategia prioritaria para cumplir la tercera misión (Marquès, 2011) y creando una oficina que centraliza la gestión de las diferentes iniciativas existentes. Por su parte, la Universitat de Barcelona (UB), trabaja también por la centralización de la coordinación y promoción del ApS en la universidad, si bien no participa de forma directa en la gestión de las experiencias. Estos dos últimos casos no tienen relación con las oficinas de voluntariado de sus universidades, pero ponen de manifiesto la necesidad de una entidad gestora, que centralice las propuestas y que las dote de fuerza i coherencia para ampliar su potencial más allá de sus dimensiones actuales.

1.5. El caso de la UAB

En la Universitat Autònoma de Barcelona las experiencias de ApS se han desarrollado hasta este curso de forma descoordinada. Desde la facultad de Educación, por un lado, y de la facultad de Psicología por otro, profesores han ido incorporando el ApS como metodología de trabajo en sus asignaturas, sin que ello implicara ningún tipo de coordinación o tan siquiera contacto entre ellos. Por su parte, la FAS acumula ya más de 10 años de experiencia en programas de voluntariado y compromiso social, con lo que tiene un bagaje importante en la gestión de los mismos y en el establecimiento y garantía de criterios de calidad del servicio que éstos ofrecen.

Con el objetivo de impulsar el impacto de estas experiencias y promover su crecimiento, durante el curso 2015-2016 los diferentes núcleos existentes en la universidad hemos iniciado un proceso de coordinación para actuar de forma conjunta. En este proceso se ha obviado el debate presentado en ésta comunicación entorno a qué es y qué no es ApS, centrando los esfuerzos en poner al servicio de todos las experiencias de cada uno. El primer resultado de este trabajo colectivo es la jornada organizada el pasado 11 de mayo con la colaboración del ICE de la Universidad, bajo el nombre “Compromís i retorn social a la UAB? ApS per connectar la comunitat amb la universitat”. Aquí, se presentó el núcleo promotor de ApS en la UAB, formado por los grupos de investigación DEHISI@ (Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat) y Equip de recerca compromís Educatiu, y por la FAS; se discutió sobre como potenciar el ApS en las universidades con la aportación de Maria Marquès (URV) y se presentaron las iniciativas conocidas. La jornada sirvió, además para conocer otro profesorado interesado en el ApS e incluso algunos que ya están desarrollando experiencias con características similares.

Ésta dinámica de funcionamiento, a pesar de encontrarse en su fase de nacimiento, nos muestra un camino de coordinación entre actores que entendemos indispensable para maximizar el impacto colectivo (Kania y Kramer, 2011) de los resultados que se esperan obtener, en este caso referentes a la implementación de propuestas de ApS de calidad y con su debido reconocimiento.

2. Conclusiones

A lo largo de la comunicación hemos mostrado como el compromiso social de las universidades en tanto que una de las misiones de éstas instituciones cada vez es más asumido por todos los actores, a pesar de que no esté exento de tensiones internas sobre cual deben ser las prioridades. En la actualidad el compromiso social vinculado con la participación y formación del alumnado se desarrolla desde una doble perspectiva: los programas de voluntariado promovidos y coordinados desde las oficinas de voluntariado de las universidades y las propuestas de ApS procedentes del profesorado de las distintas facultades.

Estas dos aproximaciones, a pesar de tener unas definiciones claras a nivel teórico que las diferencian, no siempre se presentan como tipologías puras en la práctica. Esto conlleva tensiones entre los actores involucrados en las diferentes iniciativas, que defienden la prioridad de ciertos criterios obviando a veces la evidencia de otros para defender qué propuestas entran en cada una de las categorías.

Desde la FAS entendemos que estas confrontaciones deben salir del eje central de debate y, en cambio debemos centrar la prioridad de actuación y los esfuerzos que requiere caminar hacia la amplificación de los efectos de la ApS en nuestras universidades. En este sentido, entendemos como altamente positivo que en la UAB hayamos empezado la coordinación para avanzar hacia una institucionalización del ApS pensando en la suma de los diferentes actores implicados y entendiendo que el total común es más que las partes descoordinadas, sin entrar a debatir quién debe tener la autoridad para proponer cada tipo de propuestas.

Esto no significa, sin embargo, que no deba abordarse este debate, sino que éste debe ser flexible y fijándose en las aportaciones de cada actor y en como la colaboración entre los diferentes implicados supone una mejora de los resultados. Quizás las preguntas más importantes no son si las experiencias de ApS deben estar en todos los casos vinculadas a asignaturas específicas, o sí los 6 ECTS de los programas de voluntariado pueden considerarse suficiente reconocimiento para calificar un programa de ApS.

Lo que deberíamos preguntarnos es, por una parte, si todas las experiencias de ApS de las facultades realizan un servicio que realmente supone una mejora para la comunidad receptora o si, como sucede en ocasiones, se convierte en una mera experiencia práctica con poco más impacto que el de justificarla teóricamente. Y, por otra parte, si la formación de los programas de voluntariado es suficiente para garantizar un aprendizaje significativo a los participantes, que vaya un paso más allá de la experiencia empírica y que, además, contribuya a que ésta sea de más calidad. Al dirigir la reflexión en torno a la calidad en lugar de a la autoría, se evidencia de forma inequívoca los beneficios de la cooperación entre actores como acción prioritaria.

Referencias bibliográficas

- Agrafojo, J., Rial, A., y Santos Rego, M. A. (2013). Las estructuras solidarias de las universidades como elementos para la promoción del ApS en los estudios superiores. En L. Rubio, E. Prat, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad, experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 258-262). Barcelona: UB.
- Graell, M. (2013). Espacios que favorecen los proyectos de aprendizaje servicio. En En L. Rubio, E. Prat, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad, experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 280-285). Barcelona: UB.
- Kania, J., y Kramer, M. (2011). Collective impact. *Stanford Social Innovation review*. Winter 2011, 35-41.
- Marquès, M. (2011). L'aprenentatge Servei a la Universitat Rovira i Virgili. *Temps d'Educació*, 41, 95-106.
- Martínez, M. (2009). Aprenentatge Servei i construcció de ciutadania activa a la universitat: la dimensió social i cívica dels aprenentatges acadèmics a la universitat. En M. Martínez (Ed.), *Aprenentatge Servei i responsabilitat social de les universitats* (pp. 11-26). Barcelona: editorial Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- McIlrath, L., y Puig, G. (2013). Institucionalización del aprendizaje Servicio en Educación Superior. El caso de la National University of Ireland Galway. En L. Rubio, E. Prat, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad, experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 273-279). Barcelona: UB.
- Rubio, L. (2001). Aprenentatge servei a la universitat: cap a la institucionalització i el treball en xarxa. *Temps d'Educació*, 41, 107-118.
- Tapia, M. N. (2009). Qualitat Acadèmica i responsabilitat social: l'aprenentatge servei com a pont entre dues cultures universitàries. En M. Martínez (Ed.), *Aprenentatge Servei i responsabilitat social de les universitats* (27-56). Barcelona: editorial Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Turner, S., Merchant, K., Kania, J., y Martin, E. (2012). Understanding the value of backbone organizations in collective impact. *Stanford Social Innovation Review* Recuperado de http://ssir.org/articles/entry/understanding_the_value_of_backbone_organizations_in_collective_impact_1

Formación en Mediación a través de una experiencia de Aprendizaje y Servicio

Abilleira Escudero, Andrea

Universidade de Vigo

abilleira.andrea@gmail.com

Fariña Rivera, Francisca

Dpto. AIPSE. Universidade de Vigo

francisca@uvigo.es

Martínez-Valladares, Macarena

Universidade de Vigo

martinezvalladares.macarena@gmail.com

RESUMEN

La mediación, como método de solución de conflictos a través del cual las partes llegan por sí mismas a soluciones satisfactorias con ayuda de un tercero imparcial, comienza a afianzarse en el panorama social y jurídico de nuestro país. Sin embargo, seguimos conviviendo en un contexto altamente judicializado (Macho, 2014), en el que los esfuerzos por impulsar alternativas como la mediación no siempre logran alcanzar plenamente sus objetivos.

En el presente trabajo se propone un proyecto basado en la metodología de Aprendizaje y Servicio (APS) cuyo fin es proporcionar una enseñanza de calidad a alumnos en proceso de formación como mediadores. Además se prestará un servicio a la comunidad universitaria, que permitirá impulsar los métodos pacíficos de solución de conflictos en el ámbito académico y extender los valores de cultura de la paz más allá de este contexto.

Palabras clave: mediación; formación; aprendizaje-servicio.

Training in mediation through a service-learning experience

ABSTRACT

Mediation is a method to resolve conflicts where the parts reach satisfactory solutions with an impartial third part help. This alternative method begins to take hold in the social and legal context of our country. However, we continue living in a highly judicialized context (Macho, 2014), where efforts to promote alternatives such as mediation don't always reach the goals.

This project is based on a Service-Learning methodology to provide quality education to students in training as mediators. In addition will be provided a service to the university community to boost the peaceful methods of conflict resolution and spread the values of the peace culture beyond this context.

Keywords: mediation; training; service-learning.

Introducción

El actual contexto sociocultural exige de los sistemas educativos un compromiso serio para formar íntegramente a ciudadanos capacitados y competentes para vivir en comunidad. Sin embargo, la supervivencia del modelo educativo tradicional obstaculiza la consecución de este objetivo, al estar más centrado en que el alumnado adquiera conocimientos teóricos (Tapia, 2010) que en su formación cívica y en compromiso social.

Frente a esta situación y como respuesta a una necesidad social, surgen los planteamientos del Aprendizaje y Servicio (APS), que se configura como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007, p. 20). La aplicación de este enfoque, orientado hacia la calidad académica y la responsabilidad social, ha obtenido resultados positivos (Eyler y Giles, 1999), cabe esperar que también en el área de la resolución de conflictos.

En los últimos años, los métodos alternativos de resolución de conflictos (ADR) han sido impulsados desde diferentes organismos. Muestra de ello son la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo, el Libro Verde de la mediación de 2002 o la Ley española de mediación en asuntos civiles y mercantiles (Ley 5/2012). Pese al impulso de la mediación como alternativa de resolución de conflictos derivada de estas iniciativas, es la cultura litigante la que todavía predomina frente a los procesos pacíficos, lo cual no ha sido corregido desde el ámbito académico, caracterizado por ser un sistema inmovilista en el que no se fomenta la ejecución de soluciones autocompositivas (Soletó, 2013).

La Universidad es uno de los ámbitos más favorables para desarrollar proyectos de APS que consigan un alto impacto en la comunidad (Martínez, 2008). El objetivo de este trabajo es realizar, en el contexto universitario, un proyecto basado en la metodología APS y con dos objetivos fundamentales: promover la mediación como método colaborativo y pacífico de gestión de conflictos entre los universitarios, y acercar y difundir los valores de la paz y la no violencia a la sociedad; además de dar la oportunidad al alumnado de poner en práctica los contenidos curriculares de su formación en mediación.

1. Contextualización

Para fundamentar este proyecto, se llevó a cabo un estudio previo con 184 estudiantes universitarios de distintas titulaciones, con el objetivo de conocer si existe relación entre poseer formación en mediación y la aceptación de la misma como método de gestión de conflictos. Los resultados indican que existe una relación positiva y significativa entre disponer de formación en mediación y su elección, en tanto que, cuanto mayor sea la consideración que tienen los participantes acerca de su grado de formación en mediación, mayor será la disposición a acudir a este procedimiento frente a un proceso litigioso ($Rho=0.213$; $p=.001$) y mayor será la disposición a aconsejar a otros los procesos de mediación ($Rho=0.230$; $p<.001$).

Estos resultados significativos refuerzan la propuesta de llevar a cabo acciones formativas en este ámbito desde una perspectiva APS. Por tanto, el objetivo de este proyecto es poner en marcha actividades formativas y divulgativas de la mediación en el contexto universitario, concretamente en las facultades de diferentes titulaciones de la Universidad de Vigo y la Universidad de Santiago de Compostela durante la semana del Día Internacional de la Mediación (21 de enero) y la semana posterior al mismo. Estas actividades serán llevadas a cabo por estudiantes del Curso de Especialista en Mediación y del Programa de Doctorado en Gestión y Resolución de Conflictos. Menores, Familia y Justicia Terapéutica de la Universidad de Vigo. Asimismo, estas actividades se realizarán con autorización de los responsables de cada una de las facultades donde se desarrollen y bajo supervisión docente.

2. Descripción del servicio

El conflicto es inherente a las relaciones humanas, dándose en todos los contextos, entre ellos el universitario. En este, presenta unas características definitorias propias, debido principalmente a la cotidianeidad de las relaciones entre sus miembros, el estrés que viven y el alto nivel de competitividad entre ellos. El abordaje y gestión positiva de estos conflictos permite la mejora y enriquecimiento de la convivencia e incluso el incremento de la eficacia de la institución académica. Bajo esta asunción, esta propuesta pretende, por un lado, mejorar la formación del alumnado de Mediación, permitiéndole poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos; y por otro, dar a conocer el procedimiento de la mediación como sistema adecuado para la resolución pacífica de conflictos.

La ejecución de este proyecto se fundamentará en dos actuaciones principales. En primer lugar, con el consentimiento de los equipos directivos de los centros, se llevarán a cabo actividades orientadas a la divulgación de la mediación, en las que se abordarán los objetivos y ámbitos de aplicación de ésta, así como sus beneficios. Para tal fin se elaborarán carteles y trípticos informativos, se proyectará información en las pantallas de las facultades participantes en el proyecto, y se ofrecerá a los equipos docentes y a las delegaciones de alumnos la posibilidad de asistir a sesiones informativas sobre mediación. Estas tareas serán diseñadas y puestas en práctica por los alumnos de Mediación, siempre bajo la supervisión docente.

La segunda de las actuaciones consistirá en la creación de espacios de mediación en cada una de las facultades donde se desarrolle el proyecto. En ellos se ofrecerá a los estudiantes universitarios la posibilidad de gestionar cualquier conflicto o controversia que tengan, a través de un procedimiento constructivo y pacífico como la mediación. Así, además de resolver la situación pueden ver los beneficios añadidos que este procedimiento aporta. Serán los alumnos en formación los que actúen como mediadores, suponiendo para ellos además de una oportunidad de aplicación de contenidos curriculares, una práctica pre-profesional. Esto resulta de gran relevancia en este ámbito en el que la formación de carácter práctico, además de un criterio de calidad de la formación, constituye un requisito legal.

3. Descripción del aprendizaje

Existen estudios que afirman que la participación activa en proyectos de APS permite al alumno desarrollar un aprendizaje más significativo y profundo (Martínez, Martínez, Alonso, y Gezuraga, 2013), al contar con la posibilidad de aplicar y dar sentido a los conocimientos adquiridos en su formación, detectar nuevas necesidades formativas y ser consciente de la utilidad tanto para él como para los demás (Martínez, 2010; Rubio, 2011). Es por ello que consideramos que la perspectiva APS, constituye la vía más favorable para alcanzar los objetivos planteados con este proyecto.

Pretendemos que a través de la realización de este proyecto se favorezca en los alumnos de Mediación la adquisición de un aprendizaje integral. Es decir, se trata por una parte, la mejora en su formación académica, derivada de la adquisición de habilidades como la capacidad para llevar a cabo un proceso de mediación real, aplicar las técnicas de mediación, gestionar proyectos o trabajar en equipo. Por otro lado, se quiere alcanzar un aumento de su sensibilidad hacia las necesidades sociales y su preparación para detectarlas, analizarlas y hacerles frente.

En cuanto a los destinatarios del proyecto, el objetivo es proporcionar una alternativa pacífica, saludable y terapéutica a través de la cual poder abordar situaciones conflictivas en las que se vean inmersos, a la vez que facilitar una transferencia de este aprendizaje a otros conflictos o controversias que puedan tener en el futuro. Como afirma Suares (2008), la mediación produce “deutoaprendizaje”, lo que implica que al ser capaz de solucionar un conflicto se puede adquirir la capacidad de solucionar otros futuros conflictos. Por tanto, a través de este proyecto será posible respaldar la mediación como herramienta que enriquezca la convivencia en la comunidad universitaria.

El objetivo final del proyecto será que todos los partícipes del mismo incrementen sus competencias como ciudadanos, así como su implicación y compromiso social con los valores de convivencia y cultura de la paz.

4. Conclusiones

Se trata de un proyecto innovador en el ámbito de la formación en Mediación, por lo que somos conscientes de la necesidad de llevar a cabo un proceso gradual, flexible y adaptado a la realidad de cada facultad, además de cumplir con los criterios fundamentales de calidad de las prácticas de APS (Tapia, 2010), como son la duración suficiente para producir el impacto deseado en la comunidad, la dedicación de los esfuerzos necesarios y el protagonismo activo de los estudiantes. Asimismo, dada la importancia de mejorar las sucesivas experiencias que se puedan realizar y con la pretensión de que se consiga la inclusión curricular de esta metodología de APS en los diferentes ámbitos de la formación en Mediación, se llevará a cabo una evaluación sistemática del proyecto.

Consideramos que realizar este proyecto desde una metodología APS podrá favorecer el alcance de una cultura de paz, donde el diálogo y la comunicación faciliten las relaciones centradas en la convivencia y el bienestar de las personas.

Referencias bibliográficas

- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Macho, C. (2014). Origen y evolución de la mediación: el nacimiento del «movimiento ADR» en Estados Unidos y su expansión a Europa. *Anuario de Derecho Civil*, 67(3), 931-996.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje Servicio? En X. Martín y L. Rubio (Coords.), *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje Servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B. (2010). *Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva*. Trabajo presentado en el Congreso *Reinventar la profesión docente*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2011): ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.
- Soletto, H. (2013). Presente y futuro de la resolución de conflictos. En H. Soletto, E. Carretero y C. Ruíz (Eds.), *Mediación y solución de conflictos: técnicas y ámbitos* (pp. 71-87). Madrid: Tecnos.
- Suares, M. (2008). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.27-56). Barcelona: Octaedro.

Una Universidad por el Comercio Justo

Ballesteros Garcia, Carlos

Dpto. de Marketing. Univ. Pontificia Comillas

ballesteros@icade.comillas.edu

RESUMEN

Tras varios años de impartir el módulo de Comercio Justo en el Master Universitario de Cooperación Internacional al Desarrollo de la Universidad Pontificia Comillas había constatado que era necesaria una cierta innovación pedagógica que combinara la necesaria formación en los conceptos, procesos y terminología propios del tema con una aplicación práctica. Así, en la edición 2015-2016 propuse realizar un informe para la dirección de la Universidad en el que se establecieran las bases para implementar criterios de Comercio Justo en la misma, no solo en docencia e investigación sino en la vida cotidiana. Esta propuesta venía inspirada por mi participación en la iniciativa Universidades por un Comercio Justo así como por mi conocimiento y mis contactos en el sector y el convencimiento de que en un Master es necesario dar claves para la reflexión y el aprendizaje pero a la vez proporcionar herramientas para la transformación de la realidad.

Palabras Clave: Aprendizaje Servicio; Comercio Justo; universidades por el Comercio Justo; Educación para el Desarrollo; compra responsable.

A Fair Trade Oriented University

ABSTRACT

After several years of teaching a module of Fair Trade at the Universidad Pontificia Comillas' Master Degree in International Cooperation for Development, I have found that some pedagogical innovation was needed, combining the necessary training in the concepts, processes and terminology of the subject with practical application. Thus, in the academic year 2015-2016 my proposal was to write a report for the University's Board, in which the bases to implement Fair Trade criteria were established, not only in which regards teaching and/or research but in everyday life. This proposal came inspired by my participation in the initiative "Universities for Fair Trade" as well as for my knowledge and contacts in the sector and the belief that at a Master's Degree is necessary to give clues for reflection and learning but also to provide tools for the transformation of reality.

Keywords: Service Learning; Fair Trade; Universities for Fair Trade; Education for Development; responsible supply chain.

1. Contextualización

El Máster Universitario en Cooperación Internacional al Desarrollo (MUCID) se imparte en el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones desde hace 16 años y es título oficial desde el curso 2008-2009 de la Universidad Pontificia Comillas.

La Cooperación Internacional al Desarrollo en sus diversas modalidades viene creciendo como sector en paralelo al actual proceso de globalización. Se trata de un ámbito que recibe cada vez más atención por parte de administraciones públicas y organizaciones internacionales. Al mismo tiempo, las ONGs se presentan, cada vez más, como agentes de cooperación internacional y como actores sociopolíticos internacionales. Un escenario que exige un esfuerzo creciente por parte del sector que apunte a una mayor profesionalización que, al tiempo, mantenga un profundo compromiso ético y social frente a las desigualdades internacionales.

Por su parte el Comercio Justo ha cumplido ya 30 años de existencia en España y desde la primera edición del MUCID está presente en sum plan de estudios. En 1986 se abrieron las dos primeras tiendas de Comercio Justo en nuestro país y desde ese momento hasta ahora ha experimentado un gran desarrollo. Por un lado, a las tiendas de Comercio Justo se han sumado establecimientos de productos ecológicos, supermercados, grandes superficies, hostelería y diversas empresas que distribuyen productos de Comercio Justo. Por otro lado, el Comercio Justo está cada vez más presente a través de campañas de movilización y denuncia, de incidencia política, iniciativas en centros educativos, etc. Una de ellas es la iniciativa “Universidades por un comercio justo” que forma parte de del programa europeo “Ciudad por el Comercio Justo”, coordinado a nivel estatal por la organización de IDEAS, y que cuenta con el respaldo de la Comisión Europea y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

En breves palabras, ser una universidad comprometida con el Comercio Justo, significa:

- Aprobar una declaración institucional favorable al Comercio Justo y usar productos de Comercio Justo a nivel institucional.
- Disponer y productos de Comercio Justo en el campus universitario.
- Promocionar y sensibilizar sobre el Comercio Justo en la Universidad y fuera de ella
- Tener un grupo de trabajo universitario con presencia de todos los estamentos (PDI, PAS, Alumnado)

Un último apunte para entender bien el contexto de esta experiencia tiene que ver con el currículum del autor de esta comunicación. De profesión docente en la Universidad Pontificia Comillas, se ha venido encargando de impartir este módulo del Master en al menos 10 de las 16 ediciones del mismo. Además ha sido Secretario del Coordinadora de Comercio Justo y mantiene una activa presencia en los eventos y actividades del sector, tanto como ponente y conferenciante como como asesor y mero asistente. Además es el encargado del Aprendizaje Servicio de la facultad de CC. EE. y EE. de la Universidad en la que trabaja y es un apasionado de la innovación docente por lo que su perfil lo hace idóneo para llevar a cabo una experiencia como la que aquí se relata.

2. Descripción del servicio

Para las 20 horas teóricas de taller la propuesta, que hubo de ser consensuada con el alumnado en la primera sesión del mismo, consistió básicamente en:

- a) Una sesión presencial de 4 horas de formación en los conceptos y principios del Comercio Justo, complementado con elementos para la reflexión y el debate a través de dinámicas interactivas: pequeños vídeos y un *quiz* a través de la herramienta online kahoot.it en la que se plantaban varias preguntas de carácter provocador (por ejemplo “Para que haya un Comercio Justo debe haber un Comercio Injusto” “El principal beneficiado del Cj es” “Las principales barreras al CJ son”) de tal manera que al contestar a cada una de ellas se generara un debate entre los asistentes, pues ninguna tiene una respuesta unívoca.
- b) Una sesión presencial (de 2 horas) testimonial con dos proveedores de comercio justo (un productor de café de Chiapas y un distribuidor de máquinas *vending* de café y bebidas ecológicas y de comercio justo) en la que contaron su trabajo y sus experiencias y se generó un rico intercambio con el alumnado.
- c) Tres sesiones (12 horas aprox.) no necesariamente presenciales, en la que el alumnado trabajó por equipos realizando una investigación-acción. Los equipos se conformaron de acuerdo a los centros de interés del alumnado e interactuaron entre ellos cuando hizo falta. Estos equipos eran:
 - Un equipo de justificación, en base a documentos identitarios de la Universidad (plan estratégico, declaración institucional, otra documentación).
 - Un equipo de investigación de necesidades y usos que realizó una auditoria/sondeo sobre los espacios, servicios, departamentos y demás usuarios potenciales del Comercio Justo.
 - Un equipo de proveedores, cuya labor fue la investigación sobre los posibles suministradores, en base a las necesidades detectadas por el grupo anterior y, por tanto, trabajando en coordinación con él. Se trataba de identificar que organizaciones podían proveer de productos y servicios, en qué condiciones y precios. Entre otras actividades este equipo realizó una visita a una organización cercana físicamente a la Universidad.
 - Un equipo de *benchmark* sobre lo que otras Universidades ya vienen realizando, para aprender y en su caso inspirar a la nuestra.

Por último, estaba prevista una sesión (4 horas) de puesta en común para la redacción del documento final y para evaluar y reflexionar. Esta sesión, si bien se realizó, no cumplió con los objetivos planteados, como se verá más adelante.

El taller se realizó durante la semana del 22 al 26 de febrero de 2016 y contó con 28 participantes.

3. Descripción del aprendizaje

Los aprendizajes recibidos de esta experiencia son, a grandes rasgos:

a) Para el alumnado:

- Un aprendizaje de conceptos y herramientas a través de la acción. Un descubrimiento de los asuntos básicos del tema y de lo que está en juego (mecanismos del comercio internacional, condiciones laborales dignas, soberanía alimentaria..) desde la experimentación directa y el trato con alguno de los protagonistas.
- El desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, la resolución de problemas o el interés por el propio aprendizaje.
- El afianzamiento del sentimiento de pertenencia y arraigo a la Universidad.
- El encuentro con otras realidades. La profundización en temas de vulnerabilidad y exclusión de los circuitos comerciales.
- Una sensación de estar haciendo algo útil.

b) Para el profesor:

- El desarrollo de una metodología innovadora.
- El descubrimiento del potencial de una herramienta como el APS en el entorno de la enseñanza de Postgrado.
- La necesidad de romper estructuras de aula y horarios. Es necesario no obstante mejorar los tiempos y los procesos pues el resultado final no fue tan completo como se quería en un principio debido a la intensidad y concentración en el tiempo en que se impartió este taller.

c) Para la universidad:

- Ser consciente de las dificultades para acoger propuestas innovadoras en cuanto a metodología docente. Es necesario romper lo establecido, confiar en nuevas formas de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, trascender con la presencialidad en el aula.
- El descubrimiento de sectores y actividades en las que poder introducir criterios de justicia en la gestión universitaria.
- La constatación de incoherencias/oportunidades de mejora entre el discurso y la acción.

4. Conclusiones

En general, la actividad se valora positivamente. El alumnado ha aprendido una forma de hacer las cosas de manera diferente a la habitual y lo han valorado como mucho más provechoso. Han investigado tanto en los aspectos teóricos como prácticos y han tratado de resolver un problema (aprendizaje por proyectos) que además beneficia a sectores y personas vulnerables y excluidas/en riesgo de exclusión. Es verdad que el perfil del alumnado es favorable y, en cierto modo, no necesitaba el encuentro con la realidad de la pobreza y la injusticia, pues cursan un Máster de cooperación al desarrollo y por lo tanto se les supone concienciación,

sensibilización y conocimiento de algunos temas, pero lo han visto desde la cotidianeidad de introducir el comercio justo no solo como tema en el aula, de manera teórica, sino en el día a día (en la cafetería, equipamiento deportivo, regalos institucionales, material para congresos). También se han dado cuenta de las dificultades que tiene llevar a la práctica el discurso.

Por otra parte, se han detectado varias posibles mejoras en la actividad, principalmente en lo tocante a su calendarización. No se puede pretender realizar este trabajo en un taller intensivo de una semana, a pesar de contar con 20 horas (de las cuales 12 eran de trabajo efectivo en el proyecto): es necesario repartir en el tiempo las tareas, pues se necesita tiempo para investigar, visitar, coordinar, etc. Si bien el taller ha sido un éxito desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos, el objetivo “visible” del mismo, que era redactar y elevar un informe a la dirección de la Universidad no ha sido alcanzado. Por cuestiones organizativas se realizaron cuatro informes, uno por equipo, que no ha habido tiempo para poner en común, unificar y convertir en uno solo.

Referencias bibliográficas

Al ser esta una comunicación de base en experiencias, no se ha usado bibliografía de la manera tradicional que se usa en el ámbito académico. Sin embargo, si se pueden citar algunos documentos de referencia:

Ciudad por el Comercio Justo (2016). *Universidades por el Comercio Justo*. Recuperado de <http://www.ciudadjusta.org/content/view/36/38/>

Coordinadora Estatal de Comercio Justo en España (2016). *30 años de Comercio Justo en España*. Recuperado de <http://comerciojusto.org/30-anos-de-comercio-justo-en-espana/>

Dogliotti, F., Gascón, J., y Montagut, X. (2010). *Comercio justo desde la Soberanía Alimentaria: Herramientas para un análisis crítico Material para la Educación al Desarrollo*. Barcelona: Xarxa de Consum Solidari Espacio por un Comercio Justo.

Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada M. R., y Esteban Bara F. (2002). *La universidad como espacio de aprendizaje ético*. Recuperado de <http://rieoei.org/rie29a01.htm>

Universidad Pontificia de Comillas (2016). *Nuestra misión universitaria. Página web de la Universidad Pontificia de Comillas*. Recuperado de <http://www.comillas.edu/es/universidad-comillas-icai-icade/nuestra-universidad/declaracion-institucional>

Experiencia de aprendizaje-servicio implementada en la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social de la UPV/EHU

Berrio-Otxoa, Kontxesi

Bergantiños, Noemi

Sociología y Trabajo Social.

Universidad del País Vasco/EuskalHerrikoUnibertsitatea

kontxesi.berriotxoa@ehu.eus

noemi.bergantinos@ehu.eus

RESUMEN

Este póster presenta una experiencia cuya finalidad principal ha sido incorporar la metodología y principios del aprendizaje-servicio (AS) en la formación universitaria de Trabajo Social de la Universidad del País Vasco/ EuskalHerrikoUnibertsitatea. Entendemos que ésta supone una vía para el desarrollo de las competencias transversales del alumnado, así como para impulsar el compromiso social de la mano de la innovación y la mejora de las estrategias docentes en el ámbito universitario. Precisamente, el AS, al igual que otras metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, permite ampliar los entornos de aprendizaje universitarios impulsando la innovación educativa y la participación activa y comprometida del alumnado. Exponemos la experiencia llevada a cabo durante cuatro ediciones en las que alumnado de 2º y 3º de Trabajo Social ha colaborado en el proyecto de comunidad de aprendizaje del centro escolar IPI Sansomendi de Vitoria-Gasteiz.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; formación universitaria; Trabajo Social; compromiso social; ámbito educativo.

Service-learning experience implemented at the Faculty of Labor Relations and Social Work at the UPV/EHU

ABSTRACT

This poster presents an experience whose main purpose has been to incorporate the methodology and principles of Service Learning (SL) in Social Work university education at the University of the Basque Country/ EuskalHerrikoUnibertsitatea. We think this is a way for the development of transversal competences of students as well as to promote the social commitment through both innovation and improvement of teaching strategies in universities. Indeed, the SL, as well as other active methods of teaching and learning, can expand university learning environments promoting educational innovation and active and committed participation of students. We describe the experience carried out for four editions in which students of 2nd and 3rd course of Social Work have collaborated in the learning community project IPI Sansomendi school in Vitoria-Gasteiz.

Keywords: Service Learning; university education; Social Work; social commitment; education field.

Introducción

Se trata este de un proyecto que trata de responder por un lado al reto del impulso de metodologías activas de enseñanza, el trabajo sobre las competencias ligadas al concepto de responsabilidad social y el compromiso con determinados contenidos y valores docentes. Ello enmarcado dentro de una concepción de la universidad, que además de ser espacio de aprendizaje de los principios éticos y valores democráticos que hagan posible una ciudadanía activa y responsable, sea también agente activo y motor de cambio en la transformación de la sociedad (Martínez, Martínez, Alonso, y Gezuraga, 2013; Martínez, 2010).

Así como otras experiencias de AS (Barrios, Rubio, Gutiérrez, y Sepúlveda, 2012; Puig, 2009), también este proyecto trata precisamente de establecer un espacio propio que permita articular vías para poner en relación las prácticas de compromiso activo del alumnado con el trabajo sobre determinados aprendizajes reconocidos en el currículum del alumnado universitario.

1. Contextualización

La experiencia que presentamos aquí es una iniciativa llevada a cabo desde la Universidad del País Vasco, acompañada y supervisada a través del asesoramiento del Vicerrectorado de Responsabilidad Social de esta universidad. A través de este programa de AS ofertado al alumnado de segundo y tercer curso del Grado en Trabajo Social, pretendemos generar un espacio complementario de formación y participación social, en el que se trabajan de manera específica competencias generales de grado. Tiene también por objetivo ofrecer al alumnado un proceso formativo centrado de forma específica en el desarrollo de principios, valores y actitudes propios del Trabajo Social y referidos al trabajo para luchar contra las formas de desigualdad, exclusión social y vulnerabilidad y a favor de la justicia social.

Comenzó a ofertarse en el primer cuatrimestre del curso 2014/2015, y en sus cumplidas cuatro ediciones han participado 60 alumnos/as del mencionado grado.

La experiencia se ha desarrollado en colaboración y en el escenario del centro educativo de educación infantil, primaria y secundaria IPI Sansomendi de Vitoria-Gasteiz, inmerso desde el curso 2008/2009 en un proyecto de 'comunidades de aprendizaje' (Flecha y Puigvert, 2015); se trata de un centro educativo donde estudian el 40% del alumnado gitano de la capital alavesa, y acoge además a importante número de alumnado de origen extranjero.

2. Descripción del servicio

El programa se genera partiendo de la necesidad del centro IPI Sansomendi de colaboración de agentes del entorno para poder llevar a cabo su proyecto de Comunidad de Aprendizaje. Esta necesidad se aúna también con la necesidad de vincular los integrantes de centros universitarios a las realidades sociales de su entorno, como oportunidad de desarrollo mutuo.

El alumnado que opta por participar en este programa colabora durante dos horas semanales, y lo largo de 12 semanas, en las actividades que integran el proyecto de la comunidad de aprendizaje (en adelante CCA), y lo hace junto con otros agentes institucionales y alumnado universitario que colabora desde la figura de voluntariado en la comunidad de aprendizaje. De este modo, el voluntariado en general y el alumnado universitario en particular, participa en las diferentes actividades que organiza el centro escolar dentro de su proyecto de CCA, tales como tertulias dialógicas, grupos interactivos, aulas de estudio, taller de radio, formación de familias y apadrinamientos, principalmente. El programa requiere una dedicación aproximada de 45 horas, 20 de ellas presenciales en el centro Sansomendi, 10 sesiones de seguimiento grupal en el centro universitario y 15 horas para la elaboración del trabajo de reflexión autónomo.

3. Descripción del aprendizaje

En lo referente al aprendizaje, y a lo largo de las cuatro ediciones del programa, se han puesto en marcha diversas estrategias docentes en el marco de las metodologías activas y colaborativas, como son las sesiones de seguimiento y tutorización grupal, la organización de jornadas de acogida al campus para el alumnado del IPI Sansomendi, o elaboración de exposiciones y blog, entre otras. Todo ello en aras a trabajar competencias atribuidas al Grado de Trabajo Social; algunas generales como es la relativa a: *“conocer, comprender y reflexionar críticamente en torno a los diferentes fenómenos, realidades y problemas sociales, existentes y emergentes, con el fin de desarrollar aptitudes para trabajar con las personas, grupos, organizaciones y comunidades”*. Así como también, trabajar la competencia específica relativa a los procesos y problemas sobre los que actúa el trabajo social y que concretamente plantea: *“conocer y comprender los principales aspectos de los desequilibrios y desigualdades sociales y de poder, y de los mecanismos de discriminación y opresión, e identificar las situaciones de de precariedad, desprotección, segregación, marginación, exclusión y vulnerabilidad de derechos o incumplimiento de responsabilidades sociales que son objetivo de intervención del trabajo social”*. Todo ello, sin olvidar que también se tienen en cuenta las competencias transversales del grado en Trabajo Social referidas a: (i) *“reforzar la sensibilidad y el espíritu crítico hacia la realidad social desde una perspectiva interdisciplinar”* y (ii) *“potenciar un aprendizaje y trabajo autónomo, lo que exige trabajar las habilidades de gestión y sistematización de la información, así como la capacidad de organización y planificación del trabajo”*. En cualquier caso, quisiéramos resaltar que, atendiendo a las valoraciones realizadas por el alumnado participante, este programa ha contribuido a desarrollar competencias actitudinales y socioemocionales, favoreciendo la activación del espíritu crítico, la curiosidad, la creatividad y la tolerancia, entre otras.

4. Conclusiones

La experiencia de estas cuatro ediciones de nuestro programa de aprendizaje-servicio resaltamos el potencial del mismo como vía especialmente estimulante para el desarrollo de

habilidades socioemocionales. En esta línea, el alumnado universitario tiene la oportunidad y la necesidad de adaptarse a un novedoso sistema relacional dentro de un entorno profesión, y en ese sentido, a una nueva posición: la de referente adulto para el alumnado de primaria y secundaria. Su colaboración en las actividades de la comunidad de aprendizaje impulsa la reflexión sobre las realidades socioculturales del alumnado del centro Sansomendi, diferentes a las conocidas por ellos, así como el debate sobre las maneras más adecuadas de actuar ante las mismas. Las sesiones de seguimiento han constituido además espacios de encuentro entre alumnado que por cursar sus estudios en distintas líneas lingüísticas no acostumbran a relacionarse. La tutorización del proceso de aprendizaje a través de las sesiones grupales ha sido también un canal idóneo para poner en marcha nuevas estrategias docentes de análisis y debate grupal.

Entre las conclusiones queremos señalar también los retos o aspectos a mejorar que esta experiencia nos muestra. Para que el programa sea sostenible entendemos que tiene que vincularse con asignaturas del plan de estudios, así como afianzar los compromisos con distintos agentes del centro educativo y apostar también por una línea de trabajo para la visibilización y difusión de los materiales y documentos generados a lo largo del programa.

Referencias bibliográficas

- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M., y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26, 594-603.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza*, 99, 29-35.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El A-S, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J. M. (2007). Espacios de reflexión y de actuación asociados al quehacer educativo del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 210, 205-218.

Los derechos fundamentales y la conciencia de una ciudadanía crítica en la educación superior

Buenaventura Rubio, María Antonia

Escuela de Trabajo Social. Unidad de Formación e Investigación. Universidad de Barcelona

mabuenaventura@ub.edu

RESUMEN

En el marco del Programa de Mejora e Innovación docente de la *Universitat de Barcelona*, "Programa de aprendizaje servicio en el Grado de Trabajo Social", se presentan dos prácticas educativas de innovación docente. La primera experiencia consiste en el diseño de un proyecto de sensibilización social en la asignatura de Trabajo Social Comunitario. Y la segunda, presenta un proyecto extracurricular, que combina las actividades prácticas del espacio clase con actividades que se realizan fuera del campus universitario en el ámbito de la cooperación al desarrollo. En ambas se introducen conceptos básicos del desarrollo comunitario y de educación para el desarrollo. Se pretende una comunidad educadora y un aprendizaje del estudiante a través de la experiencia y la aplicación de los contenidos curriculares del trabajo social.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; trabajo social comunitario; investigación acción participativa; cooperación; educación para el desarrollo.

Fundamental rights and awareness of critical citizenship in higher education

ABSTRACT

Two practices related to Improvement Program and Educational Innovation at the University of Barcelona, "service learning program in the Degree of Social Work" are presented. The first experience is the design of a project of social awareness on the subject of community social work. And the second presents an extracurricular project, which combines practical activities of class space activities conducted outside the university campus in the area of development cooperation, with the introduction of basic concepts of community development and education for development. Community educating and student learning produced through the experience and implementation of social work curriculum intended.

Keywords: Service learning; community social work; participatory action research; cooperation and development education.

Introducción

En el Programa de Mejora e Innovación docente de la *Universitat de Barcelona*, se ubica el “Programa de aprendizaje servicio en el Grado de Trabajo Social (2015/PID-UB/005). Éste, desarrolla la línea de ApS del Grupo de Innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona Tans@net (GIDCUB-13/126). En esta comunicación se presentan dos experiencias, una desarrollada en la asignatura de Trabajo Social Comunitario y la otra en una actividad extracurricular ofrecida por la Oficina de ApS de la Facultad de Educación, con convalidación de seis créditos ECTS. Estas dos modalidades de aprendizaje servicio se encuentran estrechamente vinculadas con la entidad social a la cual va dirigida el servicio: la *Associació Katxima per al desenvolupament comunitari*.

Las experiencias de aprendizaje servicio, se centran en la contribución de la adquisición de competencias profesionales y personales de los estudiantes en proyectos de intervención comunitaria en el ámbito de la cooperación al desarrollo en la titulación de trabajo social y en el proyecto extracurricular de la facultad. Previamente a las diferentes acciones se realiza una investigación cualitativa para promover un proceso de desarrollo comunitario en distintos contextos: locales y globales. En paralelo, la unión del conocimiento y la participación de los diversos actores protagonistas de la acción, favorece la toma de conciencia de su situación y estimula su implicación en el proceso de mejora de esta (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006). En este sentido, se realiza un aprendizaje que trasciende más allá de las aulas por su carácter práctico y por dar respuesta a necesidades del entorno social y comunitario (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015). Desde esta perspectiva el aprendizaje servicio queda vinculado a la misión de la universidad: investigación, docencia, innovación, emprendimiento y responsabilidad social (Puig, 2012), y responde a las necesidades educativas de la educación superior proclamadas en el marco del Plan Bolonia y las EEES.

1. Contextualización

En la asignatura de trabajo social comunitario, un grupo de estudiantes, de forma voluntaria, a través de la investigación – acción – participativa (IAP), realiza una inmersión en la comunidad de una forma participativa, siendo a la vez actores y protagonistas, para orientar y facilitar procesos de transformaciones sociales, implicando a todos los miembros de la comunidad (Bartolomé, 1997), con el objeto de ofrecer un servicio relacionado con la necesidad sentida por ésta. El aprendizaje servicio (ApS) es la propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en una actividad bien articulada, los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, et al., 2006; Puig, Marta, y Batlle, 2009; Puig, et al., 2015). Es en este sentido, que los estudiantes elaboran el proyecto: *Katxima. Nous horitzons*, con la perspectiva de diseñar un proyecto de sensibilización social y solidaridad en acción comunitaria en países en vías de desarrollo. Desde este enfoque los estudiantes diseñan conjuntamente con la profesora y otros actores un diagnóstico comunitario profesional en el que se incluye los conceptos de cooperación al desarrollo, la intervención social comunitaria, el desarrollo social, la sensi-

bilización, la sostenibilidad, la interculturalidad, la ciudadanía, etc. El objetivo es iniciar una transformación social a través de la sensibilización y la toma de conciencia de estudiantes, diversos colectivos y grupos sociales.

La asignatura transversal extracurricular ofrece a los voluntarios la posibilidad de participar en el proyecto de la asociación: *Els somriures dels casals*. Durante el transcurso del proyecto se comparten actividades prácticas en el espacio clase con las actividades en territorio. En la lógica del aprendizaje se forma a los estudiantes en conceptos básicos de la cooperación y educación para el desarrollo (EpD) y en intervención comunitaria. En la lógica del servicio los estudiantes construyen conjuntamente el proyecto de intervención que se lleva a cabo en las escuelas rurales del sud-este de Marruecos, en pleno desierto del Sahara. La inclusión de formación sobre los conceptos básicos de EpD origina un proceso educativo que propicia la conciencia de una ciudadanía crítica global vinculando la participación, la justicia y la solidaridad como herramientas para una transformación social (Vilà, 2015).

2. Descripción del servicio

La unión de las dos modalidades de un proyecto de aprendizaje servicio con un mismo objetivo y bien articulado permite ofrecer un servicio de calidad a la entidad a la cual va dirigida. Este servicio se divide en distintas fases según el proyecto al cual se encuentre relacionado.

En la asignatura de Trabajo Social Comunitario se diseña, conjuntamente con la asociación, un proyecto de desarrollo social comunitario con el objetivo de mejorar la sensibilización y la difusión de la entidad. La inclusión de la evaluación, en la que la comunidad adquiere un papel relevante, supone una retroalimentación que revertirá en la mejora de las acciones realizadas por la entidad.

El proyecto transversal extracurricular responde a las bases teóricas centradas en la organización comunitaria como son la concienciación, la organización y la movilización desde la perspectiva no lineal del “aprender haciendo” en el que cada momento del proceso se retroalimenta y se produce aprendizaje (Ander Egg, 1992). Los estudiantes entran a formar parte del equipo de la asociación, participando de todas las fases del proyecto, desde la realización del diagnóstico profesional y participativo, el diseño del proyecto de intervención y realización del servicio comunitario (Puig et al., 2009).

El punto de encuentro entre las dos modalidades de aprendizaje servicio se relacionan con los procesos transversales de reflexión, sistematización, comunicación y evaluación (Puig et al., 2009), los cuales se realizan conjuntamente entre docentes, estudiantes y entidad.

3. Descripción del aprendizaje

La participación en proyectos de aprendizaje servicio en el ámbito de la cooperación al desarrollo estimula la participación activa de los estudiantes. Por un lado, motiva su espíritu emprendedor individual, favorece la capacidad de liderazgo, las habilidades y las capacidades profesionales. Por otro, ayuda a establecer relaciones profesionales de confianza con personas,

familias y grupos, organizaciones y comunidades con la finalidad de identificar las necesidades sociales traducidas al servicio, relacionando contexto de intervención, trabajo en equipo y trabajo en conjunto con la comunidad.

El aprendizaje generado sobre actitudes abiertas y empáticas basadas en el respeto y el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, se produce ante el constante reto y reflexión que van más allá de lo profesional. Los cuestionamientos sobre otras realidades generan una conciencia ciudadana crítica, se valoriza la existencia de valores y culturas distintas, en definitiva de una realidad social distinta a la preconcebida, deconstruyendo prejuicios propios que puedan interferir en un futuro en la práctica profesional.

La posibilidad de dar forma a los conocimientos teóricos madurados en el aula para aplicarlos en la práctica en un contexto intercultural concreto conjuntamente con la comunidad activa la toma de conciencia de la defensa de los derechos fundamentales de las personas que empieza a configurarse ante la sensibilización y el conocimiento de otra realidad social.

El aprendizaje realmente, surge a través del análisis, la valoración, sistematización y reflexión de la información que proporciona el trabajo profesional, los conocimientos y el servicio. Su conjugación, produce la elaboración de nuevas propuestas a las situaciones sociales emergentes generando el aprendizaje. En este sentido, la reflexión realizada en tres momentos distintos del servicio, relacionados con temáticas vinculadas con el trabajo social, los derechos humanos y la justicia social, aumentan la capacidad de autoestima, desarrolla las habilidades personales y profesionales de los estudiantes que propicia el aprendizaje significativo.

4. Conclusiones

Se destacan tres dimensiones, en primer lugar, una dimensión relacionada con el aprendizaje significativo para la adquisición de competencias profesionales y personales, el cual favorece el compromiso y la construcción de una ciudadanía global crítica. Ayuda a observar y conocer en su globalidad, el proceso de gestación de un proyecto de cooperación al desarrollo, en sus dimensiones de diseño, planificación, implementación y evaluación de los planes y proyectos de intervención social potenciando el uso de estrategias participativas. En los estudiantes, promueve el crecimiento individual, la independencia personal y el desarrollo de habilidades de relación interpersonal mediante la promoción y creación de grupos con técnicas propias del trabajo social y de la cooperación al desarrollo.

En segundo lugar, la dimensión relacionada con el desarrollo comunitario para una transformación social: la participación de todos los actores de la comunidad beneficia la justicia social global y la solidaridad entre los pueblos, el crecimiento y mejora de éstos. La creación conjunta de conocimiento entre docentes, alumnado y comunidad permite conocer la realidad social y la deconstrucción de la transferencia “clásica” de conocimientos. Este hecho además, une la práctica y la teoría del trabajo social, nutriendo tanto a la formación como a la propia disciplina. Con el fin de promover los cambios y mejoras de las condiciones sociales de vida mediante la utilización de métodos y técnicas del trabajo social más apropiadas en el contexto específico

Y para finalizar se destaca la dimensión vinculada a la docencia, se observa que la unión de la investigación, la sensibilización y la intervención comunitaria contribuye al desarrollo humano y social dando respuestas a las necesidades educativas de la educación superior, relacionadas estrechamente con la responsabilidad de la universidad con la sociedad. Las experiencias significativas de los estudiantes generan transferencia de resultados mediante su investigación e intervención, éstas repercuten directamente en la comunidad, en la mejora de organizaciones y del territorio desde una perspectiva social acercando Universidad y sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (1992). *Introducción al Trabajo Social*, Madrid: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap el canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Ediuoc.
- Puig, J. M., Marta, X., y Batlle, R. (2009). *Metodología APS: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje servicio*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/batlle/metodologia-aps-cma-iniciar-un-proyecto-de-aprendizajeservicio> recuperado Abril, 10, 2010
- Puig J., Batlle R., Bosch C., y Palos J. (2006). *Aprenentatge servei: educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.) (2012). *Compromís civi i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Vilà, R. (Dir.). (2015). *Informe l'Educació per al desenvolupament a la universitat. Impulsant l'educació crítica i compromesa als estudis de grau*. Fundació Autònoma Solidària: Universitat Autònoma de Barcelona.

ApS en ingeniería en el marco de la cooperación universitaria para el desarrollo

Cabedo Mas, Luis

Departamento de Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño. UJI

lcabedo@uji.es

Hernández López, Leonor

Departamento de Ingeniería Mecánica y de la Construcción. UJI

lhernand@uji.es

Giménez García, Isabel

Departamento de Ingeniería Mecánica y de la Construcción. UJI

igimenez@uji.es

RESUMEN

El presente trabajo muestra una experiencia de aprendizaje servicio llevado a cabo por tres estudiantes de tres grados de ingeniería distintos de la Universitat Jaume I de Castelló durante sus correspondientes Trabajos Final de Grado. Estos tres estudiantes trabajaron conjuntamente para desarrollar un equipo de riego por bombeo fotovoltaico adaptado a zonas rurales de la región de Amhara (Etiopía). Para ello, los estudiantes se desplazaron a la zona de la acción durante dos meses e interactuaron con usuarios finales, profesores universitarios y agentes de cambio de la región. La actividad se desarrolló en el marco de un proyecto de cooperación universitaria al desarrollo entre la UJI y la Bahir Dar University de Etiopía. La experiencia resultó altamente positiva para todas las partes implicadas. Este trabajo presenta la cooperación universitaria al desarrollo como un marco muy adecuado para la integración de actividades de aprendizaje servicio en grados de ingeniería.

Palabras clave: aprendizaje servicio; cooperación universitaria al desarrollo; trabajos final de grado; interdisciplinario; ingenierías.

SL in engineering within the context of university cooperation for the development

ABSTRACT

This work presents a service learning experience developed by three students from three different engineering degrees in the Universitat Jaume I during their corresponding Degree Thesis. These three students worked together to develop a photovoltaic pumping system for irrigation adapted to rural communities in the Amhara region (Ethiopia). The students do an internship in the Amhara region during two months, thus interacting with product end users, local university professors and agents of change in the region. The activity took place within the framework of a university development cooperation project between the UJI and Bahir Dar University in Ethiopia. The experience was highly positive for all parties involved. This paper presents the university development cooperation as a framework for the integration of service learning activities in engineering degrees.

Keywords: service learning; university cooperation for the development; degree thesis; interdisciplinary; engineering.

Introducción

El presente trabajo muestra una experiencia de aprendizaje servicio que se ha llevado a cabo por parte de estudiantes de tres grados de ingeniería de la Universitat Jaume I (UJI) de Castelló durante su trabajo final de grado (TFG). La experiencia ha tenido como objetivo principal el de implicar a tres alumnos de tres ingenierías diferentes en un proyecto de cooperación universitaria al desarrollo durante su estancia en prácticas (en adelante EP) y su trabajo final de grado (en adelante TFG). Con ello, se ha conseguido vincular los TFG de los tres estudiantes a un trabajo común e interdisciplinar en el seno de una actividad de aprendizaje servicio.

1. Contextualización

La responsabilidad ciudadana y el compromiso social como valores asociados al desempeño profesional, y por tanto vinculados a las competencias del profesional constituyen el centro de atención en el proceso de formación en la educación superior (González, 2006). La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial en este contexto educativo (UNESCO, 1998). Se parte de una visión de la universidad como espacio y actor transformador de la sociedad.

En este sentido, la Universitat Jaume I tiene desde sus inicios una línea de acción muy activa en cooperación al desarrollo dentro de la parte institucional de responsabilidad social. Así, la UJI mantiene una especial atención a la sensibilización de la comunidad universitaria respecto de la solidaridad internacional y en favor de un desarrollo humano sostenible. Ya en 1999, se aprobó dedicar el 0,7% del presupuesto de gastos corrientes a acciones de solidaridad y cooperación y en el 2000 se comenzó a posibilitar la contribución voluntaria de los estudiantes que lo solicitaran del 0,7% sobre su matrícula, y del PAS y PDI con un 0,7% de su nómina, con el objetivo de destinarlo a acciones de solidaridad y cooperación al desarrollo. En el marco de esta línea de acción y en consonancia con la “Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo” (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000), la Universitat Jaume I realiza varias acciones en el ámbito de la cooperación al desarrollo desde hace ya unos años. De entre las distintas acciones en esta línea, cabe destacar dos de ellas que son el marco de la presente experiencia: una convocatoria propia de Ayudas de Cooperación Universitaria al Desarrollo y una convocatoria de Prácticas Solidarias en Países Empobrecidos (PASPE).

Las Ayudas de Cooperación Universitaria al Desarrollo son pequeños proyectos de cooperación llevados a cabo por profesorado de la UJI en colaboración con una contraparte (universidad o entidad dependiente de una universidad) en un país en vías de desarrollo. Se trata de unos pequeños productos dirigidos a acciones de cooperación de tipo universitario, en el que profesorado de la UJI generalmente presta servicio a contrapartes en el ámbito académico y organizativo.

Por otra parte, las prácticas solidarias PASPE están dirigidas a alumnos que quieran realizar su estancia en prácticas curriculares en un país empobrecido. Los principales objeti-

vos de este programa son, además de que el estudiante adquiriera las competencias específicas y profesionales propias de las prácticas que desarrolla, mejorar la comprensión del entorno económico y social de un país de estas características, así como adquirir las aptitudes específicas para la cooperación al desarrollo.

Así pues, la presente experiencia tiene lugar en el marco de una Ayuda de Cooperación Universitaria al Desarrollo llevada a cabo conjuntamente con tres estudiantes PASPE desplazados a la zona de acción de la ayuda. Se trata pues de una actividad que implica tanto a profesorado como a los tres estudiantes.

2. Descripción del servicio

La experiencia se lleva a cabo entre la Universitat Jaume I (UJI) de Castelló y la Bahir Dar University (BDU) en la Región de Amhara, Etiopía. La Universitat Jaume I tiene una larga experiencia en proyectos universitarios de cooperación al desarrollo con esta universidad; la mayoría de ellos en el ámbito de la seguridad alimentaria y el desarrollo local. No obstante, la presente experiencia se centró en fomentar el uso de riego fotovoltaico en las zonas agrícolas rurales etíopes para mejorar la producción de los cultivos. Concretamente, el objeto del proyecto era rediseñar un sistema de bombeo fotovoltaico para riego adaptado a la realidad de la zona rural en la que se iba a instalar. Se trata, por tanto, de un tema interdisciplinar, que combina aspectos del ámbito de la ingeniería eléctrica, el riego, el diseño de producto y el desarrollo local. Así, los tres estudiantes implicados provenientes de estos ámbitos (Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural, Grado en Ingeniería Eléctrica y Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto), realizaron sus prácticas en la zona de acción, llevando a cabo sus correspondientes trabajos finales de grado de forma conjunta sobre el proyecto que se estaba desarrollando.

De esta forma, los estudiantes se desplazaron a Bahir Dar y estuvieron en la zona durante dos meses, en los que trabajaron de forma coordinada con los/as tutores/as de la UJI, el profesorado de la BDU, profesionales de organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD) y las comunidades rurales de la región de Amhara para poder diseñar conjuntamente un sistema de riego por bombeo alimentado por medio de una instalación fotovoltaica.

3. Descripción del aprendizaje

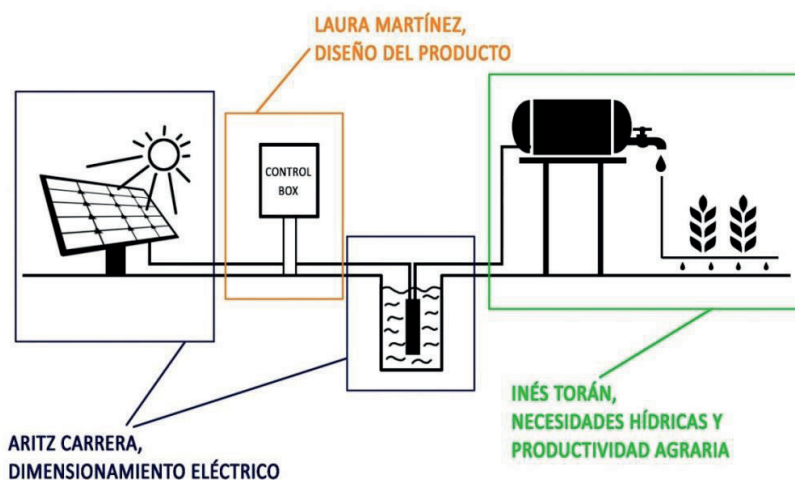
En una primera etapa y previo al inicio de las prácticas, los tres estudiantes llevaron a cabo una búsqueda de equipos similares al que se iba a desarrollar y experiencias previas que les sirviesen de antecedente para su trabajo, coordinándose a través de medios electrónicos con la Bahir Dar University. Cada uno de ellos analizó estos sistemas desde su perspectiva y lo fueron poniendo en común en reuniones con el equipo de trabajo del proyecto. Una vez desplazados a Bahir Dar, los estudiantes estuvieron en contacto directo con los tutores de la BDU y visitaron la zona rural de acción. A continuación, junto con el equipo BDU redise-

ñaron conjuntamente el equipo y comenzaron a preparar su TFG. Una vez de vuelta, junto con los tutores UJI, se acabaron de perfilar sus TFG, así como la finalización de la Ayuda de Cooperación Universitaria al Desarrollo, reforzando el impacto del proyecto a través de su visibilidad en medios de comunicación locales, así como dentro de la UJI.

El trabajo colectivo constó de varias partes claramente diferenciadas (ver Figura 1). En primer lugar se detectaron las necesidades y las prioridades de la comunidad donde iba a desarrollarse el proyecto. Así pues, la estudiante del grado en agroalimentaria se encargó de hacer un estudio de las necesidades hídricas en base a la rotación de cultivos a emplear y adaptándolas al régimen de lluvias. A partir de este estudio, el alumno del grado en ingeniería eléctrica dimensionó el sistema y eligió el material necesario para implementarlo teniendo en cuenta los recursos disponibles en la zona. Por otro lado, la estudiante del grado en diseño llevó a cabo un estudio sobre cómo adaptar esta tecnología al usuario final: población etíope de zonas rurales (cuya simbología es totalmente distinta a la de los fabricantes de los componentes). A partir de esta experiencia en el campo y de manera alineada con las prioridades de desarrollo etíopes, el estudiantado presentó sus TFG correspondientes.

Por tanto, se trata de una experiencia de ApS que además se ha tratado desde una perspectiva internacional (uniendo los conocimientos de participantes etíopes y españoles de ambas universidades, tanto profesores como alumnos) y también interdisciplinar (combinando conocimientos y experiencias de participantes del sector agrícola, de diseño, eléctrico, hidráulico y del desarrollo local).

FIGURA 1. Distribución de disciplinas en los TFG de cada uno de los alumnos de la UJI implicados en el proyecto



4. Conclusiones

La experiencia que se presenta ha resultado altamente positiva para todas las partes implicadas en la misma. Por un parte, el estudiantado ha sido capaz de materializar todos sus aprendizajes en un equipo que servirá para contribuir a cubrir las necesidades de una

población que han podido conocer en terreno. En este sentido, han podido afianzar sus conocimientos técnicos, aplicar todo aquello aprendido a lo largo del grado en un entorno real y en definitiva han elaborado unos TFG calificados de excelentes. Además, después de este trabajo se han implicado e involucrado de forma autónoma en iniciativas y proyectos solidarios, en los que han podido aplicar las competencias adquiridas (tanto transversales como específicas). Los usuarios finales se han beneficiado de todo el trabajo llevado a cabo. Por su parte, el profesorado de ambas universidades ha iniciado un nuevo proyecto de innovación docente con objeto de vincular los TFG con necesidades reales.

Referencias bibliográficas

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Recuperado de <http://internacional.us.es/internacional/uploads/file/ESCUDE.pdf>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2006). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Recuperado de <https://www.um.es/documents/1642032/1886411/CodigoConductaCoopDesarrollo.pdf/31783d7f-5c02-45a5-8022-d69fa37775d6>
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 8, 75-187.
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Autor.

Aprendizaje y Servicio “Conectándonos con nuestro entorno”

Calle de los Santos, Pablo
Manzano Fernández, Rocío
Zarzuela Castro, Ana

Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz

pablo.callelesa@alum.uca.es

rocio.manzanofernandez2@gmail.com

ana.zarzuela@uca.es

RESUMEN

Este Aprendizaje y Servicio se desarrolló en la asignatura de Atención a la Diversidad de 2º del Grado de Educación Infantil, y surge de la necesidad presentada por la EEI Viento del Sur ya que, como una Comunidad de Aprendizaje que empieza a caminar, tienen que abrir la escuela a su contexto y, dentro de dicho contexto, conocer el Parque Metropolitano de Los Toruños.

De este ApS nace un segundo que es el descubrimiento de un sendero escondido por parte de los niños y niñas del colegio y ponerle nombre. De esta forma vemos como el ApS inicial de la asignatura se convierte en un Aprendizaje y Servicio en cascada.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio; Comunidad de Aprendizaje; Escuela Infantil; entorno.

Service-Learning “Connecting with our environment”

ABSTRACT

This Service-Learning takes place in the subject called Attention to Diversity of 2º year of the Childhood Education degree and it comes from the need of the Nursery School “Viento del Sur” because, as a Learning Community that begins to walk, they have to open the school to their context and, inside of this context, they need to know Los Toruños Metropolitan Park.

From this S-L, a second one borns that it's that the kids of the school discover a hidden footpath in the Park and put a name to this footpath. In this way we can see as the first S-L of the subject change to a Service-Learning cascade.

Keywords: Service-Learning; Learning Community; Nursery school; environment.

Introducción

En el presente trabajo se presenta el Aprendizaje y Servicio llevado a cabo desde la Universidad de Cádiz en colaboración con la EEI Viento del Sur y el Parque Metropolitano de Los Toruños.

Aquí quedarán recogidos todos los aspectos fundamentales que hacen este ApS único y especial para todas las personas implicadas, ya que supone el primer paso para una gran labor que sigue caminando: el acercamiento de la barriada del Río San Pedro y el parque natural que se encuentra tan cerca de ella y que, al mismo tiempo, es tan desconocida.

1. Contextualización

Este Aprendizaje y Servicio nace en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Concretamente forma parte de los contenidos de la asignatura de Atención a la Diversidad, la cual se imparte en el segundo curso del Grado de Educación Infantil. En dicha asignatura se apuesta por el ApS por ser una de las metodologías que mejor atienden a la diversidad por lo que en él participaron todo el alumnado de las tres clases, concretamente 203 estudiantes, los tres docentes responsables de la asignatura, cuatro docentes de otras asignaturas que participaron de forma indirecta y dos estudiantes de la Asociación ApS-(U) CA; por lo tanto han sido más de 200 personas participando en este Aprendizaje y Servicio.

Desde diferentes espacios, concretamente el Parque Metropolitano de Los Toruños y la EEI Viento del Sur, llegó a nosotros la necesidad de acercar ambos. Por parte del parque, nos hicieron saber la necesidad de potenciar el uso del parque en la zona del Río San Pedro, barriada donde se encuentra el centro de Educación Infantil. De la misma manera, la EEI Viento del Sur empieza a nacer este curso escolar como Comunidad de Aprendizaje, por lo que es necesario que abran la escuela al entorno en el que se encuentra, es decir, la barriada, el campus universitario y el Parque Metropolitano de Los Toruños.

Ante todo esto, vemos que el Aprendizaje y Servicio de esta asignatura debe ir de la mano de todo esto que vamos viendo, tanto por la necesidad como el enclave; por lo que nos marcamos como objetivo que el alumnado de la EEI Viento del Sur se acerque, muchos por primera vez, al Parque Natural que tienen muy cerca de sus casas.

2. Descripción del servicio

Este apartado lo dividiremos en dos, ya que este Aprendizaje y Servicio fue doble, es decir, abordamos un ApS en cascada. Por ello veremos, por un lado, el servicio prestado por el alumnado de la Universidad de Cádiz y, por el otro, el servicio ofrecido por los niños y niñas de la EEI Viento del Sur.

Como hemos comentado inicialmente en el apartado anterior, la necesidad de partida era el acercamiento de dos contextos muy cercanos pero, al mismo tiempo, completamente desconocidos entre sí. Por ello, el servicio que nos propusimos desde la asignatura de Atención a

la Diversidad fue realizar una propuesta didáctica que ayudara a esto a través de la búsqueda del charrancito perdido. Para ello, el alumnado de la Universidad diseñó actividades, teniendo así la oportunidad de hablar, proponer y planificar en común. Compartieron ideas y llegaron a conclusiones de forma democrática, siendo la primera premisa el trabajo cooperativo.

Cabe resaltar que, durante todo este proceso, el alumnado de 2º del Grado de Educación Infantil contó con la alianza férrea de los técnicos del Parque Metropolitano de Los Toruños quienes, de forma previa al trabajo de todas estas actividades, les enseñaron el parque explicándoles sus fortalezas y debilidades, su historia y haciéndoles una ruta previa para que conocieran el entorno en el que trabajarían. Asimismo, las comisiones de trabajo pudieron contar con su apoyo y colaboración a lo largo del proceso y, los propios técnicos, pudieron intervenir en el servicio como parte indispensable.

Por su parte, una vez realizado este servicio, los niños y niñas de la EEI Viento del Sur descubrieron un sendero misterioso que llevaba hasta su barriada. De aquí surgió el segundo Aprendizaje y Servicio en el cual el alumnado de la escuela infantil pondría nombre a ese sendero misterioso y, posteriormente, enseñaría a sus familias lo que habían aprendido del parque, haciendo en esta ocasión ellos y ellas de guías, a través de actividades lúdicas.

En esta parte del ApS en cascada, el alumnado de la UCA se convirtió en la alianza de la EEI Viento del Sur de tal forma que ayudaron a los niños y niñas a votar el nombre del sendero, a consensuar las actividades que se realizarían en el parque el día de la salida con las familias y a practicarlas y explicarlas para que el día del encuentro ellos y ellas supieran desenvolverse ante sus familias.

3. Descripción del aprendizaje

Los aprendizajes, al igual que en el apartado anterior, los dividiremos en dos según en qué Aprendizaje y Servicio estemos inmersos. Por un lado abordaremos los aprendizajes contruidos por el alumnado de la facultad, y por otro, los que se han desarrollado en la escuela infantil.

En el caso de los aprendizajes conseguidos desde la universidad, debemos tener presente que los aprendizajes han sido fruto de una construcción conjunta de todos los agentes que han participado en este proceso. Esto ha influido y propiciado que los aprendizajes hayan sido de índole muy diferente y, por tanto, atiendan a la diversidad del grupo. Al responder a todas las características y necesidades de los niños y niñas de la cuesta tomaron conciencia de lo importante que es respetar la individualidad de la persona, por lo que se consigue una primera aproximación a esa atención a la diversidad que tan complicada es de vislumbrar de forma teórica.

Otro de los principales aprendizajes que se pretendían con este ApS ha sido, como ya se ha comentado en varias ocasiones a lo largo del discurso, trabajar de forma cooperativa, tanto en las comisiones, el grupo clase y con las otras clases. Este era uno de los grandes objetivos de la asignatura y aquí se tuvo la oportunidad de vivenciarlo en primera persona, ver sus potencialidades, comprobar que en muchas ocasiones el trabajo en grupo no es auténtico trabajo cooperativo,... En definitiva, mirar con mirada crítica y valorar la importancia de la

comunicación continua entre todo el alumnado, una correcta organización y planificación, así como el compromiso y participación activa.

Asimismo, y para poder garantizar llegar a todo el alumnado de la escuela infantil ajustaron sus actividades a los diferentes niveles evolutivos de la escuela de tal forma que pudiera responder a sus necesidades e inquietudes de la mejor forma posible en cada clase.

Por supuesto, para poder realizar todo esto tuvieron que acercarse previamente a la escuela, para saber cómo trabajan, qué visión de la educación tiene, cómo es el trato con los niños y niñas de la escuela,... Para ello tuvieron que sumergirse en qué es una Comunidad de Aprendizaje, su funcionamiento y cuáles son sus fases desde su nacimiento, así como indagar y profundizar en el trabajo por proyectos y metodología que abordan desde esta escuela.

Además de todo esto, para poder presentar el entorno a este grupo de niños y niñas de la escuela, era necesario que previamente fueran ellos y ellas quienes lo conocieran. Por ello, fue fundamental conocer en primera persona ese espacio en el que iban a desarrollar su ApS; así como conocer a la propia escuela. Debido a esto, también se valoró importancia de crear alianzas con el entorno pues permiten un correcto trabajo en red en el que todos/as participan para lograr satisfacer esas necesidades de forma solidaria y conjunta.

Abordando ahora los aprendizajes construidos desde la EEI Viento del sur, vemos la importancia de resaltar que el alumnado del cole consiguió avanzar en muchos aprendizajes que son vitales para que en un futuro se conviertan en personas autónomas y críticas. De esta forma, se trabajó la autonomía del alumnado dándoles grandes responsabilidades, como elegir el nombre del sendero de forma democrática y consensuada a través de unas elecciones, construir letreros informativos con el nombre de este, desplazarse de forma segura por el parque natural para conocerlo y valorarlo y establecer normas en torno al uso de ese espacio.

Todo ello vino acompañado del aprendizaje de multitud de aspectos cognitivos, pues se conoció ese parque a partir de las aventuras del charrancito (el ave típica de este entorno), se iniciaron en el mundo del reciclaje para cuidar el entorno natural, consensuaron y establecieron normas, tomaron decisiones conjuntamente a la hora de realizar los letreros,...

Asimismo, al propiciarse tanto trabajo conjunto se desarrollaron actitudes de cooperación, ayuda mutua, resolución de conflictos, toma de decisiones y respeto a las diferentes opiniones, expresión de sentimientos ante el proyecto,... Y durante todo este proceso, se facilitó una comunicación fluida por lo que se desarrolló el lenguaje en todos sus ámbitos: oral, escrito, plástico, corporal y artístico.

Como podemos comprobar, los aprendizajes alcanzados por todos los niños y niñas de la escuela infantil son completamente globalizados, pues todos se dan de forma muy conectada entre sí.

4. Conclusiones

La conclusión fundamental de todo este trabajo es la gratificación sentida por todo el alumnado, en general, el descubrimiento de una nueva metodología de trabajo como es el Aprendizaje y Servicio. Pudieron vivenciar la gran utilidad y significatividad que tiene para todos los agentes implicados en el proceso y que, al crear alianzas sólidas con el entorno, am-

pliaba las posibilidades de acción y, por consiguiente, todas las necesidades fueron cubiertas, y por lo tanto, los objetivos cumplidos.

Asimismo, y como ya hemos comentado con anterioridad, este no fue solamente el primer Aprendizaje y Servicio de este grupo de alumnos y alumnas de 2º del grado de Educación Infantil, sino que además fue el primer ApS en cascada abordado desde la Universidad de Cádiz.

Finalmente, nos parece fundamental destacar que este Aprendizaje y Servicio no quedó únicamente en una propuesta dentro de una asignatura, sino que ha provocado la movilización de toda la barriada del Río San Pedro y que, actualmente, se encuentra en funcionamiento una comisión formada por todas las entidades de la barriada, la UCA y el Parque de Los Toruños que trabaja en pos de esa relación entre ambos contextos.

Referencias bibliográficas

- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje y Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- García, M., y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 1-6.
- García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 125-141.
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008) *Como iniciar un proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Puig, J. M. (Coord.). (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

P DE PLURAL.es e P DE PEINAS: unha experiencia de ApS en Caldas de Reis

Castro Martínez, M^a Begoña

Asociación Intercultural PLURAL.es + =q≠ de Caldas de Reis

gogui1969@hotmail.com

Froján Fontán, Juan Fco.

GI Esculca- Universidade de Santiago de Compostela

jffrojan@gmail.com

RESUMO

A implantación da metodoloxía de aprendizaxe-servizo na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela permite participar á Asociación Intercultural PLURAL.es+q≠ nun proxecto de ApS denominado PEINAS, que supón a mellora na calidade e estabilidade dos seus programas en Caldas de Reis, na provincia de Pontevedra. Así mesmo favorece a adaptación do alumnado inmigrante ao sistema educativo español a través dun programa de apoio escolar, amais da integración de persoas inmigrantes adultas a través doutro de aprendizaxe de linguas. Sen esquecer a colaboración na formación de estudantes universitarios como “cidadáns cun sentido de ben común”.

Palabras clave: aprendizaxe-servizo; cidadanía intercultural; partenaire; integración; inmigración.

P from PLURAL.es and P from PEINAS: An experience of Service-Learning in Caldas de Reis

ABSTRACT

The methodology implantation of Service-Learning in the Education Faculty of Santiago de Compostela University allows the Intercultural Association intervening in a Service-Learning project called PEINAS, that involves improving the quality and the stability of its programs in Caldas de Reis, in the province of Pontevedra. It also favours the adaptation of the immigrant student body to the Spanish educational system through a program of academic support, in addition to the integration of adult immigrants through another program of language learning. Without forgetting the collaboration in the formation of university students as “citizens with a sense of the common good”.

Keywords: Service-Learning; intercultural citizenship; partenaire; integration; immigration.

Introdución

O aumento da chegada de persoas inmigrantes ao municipio de Caldas de Reis (Pontevedra) a partires do ano 2000, fai que a administración local introduza na súa axenda a atención a estes novos cidadáns, que presentan particularidades moi específicas, ademais das xerais, comúns ao resto da poboación. Neste contexto de acollida, no ano 2007 nace a Asociación Intercultural PLURAL.es + =q≠, como resposta á chegada á vila de persoas orixinarias doutros países que, xunto a cidadáns autóctonos, senten a necesidade de asociarse co obxectivo de ser quen de construír un pobo onde se recoñeza e respecte a diversidade, así como de traballar a prol dunha convivencia pacífica entre todos os caldenses, nados ou non no municipio.

PLURAL.es + =q≠ é unha entidade sen ánimo de lucro, que se financia unicamente coa subvención anual que lle asina o concello e algunha que outra doazón persoal ou doutras institucións. Isto supón unha importante dificultade para manterse activa, pola limitación de recursos económicos e a carga constante de traballo que supón o voluntariado para as/os asociados/as.

Ao principio o seu labor centrouse en acompañar os inmigrantes nos seus primeiros pasos no noso país: obtención de papeis, procura de aluguer, matrícula nos centros escolares para os seus fillos, documentos sanitarios... Máis tarde foi a sensibilización da poboación autóctona co fenómeno das migracións o que fixo que o seu traballo se dirixise á poboación en xeral. Cativos, mozos e adultos asistiron ás charlas, cursos, festivais, actos e xornadas lúdicas e de convivencia nos centros escolares, na biblioteca, no auditorio, nos centros parroquiais ou na rúa.

Achegáronse a temas como a cultura, tradicións, gastronomía, música ou traxectorias migratorias persoais (motivos da saída; chegada ao noso país; atrancos lingüísticos, de validación de estudos ou laborais, grao de integración...).

O coñecemento da lingua e a importancia da educación como elementos esenciais no proceso de integración; a formación e información no relativo a temas xurídicos, sanitarios, educativos, políticos ou de organización territorial do estado e das súas institucións, entre outros, foron aspectos que se abordaron dende os seus inicios.

1. Contextualización

O proxecto PEINAS (Pedagogía Intercultural e Aprendizaxe-Servizo) nace no curso 2010/2011 no Grao de Pedagogía da Universidade de Santiago de Compostela. É neste contexto cando se decide crear un proxecto vinculado á materia de Pedagogía Intercultural, que coordina o profesor Miguel A. Santos Rego no segundo ano da carreira.

Este proxecto conecta cun dos principais eixos de investigación do Grupo Escolca da mesma Universidade. Referímonos a unha liña de traballo sostida no tempo sobre educación e pedagogía intercultural. Ao amparo de distintos proxectos de investigación, desde o Grupo Escolca “téñense establecido contactos e articúlanse colaboracións con distintas asociacións e axentes da sociedade civil que contribúen ao inicio e desenvolvemento do Proxecto PEINAS” (Priegue Caamaño e Sotelino Losada, 2015, pp. 369-370).

É neses inicios do proxecto cando a asociación PLURAL.es, que xa viña tendo pequenas colaboracións co Grupo de Investigación Esculca, recibe unha proposta para participar no proxecto PEINAS.

As entidades sociais teñen un papel protagonista e esencial no desenvolvemento de proxectos de aprendizaxe-servizo xa que poden ser os parceiros que axuden a centros educativos a realizar o servizo, ofrecendo soporte, relacións e sobre todo axuda no proceso (Santos Rego, Sotelino Losada, e Lorenzo Moledo, 2015).

Aceptouse o reto, aínda que nese intre non se tiña consciencia da transcendencia que supuña formar parte, non só da implantación na universidade compostelá dunha nova metodoloxía de ensinanza-aprendizaxe, senón da participación directa na formación de futuros profesionais, sensibles e implicados coa causa que nos move a traballar dende hai anos.

Trala firma dun convenio coa USC e da detección das necesidades que presentaba a Asociación nese intre, baixo o abano de PEINAS, creouse un programa, específico para Caldas, de apoio escolar para alumnado de orixe inmigrante e de programación de actividades de lecer e tempo libre, que estivo vixente dous anos (cursos 2010/11 e 2011/12). No curso seguinte o Concello puxo en marcha outro similar, dirixido a alumnado do municipio que presentaba dificultades de aprendizaxe de diferente índole; convertendo o noso en prescindible.

Coincidindo co peche do servizo municipal de atención ao inmigrante, “Punto de encontro”, que tiña un programa de aprendizaxe de linguas, formulouse a necesidade de darlle continuidade á ensinanza das linguas oficiais da Comunidade Autónoma. É a partires do curso 2012/13 e ata a actualidade, que se substituíu o anterior programa por un de alfabetización en linguas castelá e galega para estranxeiros adultos; aínda que nos últimos anos está dirixido exclusivamente ás mulleres marroquís, pola súa demanda e prioridade. Paralelamente préstase un servizo de actividades de lecer e tempo libre dirixido aos fillos das participantes.

2. Descrición do servizo

Durante tres meses e en sesións de dúas horas semanais impártense clases nun local cedido polo Concello para tal fin (CIM os dous primeiros anos, Centro de Formación municipal “Rafael Blanco” posteriormente e ata actualidade). O horario e datas dependen da dispoñibilidade dos participantes, polo que varían cada curso. As clases son impartidas polos universitarios, que reciben apoio de persoas da Asociación. O programa está tutelado, por parte de PLURAL.es, por unha voluntaria, licenciada en Filoloxía Hispánica e docente de profesión, que, xunto co alumnado universitario, elabora, revisa e actualiza os contidos anualmente. Para elo celébranse reunións previas, nas que ademais se lles amosa o traballo da Asociación e os seus obxectivos.

Mentres que os dous primeiros anos todos os universitarios impartían clase en todas as sesións, nos posteriores xurdiu a necesidade de alternarse para poder atender non só aos adultos estranxeiros senón tamén aos seus fillos.

A primeira sesión do curso dedícase a explicar en que consiste o programa PEINAS e os obxectivos que persegue. Tanto o “profesorado” como o alumnado fai unha presentación

individualizada; feito que supón xa un primeiro achegamento ao nivel de expresión oral das persoas inmigrantes que participan. A continuación faise entrega do material, explícase o funcionamento e as normas que rexerán dita actividade. No caso da ensinanza de linguas, ata o 2016 só se tiña traballado a lingua oral, e é neste curso no que se amplía coa escrita.

É no mes de maio no que se emite por parte da asociación un pequeno informe, avaliando a participación dos universitarios en catro aspectos: asistencia, implicación, coordinación e calidade do servizo. Esta nota pesa un 20% na nota final que obterá o alumnado na materia de Pedagogía Intercultural.

Ao remate de cada curso organízase unha Xornada Intercultural na que participan asociados, comunidade universitaria implicada e poboación local interesada. Consiste nun día de lecer no que a gastronomía, a cultura e sobre todo a diversión é o que prima.

Posteriormente faise unha avaliación xeral do programa PEINAS, partindo da reflexión, para poder ir mellorando ano a ano.

3. Descrición da aprendizaxe

No caso do apoio escolar, “aplicáronse técnicas de estudo, de comprensión lectora e de motivación escolar en apropiada relación cos contidos das distintas materias e sen esquecer atender ás situacións individuais” (Priegue Caamaño e Sotelino Losada, 2015, p. 373).

Cos adultos empregáronse metodoloxías activas, baseadas no diálogo e na interacción, así como técnicas de interpretación na simulación de situacións da vida real, poñendo en práctica os coñecementos adquiridos. Este feito favorece que se manteña o alumnado no programa ano tras ano. Son os universitarios os que imparten as clases e poñen en práctica os seus coñecementos e as súas habilidades, polo tanto, os responsables dos resultados e avances que se producen.

4. Conclusións

As conclusións ás que se chega despois de seis anos participando no Proxecto PEINAS son altamente favorables. En primeiro lugar, temos que deixar constancia da enorme axuda que supón para unha Asociación pequena dun pobo mediano galego contar, ano tras ano, con persoal cualificado e gratuïto durante tres meses para a realización de programas de calidade de diferente índole. Pero, sen dúbida, isto non é o máis importante; xa que se primara este aspecto, non suporía máis que un intercambio interesado, mercantilista, cando menos.

En canto ao programa de apoio escolar, en xeral, observouse unha mellora da autoestima dos cativos e mozos, así como unha actitude máis positiva cara aos estudos (Priegue Caamaño e Sotelino Losada, 2015).

O programa de alfabetización en linguas non tivo resultados parellos. O de galego, con matrícula irregular e asistencia variable, foi aproveitado por persoas que necesitaban aprobar os exames de Iniciación e Perfeccionamento, dependentes da Xunta de Galicia. Outras abandonaron en beneficio da lingua española por ser para elas de máis utilidade pola mobilidade

que teñen polo territorio español. Nestes últimos anos o avance é notorio. As mulleres marroquíes teñen perdido a vergoña de falar o castelán e mellorou a súa competencia lingüística nesta lingua, tanto en comprensión lectora como en expresión escrita.

E para rematar salientaremos algúns dos beneficios que supón a participación como partenaire neste proxecto:

1. Permite manter un programa de formación estable, serio e de calidade; grazas ao capital humano aportado polo proxecto.
2. Achega a universidade á poboación inmigrante, permitindo coñecela de primeira man e visualizando os estudos universitarios como vías futuras para os seus descendentes.
3. Aumenta a autoestima de todos os participantes (alumnado e profesorado), uns porque se favorecen e adquiren unha ferramenta imprescindible para a integración e comprensión do entorno; outros porque visualizan saídas profesionais, adquiren competencias e melloran as súas habilidades sociais.
4. Empodera á Asociación mesma como sabedora e parte implicada nun proxecto de innovación pedagóxica, que contribuirá, sen dúbida, a unha mellora do rendemento académico e dun maior e consciente compromiso cívico dos universitarios implicados.
5. Proxecta o traballo de PLURAL.es non só no ámbito galego senón en todo o estado español, pola presenza en diferentes foros.
6. Benefíciase do coñecemento teórico e das novas investigacións que se producen no ámbito académico universitario.
7. Favorece o entendemento entre as diversas culturas que forman parte da nosa sociedade.
8. Contribúe á promoción dunha cultura escolar máis activa, baseada nos valores democráticos, é dicir, no respecto cara aos demais, a tolerancia, a confianza mutua, a solidariedade e a cooperación (Priegue Caamaño e Sotelino Losada, 2015).
9. A Asociación colabora na formación de estudantes universitarios como “cidadáns cun sentido de ben común” (Santos Rego, Sotelino Losada, e Lorenzo, 2015).

Referencias bibliográficas

- Priegue Caamaño, D., e Sotelino Losada, A. (2015). Aprendizaje-servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro Educación*, 14(20), 361-382.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., e Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

El Baskin: aprender a ser más inclusivos a través del deporte

Cortès Izquierdo, Ferrán

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Barcelona

mrenom@ub.edu

Renom Sotorra, Àngels

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Barcelona

fcortes@ub.edu

Valet, Alexy

Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport (L-Vis). Université de Lyon

alexv.valet@yahoo.es

RESUMEN

En esta comunicación se explica una experiencia de Aprendizaje servicio que ofrece a los estudiantes la posibilidad de participar en un deporte inclusivo, el Baskin, una adaptación del baloncesto que facilita que puedan jugar juntos personas con distintas capacidades. La participación en la experiencia ha promovido un aprendizaje significativo en los estudiantes que han aprendido a relacionarse de manera horizontal con personas diversas, rompiendo, en muchos casos, sus prejuicios y ideas preconcebidas sobre la discapacidad, así como aquello que es normal y anormal, siendo coparticipantes de una realidad social nueva: una metáfora de una sociedad más inclusiva que asume la diferencia sin complejos y que trabaja para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades. La inclusión de la experiencia en el marco del «Programa de Aps en el Grado de Trabajo Social» favorece la innovación de la enseñanza en el grado de Trabajo Social a través de colaboración entre docentes de diversas asignaturas para la integración de diversos conocimientos en un mismo trabajo y acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera más coherente y transversal.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; aprendizaje significativo; inclusión social; innovación docente.

“Baskin”: learn to be more inclusive through sport

ABSTRACT

In this paper explained an experience of service learning that offers students the opportunity to participate in an inclusive sport, Baskin, an adaptation of basketball that makes it easier to play together people with different abilities. Participation in experience has promoted significant learning of students who have learned to relate horizontally with various people, breaking in many cases, their prejudices and preconceptions about disability and what is normal and abnormal, being coparticipants of a new social reality: a metaphor for a more inclusive society that assumes the difference unapologetic and works so that all people have the same opportunities. The inclusion of the experience under the “Program Aps in the Degree of Social Work” favors innovation of teaching in the degree of Social Work through collaboration between teachers of different subjects for the integration of diverse knowledge in one work and support the learning process of students so more coherent and cross.

Keywords: Service learning; significant learning; inclusive society; teaching innovation

Introducción

En esta comunicación presentaremos la evaluación del proyecto de implementación del deporte Baskin en el marco del “Programa de Aprendizaje servicio del grado de Trabajo Social”, aprobado por el Programa de Mejora y Innovación docente de la Universidad de Barcelona (2014-2019), así como del proyecto europeo “Baskin at University” en el que se plantea el reto de experimentar y difundir este deporte innovador que favorece la inclusión social.

1. Contextualización

El Baskin es una adaptación del baloncesto para facilitar que puedan jugar juntos personas con distintas capacidades. Este deporte nació el 2001 en Cremona en el marco de la escuela y hoy es practicado en Italia por unos 4000 escolares y hasta 1500 jugadores fuera de la escuela. El planteamiento inclusivo de este deporte se contraponen a la tradicional práctica de los deportes adaptados, exclusivamente destinados a las personas con discapacidad. El desarrollo del Baskin en Italia ha generado un alto impacto en el proceso de integración social de las personas con discapacidad (Valet, 2013)

El proyecto europeo “Baskin at University” plantea desde el 2013 el reto de impulsar la creación de un equipo de Baskin en cada una de las tres universidades europeas participantes en el proyecto: la Universidad Lyon1, la Universidad Milano Bicocca y la Universidad de Barcelona. Esta experiencia ofrece una oportunidad a los estudiantes de estas universidades de practicar un juego inclusivo con jóvenes con discapacidad y compartir esta experiencia con jóvenes de otros países.

Nuestra experiencia de creación del equipo de Baskin-Mundet se desarrolla en el campus Mundet, y, concretamente, en la Facultad de Educación, con 6000 estudiantes. Concretamente, están comprometidos en el proyecto profesores de los Departamentos de Trabajo Social y Servicios Sociales y del Departamento de Didáctica de la Expresión corporal y Musical; así como estudiantes de los estudios de grado de trabajo social, educación social y educación infantil y ex-estudiantes de Trabajo Social.

El proyecto cuenta con el apoyo de la Facultad de Educación, que tiene una clara vocación por el desarrollo de la responsabilidad social de la universidad que se ha concretado en los últimos años a través de un proceso de institucionalización de las prácticas de Aprendizaje servicio con la creación de la Oficina de Aprendizaje servicio y la Oficina de Relaciones Universidad y Sociedad, desde las que se impulsan diversos proyectos de intervención social y educativa conjuntamente con entidades sociales y la implicación de diversos profesores y centenares de estudiantes (Puig, 2012).

El campus dispone de una pista polideportiva cubierta donde se realizan los entrenamientos de Baskin una vez a la semana. En la universidad el proyecto también cuenta con el apoyo del Vicerrectorado de estudiantes de la Universidad de Barcelona a través del Servicio de Atención al Estudiante (SAE) y del Servicio de Deportes de esta universidad.

2. Descripción del servicio

El equipo “Baskin Mundet” empieza su actividad partir del curso 2013-14 con la participación de personas con discapacidad que vienen enviadas por diversas entidades que trabajan con personas con discapacidad (especialmente ACELL) y estudiantes (mayoritariamente sin discapacidad) que quieren participar en la experiencia. Esta participación de los estudiantes en el proyecto se ha canalizado a través de dos modalidades de ApS:

- Una actividad anual extracurricular organizada a través de oficina de ApS de la Facultad de Educación convalidable por tres créditos ECTS en los grados de Trabajo Social, Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Educación

- Participación en los entrenamientos del equipo de Baskin una vez por semana.
- Participación en la organización y difusión del proyecto.
- Dinamización y participación en actividades lúdicas que favorezcan las relaciones entre los miembros del equipo.
- Desarrollar una tarea de acompañamiento, si es necesario, a las personas con discapacidad miembros del equipo.

Una actividad académica compartida entre las asignaturas de “Investigación aplicada al Trabajo Social “ y “Trabajo Social Comunitario” de 3er curso del Grado de Trabajo Social que ha consistido en la realización de una investigación participativa académica con el objetivo de sistematizar y evaluar la experiencia.

3. Descripción del aprendizaje

La participación en la experiencia ha producido importantes beneficios obtenidos en los estudiantes participantes. El reto de desarrollar una acción y la responsabilidad que han asumido les ha permitido desarrollar sus competencias del “saber hacer” y, sobretodo, han aprendido a relacionarse de manera más horizontal y próxima con personas diversas, rompiendo, en muchos casos, sus prejuicios y ideas preconcebidas sobre la discapacidad, la disfuncionalidad, así como aquello que es normal y anormal. La experiencia también ha estimulado su reflexión en torno la acción y sus consecuencias y la percepción de que su acción es útil para los demás ha incrementado su motivación y su conciencia cívica (Rubio, L., 2009)

En el caso de los estudiantes que han desarrollado la experiencia en el marco curricular, la posibilidad de poner en práctica los conocimientos de trabajo comunitario e investigación en una situación real ha favorecido que estos hayan aprendido de una manera práctica y significativa que la investigación es una operación integrada en el procedimiento de la intervención social.

4. Conclusiones

La participación en la experiencia ha permitido a los estudiantes desarrollar un aprendizaje significativo y a ser coparticipantes de una realidad social nueva: una metáfora de una

sociedad más inclusiva que asume la diferencia sin complejos y que trabaja para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades.

El desarrollo de este servicio generado por la propia Universidad con estudiantes que participan en dos modalidades de Aprendizaje servicio nos parece interesante como estrategia de sostenibilidad del proyecto y para aportar diversos tipos de experiencias y aprendizajes a los estudiantes. La modalidad de participación extracurricular es imprescindible para el mantenimiento del proyecto porque nutre al equipo de jugadores universitarios que pueden disfrutar de la experiencia. Mientras que la participación a través del currículum de dos asignaturas ha permitido conectar el conocimiento de la experiencia y su dimensión comunitaria con las competencias del trabajo social y atraer a algunos estudiantes a la participación en el equipo.

El reto de desarrollar un programa docente centrado en un proyecto real nos parece la mejor manera de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje ya que los convierte en protagonistas de una experiencia de acción social y educativa con personas en situación de vulnerabilidad social.

Este proyecto también favorece la innovación de la enseñanza en el grado de Trabajo Social a través de colaboración entre docentes de diversas asignaturas para la integración de diversos conocimientos en un mismo trabajo y acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera más coherente y transversal. La inclusión de la experiencia en el marco del “Programa de Aps en el Grado de Trabajo Social”

En definitiva, la valoración de esta experiencia, y de otras parecidas que desarrollamos a través del grupo de innovación docente Transnet, refuerza nuestra convicción que el Aprendizaje servicio es una estrategia excelente para ejercer el compromiso de la Universidad con la sociedad y para formar ciudadanos y profesionales implicados en su mejora.

Referencias bibliográficas

- Puig, J. M. (Coord.). (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la Universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el Aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (APS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Valet, A. (2013). *Sport, inclusion et innovation: le cas italien du “Baskin” (2001-2013)*. Recuperado de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01069780>

Aprendizaje Servicio a través de la Clínica Jurídica del Máster en Derecho de la Empresa y de la Contratación (APS y Clínica MUDEC)

Font-Mas, María

Marín Consarnau, Diana

*Departamento de Derecho privado, procesal y financiero.
Universitat Rovira i Virgili*

maria.font@urv.cat

diana.marin@urv.cat

RESUMEN

La Clínica Jurídica desarrollada durante 10 cursos en el Máster Universitario de Derecho de la Empresa y de la Contratación (MUDEC) ha sido adaptada e incluida en el programa de Aprendizaje Servicio de la Universitat Rovira i Virgili (URV) desde su implantación institucional (2013-2014). El servicio que presta el alumnado (y el profesorado) contribuye al ejercicio de la responsabilidad social, dado que en la formación jurídica deviene esencial fundamentarse en principios como la justicia social y el APS a través de la Clínica jurídica del Máster de la empresa y de la contratación pretende promover la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; clínica jurídica; Trabajo Final de Máster; justicia social.

Legal Clinic and Service Learning at the University Rovira i Virgili Master Program in Business and Contract Law

ABSTRACT

The aim of this poster is to introduce an educational experience in the field of Legal Clinic and Service Learning (SL) at the University Rovira i Virgili Master Program in Business and Contract Law (implemented in 2013-2014). The possibility to join both methodologies can be a valuable practice in the context of social justice and higher education. For that, it is an attractive proposal with interesting results to include the Legal Clinic in SL in order to achieve competencies and skills required to submit the Master's final project. In this project the students learn while working on real issues and at the same time can offer a useful service in collaboration with different types of entities.

Keywords: Service Learning; legal clinic; Master Final Project; social justice.

Introducción

El póster que se presenta expone la experiencia docente de Aprendizaje Servicio realizada a través del Trabajo Final de Máster que a su vez combina con otra metodología docente, la Clínica Jurídica. Estas metodologías se complementan a la perfección dado que ambas tienen como fundamento el *learning by doing* y el contacto directo con la sociedad a la cual se le presta un servicio. En concreto, el servicio se presta a entidades externas para las cuales se realizan tareas reales y complejas.

La evolución de la inicial Clínica Jurídica de nuestro Máster hacia el Aprendizaje Servicio ha sido natural y ha coincidido con la institucionalización del APS por parte de nuestra Universidad (URV), que tiene como uno de sus objetivos que el APS se convierta en una práctica “rutinaria, extendida, legitimada, esperada, apoyada, permanente y resiliente”. De esta manera se avanza en los retos actuales de la Universidad que además de la docencia y la investigación pretende ejercer una función social (Documento Marco URV del Programa de APS, 2012; Marqués i Banqué, 2014).

1. Contextualización

Nuestra experiencia se inscribe en el Trabajo Final de Máster de 12 ECTS, perfil profesionalizador. Durante el curso 2012-2013 se inició un procedimiento de adaptación para las experiencias docentes que ya se realizaban y que podían cumplir con los requisitos del APS. Nuestra experiencia docente de la Clínica jurídica del Máster se adaptó de forma fácil al APS-URV, puesto que ya se estaba realizando APS en la práctica, pero sin ser del todo conscientes de ello. Las adaptaciones que realizamos fueron principalmente: 1) la coordinadora de la Clínica se informó y formó sobre el APS de nuestra Universidad y del APS en general; 2) se adaptaron algunas competencias; 3) fijamos una actividad de reflexión individual y otra colectiva sobre la consecuencia social, directa o indirecta, global o de una colectividad del servicio que se presta, es decir, la concienciación que su actividad de aprendizaje contribuye a una sociedad más justa; 4) se introdujo una explicación previa sobre el APS junto con el método clínico antes de iniciar el trabajo final de Máster, 5) se adaptó formalmente al APS institucional de la URV.

2. Descripción del servicio

Los aprendizajes de la especialidad de Derecho de la Empresa y de la Contratación de nuestros estudiantes se ponen en práctica y se amplían con competencias propias de la clínica jurídica a través de la elaboración de dictámenes, informes, propuestas legislativas, recopilación y análisis de jurisprudencia, que han sido requeridos por entidades externas y que tienen por objeto resolver un problema jurídico concreto que la entidad y que afecta a una colectividad concreta o la sociedad en general.

Los destinatarios del servicio pueden ser tanto organismos públicos como entidades privadas, que necesariamente deben tener como objetivo el interés general y que se incluyen en la economía social, así como asociaciones y fundaciones. Además, las entidades tienen que tener una proximidad con el territorio, esto es, con el alumnado y la misma Universidad.

El objetivo es ofrecer posibles vías de solución jurídica a cuestiones generales o particulares que plantean las entidades que requieren el servicio y que podríamos resumir de la siguiente manera:

- Aplicación del Derecho garantizando el principio de igualdad en el mercado económico y social protegiendo la parte débil y las organizaciones de la economía social.
- Correcto funcionamiento de la administración de justicia.
- Desarrollo y aplicación de códigos de buenas prácticas y resolución alternativa de conflictos.

En definitiva, el propósito es prestar un servicio jurídico, normalmente de asesoramiento, que repercuta en el bienestar de las personas que integran una entidad de la economía social o al servicio que prestan, o bien al conjunto de la ciudadanía. Cuando el alumnado (y profesorado) conoce la entidad y ésta plantea el servicio requerido se activa de forma automática el compromiso social que condiciona el entusiasmo del estudiantado y su motivación porque sabe que el dictamen que realiza tendrá una utilidad y repercusión (García Añón, 2014).

TABLA 1. Ejemplos de entidades que han participado y temática del servicio que han solicitado

CURSO	ENTIDAD EXTERNA	SERVICIO
2015-2016	Fundación Pere Mata (Reus). Asistencia a personas afectadas por trastornos mentales.	Contratación en empresas a favor de personas con disminución.
2015-2016	Asociación Intercomarcal de Consumidores y usuarios de Catalunya (Salou).	Propuesta legislativa para incorporar en el código de consumo catalán las acciones de cesación en productos de consumo.
2015-2016	Asociación Intercomarcal de Consumidores y usuarios de Catalunya (Salou).	Denuncia de los créditos rápidos on-line.
2014-2015	Fundación Pere Mata (Reus). Asistencia a personas afectadas por trastornos mentales.	Prácticas externas en empresas laborales del personal con trastornos mentales.
2014-2015	Juzgado de lo mercantil de Tarragona. Administración de Justicia.	El concurso de acreedores y repercusión en los contratos del deudor (desempleo).
2013-2014	Juzgado de lo mercantil de Tarragona. Administración de Justicia.	Cláusulas suelo, las participaciones preferentes y los swaps.
2013-2014	Fundalis: Red de tres fundaciones. Atención a las personas con discapacidad y su integración laboral y social.	Fundalis como grupo laboral, problemas fiscales y contables; posible estructuración jurídica.

Fuente: elaboración propia.

3. Descripción del aprendizaje

En cada curso se realizan de dos a tres experiencias APS-Clínica Jurídica y en cada una de ellas se cuenta con un grupo tres a cuatro alumnos. Todos los grupos tienen un tutor académico, un tutor de la entidad externa y un coordinador general.

A continuación presentamos resumidamente las tareas que desarrollan los alumnos durante la experiencia APS-Clínica Jurídica a la vez que se señalan las competencias trabajadas y adquiridas:

a) Elaboración de un *dictamen o estudio*: Esto comporta la adquisición por parte de del alumnado de una serie de competencias que inciden positivamente en su proceso de aprendizaje como, por ejemplo, el dominio de las herramientas jurídicas: la bibliografía, la jurisprudencia y los recursos científicos (B13) y resolver problemas jurídicos en el ámbito empresarial y contractual (A4).

b) *Reuniones* con el tutor de la entidad destinataria del servicio que realiza el encargo, donde se presenta la entidad al estudiantado y tutor/a académico, se evalúa el resultado, etc. Esta actividad pretende que el estudiante adquiera competencias como, por ejemplo, dominar las técnicas adecuadas para llevar a cabo el asesoramiento jurídico integral tanto en las empresas como en el ámbito contractual (A5).

c) *Trabajo en equipo*, que comporta la adquisición de competencias de organización y trabajo en grupo o en equipo (B10), la utilización de las TICs, etc., y la organización de proyectos a medio y largo plazo (B11).

d) *Presentación* de la experiencia en sesiones plenarias que se realizan al inicio y al final de la experiencia con todos los estudiantes, es decir todos los grupos, y tutores, donde se lleva a cabo una reflexión conjunta del servicio, esto es, un análisis del funcionamiento, contenido y experiencia de éste. En cuanto a las competencias, el estudiante adquiere por ejemplo la de trabajar de forma autónoma, con responsabilidad, interés e iniciativa (B2). Coordinado por la responsable del TFM-profesionalizador.

e) *Reflexión final* individual del aprendizaje y la repercusión del servicio. El alumnado reflexiona por escrito sobre si el servicio que ha prestado a la entidad a través del dictamen jurídico repercutirá, directa o indirectamente, en la sociedad; si el aprendizaje ha sido diferente (implicación personal, interés, responsabilidad) respecto a un trabajo ordinario en otra asignatura del Máster, o; cómo ha afectado la nueva metodología a sus habilidades profesionales. Las competencias que adquiere el estudiante específicamente en esta experiencia de APS son: Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales en la práctica profesional (B6); Comprender el valor del conocimiento propio, su utilidad y su impacto en la sociedad/comunidad (B7); Disponibilidad en torno a la participación comprometida en la vida social (B8). Coordinado por la responsable del TFM-profesionalizador.

f) *Evaluación del aprendizaje*: El tutor académico acompaña durante toda la experiencia al grupo de alumnos, desde la reunión previa, la reunión con la entidad externa y la entrega del estudio ya finalizado (en ambas reuniones no participa, sino que actúa como observador), en el seguimiento de la realización del estudio, se reúne con los alumnos, resuelve dudas de funcionamiento, requiere una nueva reunión con la entidad externa, lee y propone mejoras en el dictamen o estudio, asiste a las reuniones plenarias, etc. Controla y sigue el procedimiento de aprendizaje de modo que evalúa todos estos aspectos, incluido el trabajo colaborativo. Su valoración responde a un 60% de la nota final. El otro 40% lo proporciona el tutor de la entidad externa, que valora las reuniones con los estudiantes, pero sobre todo el resultado final del servicio prestado, es decir, su utilidad, el cumplimiento de expectativas y las soluciones propuestas.

g) *Resultados*: Para finalizar, presentamos alguna de las reflexiones sobre la experiencia Aprendizaje Servicio realizada a través de la clínica jurídica del Máster que los estudiantes realizan individualmente y por escrito:

“(…) De manera general valoro muy positivamente mi formación mediante este método de aprendizaje. Me llevo habilidades, aptitudes y actitudes básicas para ser una buena profesional. Un aprendizaje activo a partir de la experiencia. (…) La posibilidad de superar el reto con éxito, de compartir con otros compañeros y de participar a la comunidad son oportunidades que me han llevado a tomar conciencia de mis valores personales.”

“(…) prestar un servicio a entidades de estas características requiere una implicación y responsabilidad un tanto distintas a las que implican otras asignaturas del Máster. A nivel personal, considero que efectivamente me ha influenciado el hecho de saber que nuestro estudio podría ser de utilidad a una parte de la sociedad”

4. Conclusiones

De la experiencia de las tres últimas ediciones destacaríamos que el APS ha supuesto:

- Mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje como consecuencia de la repercusión real y social de su servicio.
- Una valoración general satisfactoria (encuestas y reflexión final individual).
- La adquisición de nuevas competencias por parte del alumnado, transversales y nucleares.
- Promover la tercera misión de la Universidad (servicio a la comunidad y proximidad con el territorio).

Referencias bibliográficas

Documento Marco del Programa de APS. Recuperado de <http://www.urv.cat/aprenentatgeservei>

García Añón, J. (2014). Transformaciones en la docencia y aprendizaje del Derecho: ¿La educación jurídica clínica como elemento transformador? *Teoría y Derecho. Revista de pensamiento jurídico*, 15, 12-33.

Marquès i Banqué, M. (2014). *La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili*. Trabajo presentado en las I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz. Recuperado de <http://www.urv.cat/media/upload//arxius/Aprenentatge%20Servei/MMarques-%20RSU%20-%20APS.pdf>

Las aportaciones de la neuroeducación aplicadas al aprendizaje servicio

Forcadell Vericat, Cinta

Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad Rovira i Virgili

cinta.forcadell@urv.cat

Me lo contaron, lo olvidé; lo vi, lo recordé; lo hice, lo aprendí
Confucio.

RESUMEN

El propósito del siguiente trabajo consiste en mostrar las similitudes y paralelismos entre el aprendizaje servicio y la neuroeducación. Pretende mostrar como las aplicaciones de la neurociencia y las aportaciones de la neuroeducación pueden repercutir positivamente en el desarrollo de la competencia social C5. Despertar la conciencia y la responsabilidad social para generar un desarrollo sostenible de la sociedad es una tarea de todos. El ApS proporciona una participación ciudadana y un compromiso comunitario tan preciso en la época actual, y por otra parte, la neuroeducación nos aporta las bases para verificar los beneficios del ApS. Los alumnos aprenden haciendo, implementando en la universidad e interviniendo en las aulas.

Palabras clave: neuroeducación; aprendizaje servicio; metodología; innovación.

The neuroeducation contributions applied to the service learning

ABSTRACT

The aim of this paper is to notice the similarities and parallels between learning, service and neuroeducation. In this work, we try to exhibit how the neuroscience applications and neuroeducation contributions may positively impact the social skill C5 development.

It is essential to raise social consciousness and responsibility in order to generate a sustainable development of the society. The ApS provides a citizen participation and community commitment highly accurate while neuroeducation provides the basis to verify the Aps benefits. The students apply learning-by-doing principle, implementing in the university and intervening in the class.

Keywords: neuroeducation; service learning; methodology; innovation.

Introducción

Siempre nos movemos a través de influencias y modas, y como no, la neurociencia y su vertiente más reciente la neuroeducación están presentes en los últimos trabajos que he consultado. Vivimos en una sociedad cambiante en continuo proceso de transformación. Cuando los docentes seleccionamos los contenidos más adecuados para impartir la docencia y nos centramos en ellos, algunos de ellos han cambiado y/o se han convertido en obsoletos.

Los docentes posiblemente tendríamos que cambiar el rol y nos deberíamos centrar más en el desarrollo de las competencias y no tanto en la mera transmisión de conocimientos. Así que la enseñanza del siglo XXI debe centrarse en el aprender haciendo, aspecto que nos proporciona el ApS (aprendizaje servicio). La neuroeducación nos indica cómo podemos incorporar el repertorio de conductas competentes como si de un hábito se tratara. Según la teoría de la *plasticidad* podemos incorporar procesos y sinapsis, que a su vez generan hábitos y comportamientos cotidianos.

El propósito de este escrito pretende:

- Familiarizar a los nuevos docentes con las aportaciones de la neuroeducación.
- Repensar el futuro del rol del docente.
- Construir y desarrollar la C5 (competencia social y ética) en el marco del ApS.

A partir de las bases teóricas de la NE y sus relaciones con la modalidad del ApS comprobaremos que la competencia social puede incorporarse en el ensamblaje de rutinas.

1. Marco teórico

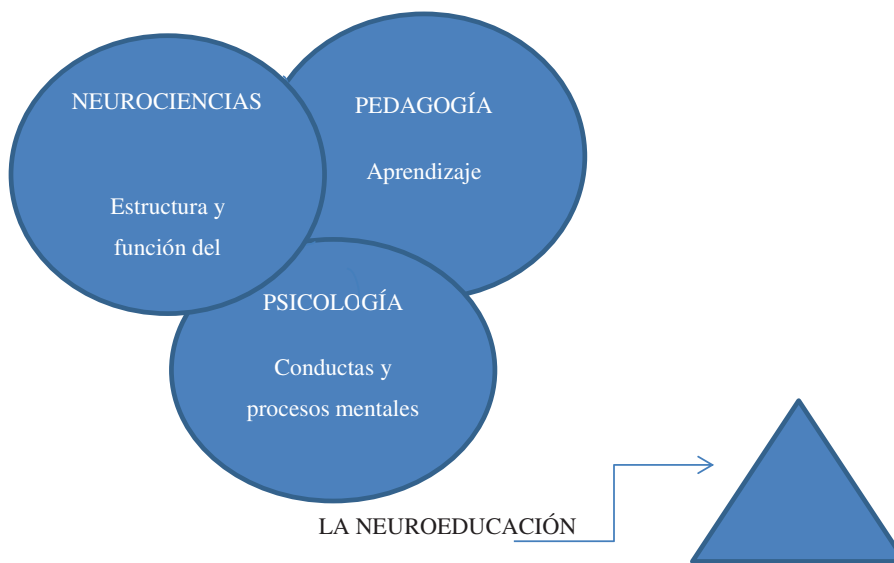
1.1. La neuroeducación

Llamamos *neuroeducación* a esta nueva interdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana (Battro y Cardinali, 1996).

1.2. La relación con los otros saberes

En la figura siguiente comprobamos la relación que hay entre las diferentes ciencias y como se pueden nutrir entre ellas. Así que la intersección de los tres conjuntos genera el término llamado neuroeducación.

FIGURA 1. La relación con los otros saberes



Fuente: elaboración propia a partir de Campos (2010).

1.3. El cono de aprendizaje según Dale y Nylan

Para para aprender tenemos que realizar “aquello” que se quiere aprender. Este cono muestra según los estudios de Dale que las acciones en las que estamos seriamente implicados de manera activa, nos proporcionan un aprendizaje para toda la vida.

FIGURA 2. El cono de Dale/Nylan



Fuente: <http://www.sabiduria.com>

1.4. Premisas y algunas aportaciones de la neuroeducación (Entre paréntesis la Relación con ApS)

El cerebro, es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y a la vez enseñarse a sí mismo. (La gran protagonista en el ApS, la C5).

Con aproximadamente 100 mil millones de células nerviosas llamadas neuronas, el cerebro va armando una red de conexiones desde la etapa prenatal y conformando un “cableado” único en cada ser humano, donde las experiencias juegan un rol fundamental. Este gran sistema de comunicación entre las neuronas, llamado *sinapsis*, es lo que permite que el cerebro aprenda segundo tras segundo (Campos, 2010, p. 6).

Cada cerebro es único, irrepetible. Es básico que el educador conozca cómo aprende el cerebro y que condiciones pueden mejorar y facilitar el aprendizaje, con lo que planificará actividades y acciones en las que se pueda aprender de manera natural (en el modelo ApS, in situ, insertado en la comunidad).

El cerebro aprende a través de patrones: los detecta, aprende y encuentra un sentido para utilizarlos siempre cuando vea la necesidad. (En la metodología ApS, el alumno busca la necesidad y procesa información para utilizar el repertorio de conductas más adecuadas).

Las emociones matizan el funcionamiento del cerebro: los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas. Las emociones modifican y facilitan el aprendizaje. Cuando aprovecho el recurso de una anécdota o cualquier acontecimiento puntual, el alumno recordará previamente la anécdota y seguidamente la relacionará con el ejemplo que les ha proporcionado. Según dice Mora (2013), no hay cerebro cognitivo que no haya sido filtrado por el cerebro emocional. Por lo que hay que buscar el significado de lo que se enseña. (La modalidad ApS nos proporciona un SIGNIFICADO real, palpable y tangible).

El cerebro aprende desde diferentes vías. El cerebro cuenta con varias inteligencias que están conectadas y que a la vez pueden trabajar de manera independiente, las llamadas inteligencias múltiples de Gardner (1983). (A partir de la metodología ApS, unos alumnos aprenderán a planificar, los otros gestionaran documentos, algunos tendrán que organizarse para trabajar en equipo,...No hay nada mejor que CONOCER, realizar y potenciar lo que sabemos hacer: el elemento, según Robinson, 2011).

El cerebro aprende con diferentes estilos. Sería importante, como dice Campos (2010, p. 7) “Una clase programada pensando en diferentes formas de enseñar para diferentes formas de aprender indudablemente es una verdadera oportunidad para el desarrollo humano”. (Los docentes debemos incorporar actividades multinivel en el marco clase, la filosofía ApS nos lo permite en todo momento, generando actividades simultáneas y diversificadas)

Los humanos somos seres sociales. Se activa el núcleo acumbens del cerebro, cuando somos empáticos, expresamos gratitud y interpretamos las emociones positivas de los otros. Según dice Guillén (2015),

...pero cooperar es algo más que colaborar o trabajar en equipo porque añade ese componente empático que facilita las buenas relaciones entre los miembros del grupo. Y para ello, hay que ir enseñando a los alumnos toda una serie de competencias sociales y emocionales relacionadas con la toma de decisiones, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad o la resolución de conflictos.

A través de este proceso continuo de aprendizaje, en el que los alumnos van adquiriendo confianza y se fortalece su sentido de pertenencia al grupo. Podremos proponer proyectos más duraderos que abarquen contenidos más amplios y con el necesario enfoque transdisciplinar. Y nada mejor para ello que adoptar el ApS, una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto con el que los participantes aprenden trabajando sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Con su utilización se asume la necesidad de desarrollar competencias académicas formando un pensamiento crítico y reflexivo, y reforzando el compromiso y la responsabilidad social del alumno. Todo en consonancia con la naturaleza y funcionamiento del cerebro.

2. Conclusiones

Toda la comunidad educativa nos tenemos que involucrar en el proceso de innovación en la enseñanza. Es básico y fundamental formar a los futuros educadores en nuevas disciplinas (neuroeducación) y modelos de aprendizaje (ApS). Según las premisas de la neuroeducación tenemos que aprender haciendo y para ello podemos utilizar el paradigma ApS.

Por otra parte, el ApS debería de estar introducido en todo currículum universitario como asignatura base de formación. Se tiene que formar a los futuros educadores con conocimientos básicos del funcionamiento del cerebro, y con las herramientas que facilitan el aprendizaje (ApS).

Difundir el uso del ApS como potente herramienta de aprendizaje experiencial y significativo y contribuir al desarrollo de competencias profesionales para la justicia social es especialmente adecuado en un momento en el que se insta a las universidades a prepararse para contribuir a la promoción del nuevo modelo social y a incorporar en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la ciudadanía activa y la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Martínez, 2010).

Necesitamos maestros que preparen a los alumnos para que sepan cuáles son las competencias en las que despuntan, y tan solo se puede poner en práctica generando tareas profesionalizadas divergentes. Desde el inicio en el que realizamos aprendizaje servicio en las aulas, sabíamos que estábamos estimulando a los alumnos en un aprendizaje significativo y motivado que despierta la curiosidad, la capacidad de relacionarse, la toma de decisiones, la iniciativa, el trabajo en equipo, y sobre todo la responsabilidad social (Furco, 2013).

Para que aparezca y se genere el “anclaje” deseado, deberíamos saber para qué sirve lo que tenemos que aprender. Éste aspecto nos lo aporta rotundamente la metodología ApS. Hay un por qué y un para que completamente definido. Si apostamos por los descubrimientos de la NE sabemos que a partir de las sinapsis podemos y debemos generar “cableados” de experiencias que incorporen la C5 en el repertorio de conductas cotidianas, como escribir y conducir. Por lo tanto debemos enseñar y despertar la responsabilidad social como base de la conducta humana.

En una sociedad individualista y egocentrista, la gran asignatura pendiente que tenemos que plantearnos es el enfoque de cómo podemos incrementar la conducta social y ética del ser humano. De modo que el ApS, aplicado a la NE nos proporciona una serie de acciones que

llevadas a cabo con un alto grado de implicación producen beneficios estructurales en el cerebro: más sinapsis, más conciencia y en definitiva mayor aporte de bienestar personal y social.

Y para finalizar indicar que el ApS permite aprender desde dos marcos diferenciados. Por una parte la escuela aprende nuevos conceptos, nuevas metodologías. Por otra parte el alumno (u) aprende a ser persona reflexiva, investigadora en la práctica con la voluntad de mejorar sus propias actuaciones. La idea final consiste en trabajar en red, para ir ampliando poco a poco el paraguas. Consiguiendo un mundo sostenible, en el que todos aprendemos de todos y llegar en un futuro no muy lejano a una comunidad de aprendizaje (Forcadell, 2015).

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., y García, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): La universidad una institución de la sociedad, Barcelona, España.
- Battro, A. M., y Cardinali, D. P. (1996). *Más cerebro en la educación*. Buenos Aires: La Nación.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista digital. La educ@cion*, 143, 1-14.
- Forcadell, C. (2015). *Nuevas estrategias de aprendizaje (ApS) Dinámicas de educación emocional en las aulas*. Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional y I Internacional de Aprendizaje y Servicio Universitario (ApS-U6), Granada, España.
- Furco, A. (2013). *El impacto educacional del Aprendizaje-Servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* Recuperado de <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Guillén, J. G. (2015a). *Las claves en neuroeducación*. Recuperado de <http://niuco.es/las-claves-en-neuroeducacion/>
- Guillén, J. G. (2015b). *El cerebro social: cooperación en el aula*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/10/23/el-cerebro-social-cooperacion-en-el-aula/>
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Barcelona: Alianza.
- Robinson, K. (2011). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.

Evaluando la inserción laboral y la formación integral de graduados/as de Veterinaria que han participado en un proyecto de Aprendizaje y Servicio. Validación de un instrumento

Gezuraga Amundarain, Monike

Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco

monike.gezuraga@ehu.eus

Martínez Vivot, Marcela

Enfermedades infecciosas. Universidad de Buenos Aires

mvivot@fvvet.uba.ar

Folgueiras Bertomeu, Pilar

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona

pfolgueiras@ub.edu

RESUMEN

En esta comunicación se presenta el diseño general de una investigación que tiene como objetivo: evaluar el impacto en la inserción laboral y en la formación integral de graduados veterinarios que han participado en un proyecto socio-comunitario donde se implementa el Aprendizaje-Servicio. En concreto, los resultados se centran en una de las técnicas de recogida de información elaborada; el cuestionario.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Educación Superior; cuestionario.

Evaluating the employment and integral training of graduates of Veterinary Medicine who participated in a S-L project. Validation of an instrument

ABSTRACT

This communication presents the overall design of a research that aims to: assess the impact on employment and integral training of Veterinary graduates who participated in a social community project where the Service-Learning is implemented. Specifically, the results focus on one of the techniques developed for data collection; the questionnaire.

Keywords: Service-Learning; Higher Education; questionnaire.

Introducción

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior necesita reducir los espacios latentes que aún existen entre la academia y las necesidades cada vez más crecientes de la sociedad. Así, la universidad, en su papel educativo, debe formar al estudiante tanto para enfrentarse al dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, como contribuir en su formación integral. En este sentido el Aprendizaje-Servicio (A-S, a partir de ahora) es una metodología que permite contribuir en esta labor educativa de la universidad.

Asimismo, desde la investigación se deben realizar estudios que identifiquen y analicen el impacto que estas nuevas maneras de enseñar; como por ejemplo el A-S, tienen en la formación integral y en la inserción laboral de los graduados.

1. Marco teórico

En todo proyecto de A-S que se precie de calidad deben encontrarse ciertas características comunes o rasgos fundamentales que son denominados por Furco (2003, 2005) *rasgos programáticos*. Partiendo de la experiencia latinoamericana, ya tienen consenso a escala internacional y pueden ser utilizados como criterios de calidad a la hora de evaluar un proyecto o experiencia de A-S. Se podrían agrupar en tres presupuestos: 1) Servicio solidario protagonizado por los estudiantes, 2) Servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad y 3) Servicio solidario planificado en forma integrada con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo, en función de mejorar la calidad educativa.

Sin embargo, otros autores como Seifer y Connors (2007) consideran estos rasgos esenciales pero no suficientes. Uno de los criterios de calidad más arduos de ejecutar y que es parte del itinerario de un proyecto de A-S, lo constituye la evaluación sistemática antes, durante y posterior al proyecto, y justamente este rasgo de calidad constituye una de las mayores fortalezas de calidad. Comprende la evaluación de los resultados del proyecto en sí (cumplimiento de las metas y objetivos fijados al servicio de la comunidad y cumplimiento de los objetivos pedagógicos del proyecto). Y, por otro lado, la evaluación del impacto personal del proyecto en cada estudiante, incluyendo la autoevaluación de los logros alcanzados (Tapia, 2010).

Desde 2005 hasta el presente curso académico, se está desarrollando un proyecto de A-S universitario en un barrio vulnerable de Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de mejorar la salud, el bienestar y la calidad de vida de las comunidades carenciadas de Villa Soldati que están en áreas de “riesgo sanitario permanente”, promoviendo en los estudiantes universitarios Prácticas Pre-Profesionales Solidarias, valores y actitudes prosociales (Roche, 2008; Vander Zanden, 1990). En el mismo se han evaluado en los estudiantes, con resultados positivos, las 30 competencias genéricas y las profesionales del grado de veterinaria (Beitone et al., 2007), las 10 actitudes prosociales y el grado de satisfacción de la comunidad objeto de estudio (Martínez Vivot, 2012).

Han transcurrido 11 años y se han graduado varios de los estudiantes voluntarios que participaban activamente en el proyecto, continuando algunos ya graduados en el proyecto de A-S. Surgen entonces las preguntas que han dirigido esta investigación, entre otras: ¿Cuál ha sido el impacto en su inserción laboral luego de haber participado como estudiante en un proyecto de A-S?; ¿En qué medida su participación en el proyecto ha potenciado sus competencias profesionales en su trabajo?; ¿Ha influido su participación en su responsabilidad cívica y ciudadana actual?

A partir de estas cuestiones nos planteamos una investigación que tiene como objetivo evaluar el impacto en la inserción laboral y en la formación integral de graduados veterinarios que han tenido la participación en un proyecto socio-comunitario donde se implementaba el A-S siendo estudiantes.

La metodología de investigación propuesta es una evaluación de corte mixto.

La muestra del estudio está formada por graduados de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires que han participado –como mínimo un año– en el proyecto “Piletones”. La técnica de muestreo utilizada ha sido el muestreo causal o por accesibilidad a la muestra.

Las técnicas de recogida de información son de corte cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevista y grupo de discusión). Las técnicas de análisis de datos son la estadística y el análisis de contenido.

El trabajo de campo se desarrollará a partir de junio del 2016 y los primeros resultados y difusión de los mismos se dará a lo largo del 2017.

2. Conclusiones

Si bien en la actualidad no tenemos resultados empíricos -el trabajo de campo se inicia en el mes de junio- se ha elaborado el cuestionario y se ha realizado su validación por jueces.

Como en cualquier proceso de elaboración y validación de instrumentos de recogida de información, el primer paso ha sido identificar el objetivo general y las dimensiones que este incluye. Como indica Ruiz (2014), la operacionalización -entendida como proceso fundamental en la construcción del instrumento- consiste en traducir las dimensiones en elementos medibles; es decir, pasar de las dimensiones a los indicadores y de los indicadores a las preguntas. En nuestro caso, el objetivo general del cuestionario es “identificar los efectos en la inserción laboral y en la formación integral de graduados en veterinaria que han participado en el proyecto ‘Piletones’”. Una vez definido el objetivo general del cuestionario, se definen las dimensiones que en nuestro caso son: a) Situación laboral; b) Actividad realizada en la Villa; c) Competencias/Aprendizajes; d) Compromiso con la Sociedad; e) Concepción sobre los estudios de veterinaria; f) Valoración global del proyecto. Seguidamente, se detallan los indicadores específicos para cada dimensión y se procede a la redacción de las preguntas para cada uno de los indicadores. El resultado ha sido la tabla de especificaciones. Este procedimiento –junto con la validación por jueces– nos ha permitido probar la validez de contenido, que consiste en comprobar si las dimensiones quedan cubiertas con preguntas adecuadas.

La validación por jueces se ha realizado durante los meses de enero a mayo y han participado un total de 6 personas expertas en la temática.

Como resultado de este proceso, se ha elaborado la versión definitiva del cuestionario¹.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. En A. González, y R. Montes (Comp.), *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 19-26). Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Martínez Vivot, M. (2012). *El Aprendizaje Servicio en educación superior. Formación en competencias genéricas y específicas en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
- Roche, R. (2008). Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación para la prosocialidad. En A. González (Comp.), *Antología 1997-2007, Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 19-33). Buenos Aires, Argentina: Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ruiz, A. (2014). *La operacionalización de elementos teóricos al proceso de medida*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/53152>
- Seifer, S., y Connors, K. (Eds.). (2007). *Community Campus Partnerships for Health. Faculty Toolkit for Service-Learning in Higher Education*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse. Recuperado de http://www.servicelearning.org/filemanager/download/HE_Toolkit_with_worksheets.pdf
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del 'aprendizaje-servicio': una perspectiva latinoamericana, *Tzhoeco*, 5, 23-43.
- Vander Zanden, J. (1990). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

¹ Debido a que no trabajamos con una población grande, no hemos podido realizar una aplicación piloto para medir la fiabilidad del instrumento diseñado.

Efecto del aprendizaje-servicio en la responsabilidad cívica de estudiantes de Magisterio

Goikoetxea, Edurne

Pereda, Visitación

Canarias, Jorge

Universidad de Deusto

egoikoetxea@deusto.es

RESUMEN

Este trabajo evalúa el efecto de un programa de enseñanza de aprendizaje-servicio en el nivel de responsabilidad cívica de los estudiantes. Se empleó un diseño cuasi experimental de grupos, con grupo control no equivalente, con universitarios del grado de Magisterio, de una universidad bilbaína. Los resultados de un análisis de varianza apoyaron la hipótesis de que los estudiantes que participaron en una experiencia de aprendizaje-servicio demostraron mejores actitudes de responsabilidad cívica que los estudiantes que participaron en un programa tradicional alcanzando un tamaño del efecto medio, aunque estadísticamente no significativo. Por el contrario, los estudiantes que participaron en aprendizaje-servicio no demostraron un mejor nivel de habilidades personales-sociales ni de conciencia política que los estudiantes del programa tradicional alcanzando un tamaño del efecto pequeño. Estos resultados merecen ser replicados en el futuro con un diseño que permita mayor potencia dada su importancia para diseñar programas de formación universitaria de calidad.

Palabras Clave: aprendizaje-servicio; responsabilidad cívica; universitarios; estrategias de aprendizaje; participación comunitaria.

Effect of Service-Learning Program on Education College Students' Civic Responsibility

ABSTRACT

This work assesses the effect of a teaching Service-Learning program on the level of civic responsibility of students. A quasi-experimental design group with non-equivalent control group, with university degree of Education, at University of Deusto (Bilbao, Spain) was used. The results of an analysis of variance supported the hypothesis that students who participated in a Service-Learning experience showed better attitudes of civic responsibility that students who participated in a traditional program reaching a medium effect size, although statistically not significant. By contrast, students participating in Service-Learning did not show a higher level of personal-social skills nor political awareness that the traditional program students reaching a small effect size. These results deserve to be replicated in the future with a design that allows greater experimental power given its importance to design programs of quality university education.

Keywords: Service-Learning; civic responsibility; college students; learning strategies; community involvement.

1. Objetivos

En las sociedades occidentales, donde la transición a la vida adulta se ha alargado respecto a épocas pasadas, las universidades probablemente constituyen la principal institución capaz de ofrecer a los jóvenes la oportunidad de incorporarse como ciudadanos a su sociedad ya sea uniéndose a asociaciones, o colaborando en el voluntariado social o liderando proyectos o campañas sociales (Flanagan y Sherrod, 1998; Kinder, 2006). La participación cívica de los jóvenes es tan importante para el fortalecimiento democrático de sus sociedades, como para los propios jóvenes por lo que supone de oportunidad para el crecimiento personal y la construcción de una identidad equilibrada.

Los cursos o programas universitarios que incorporan la metodología del aprendizaje-servicio (ApS en adelante) son una de las opciones a través de las que las universidades promueven la participación ciudadana de sus estudiantes. Los programas de ApS se definen como una metodología que permite alcanzar objetivos de aprendizaje y, a la vez, ofrecer un servicio que satisface una verdadera necesidades en la comunidad (Furco y Root, 2010). Estos programas se realizan contando con la colaboración de diversos partners comunitarios que también participan de la creencia de que la experiencia pueda ser mutuamente beneficiosa para ellos, la Universidad y los estudiantes. Sin embargo, la contribución de los programas curriculares de ApS (como también de otros cursos no curriculares) en el incremento del número de personas que participan en acciones cívicas tanto en España como en países con mayor tradición como los Estados Unidos, ha sido poco investigado (Keen y Hall, 2008, 2009). Así, el objetivo de este trabajo es examinar el efecto de un programa con ApS en las actitudes de los estudiantes hacia la acción cívica.

El programa de ApS cuyos efectos examinamos aquí nace en la Universidad de Deusto, en su Facultad de Psicología y Educación, en la asignatura de Dificultades de Aprendizaje del grado de Magisterio. Este programa de ApS exige al estudiante realizar tareas propias de un maestro con especialización en la enseñanza y la evaluación de la lectura y la escritura en escuelas públicas con grandes necesidades de especialistas en esta área para atender a la diversidad de niños que cobijan. Teniendo en cuenta el rol que asumen los estudiantes en este programa de ApS esperamos, en consonancia con lo observado en estudios que nos preceden (Keen y Keen, 2002), efectos positivos en las actitudes hacia el compromiso cívico de los estudiantes de ApS en comparación con estudiantes del mismo Grado que no han pasado por esta experiencia.

2. Método

Participantes

Treinta y ocho estudiantes (8 varones) de 3º de Magisterio (entre 20 y 25 años de edad) participaron en el programa de Aprendizaje Servicio. El grupo de comparación estuvo compuesto por 21 estudiantes (7 varones) de 4º de Magisterio (entre 21 y 29 años de edad) que fueron invitados a contestar el cuestionario CAQS. La muestra final compuesta por

los estudiantes que voluntariamente y anónimamente respondieron al cuestionario realizado de modo on-line estuvo compuesta por 11 estudiantes de 3º de Magisterio participantes del programa de Aprendizaje Servicio y 8 estudiantes de 4º de Magisterio del programa tradicional.

Los partners comunitarios fueron cuatro escuelas públicas del municipio de Bilbao (España) que demostraron la posibilidad y la disposición de ofrecer la experiencia de ApS a los estudiantes.

Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios. Primero, el Cuestionario de Actitudes y Habilidades Cívicas (CASQ) (Moely, Mercer, Ilustre, Miron, y McFarland ,2002) para valorar las actitudes hacia la acción cívica. Segundo, la escala de Siete Elementos del Aprendizaje Servicio de Alta Calidad elaborada por la Universidad de Stanford.

Diseño y Procedimiento

Se empleó un diseño cuasi-experimental en el que la variable independiente fue la experiencia de ApS y la dependiente las actitudes hacia la acción cívica. A pesar de tener el propósito inicial de emplear un pretest con el fin de utilizarlo en el análisis estadístico de los datos como co-variable y así controlar las posibles diferencias entre los grupos de comparación, no fue posible realizarlo por limitaciones prácticas. Por tanto, se decidió administrar tres grupos de ítems del Cuestionario CAQS con el fin de comparar el efecto del ApS en tres factores: Actitudes Cívicas, Habilidades Personales y Sociales y Consciencia Política. A los dos grupos de estudiantes se les administró el CASQ sólo después del programa de ApS o del programa “tradicional” del grupo comparación. Asimismo se evaluó la calidad del programa de ApS solicitando la colaboración para este fin del encargado universitario de las asignaturas que emplean ApS.

3. Resultados

Las respuestas de los estudiantes al CAQS se analizaron con el programa SPSS versión 7. Las medias y desviaciones típicas de los dos grupos de estudiantes en los ítems de los factores Actitudes Cívicas, Habilidades Personales-Sociales y Consciencia Política se presentan en las Tablas de abajo. Se realizó un Análisis de Varianza de las medias en estos factores con el grupo (ApS vs. Tradicional) como variable independiente. Este análisis reveló un efecto casi significativo en el factor Cívico, $F(1,16) = 1,64$, $p = 0,20$, $\eta = 0,88$, con un tamaño del efecto medio, pero ningún efecto significativo en los factores Habilidades Personales-Sociales, $F < 1$, ni en Consciencia Política, $F < 1$ y con tamaños del efecto pequeños (en torno a 0,02).

TABLA 1. Medias y desviaciones típicas factor Actitudes Cívicas según programa según programa ApS vs. Tradicional

Acción cívica	ApS (n = 11)		Tradicional (n = 8)	
	M	Dt	M	Dt
1. Tengo planeado hacer trabajo voluntario.	4,36	0,67	3,75	0,89
2. Tengo planeado involucrarme en mi comunidad o municipio.	4,09	1,22	4,13	0,83
3. Tengo planteado participar en un programa de acción comunitaria.	4,27	0,79	3,63	1,41
4. Tengo pensado ser un miembro activo de mi comunidad	4,73	0,47	4,38	0,52
5. En el futuro, tengo planeado participar en una organización de servicio comunitario.	2,91	0,70	3,25	1,04
6. Planeo ayudar a otros que están en dificultades.	4,36	0,67	3,88	0,64
7. Estoy comprometido con la idea de hacer una contribución positiva.	4,45	0,82	4,38	0,52
8. Estoy planeando involucrarme en programas que ayudan a limpiar el medio ambiente.	4,00	1,00	3,38	0,74

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Medias y desviaciones factor Habilidades Personales-Sociales según programa ApS vs. Tradicional

Habilidades interpersonales y sociales	ApS (n = 11)		Tradicional (n = 8)	
	M	Dt	M	Dt
1. Soy capaz de escuchar las opiniones de otras personas	4,45	0,69	4,38	0,52
2. Puedo trabajar cooperativamente con un grupo de personas	4,73	0,47	4,38	0,52
3. Puedo pensar con lógica a la hora de resolver problemas	4,09	0,70	4,00	0,93
4. Me comunico bien con otros	4,64	0,50	4,75	0,46
5. Puedo exitosamente conflictos con otros exitosamente	4,27	0,47	4,25	0,46
6. Es fácil para mí llevarme bien con las personas.	4,55	0,82	4,38	0,52
7. Trato de encontrar formas efectivas de resolver problemas.	4,45	0,52	4,25	0,71
8. Cuando trato de entender la posición de otros, procuro ponerme en su posición.	4,64	0,50	4,25	0,46
9. Es fácil para mí hacer amigos.	4,36	0,81	4,25	0,71
10. Son capaz de pensar analíticamente a la hora de resolver problemas.	4,36	0,67	3,88	1,13
11. Procuro colocarme en la posición de otros e intentar evaluar su situación actual.	4,64	0,50	4,25	0,71
12. Suelo procurar resolver los problemas hablando de ellos	4,73	0,47	4,25	0,46

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Medias y desviaciones típicas factor Consciencia Política según programa ApS vs. Tradicional

Consciencia política	ApS (n = 11)		Tradicional (n = 8)	
	M	Dt	M	Dt
1. Soy consciente de la situación actual.	3,73	0,90	3,75	0,89
2. Entiendo los temas que encara mi país.	4,00	1,00	3,38	0,52
3. Conozco los temas que enfrenta el mundo.	4,27	0,90	3,88	0,64
4. Soy consciente de los eventos que ocurre en mi localidad o municipio.	4,09	0,94	3,50	0,76
5. Planeo involucrarme en procesos políticos.	3,91	0,70	3,75	0,71
6. Comprendo los temas que enfrenta mi ciudad.	2,45	1,57	2,38	1,06

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Existen estudios que muestran los efectos positivos de la experiencia de Aprendizaje Servicio en las actitudes cívicas de estudiantes universitarios de países con tradición en esta metodología como Norteamérica. Esta investigación logra mostrar también una tendencia positiva del Aprendizaje Servicio en estudiantes españoles de Magisterio. Los resultados revelan que los estudiantes de Aprendizaje Servicio aumentaron sus inquietudes cívicas respecto al grupo tradicional, pero no hubo diferencias en la percepción de sus propias habilidades sociales, ni en la consciencia política que manifestaron. Lamentablemente, la potencia del análisis estadístico de este estudio no fue suficiente por el reducido tamaño muestral, para alcanzar la significación estadística, pero el tamaño del efecto observado fue medio. Una mayor debilidad del trabajo fue la ausencia de un diseño experimental y la ausencia de pretests en un diseño cuasi-experimental como el presente,

A pesar de las debilidades del trabajo, los resultados parecen alentadores e invitan a continuar con una línea de investigación que permita conocer el impacto de metodologías como el Aprendizaje Servicio en la formación cívica de estudiantes universitarios. Las implicaciones de esta investigación son importantes para el fortalecimiento y vitalidad de nuestras sociedades democráticas.

Referencias bibliográficas

- Flanagan, C., y Sherrod, L. R. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 54, 447-456.
- Furco, A., y Root, S. (2010). Research demonstrates the value of service learning. *Phi Delta Kappan Journal*, 91(5), 1-16.
- Keen, C., y Hall, K. (2008). Post-graduation service and civic outcomes for high financial need students of a multi-campus, co-curricular service-learning college program. *Journal of College and Character*, 10, 1-15.
- Keen, C., y Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.
- Keen, C., y Keen, J. (2002). A developmental study of the Bonner Foundation's scholarship recipients: Impact of a four-year, co-curricular service-learning model. En B. Stanczykiewicz (Ed.), *Engaging Youth in Philanthropy* (pp. 37-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kinder, D. (2006). Politics and the life cycle. *Science*, 312, 1905-1908.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., y McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8, 15-26.

Compartir ideas. La universidad va al instituto

Una experiencia de ApS transversal en la Universitat de Barcelona

Grupo ApS(UB)¹

Universitat de Barcelona

apsub@ub.edu

RESUMEN

Compartir ideas. La Universidad va al Instituto es un proyecto de aprendizaje servicio compartido entre diferentes facultades de la Universidad de Barcelona. La propuesta consiste en que los y las estudiantes, tanto de grados como de másteres, preparan conferencias-taller sobre temas de interés general relacionados con los estudios que están cursando y las imparten en institutos de enseñanza secundaria de Barcelona. La presente comunicación sistematiza el procedimiento que hace posible el desarrollo del proyecto, sus elementos definitorios y los principales resultados de la primera edición durante el curso 2015-2016.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; responsabilidad social; compromiso cívico; educación secundaria.

To share ideas. The university goes to high school A transversal service-learning experience at the University of Barcelona

ABSTRACT

Compartir ideas. La universidad va al instituto is a service learning project shared between different faculties from the Universitat de Barcelona. This proposal is about the undergraduate and master degree students that prepare talks and workshops about topics of general interest which are related to their studies. This conferences are given to secondary school students from Barcelona. The communication's aim is to systematize the procedure that enables the development of the project, its key elements and the main results of this first edition during the school year 2015-2016.

Keywords: Service learning; social responsibility; civic engagement; secondary school.

1 El grupo ApS (UB) está formado por: Conxita Amat; Bàrbara Arias; José Antonio Asensio; Esperanza Ballesteros; Mercè Costa; Laura Cuffí; Jordi Delàs; Itziar de Lecuona; Anna Escofet; Mar Fatjó-Vilas; Alaitz Sasiain; Marta Goula; Eulàlia Grau; Guillermo Grasso; Antonio Madrid; Maria Antònia March; Miquel Martínez; Àngels Massip; Pep Mata; Carles Mauricio; Victòria Morin; Elisabet Playà; Cristina Poblet; Joan Miquel Porquer; Rosa Povedano; Maria del Mar Grasa, Josep Maria Puig; Jaume Ros; Laura Rubio; Dolors Sánchez; Antoni Vallès; Anna Vilella, Marta Comas Sàbat; Araceli Rosa de la Cruz, Mireia Martell y Mónica Zafra.

Introducción

*Compartir ideas. La Universidad va al Instituto*² es un proyecto de aprendizaje servicio transversal y compartido entre diferentes facultades de la Universidad de Barcelona y en colaboración con el Consorci d'Educació de Barcelona³. La propuesta consiste en que los y las estudiantes, tanto de grados como de másteres, preparan conferencias-taller sobre temas de interés general relacionados con los estudios que están cursando y las imparten en institutos de enseñanza secundaria de Barcelona, en un formato de 20 minutos de información y 30 minutos de trabajo, taller y/o debate posterior. En todos los casos, se trata de compartir conocimiento y conversar sobre un tema que la universidad trabaja y que puede ser de relieve para la formación y debe estar ajustado al alumnado de secundaria.

La comunicación sistematiza los aspectos centrales del proyecto y analiza su primera edición durante el curso 2015-2016. Las aportaciones recogidas durante este primer periodo apuntan el sentido y el valor de este tipo de propuestas tanto para los estudiantes universitarios como para los alumnos de secundaria y los centros en los que estudian.

1. Contextualización

Esta propuesta se enmarca en el trabajo de promoción e implementación del aprendizaje servicio que realiza el grupo ApS (UB), un equipo interdisciplinar que integra profesorado de diferentes facultades y áreas de conocimiento. Actualmente el grupo ApS(UB) está formado por profesorado de las facultades de Bellas Artes, Biología, Derecho, Economía y Empresa, Educación, Farmacia, Filología, Geografía e Historia, Geología, Enfermería y Medicina. El equipo entiende el aprendizaje servicio como una propuesta que permite concretar la misión de responsabilidad social de la universidad de manera integrada en la docencia e investigación universitaria.

Como primer proyecto de aprendizaje servicio transversal a diferentes facultades, su puesta en marcha ha requerido del diseño de un procedimiento que permitiera organizar y hacer sostenible el proyecto. A continuación se detallan las fases y tareas en las que se ha concretado el proyecto:

- 2 El proyecto está reconocido como Proyecto de Innovación Docente (2015PID-UB/150) por el Vicerrectorado de Política Docente y Lingüística de la Universitat de Barcelona. El vídeo de la experiencia puede visionarse en: <http://www.ub.edu/ubtv/video/compartir-ideas-la-universidad-va-al-instituto>
- 3 El Consorci d'Educació es la institución encargada de gestionar los centros educativos en el área de Barcelona (<http://www.edubcn.cat/ca/>) y la organización que hace posible el proyecto dada la dimensión del proyecto y la propia Universidad de Barcelona.

TABLA 1. Procedimiento del proyecto en fases y acciones

Fases	Acciones
1. Elaboración del catálogo	- Definición de las conferencias-taller - Elaboración del catálogo de conferencias-taller
2. Difusión y gestión de la demanda	- Difusión del catálogo - Recepción del formulario de peticiones - Gestión de las demandas a la facultad/profesorado correspondiente desde la coordinación del proyecto (en el proyecto pueden participar diferentes profesores de una misma facultad y la figura del coordinador resulta necesaria).
3. Planificación de la intervención	- Presentación/motivación del proyecto a los y las estudiantes - Tutoría de planificación de la propuesta - Visita al instituto para definir la intervención
4. Formación de los estudiantes	- Formación conjunta en habilidades comunicativas y oratoria - Búsqueda y trabajo sobre los contenidos de la conferencia-taller - Tutorización del profesorado
5. Preparación del servicio	- Diseño del contenido y formato de la conferencia-taller - Ensayo de la intervención - Elaboración de un documento de síntesis de la conferencia-taller
6. Realización del servicio	- Realización de la conferencia-taller - Grabación en vídeo de su intervención para su posterior análisis
7. Reflexión	- Elaboración de un diario reflexivo - Actividad reflexiva a partir del visionado posterior del vídeo
8. Evaluación de los y las estudiantes	- Evaluación a partir de las evidencias - Acreditación de la experiencia
9. Valoración de la experiencia	- Valoración del proyecto por parte del equipo de trabajo - Elaboración de propuestas de mejora y ampliación

Fuente: elaboración propia.

2. Descripción del servicio

El proyecto parte de la consideración de que una de las necesidades de nuestra sociedad hiperinformada es la de formar personas con capacidad de opinión crítica y de adoptar nuevas conductas.

En este marco, el proyecto ofrece como servicio un espacio con un doble objetivo:

- a) Difundir conocimiento de diferentes temáticas.
- b) Animar espacios de debate, como forma de construir una opinión abierta, reflexiva y movilizadora.

Para ello, se ofrece a los centros de secundaria una propuesta de hasta 60 conferencias-taller que se organizan desde las diferentes facultades participantes en el proyecto.

A modo de ejemplo, el siguiente cuadro recoge algunos de los títulos de las conferencias-taller clasificados según los ámbitos temáticos de Bachillerato y ofrecidos durante esta primera edición del proyecto (curso 2015-2016).

TABLA 2. Ejemplos de conferencias-taller

Ámbitos	Títulos
Artístico (F. Bellas Artes)	Accionemos con métodos de creación de artistas Arte, luz y vida Reciclaje: reanimación de la materia
Social y humanístico	Los Derechos Humanos: de la teoría a la práctica (F. Derecho) Emprendedores en el aula (F. Economía y Empresa) Jugar limpio! Los valores en el deporte (F. Educación)
Científico	Microbios viajeros o viajeros con microbios? (F. Medicina) Somos polvo de estrellas! Del Big Bang al planeta Tierra (F. Geología) Huertos sin pesticidas, alimentos más saludables (F. Biología)

Fuente: elaboración propia.

3. Descripción del aprendizaje

Desde la perspectiva del aprendizaje servicio, el proyecto tiene como claro objetivo contribuir a la mejora de los aprendizajes académicos de las y los estudiantes, tanto los relacionados con los contenidos propios de cada disciplina como los relacionados con las competencias transversales.

Por un lado, la especificidad y ubicación (en una asignatura, etc.) de cada conferencia-taller permite garantizar los aprendizajes propiamente disciplinares, implicando a las y los estudiantes en la búsqueda, selección y preparación de la información más relevante del tema.

Por otro lado, el servicio realizado favorece el trabajo de las competencias transversales, específicamente:

- La capacidad comunicativa: a partir de una formación previa (oratoria y dinámicas) se pretende que las y los estudiantes trabajen la adecuación comunicativa de contenidos de carácter científico para llegar a la población más joven, ofreciendo también espacio para la expresión y el debate.
- Trabajo en equipo: las conferencias-taller se preparan en parejas, favoreciendo el trabajo coordinado durante el proceso de diseño, implementación y evaluación de la propuesta.
- Compromiso ético: la participación en el proyecto permite el conocimiento de otros contextos, la identificación de la dimensión social y política de los saberes profesionales, así como el compromiso, participación y responsabilidad con la comunidad.

4. Resultados y conclusiones

La primera edición del proyecto durante el curso 2015-16 se ha organizado en dos periodos diferentes, el primer y el segundo semestre. El cuadro que se muestra a continuación, recoge los principales datos de esta primera edición:⁴

⁴ Pueden encontrarse los diferentes instrumentos en los siguientes links: *cuestionario de valoración del alumnado*; *cuestionario de evaluación del profesorado del centro*; *cuestionario de autoevaluación*.

TABLA 3. Resultados cuantitativos y cualitativos de la primera edición del proyecto

Datos y resultados	1er semestre	2º semestre
Conferencias-taller realizadas	22	36
Facultades implicadas	7	9
Estudiantes participantes	56	91
Alumnado de secundaria	906	1756
Autoevaluación de las y los estudiantes	Las y los estudiantes valoraron muy positivamente la actividad realizada y afirman que la experiencia les ha sido de gran utilidad para la comprensión y asimilación del contenido de las asignaturas y grados.	Se valora positivamente la experiencia, destacando su utilidad para el aprendizaje de la asignatura o estudios. Algunos apuntan que se han descubierto de manera nueva al enfrentarse al reto que supone la experiencia de hablar ante un colectivo complejo y exigente.
Valoración del alumnado	Las valoraciones fueron muy positivas poniendo de relieve el grado de conocimiento de las y los estudiantes de universidad y la cercanía que estos consiguen con el alumnado de secundaria. En todo caso, se recogieron algunas propuestas respecto aumentar la participación de los alumnos en la segunda parte de la actividad. ⁵ La nota media obtenida fue de 8,55/10.	Valoraciones satisfactorias de todas las conferencias, destacando la idoneidad de realizar talleres prácticos para favorecer la comprensión del tema. Algunas alumnas y alumnos piden poder profundizar en la temática. La nota media obtenida es de 8,56/10.
Valoración del profesorado de secundaria	Puntuaciones elevadas en las que se destacan las buenas habilidades comunicativas de los y las estudiantes universitarios, su proximidad con el alumnado y el acierto en la elección de las temáticas. Asimismo, se sugiere adecuar más el lenguaje (a veces demasiado complejo). La nota media fue de 9,13/10.	Puntuaciones elevadas en las que se destacan las buenas habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios, su proximidad con el alumnado y el acierto en la elección de las temáticas. Asimismo, se sugiere adecuar más el lenguaje (a veces demasiado complejo). La nota media es de 8,86/10.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de resultados obtenidos demuestra la pertinencia y el valor formativo de la propuesta y nos alienta a seguir trabajando con el objetivo de afinar algunas cuestiones que han de permitir mejorar la calidad del proyecto en un futuro. De esta manera, con el cierre del segundo semestre, el equipo ha empezado a trabajar en la propuesta del curso que viene que, por un lado, pretende dar respuesta a temáticas detectadas en los centros, perfeccionar algunos de los instrumentos reflexivos utilizados y simplificar el mecanismo organizativo del proyecto para que su consolidación sea realmente sostenible. Además, se espera que en las siguientes ediciones del proyecto se pueda contar ya con la incorporación de nuevos profesores y profesoras que encuentren en el proyecto una vía para iniciarse en el aprendizaje servicio y

5 En este sentido, del primer al segundo periodo, se incorporó una formación en dinámicas participativas, junto a la de habilidades comunicativas, al inicio del proyecto.

una actividad transversal. En la misma dirección, la ampliación del proyecto no ha de venir únicamente desde la universidad, el equipo se plantea también abrirse a otros espacios donde ofertar conferencias-taller como es el caso de las bibliotecas o AMPA's u otros espacios para la difusión del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Arthur, J., y Bohlin, K. (Eds.). (2005). *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*. Londres-Nueva York: Routledge Falmer.
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Ehrlich, T. (Ed.). (2000). *Civic responsibility and higher education*. Arizona: Orynx Press.
- Freixa, M., Martín, X., Puig, J. M., Escofet, A., Ríos, M., De la Cerda, M., y Sánchez-Valverde, C. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat*. Barcelona: Graó.
- Furco A., y Billig S. (Eds.). (2002). *Service-Learning. The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- GREM (2015). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco: Jossey Bass.
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Naval, C., García, R., Puig, J. M., y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, p. 77-91.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L., Moliner, L., y Francisco, A. (Coord.). (2014). *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre Aprendizaje Servicio en las Universidades del Estado Español*. Barcelona: Icaria.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (Coord.). (2003). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Saltmarsh, J., y Zlotkowski, E. (2011). *Higher Education and Democracy. Essays on Service-Learning and Civic Engagement*. Philadelphia: Temple University Press.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2001). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Propuesta para un mejor vínculo formativo e intergeneracional. La universidad como transformación social

Lizarte Simón, Emilio J.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. UGR

elizarte@ugr.es

RESUMEN

La propuesta que se ha planteado está compuesta por tres fases consecutivas. En una primera fase radica en ofrecer clases formativas sobre las TIC para personas mayores de una residencia de la ciudad de Granada. La segunda fase que se ha propuesto se basa en que las personas mayores elaboren de forma conjunta con los alumnos historias de vida profesionales. Y la tercera fase consiste en la elaboración conjunta de cuentos destinados para niños en la etapa de Educación Infantil. Los cuentos versarán sobre historias que transmitan valores, experiencias, concienciación ciudadana, entre otros. La primera fase se ejecutará a partir del mes de marzo del 2017.

Palabras clave: formación; competencias; Educación Superior.

**Proposal for better training
and between generations link.
The university as social transformation**

ABSTRACT

The proposal that has been raised is composed of three consecutive phases. In the first phase is to offer training classes on TIC for the elderly of a residence in the city of Granada. The second phase has been proposed is based on older people develop together with the students professional life stories. And the third stage is the joint development of stories intended for children at the kindergarten stage. The stories will focus on stories that transmit values, experiences, civic awareness. The first phase will take place from March 2017.

Keywords: training; competences; Higher Education

Introducción

Tras 40 años desde la primera aproximación al concepto de aprendizaje servicio, aún se considera una planteamiento factible, innovador y necesario (Amat y Miravet, 2010). Existen multitud de definiciones sobre ApS. Para nuestra propuesta hemos considerado dos definiciones que guían de forma teórica nuestra acción educativa. Según Tapia (2006, p. 43): “una actividad o un programa de servicio solidario, protagonizado activamente por los estudiantes orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes”.

Partiendo del planteamiento de la formación basada en competencias en la Universidad, consideramos que se debe desarrollar las capacidades del individuo y rehacer los contenidos de la formación en un entendimiento más productiva, menos académica y más centrada a la resolución de problemas (Tejada, 2013).

La Universidad puede ser un escenario de transformación social de la sociedad (Amat y Miravet, 2010). Esta propuesta estará compuesta por alumnos de 3º curso de Grado de Pedagogía y residentes de un centro de día. Los objetivos que se han planteado son: desarrollar en los alumnos de pedagogía las competencias básicas como el trabajo en equipo y movilización de recursos personales e interpersonales para resolver un problema. Promover la participación activa y solidaridad del alumnado universitario con las personas mayores.

1. Descripción del servicio

La propuesta que se ha planteado está compuesta por tres fases consecutivas. En una primera fase radica en ofrecer clases formativas sobre las TIC para personas mayores de una residencia de la ciudad de Granada. La segunda fase que se ha propuesto se basa en que las personas mayores elaboren de forma conjunta con los alumnos historias de vida profesionales. Y la tercera fase consiste en la elaboración conjunta de cuentos destinados para niños en la etapa de Educación Infantil. Los cuentos versarán sobre historias que transmitan valores, experiencias, concienciación ciudadana, entre otros. La primera fase se ejecutará a partir del mes de marzo del 2017.

2. Descripción del aprendizaje

Con el desarrollo de nuestra propuesta pretendemos seguir parte de las finalidades de ApS, considerando que el alumnado patrocina un papel activo que puede fomentar la transformación de la cultura universitaria, procurando inculcar valores de solidaridad y compromiso cívico y ciudadanía con el medio social en el que está inmerso (Albertín Carbó et al., 2015; Francisco y Moliner, 2010; Martínez, 2010; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006; Tapia, 2014).

Para Billig (2000) un programa de aprendizaje-servicio puede facultar a los estudiantes el desarrollo de labores relacionadas con la responsabilidad en la comunidad, otorgando al

estudiante roles relevante que los desafía en multitud de escenarios sociales. De alguna manera buscamos otorgar al alumnado esa responsabilidad en la comunidad a través, entre otras cosas, de sus conocimientos y competencias adquiridas durante el estudio de la titulación académica. Sin olvidar que el desarrollo de competencias manifiesta que las competencias deben ser determinables en la acción (Tejada, 2006).

Los programas de aprendizaje y servicio comprometen a los estudiantes en un servicio comunitario bien organizado y pensado para aminorar las necesidades locales (CCNCCC, 2011; Gripenberg y Lizarte, 2012).

A través de los programas aprendizaje y servicio permite el desarrollo de multitud de competencias académicas, sentido de responsabilidad cívica y compromiso con la comunidad (Barrios Araya, Rubio Acuña, Gutiérrez Núñez, y Sepúlveda Vería, 2012).

3. Conclusiones

Consideramos que nuestra propuesta permite ejecutarse dentro del marco de las ApS pudiendo responder a heterogéneos retos planteados en la sociedad y en el actuar marco europeo de Educación Superior (Francisco y Moliner, 2010). La propuesta permitirá acrecentar la concienciación ciudadana de forma crítica y activa. La coordinación entre la Universidad y el centro residencial promueve una mejor consecución de los objetivos planteados.

Antes de la actuación en el centro residencial, se debe trabajar el marco teórico de las futuras acciones. Partiendo del desarrollo de competencias académicas y personales. Por tanto:

Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo exclusivamente adquirido en el proceso de formación. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos". (Tejada, 2013, p. 287)

Se espera recoger un análisis de la ejecución de las tres fases del ApS que permitan una propuesta de mejora. En función de los resultados, coordinación y consecución de los objetivos de realiza una posible propuesta a otras titulaciones de la misma universidad.

Referencias bibliográficas

- Albertín Carbó, P., Masgrau Juanola, M., Soler Masó, P., Heras Colàs, R., Bofill Ródenas, A. M., Bellera Solà, J., y Guiu, E. (2015). *El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España*. Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional e Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario, Granada, España.
- Amat, A. F., y Miravet, L. M. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-78.
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., y Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.

- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Campus Compact National Center for Community Colleges (2011, mayo). Recuperado de: <http://www.compact.org/resource/SLres-defi%20nitions.html>
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Gripenberg, M., y Lizarte Simón, E. J. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers, and Trainers*, 3, 14-24.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro - ICE UB.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2014). La aportaciones del aprendizaje-Servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Revista Bordón*, 58(3) 121-139.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.

Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la titulación de Fisioterapia: herramientas de motivación en el alumnado

López Liria, Remedios
Rocamora Pérez, Patricia
Ruiz Márquez, Trinidad

*Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina.
Universidad de Almería*

liriareme@ual.es

rocamora@ual.es

truiz@ual.es

RESUMEN

Dentro de la titulación de Fisioterapia en la Universidad de Almería se están llevando a cabo diversas experiencias configuradas dentro del marco de la metodología de Aprendizaje-Servicio, que contribuyen al avance en la innovación educativa y supone desarrollar en el alumnado competencias específicas y transversales unidas a elementos sociales y éticos.

Se han abordado temas sobre promoción de la salud, actividad física, prevención y apoyo a la formación en autocuidados. A lo largo del curso 2015/2016, los alumnos han elaborado 15 vídeos que explican la sintomatología de las enfermedades más prevalentes en la población adulta, sus factores de riesgo, prevención y ejercicios recomendados dirigidos a pacientes y cuidadores de la comunidad, asociaciones y centros de participación activa. Se desea dar respuesta a las necesidades y expectativas de salud de las personas, familias y grupos de pacientes o mayores de la provincia de Almería, adaptándonos a la realidad social.

Palabras clave: motivación; aprendizaje-servicio; universidad; fisioterapia.

Service-Learning experiences in the degree in Physiotherapy: tools for students' motivation

ABSTRACT

In the context of the Degree in Physiotherapy at the University of Almería, different experiences according to service-learning methodology are being carried out. They contribute to progress in educational innovation and they also involve the development of both specific and transversal competences related to social and ethical elements in students.

Different issues about health promotion, physical activity, prevention and support for self-care training have been addressed. Throughout the course 2015/2016, students have generated 15 videos that explain the symptoms of the most prevalent diseases in adult population, so as their risk factors, prevention and recommended exercises, aimed at patients and caregivers in the community, associations and active participation centres. The objective of this activity is to meet the health needs and expectations of individuals, families, groups of patients and elderly in the province of Almería, according to its social reality.

Keywords: motivation; service-learning; university; physiotherapy.

Introducción

El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior iniciado en 1999 ha sido un esfuerzo colectivo de las administraciones públicas, universidades, profesores, estudiantes, asociaciones, empresas, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones, entre ellas la Comisión Europea. Estas han apoyado la modernización de los sistemas de educación y formación para lograr que se ajusten a las necesidades de los cambios en el mercado laboral, aumentando la demanda de innovación y el emprendimiento. Importante reforma que ha supuesto a nivel nacional y europeo un acuerdo firme y objetivo entre gran número de universidades, con la intención de favorecer una enseñanza de calidad que refleje los valores de una sociedad plural y global (Castañeda, Ruiz, Vitoria, Castañeda, y Quevedo, 2007; Gijón y Crisol, 2012).

Desde entonces, en este marco se han gestado diversos proyectos docentes y de investigación en las universidades españolas para desarrollar métodos efectivos y eficaces que favorezcan la transmisión del conocimiento. En la Universidad de Almería, el trabajo hasta ahora desarrollado nos ha permitido realizar un análisis del proceso de ejecución tras la aplicación práctica de metodologías innovadoras en las distintas materias de la titulación de Fisioterapia y evaluar la satisfacción del alumnado. Además, se ha profundizado en la revisión de estudios empíricos y artículos científicos existentes en otras universidades españolas (Fernández Sánchez, López Liria, Zurita, Godoy, y Sánchez Labraca, 2009; López Liria, Rocamora, Rodríguez Martín, Mesa, y García Fortes, 2008; López Liria et al., 2010; Mesa, López Liria, Fernández Sánchez, Rocamora, y Pérez de la Cruz, 2010; Rocamora, Pérez de la Cruz, López Liria, Mesa, y Fernández Sánchez, 2010).

Dando un paso adelante, el profesorado que integra este equipo docente, perteneciente a titulaciones de Ciencias de la Salud, como Fisioterapia, Enfermería y Psicología, a partir del curso 2014-2015 ha integrado nuevas actividades y escenarios donde el alumno tenga la posibilidad de aplicar los conocimientos y habilidades que ha adquirido y practicado a lo largo de su formación académica, combinándolas con ciertas experiencias solidarias que nos demanda el entorno en Almería, con temas sobre promoción de la salud, actividad física, prevención y apoyo a la formación en autocuidados.

El objetivo principal de nuestro proyecto en esta ocasión ha sido potenciar un aprendizaje que tuviese como eje el desarrollo de algunas de las competencias transversales de la Universidad de Almería y específicas de la titulación, capacidades tanto personales como profesionales que se ponen en práctica en diferentes escenarios, incorporando la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el ámbito de la innovación docente y la formación (López Ruiz, 2011; Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso, y Gezuraga, 2013).

La complejidad de la realidad social en la que se enmarca el ApS favorece el diseño interdisciplinar de los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocando en el profesorado un cambio en la concepción de su materia y responsabilidad docente (Martínez Domínguez et al., 2013). Esta práctica ha supuesto en la Facultad de Ciencias de la Salud el inicio de procesos de colaboración entre docentes de diferentes materias e incluso disciplinas implicadas, trascendiendo el contexto institucional, dando sentido a la creación de redes interesadas en la innovación universitaria a partir de esta metodología.

En el contexto de esta metodología, el hecho de que el alumnado tenga la posibilidad de aplicar los conocimientos y habilidades desarrolladas en su formación académica durante las experiencias solidarias en las que participa le ayuda a dar sentido a los mismos, a detectar nuevas necesidades formativas y a sentir que lo que hace le resulta útil tanto a él como a los demás (Martínez Domínguez, 2010; Rubio, 2011).

Con esta metodología, en la Universidad de Almería deseamos aplicar la potencialidad que tiene el ApS para hacer una oferta educativa de calidad, generando redes de colaboración y sinergia entre la universidad, empresas, asociaciones y diversos agentes de la sociedad que demandan nuestra atención, experiencia esta que previamente ha demostrado su eficacia en otras universidades de la geografía española e internacionalmente.

1. Contextualización

Dentro de la titulación de Fisioterapia en la Universidad de Almería se están llevando a cabo diversas experiencias configuradas dentro del marco de la metodología de Aprendizaje-Servicio, que contribuyen al avance en la innovación educativa y supone desarrollar en el alumnado competencias específicas y transversales unidas a elementos sociales y éticos.

Los alumnos/as de la asignatura Fisioterapia en Geriátrica y Psicomotricidad del Adulto, dentro del Grado en Fisioterapia (Plan 2009) de la Universidad de Almería, participan en el diseño e implementación de diversos talleres de atención sociosanitaria, para prestar educación para la salud a grupos de pacientes y cuidadores que viven en la comunidad, dentro de la provincia de Almería, y que en ocasiones demandan atención domiciliaria. Servicio que en la actualidad, aunque es prestado por la administración pública a través de la Junta de Andalucía, con profesionales sanitarios como las enfermeras gestoras de casos o fisioterapeutas, sigue resultando deficitario, debido a desigualdades por la dispersión geográfica de la provincia (no llegando a los lugares más marginales), o a que no se puede garantizar este servicio cuando se precisa, debido a las largas listas de espera por las que en ocasiones deben pasar los usuarios del Servicio Andaluz de Salud (insuficiente personal contratado).

2. Descripción del servicio

A lo largo del curso 2015/2016, los alumnos han elaborado 15 vídeos que explican la sintomatología de las enfermedades más prevalentes en la población adulta, sus factores de riesgo, prevención, así como autocuidados y ejercicios recomendados. Entre los temas abordados se encuentran la lumbalgia, artrosis y artritis, prótesis de rodilla, incontinencia urinaria, enfermedad pulmonar obstructiva crónica, ictus, demencia senil, párkinson, linfedema y parálisis facial.

A grandes rasgos, el proceso seguido para llevar a cabo la experiencia de Aprendizaje-Servicio con los alumnos puede resumirse en las siguientes fases:

- En primer lugar, se ha realizado la preparación de las sesiones formativas o de educación para la salud (recogida de información respecto a las necesidades de los usuarios

a los que va dirigida la actividad, documentación y búsqueda bibliográfica en relación al tema sanitario de interés).

- Posteriormente, se han desarrollado las sesiones o el programa educativo, filmando vídeos con ejemplos ilustrativos de las situaciones abordadas, la patología y los ejercicios prácticos. Para estos vídeos, como protagonistas de las sesiones grabadas, se ha contado con diversos usuarios y cuidadores voluntarios. El alumno ha sido el encargado de llevar a cabo el papel profesional de asesoramiento durante la sesión.
- Finalmente, se analiza el desarrollo de estas sesiones formativas, realizando una valoración de su alcance a través de los cuadernos de campo donde el alumnado ha ido anotando las posibles dificultades surgidas, inconvenientes, como se han resuelto los problemas hallados durante el transcurso de esta experiencia.

A través de esta experiencia, se pretende que el alumno desarrolle o perfeccione aquellas habilidades necesarias para la aplicación de los procedimientos que han adquirido a lo largo del título de grado, que desarrollen y practiquen la capacidad de establecer relaciones positivas con las personas asignadas a su cuidado, que utilicen la metodología científica en sus intervenciones y adquieran los instrumentos necesarios para desarrollar una actitud crítica y reflexiva ante las situaciones reales que puedan presentársele.

Por último, se realiza una evaluación final, es decir, de resultados y sus repercusiones, en la que se valora el impacto que tiene el proyecto, por un lado, en el alumnado y profesorado universitario y, por otro, en los usuarios, pacientes o cuidadores. A través de diferentes instrumentos de evaluación (por ejemplo, cuestionarios, entrevistas personales, observación directa y grado de implicación) se evalúa si los alumnos universitarios han realizado un aprendizaje significativo y útil, si han desarrollado habilidades personales y profesionales, el grado de satisfacción, etc.

3. Descripción del aprendizaje

Hablamos, en definitiva, de una propuesta educativa innovadora que nos permite contar con aprendizajes contextualizados donde el alumnado desarrolla capacidades de crítica, de reflexión, de participación ciudadana activa, de conocimiento y contacto con la realidad que le rodea. El profesor o tutor de las asignaturas implicadas o, en ocasiones, de las experiencias que son recogidas en los Trabajos de Fin de Grado de algunos alumnos, fomenta el que se realice una formación teórico-práctica, profundizando en distintos servicios que son demandados por agentes externos pertenecientes en ocasiones a asociaciones de discapacitados, centros de participación activa, o la sociedad en general. Permite al alumno que reflexione sobre las dificultades reales del que será su futuro trabajo, al pasar de un planteamiento teórico a la realización de proyectos o actividades relacionadas con su profesión posterior, en la realidad.

Facilita aprendizajes relacionados con el currículo que el alumnado está trabajando en la titulación de Fisioterapia a través de esta metodología. Logra que el proceso de aprendizaje esté integrado en un servicio solidario, en un servicio que se dé a la comunidad y que este servicio sea

de calidad. Que exista un destacado protagonismo del alumnado que participa en dicho proceso y el ciudadano se beneficie de las repercusiones que genera su intervención.

Con el Título de Grado en Fisioterapia se pretende formar fisioterapeutas, con preparación científica y capacitación suficiente como para que puedan describir, identificar, tratar y comparar problemas de salud a los que se puede dar respuesta desde la Fisioterapia. Todo ello considerando al individuo en su triple dimensión: biológica, psicológica y social (ANECA, 2004; directrices y principios generales recogidos en el artículo 3.5 del Real Decreto 1393/2007¹). Con el Aprendizaje-Servicio, en esta titulación, se desea dar respuesta a las necesidades y expectativas de la salud de las personas, familias, grupos y comunidad, comprendiendo la realidad social. Entre las competencias transversales que están siendo abordadas durante el desarrollo de esta experiencia se hace hincapié en el trabajo en equipo, la capacidad de resolución de problemas (favoreciendo la creatividad del alumno), la capacidad reflexiva y crítica (aprender a gestionar recursos para realizar las actividades), la competencia digital y tratamiento de la información, dotándoles de habilidades para seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes con un espíritu crítico.

4. Conclusiones

Con esta experiencia se logra la motivación y creatividad del alumnado implicado, al aprender de una manera práctica, en contacto con la sociedad que los reclama como futuros profesionales, a través de un aprendizaje que es dirigido, global, significativo, profundo e interrelacionado. Este recurso facilita la conexión con los conocimientos previos, es adecuado para el desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes, y ayuda a relacionar los contenidos de las distintas asignaturas.

El hecho de que el alumnado aplique los conocimientos y procedimientos aprendidos durante su formación académica en las experiencias solidarias en las que toma parte, le facilita su comprensión y la conexión con el mundo, mantiene su ilusión y expectativas por la labor humana que desarrollará posteriormente con su trabajo.

Además, deseamos resaltar, por encima de cada uno de los motivos que justifican estos proyectos de innovación, que la enseñanza requiere de una voluntad de mejora y un esfuerzo de perfeccionamiento no comparables a otras profesiones (López Liria et al., 2008), más aún en estos últimos años, cuando las condiciones desfavorables de la crisis nos están obligando a realizar mayores esfuerzos para mantener la calidad de la enseñanza en nuestras aulas y la motivación de todos, alumnos y profesorado.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (ANECA). (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Fisioterapia*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150428/libroblanco_jun05_fisioterapia.pdf.

1 Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 31/10/2007).

- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R., y Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Negotium*, 3(8), 100-132.
- Fernández Sánchez, M., López Liria, R., Zurita, F., Godoy, M. J., y Sánchez Labraca, N. (2009). Planificación docente en fisioterapia: nuevos retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. Márquez, J. Roca, y T. Belmonte (Coords.), *II Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería* [CD-ROM] (pp. 267-272). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Gijón, J., y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 389-414. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>.
- Godoy, M. J., López Liria, R., Fernández Sánchez, M., Rocamora, P., Catalán, D., Fernández García, R., y Pérez de la Cruz, S. (2012). Nivel de satisfacción en alumnos de fisioterapia con el uso de nuevas metodologías docentes. En J. Márquez, T. Belmonte, y S. Jiménez (Coords.), *V Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería* [CD-ROM] (pp. 99-103). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- Keen, C., & Hall, K. (2008). Engaging with difference matters: Longitudinal college outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.
- Liesa, M. (2009). Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad. *Educação Especial*, 22(835), 267-280.
- López Liria, R., Fernández Sánchez, M., Godoy, M. J., Rocamora, P., Catalán, D., y Fernández García, R. (2013). Avances perspectivas desde el punto de vista de innovación docente en la titulación de fisioterapia. En J. Márquez, T. Belmonte, y S. Jiménez (Coords.), *VI Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería* [CD-ROM] (pp. 83-87). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- López Liria, R., Fernández Sánchez, M., Mesa, A. M., Rocamora, P., Pérez de la Cruz, S., Zurita, F.,... Godoy, M. J. (2010). Potencialidad de las tecnologías de la información y la comunicación en la titulación de fisioterapia. En J. Márquez, J. Roca, y T. Belmonte (Coords.), *III Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería* [CD-ROM] (pp. 229-233). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- López Liria, R., Rocamora, P., Rodríguez Martín, C. R., Mesa, A. M., y García Fortes, Y. (2008). Hacia la convergencia europea: profesores a examen. *Cuestiones de Fisioterapia*, 37, 45-53.
- López Ruiz, J. I. (2011) Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Martínez Domínguez, B. (2010). Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva. En A. Parrilla, y M. López Melero (Coords.), *Reinventar la profesión docente. Actas: Comunicaciones y Pósters. Parte II. La formación de los docentes y el currículum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia* (pp. 96-111). Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-118.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J. M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje Servicio? En X. Martín, y L. Rubio (Coords.), *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje Servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Mesa, A. M., López Liria, R., Fernández Sánchez, M., Rocamora, P., y Pérez de la Cruz, S. (2010). Búsqueda bibliográfica de fuentes de información secundarias y de Fisioterapia basada en la evidencia. En J. Márquez, J. Roca, y T. Belmonte (Coords.), *III Memoria de Actividades Docentes en el*

- Marco del EEES de la Universidad de Almería* [CD-ROM] (pp. 141-146). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Robinson, J. S., & Torres, R. M. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity? *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- Rocamora, P., Pérez de la Cruz, S., López Liria, R., Mesa, A. M., y Fernández Sánchez, M. (2010). Innovación en la metodología docente: de la Teoría a la Práctica. Dos experiencias en la titulación de Fisioterapia. [CD-ROM]. En J. Márquez, J. Roca, y T. Belmonte (Coords.), *III Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería* [CD-ROM] (pp. 183-190). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.
- Tedesco, J. C., y Tapia, M. N. (2008). *El aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Implicaciones del Aprendizaje-Servicio en la Universidad y la sociedad: revisión bibliográfica

López Liria, Remedios
Rocamora Pérez, Patricia
Ruiz Márquez, Trinidad

Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina. Universidad de Almería

liriareme@ual.es

rocamora@ual.es

truiz@ual.es

RESUMEN

Se ha realizado una síntesis de la investigación existente en la base de datos *SCOPUS* acerca del Aprendizaje-Servicio canalizado a través de la Universidad y dirigido a las necesidades de la comunidad, en los últimos 10 años. Se describen los resultados obtenidos de 12 artículos (4 de Psicología o Pedagogía, 6 de Ciencias Sociales o Educación y 2 de Enfermería), cómo incide esta experiencia en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y cómo repercute en los destinatarios que lo demandan y la sociedad. Entre los resultados se ha hallado que generan aprendizajes de mayor calidad: desarrollo en la resolución de problemas, pensamiento crítico, formulación de preguntas, búsqueda de información relevante, elaboración de juicios informados, observaciones e investigaciones precisas, crea nuevas conjeturas y desarrolla habilidades comunicativas. Hasta la fecha, este tipo de experiencias universitarias se restringen normalmente a iniciativas de pequeños grupos de profesores que, de manera voluntaria, deciden embarcarse en proyectos de coordinación interdisciplinar.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; universidad; revisión bibliográfica; satisfacción.

Service-Learning implications in the university and society: literature review

ABSTRACT

There has been done a synthesis of existing research on the *SCOPUS* database about service-learning channeled through the University and directed to community needs, over the last 10 years. The results of 12 items have been described (4 about Psychology, 6 about Social Sciences or Education and 2 about Nursing), how this experience affects the quality of the teaching-learning process and how it affects addressees who request that and society. Among the results it has been found they generate higher quality learning: development solving problem, critical thinking, questioning, finding relevant information, development of informed, observations and accurate investigations judgments, creates new conjectures and develops communication skills. To date, these types of university experiences are normally restricted to initiatives of small groups of teachers who, voluntarily, decide to work into interdisciplinary coordination projects.

Keywords: service-learning; university; literature review; satisfaction.

Introducción

Una educación de buena calidad es aquella que cumple con los dos pilares fundamentales que definen la educación del siglo XXI: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Esto quiere decir que la educación debe formar la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y que debe formar en actitudes, valores y competencias que promuevan la solidaridad, la democracia, la responsabilidad por el destino de los otros... (Tedesco, 2004; cit. en Tedesco, Hernaiz, y Tapia, 2008, p. 5).

Filosofía que desea ser integrada en las universidades, entre los cambios que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este marco, dentro de las metodologías docentes innovadoras propuestas, el Aprendizaje-Servicio (ApS) comienza a utilizarse como una experiencia que debe comportar aprendizaje académico formal de acuerdo con los planes docentes del grado o postgrado del estudiante, distinguiéndolo del voluntariado, por la planificación pedagógica que tiene que realizar el docente, vinculando contenidos de aprendizaje y/o de investigación a las acciones ofrecidas a la comunidad e intentando mejorar las necesidades sentidas por la sociedad (Liesa, 2009). Desde que surge esta corriente basada en el ApS hasta la actualidad, se han descrito en la literatura científica numerosos proyectos llevados a cabo desde la Universidad.

Este trabajo surge con la humilde intención de que a través de los resultados y conclusiones obtenidos de una revisión bibliográfica exhaustiva en *SCOPUS* (una de las principales bases de datos que reúne una amplia información de más de 5.000 editores internacionales de las áreas de ciencias, tecnología, medicina y ciencias sociales) se pueda ofrecer evidencia actual sobre cual está siendo la evolución de las actividades de ApS en la comunidad.

Objetivo general:

- Realizar una síntesis de la investigación existente en la base de datos *SCOPUS* acerca del Aprendizaje-Servicio canalizado a través de la Universidad a la comunidad en los últimos 10 años.

Objetivos específicos:

- Averiguar los resultados obtenidos tras la aplicación del enfoque de Aprendizaje-Servicio y cómo incide en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Describir cómo repercute esta experiencia en los estudiantes y los destinatarios que la demandan.

1. Marco teórico

La característica más definitoria del Aprendizaje-Servicio es su carácter eminentemente profesionalizante, de tal forma que enfrenta a los estudiantes a dificultades reales que tienen que resolver aplicando los conocimientos y habilidades que ya poseen y otros nuevos que han de adquirir; pero precisamente por esa dificultad puede tener también carencias en relación

con la retención de determinados conceptos. Estos programas se distinguen de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar de forma simbiótica al que presta y al que recibe el servicio, centrándose tanto en el servicio como en el aprendizaje resultante (Furco, 2011).

Se generan aprendizajes de mayor calidad con el fomento de la resolución de problemas, el pensamiento crítico, formulación de preguntas, búsqueda de información relevante, elaboración de juicios informados, uso eficiente de la información, realizando observaciones e investigaciones precisas, inventando y creando nuevas conjeturas, analizando datos y practicando las habilidades comunicativas. Esta metodología puede favorecer en la educación actual, aspectos de tanta importancia como la acción solidaria, la formación ciudadana, o la responsabilidad social (Rodríguez Herrero, de la Herrán, y Cortina, 2015).

El diseño de este trabajo ha sido una revisión bibliográfica llevada a cabo en la base de datos SCOPUS, durante el mes de mayo de 2016.

Los criterios de inclusión para la selección de estudios en esta búsqueda bibliográfica han sido:

- a. Artículos obtenidos a partir de los descriptores y operadores booleanos definidos para la búsqueda: aprendizaje servicio, universidad, and, y, or.
- b. Estudios de diseño observacional, experimental, revisiones bibliográficas, meta-análisis.
- c. Artículos o trabajos de investigación publicados en los últimos 10 años.

En relación a los trabajos hallados introduciendo el descriptor “Aprendizaje Servicio” en la base de datos, se han encontrado 58 documentos, clasificados en las siguientes áreas (32 en Ciencias sociales; 23 de Psicología; 3 de Ciencias de la Salud). Acotando esta búsqueda a los trabajos desarrollados en la Universidad, los hallazgos se reducen a 12 (4 de Psicología o Pedagogía, 6 de Ciencias Sociales o Educación y 2 de Enfermería). En la tabla 1 se presentan los principales contenidos e información que estas investigaciones han aportado en relación a esta propuesta metodológica docente en el ámbito universitario y la sociedad en general.

TABLA 1. Resumen de los principales artículos seleccionados en la revisión

Autor y año publicación	Universidad Titulación	Necesidad de partida y servicio ofrecido	Aprendizaje alcanzado y satisfacción alumnado
Briede y Mora (2016)	Universidad del Bío-Bío, Chile Diseño Industrial	Aborda la problemática de la vivienda social básica, ya que las opciones de mobiliario que se adecúe a viviendas de 40 m. no están disponibles en el mercado. La problemática es contextualizar la educación del diseño para mejorar la calidad de vida de las personas mediante la creación de nuevos productos. Los productos diseñados: secador de ropa (exterior-interior), secador-contenedor de loza, contenedor-organizador de juguetes.	El ApS fomentó la capacidad de los estudiantes de concretar sus proyectos, trabajar en equipo, comunicar resultados y concebir una ciudadanía activa, de forma que el servicio ofrecido permitiese una mejor calidad de vida a la población. La Universidad se vincula con el medio social-cultural-económico-político del entorno inmediato, y proyecta sus aportaciones hacia quienes lo requieren.

TABLA 1 (continuación)			
Gil, Moliner, Chiva, y García López (2016)	Universitat Jaume I y Universitat de Valencia Maestro de Educación Física (EF) "Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento"	La mejora de la movilidad de personas que presentan algún tipo de diversidad funcional. Sesiones de EF dirigidas a niños y niñas que presentaban como característica común una movilidad reducida, con el objetivo de trabajar/aprender contenidos sobre la sistemática del ejercicio, de artrología y de miología.	Se observan mejoras en las dimensiones: ayuda y colaboración, sensibilidad social, conformidad con lo socialmente correcto y responsabilidad social. Genera un estado de satisfacción en el alumnado. Se sienten capaces de comprender los sentimientos y circunstancias ajenas difíciles y han apreciado que con su actuación han contribuido a una mejora en la calidad de vida de las personas receptoras del servicio.
Ayuste, Escofet, Obiols, y Masgrau (2016)	Universitat de Barcelona Magisterio	Experiencias de Aprendizaje-Servicio para que el profesorado sea capaz de manejar la gran diversidad que puede presentarse en el aula. Las personas que reciben el servicio debían estar en una situación de desventaja social, exclusión o riesgo de exclusión.	El uso de esta metodología promueve la reflexión a través de las experiencias vividas en proyectos de ApS. Se ha revelado como un enfoque apropiado para la formación inicial del profesorado. Perspectiva más contextualizada y holística de la educación superior. La mayor parte de los estudiantes se muestran muy satisfechos con la experiencia de ApS. Tienen una opinión positiva sobre el uso del ApS en la asignatura y opinan que se debería integrar en más materias de la carrera, y que le gustaría participar en otras experiencias de ApS.
Daniels, Billingsley, Billingsley, Long, y Young (2015)	North Carolina Central University, Durham, NC, USA Enfermería, Salud Pública, Psicología, Nutrición y Educación Física	El aprendizaje-servicio como un método viable para el apoyo a la resiliencia de las poblaciones minoritarias.	Los datos revelaron que los estudiantes valoran positivamente la pedagogía del ApS y valoran los principios de la responsabilidad ciudadana y la justicia social. Estos resultados contribuyen a un impacto positivo sobre la resiliencia de las poblaciones minoritarias.
Rodríguez Herrero, de la Herrán, y Cortina (2015)	Universidad Autónoma de Madrid Pedagogía	Creación de proyectos de ApS para contribuir a una educación que incluya la capacitación para tratar el "tema tabú" de la muerte. Plantea el ApS como propuesta metodológica desde la que es posible desarrollar la "Pedagogía de la muerte", describiéndose varias actividades didácticas para las distintas etapas educativas.	Puede contribuir a la mejora de las futuras generaciones y cultivar en cada persona lo que le es propio de su condición humana. Puede fomentar una mayor conciencia desde la que ejercer de forma más madura la responsabilidad, la sensibilidad y la acción solidaria. Dichas propuestas son experiencias didácticas que actualmente se están desarrollando y definen rutas relativamente novedosas para un desarrollo pedagógico formativo.

TABLA 1 (continuación)			
Rodríguez Gallego (2014)	Universidad de Sevilla Pedagogía "Didáctica General"	La participación de los estudiantes en el marco de la investigación ha consistido en prestar un servicio a la comunidad educativa, tomar consciencia y exponer los aprendizajes conseguidos, conjugando los conocimientos disciplinares trabajados en la clase de Didáctica General con el servicio realizado en las aulas del CEIP. Necesidad de vincular en la universidad teoría y práctica a través de una metodología de ApS, a través de actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, o solidarias y de cooperación.	Los estudiantes han aprendido como planificar e implementar los grupos interactivos en las aulas del CEIP. Estos consideran que la metodología, desde el punto de vista curricular, les ha permitido un mayor dominio del contenido de la asignatura y actitudes más positivas hacia el aprendizaje y el trabajo. Para la categoría desarrollo personal, esta metodología ha despertado su capacidad de asumir responsabilidades serias, ha aumentado la autoestima y autoeficacia, incrementa habilidades de trabajo en equipo, fomenta su deseo de superación ante todo tipo de dificultades, aumenta la motivación, mejora la comunicación y despierta la capacidad creativa de los alumnos.
Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso, y Gezuraga (2013)	Universidad del País Vasco Educación Social Pedagogía	Se vincularon siete grupos de alumnos con diferentes entidades socioeducativas que realizan su actividad con diferentes metodologías de intervención (Mediación, Acción comunitaria, Animación sociocultural, Educación creadora, Justicia restaurativa, Intervención socioeducativa con niños y familiares de sordos y ApS).	La evaluación de esta primera experiencia por parte del alumnado, docentes y socios comunitarios fue muy positiva. Entre otros aspectos, se puede destacar la motivación y creatividad generada en el alumnado al aprender de una manera práctica y en contacto con los profesionales, y cómo este aprendizaje ha sido global, significativo, profundo e interrelacionado.
Yeh (2010)	University of Washington, Seattle, WA, USA Varias titulaciones	La asistencia de estudiantes de bajos ingresos, que son la primera generación que va a la universidad de su familia (LIFG) está decreciendo de forma alarmante en Estados Unidos. Este estudio proporciona experiencias basadas en ApS para fomentar su persistencia en la universidad, para que no abandonen sus titulaciones.	Los estudiantes participaron en múltiples y diferentes experiencias de aprendizaje-servicio, donde mejoraron su relación entre ellos y su comunidad. Todos los participantes informaron que la participación en los proyectos de ApS era una parte vital de su experiencia universitaria.
Francisco y Moliner (2010)	Universitat Jaume I Magisterio, Psicopedagogía, Comunicación Audiovisual	Necesidad de despertar la conciencia crítica y la participación ciudadana entre los miembros de la comunidad universitaria. 23 proyectos: 14 grupos trabajaron en el campo de la educación formal (realizando intervenciones educativas en centros de Infantil, Primaria y Secundaria) y 9 trabajaron en el espacio público (organizando campañas, cine-fóruns y actividades en la ciudad).	Los estudiantes han valorado muy positivamente la experiencia y el aprendizaje producido. Los dos aspectos que más han destacado de esta propuesta de ApS han sido: la autonomía y la conexión con la práctica. Se han desarrollado competencias básicas como el trabajo en equipos interdisciplinares, el respeto a la diversidad o el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. Y por otra, promover la participación, la ciudadanía activa y la cultura de paz en la comunidad universitaria, despertando la conciencia social, la solidaridad y el compromiso con el entorno del estudiantado.

TABLA 1 (continuación)			
Chiva, Corbatón, y Capella (2009)	Universitat Jaume I Maestro de Educación Infantil	El proyecto consistió en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares basados en la didáctica de los juegos motrices, prestando un servicio a niños y niñas en riesgo de exclusión social pertenecientes a diferentes entidades como: un Centro de Acción Educativa Singular, la Asociación Síndrome de Down Castellón y la Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad Castellón.	El estudio destaca como aumenta la satisfacción personal del alumnado, al mejorar su autoconcepto y experimentar vivencias de éxito, y la mejora de su aprendizaje académico al ser capaces de aplicar en la práctica real los conocimientos teóricos adquiridos.
Liesa (2009)	Universidad de Zaragoza Facultad de Educación de Huesca	Compensar las necesidades de tres sectores de la población: personas con discapacidad, gitanos e inmigrantes, intentando ayudarles en su integración social y mejorando su calidad de vida.	Diseño de los proyectos: "Proyecto Vida Independiente", el programa de radio "Los Bandidos de la Hoya" y el "Taller de Creación Literaria". Los estudiantes de magisterio hacen las prácticas de diferentes asignaturas de su titulación y de un seminario que les permita adquirir una serie de competencias.
Arratia (2008)	Universidad Andrés Bello, Chile "Antropología Filosófica y Ética en Enfermería" y "Solidaridad y Antropología del Cuidado"	Los estudiantes se insertan en organizaciones y/o comunidades e instituciones de salud (centros de salud, hospitales, casas de acogida), desenvuelven programas de atención, educación y planificación de actividades de cuidado y acompañamiento, de acuerdo con las necesidades de las personas asistidas. Estas actividades se dirigen a la comunidad en general y, en particular, a adultos mayores, niños y jóvenes discapacitados. Como respuesta a la necesidad de fortalecer una acción futura que aborde y dirija una tarea de servicio, con un espíritu solidario y de compromiso profesional hacia los más necesitados de nuestra sociedad.	Los estudiantes tuvieron una actitud positiva hacia la apreciación de la diversidad y valores fundamentales, considerando que la experiencia les permitió lograr autoeficacia y mejorar sus relaciones intrapersonales e interpersonales. Se comprobó un compromiso solidario con las personas más necesitadas, una actitud positiva hacia la apreciación de la diversidad y valores fundamentales, como el respeto por la vida, veracidad, honestidad, entre otros. Como marco pedagógico experiencial, potencia el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y motiva una reflexión formal durante la experiencia.

Fuente: elaboración propia.

2. Conclusiones

Tanto profesores de universidad, como profesionales de la docencia, deben utilizar las mejores herramientas que tengan a su disposición, siempre que hayan demostrado su eficacia, para alcanzar los objetivos educativos. Por lo tanto, el uso de "nuevas" metodologías docentes, que permitan a los alumnos el desarrollo de competencias profesionales, debería ser algo independiente a la llegada o no del EEES.

La mayoría de los estudios encontrados en esta base de datos sobre ApS han sido gestados en el contexto del EEES desde 2008 hasta la actualidad, existe una gran proliferación de producción científica los últimos años y destacan las líneas de investigación abiertas en el área de

Educación, Psicología y Enfermería en relación a esta metodología. Hasta la fecha, este tipo de experiencias universitarias se restringen normalmente a iniciativas de pequeños grupos de profesores que, de manera voluntaria, deciden embarcarse en proyectos de coordinación interdisciplinar.

En general, todos los artículos descritos en esta revisión bibliográfica consideran que el Aprendizaje-Servicio ofrece una experiencia mutuamente beneficiosa tanto para el alumnado como para la institución educativa, ya que proporciona un servicio relevante y significativo en la comunidad, especialmente para los colectivos en riesgo de exclusión social. A través de este servicio, los estudiantes pueden identificar y responder a las necesidades específicas actuales de la población objeto de estudio.

Referente a la utilidad de la experiencia y su uso como método de aprendizaje y su repercusión en la calidad del proceso, los estudiantes, en general, manifiestan un mayor esfuerzo con respecto al método tradicional, pero reconocen que han aprendido más, valorando su utilidad como aproximación al mundo laboral. Permite incorporar contenidos transversales como la educación para la salud, ambiental, cívica y para la igualdad de géneros. La experiencia les hace ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continua en cualquier acción que emprendan en la ciudadanía. El trabajo en equipos interdisciplinarios les permite desarrollar habilidades sociales y cooperativas, como son el diálogo, la escucha activa, el consenso, la negociación, la asertividad, la empatía, el respeto, la solidaridad o el compromiso.

Sobre el equipo docente, esta metodología implica la transformación de sus prácticas educativas, un cambio en la organización de las asignaturas, situando al alumnado como eje central de la planificación, cambiado en ocasiones los exámenes tradicionales por la evaluación continua basada en la creación de proyectos grupales. A pesar de suponer un trabajo extra, lo definen como un elemento revitalizador y motivador, que repercute sobre la satisfacción profesional.

Como conclusión del Aprendizaje-Servicio desarrollado a partir de la Universidad, se destaca que los estudiantes aprenden a medida que contribuyen con sus conocimientos y habilidades en su comunidad, lo que les permite hacer conexiones significativas con el contenido curricular de la titulación o curso académico al que asisten. A su vez, las instituciones educativas pueden utilizar la metodología de ApS como un laboratorio social para explorar los contenidos que abordan en la teoría. Por tanto, esta metodología docente innovadora está favoreciendo el aprendizaje académico de manera significativa, al igual que permite al estudiante participar en la creación de una sociedad más democrática, trabajar en equipo y adquirir una mayor responsabilidad social en una sociedad multicultural y diversa como es la actual.

Referencias bibliográficas

- Arratia, A. (2008). Ética, Solidaridad y "Aprendizaje Servicio" en la Educación Superior. *Acta Bioética*, 14(1), 61-67.
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N., y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183.
- Briede J. C., y Mora, M. L. (2016). Diseño y Co-Creación Mediante Aprendizaje y Servicio en Contexto Vulnerable: Análisis de Percepción de la Experiencia. *Formación Universitaria*, 9(1), 57-70. doi: 10.4067/S0718-50062016000100007

- Chiva, O., Corbatón, R., y Capella, C. (2009). Efectos académicos y personales del aprendizaje-servicio en alumnado de Didáctica de la Expresión Corporal y Juegos Motores: estudio cualitativo. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 36, 7-17.
- Daniels, K. L., Billingsley, K. Y, Billingsley, J., Long, Y., & Young, D. (2015). Impacting resilience and persistence in underrepresented populations through service-learning. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 174-192.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 69-77.
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., y García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Liesa, M. (2009). Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad. *Educação Especial*, 22(835), 267-280.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-118.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez Herrero, P., de la Herrán, A., y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212. doi: 10.5944/edu-cXX1.18.1.12317
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., y Tapia, M. N. (2008). *El aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Yeh, T. L. (2010). Service-Learning and Persistence of Low-Income, First-Generation College Students: An Exploratory Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 50-65.

Investigar para institucionalizar el aprendizaje-servicio en la universidad española¹

Lorenzo Moledo, Mar

Sotelino Losada, Alexandre

Cambeiro Lourido, María do Carme

Grupo de Investigación Esculca - Universidad de Santiago de Compostela

mdelmar.lorenzo@usc.es

alexandre.sotelino@usc.es

mariadocarmen.cambeiro@usc.es

RESUMEN

La investigación en aprendizaje-servicio se ha caracterizado por la ausencia de estudios que empleen diseños experimentales, por carecer de datos longitudinales de los efectos a largo plazo, por utilizar muestras pequeñas y porque buena parte de los estudios se basan en las percepciones de alumnos y profesores. Justamente, partiendo de esta realidad, nuestro objetivo en este trabajo es presentar el diseño de una investigación experimental centrada en estudiar la pertinencia del aprendizaje-servicio como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje en las universidades españolas; y evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas así como los conocimientos técnicos (contenidos disciplinares) de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Institucionalización; aprendizaje-servicio; universidad; metodología.

Research aimed at institutionalizing Service-Learning in the Spanish university system

ABSTRACT

Service-learning research has been characterized by the absence of studies using experimental designs due to a lack of longitudinal data regarding long-term effects, to the use of small samples and because many of these studies are based on students and teachers' perceptions. Given this context, the aim of this work is to present the design of an experimental research focused on studying the relevance of service-learning as a framework for innovation and development of learning processes in Spanish universities; and also to evaluate the effectiveness of Service-Learning in order to improve social competences and civic skills, as well as technical knowledge (disciplinary content) of university students.

Keywords: Institutionalization; service-learning; university; methodology.

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de convocatoria competitiva del Ministerio de Economía y Competitividad, en el marco del Programa Estatal de I+D+i Retos de la Sociedad: “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” (EDU2013-41687-R) co-financiado con Fondos Feder.

1. Introducción. Marco teórico

Desde distintos organismos internacionales se afirma la necesidad de que la universidad del siglo XXI cree las condiciones adecuadas para fomentar un aprendizaje más centrado en el estudiante y haga uso de métodos de enseñanza innovadores. Así lo reconocen los Ministros de Educación de los países implicados en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), en la Declaración de Bucarest (2012).

Ciertamente, uno de los métodos que más se focaliza en torno al aprendizaje del estudiante es el aprendizaje-servicio (*service-learning*), donde los alumnos aprenden mientras actúan sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. En una propuesta de aprendizaje-servicio (ApS) se combinan, pues, el aprendizaje de contenidos académicos con el entrenamiento en la disponibilidad (habilidades) para movilizarlos en contextos reales (Puig, 2009; Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). El alumnado tiene la oportunidad de transferir esos aprendizajes para atender necesidades reales.

Sin embargo, el impacto y los beneficios del aprendizaje-servicio pueden ir más allá de los estudiantes y de los potenciales efectos cognitivo-sociales en los mismos, ya que es posible que alcancen al profesorado, a la comunidad y a la universidad en su conjunto, máxime si consigue vincular, a su través, tres de sus inequívocas misiones: docencia, investigación y responsabilidad social. De sus teóricas ventajas se ha hecho eco en nuestro país la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) con la aprobación del documento técnico sobre Institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad.

Ahora bien, no son pocos los trabajos que se han publicado y que, en sentido estricto, carecen de evidencias empíricas consistentes al respecto, basando buena parte de sus afirmaciones, y aún conclusiones, en las experiencias (por supuesto, valiosas en la mayoría de los casos), de profesores bien dispuestos al uso de la mencionada metodología. Y es así como llegan a explicar buenos resultados en sus alumnos, sin que medie un diseño riguroso de investigación ni nada que se le parezca.

La investigación en este campo se ha caracterizado por la ausencia de estudios que empleen diseños experimentales, por carecer de datos longitudinales de los efectos a largo plazo, por utilizar muestras pequeñas (30/40 alumnos) y porque buena parte de los estudios se basan en las percepciones de alumnos y profesores (Furco, 2007).

Así pues, el objetivo de este trabajo no es otro que presentar el diseño de una investigación experimental centrada en estudiar la pertinencia del aprendizaje-servicio como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje en las universidades españolas; y evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas así como los conocimientos técnicos (contenidos disciplinares) de los estudiantes universitarios. Lo que pretendemos, es validar un modelo de institucionalización de la metodología del Aprendizaje Servicio en la Universidad. Pero para validar este modelo debemos, cuando menos, trabajar a dos niveles: el ApS como Filosofía y el ApS como programa (Puig, Palos, Martín, Rubio, y Escofet, 2016).

Lo que defendemos es que las tentativas institucionalizadoras de la metodología ApS en el sistema universitario español deberían apoyarse en cuatro pilares básicos:

1. Los hallazgos de la investigación social, sobre todo en la escena internacional, que asocian el ApS a la mejora del rendimiento académico y la elevación del capital social de los estudiantes.
2. El marco legal e institucional que ampara el ApS en el sistema universitario español y, naturalmente, en el EEES.
3. Cada vez son más los profesores que trabajan con esta metodología, muchas veces de forma aislada y a modo de iniciativa personal, pero sin un respaldo institucional y pedagógico que permita afirmar la sostenibilidad de tales iniciativas.
4. Los beneficios que se derivan de la institucionalización de cualquier práctica frente a aquellas que no cuentan con ese reconocimiento (ver Furco, 2007).

En definitiva, si lo que pretendemos es afirmar las posibilidades del aprendizaje-servicio en el contexto universitario español, lo primero es no olvidar que una dinámica de instalación como la que se pretende exige un grado suficiente de conocimientos sobre elementos y factores a tener muy en cuenta.

2. Metodología

Para lograr los objetivos de la investigación utilizamos una Metodología Combinada Integradora Exploratoria (*Sequential Exploratory Design*) y una muestra de centros de seis (6) universidades españolas. Se trata, por lo tanto, de una compleja investigación evaluativa, con distintas fases diferenciadas pero interdependientes:

- Primera Fase: llevamos a cabo un estudio exploratorio descriptivo para analizar la presencia del ApS como filosofía en la Universidad.

TABLA 1. Instrumentos y muestra del estudio exploratorio

Instrumentos	Muestra
Análisis de contenido de planes estratégicos de formación de las Universidades	6 programas institucionales de formación del profesorado universitario
Análisis de contenido de Programas/guías docentes de las materias	174 programas de materias de grado
Cuestionario para analizar la cultura docente en la universidad	1916 profesores universitarios

Fuente: elaboración propia.

- Segunda Fase: diseñamos un programa de ApS para la universidad, siguiendo esta secuencia:

1. Diagnóstico-detección. Hemos detectado las experiencias de ApS que se están llevando a cabo en las seis Universidades, pero también aquellas que sin ser ApS

podrían asemejarse, e incluso el profesorado dispuesto a iniciarse en el ApS. También pretendemos identificar qué características definen una experiencia de ApS como de alta calidad. Para ello hemos llevado a cabo entrevistas a decanos, identificamos experiencias de ApS que ya se están desarrollando e incluso, por medio de los cursos ofertados, hemos detectado al profesorado interesado en esta metodología.

TABLA 2. Instrumentos y muestra del diagnóstico-detección

Instrumentos	Muestra
Entrevista a Decanos	42
Ficha de Experiencias de ApS	42

Fuente: elaboración propia.

2. Diseñar un programa y movilizar recursos que deben facilitar y hacer sostenible su implantación. Para ello, tenemos que trabajar en varias líneas:
 - Plan de Formación-Innovación Docente. Se trata de un plan con tres partes. De un lado, la formación básica sobre ApS y los elementos básicos para diseñar un proyecto (6h); diseño por parte de los docentes de su proyecto de ApS (4h); y de otro, el desarrollo tutorizado de cada una de las experiencias de ApS.
 - Reconocimiento institucional. El plan de formación y el trabajo de los profesores debe ser reconocido institucionalmente. De hecho varias Universidades del proyecto han puesto en marcha distintas acciones, tal es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela con la Convocatoria de proyectos de innovación en aprendizaje-servicio (ApS) en la USC.
 - Partenariado y comunidad educativa. Se debe facilitar a los docentes la búsqueda de partners con los que trabajar.
 - Espacios donde incorporar el ApS, en las enseñanzas de grado o posgrado, en asignaturas de prácticas externas, TFG y TFM.
 - La universidad debe tener una estructura organizativa que permita visibilizar el ApS; favorecer la coordinación de entidades, gestión de convenios, etc.

El plan de formación se ha desarrollado en la USC y se han concluido las dos primeras partes con un total de 25 proyectos diseñados y que se desarrollarán en el próximo curso. Cada proyecto ha sido sometido a una evaluación del diseño, implicando a expertos en ApS (criterio interjueces).

- Tercera Fase: se implementarán y evaluarán, según el diseño establecido, cada uno de los proyectos de ApS (diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes con pretest y posttest y una variable independiente) en la Universidad de Santiago de Compostela a modo de estudio piloto. Analizaremos el impacto de las experiencias de ApS en alumnos, profesores, universidad y comunidad. Además de la evaluación del diseño, cada proyecto será evaluado en su implementación, resultados y seguimiento.

TABLA 3. Evaluación de los proyectos de ApS

Evaluación	Instrumentos
Implementación	Informes de autoevaluación de los sujetos implicados en el programa (docentes, alumnado, <i>partners</i>) Portafolio de alumnos y profesores Entrevista grupal con el alumnado participante en cada proyecto
Resultados	Escalas para alumnado (pretest y postest) sobre competencias cívico-sociales, actitudes hacia la materia y estudios universitarios... Cuestionario de satisfacción para alumnado y profesorado Diferencial semántico del programa en su conjunto para alumnado, profesorado y <i>partners</i> Entrevista estructurada con las personas que recibieron el servicio Informe final de evaluación del programa por parte del profesor Grupo de discusión con el profesorado implicado
Seguimiento	Informe de seguimiento al profesor: continuidad del proyecto, demanda de formación por parte de profesores o evaluación del docente implicado

Fuente: elaboración propia.

3. Conclusiones

En este trabajo presentamos una investigación de alcance experimental con la que pretendemos ayudar, si fuera el caso, a sentar las bases para una institucionalización sostenible del aprendizaje-servicio en las universidades españolas. En tal sentido, es obligado reconocer el escaso número de investigaciones sólidas existentes en nuestro país sobre aprendizaje-servicio y universidad, cuestión que incluso se ha podido evidenciar en congresos y conferencias recientes sobre el tema.

Por lo tanto, lo que buscamos con esta investigación es mostrar el nivel de implementación de la metodología de aprendizaje-servicio en el sistema universitario español. Siendo así, lo que precisamos es conocer aquellos asuntos de la institución que se relacionan con la exploración, la implementación, la expansión y la sostenibilidad del aprendizaje-servicio en términos programáticos (Santos Rego y Lorenzo, 2007; Lambright y Alden, 2012). En muchos casos, afirma una conocida experta del ámbito latinoamericano (Tapia, 2010), el aprendizaje-servicio se desarrolla a través de procesos de transición, no siempre intencionados, que parten de otro tipo de actividades pero que llegan a definirse como tal.

En pocas palabras, es claro que uno de los elementos fundamentales vinculados a la pertinencia del aprendizaje-servicio como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje en las universidades españolas vendrá dado por la demostración empírica de que la introducción de este tipo de programas en la educación superior optimiza el rendimiento académico y mejora las competencias sociales y destrezas cívicas de los estudiantes, sobre las que existe bastante consenso en tanto que aspectos sustantivos en las dinámicas de inserción laboral.

Referencias bibliográficas

- Furco, A. (2007). Institutionalising service-learning in higher education. En L. McIlrath, y I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: international perspectives* (pp. 65-82). Aldershot: Ashgate.
- Lambright, K., y Alden, A. F. (2012). Voices from the trenches: faculty perspectives on support for sustaining service learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 9-45.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Palos, J., Martín, X., Rubio, L., y Escofet, A. (2016). Aprendizaje servicio e innovación en la Universidad. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad* (pp. 155-178). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construcción da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la Universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhocoen. Revista Científica*, 3(5), 23-43.

El aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela: un camino hacia su institucionalización¹

Míguez Salina, Gabriela Dolores

Vázquez Rodríguez, Ana

Mella Núñez, Ígor

Grupo de Investigación ESCULCA - USC

gabrieladolores.miguez@rai.usc.es

ana.vazquez@usc.es

igor.mella@usc.es

RESUMEN

En este trabajo presentamos el grado de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela. Para ello, y tomando como punto de partida bibliografía en torno a las consideraciones básicas para su evaluación en la educación superior, realizamos un cómputo de las actividades que se están llevando a cabo en su proceso de implantación en esta universidad. En especial, aludimos a las experiencias y acciones formativas realizadas que, sobremanera, tratan de fomentar el conocimiento de esta metodología en el ámbito universitario. Finalmente, y tras un análisis de las iniciativas llevadas a cabo, podemos inferir que dicha institución está comenzando a institucionalizar el ApS, siendo crucial en este propósito el hecho de que se incremente la calidad de estas experiencias, así como la generación de estructuras y declaraciones conjuntas hacia objetivos comunes.

Palabras clave: educación superior; aprendizaje-servicio; institucionalización.

Service-learning in the University of Santiago de Compostela: a path for its institutionalization

ABSTRACT

In this work we present the degree of institutionalization of service-learning at the University of Santiago de Compostela. For that purpose and taking as starting point bibliography related to basic considerations for its assessment in higher education, we made a count of the activities which are taking places in the process of service-learning implementation in this university. Especially, we refer to the experiences and formative actions, which are trying to promote the knowledge of this methodology at the university level. Finally and after an analysis of the initiatives carried out, we can deduce that this institution is starting to institutionalize the service-learning approach, being crucial in this regard the fact that the quality of these experiences is increasing, so as the generation of structures and joint statements toward common goals.

Keywords: higher education; service-learning; institutionalization.

1 Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

Introducción

En el marco de la educación superior, discernimos al aprendizaje-servicio como una metodología adaptada a las necesidades del alumnado en su desarrollo formativo y de vinculación con la sociedad. De tal manera, este enfoque implica avanzar hacia otros modelos de servicio a la comunidad, justamente porque su finalidad radica en el trabajo en pro de objetivos comunes que discurren hacia la mejora del entorno próximo. Así, éste se caracteriza por ofrecer una alta calidad de servicio y de aprendizaje gracias a su conexión con el currículum académico (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo Moledo, 2015).

El aprendizaje-servicio encuentra, por tanto, su sentido como vector de innovación que, en concomitancia con otras estrategias, conlleva una mejor conexión entre la dimensión académica y social. Amén de ello, permite vincular los contenidos de la vida universitaria con contenidos sociales relacionados a su vocación profesional (Sotelino, 2015).

1. La institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior: experiencias de aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el aprendizaje-servicio en la universidad se configura como una metodología que da respuesta a las demandas éticas y sociales imperantes que, en su dimensión de competencia, han de adquirir los nuevos titulados a fin mejorar tanto su desarrollo personal y académico, como la calidad de vida y su inclusión en la sociedad (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2015).

No obstante, las prácticas que desde ella se conforman necesitan de un compromiso que surja desde y en la institución, esto es, la universidad precisa de la incorporación de recursos, ayudas y estrategias que potencien los beneficios derivados del aprendizaje-servicio. En este sentido, dos son los componentes que se implican en la institucionalización del ApS en la universidad: por un lado, la integración de su participación en su tejido (a través de la creación de una declaración institucional coherente y apoyada por los órganos competentes en el seno universitario); y, por otro, su formalización, establecida a través de la creación de estructuras organizacionales y de medidas de responsabilidad que conformen la participación (Jones y Fotheringham, 2009).

Asimismo, otro principio sobre el que debemos poner un especial énfasis, es en el mester de una evaluación exhaustiva de la institucionalización de esta estrategia, tratando de medir el impacto complementario que la universidad tiene en el socio (*partner*) comunitario con el que implementa la experiencia de aprendizaje-servicio, y viceversa (Waters, 2015).

En consonancia con lo expuesto y conscientes de la importancia de la evaluación como instrumento de mejora en el desarrollo del ApS en la educación superior, Furco (2011) ha desarrollado una rúbrica estructurada en varias dimensiones sopesadas como factores vinculantes en dicha institucionalización: la filosofía y misión del ApS, el involucramiento y apoyo de los docentes/estudiantes, la participación y asociación de los socios comunitarios, y el apoyo institucional. De los mismos, este autor identifica tres etapas de desarrollo (véase Tabla 1).

TABLA 1. Etapas de desarrollo de la institucionalización del aprendizaje-servicio

ETAPAS	NIVEL DE DESARROLLO
Etapa 1: Creación de Masa Crítica	Las instituciones de educación superior comienzan a reconocer al ApS y a construir bases de apoyo a nivel universitario.
Etapa 2: Construcción de Calidad	Las universidades se focalizan en asegurar el desarrollo de actividades de ApS de calidad, siendo ésta última capaz de sobreponerse a la cantidad de actividades.
Etapa 3: Sustentabilidad Institucional	La universidad tiene completamente institucionalizado el ApS.

Fuente: adaptado de Furco (2011, p. 79).

Al respecto, debemos subrayar que caminar a favor de institucionalizar el aprendizaje-servicio en la universidad significa comprender sus limitaciones y optimizar las acciones que en un futuro se generen, un aspecto que no podría ser abordado sin una evaluación basada en criterios coherentes, reflejando los aprendizajes significativos que de ella se originan. Un reto, que tal como señalan Bringle y Hatcher (1997), es emprendido de manera desigual por las instituciones, siendo crucial la creación de una infraestructura en la universidad que apoye el ApS, liderando su mantenimiento como actividad curricular y promoviendo su valor comunitario.

En consecuencia, los proyectos de ApS se presentan como una oportunidad reseñable de aprendizaje para el alumnado, constituyéndose como una nueva manera de entender la responsabilidad social universitaria. Es por ello, que la Universidad de Santiago de Compostela se ha convertido en una institución pionera en lo referente a su difusión, abogando por un compromiso con la sociedad y por la mejora de los procesos educativos, así como por la formación ética de los discentes. En concordancia con lo anterior, y siguiendo la propuesta de Santos Rego et al. (2015), presentamos las principales actividades realizadas durante el proceso de implementación del ApS en esta universidad, a través de algunos de sus ejemplos más destacados.

Para comenzar, es menester mencionar el Proyecto I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”, en el que participan seis universidades españolas - Universidad de Santiago de Compostela (coordinación), Universidad de A Coruña, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad de Navarra y Universidad de Valencia- y que tiene como principales objetivos: estudiar la pertinencia del ApS como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje; evaluar la eficacia de esta metodología con el fin de mejorar las competencias sociales y el conocimiento del alumnado universitario; y lograr validar un modelo de institucionalización para el aprendizaje-servicio a nivel universitario. Al respecto, debemos tener en cuenta que el ApS se encuentra en un estado progresivo de incorporación en las aulas universitarias españolas, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos como el norteamericano, donde su institucionalización ya es un hecho. En segundo lugar, cabe hacer alusión a la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”, formada por 4 universidades y coordinada desde la USC, la cual se encarga de la investigación en el ámbito de la educación superior y de cuya finalidad intrínseca se deriva el “I Simposio Internacional de Aprendizaje-Servicio en la educación superior: innovación, calidad e institucionalización” (2015) destinado al estudio y discusión de estrategias de incorporación e institucionalización del ApS en la universidad.

Junto con esta actividad, diversidad de eventos de carácter formativo se han producido en la Universidad de Santiago de Compostela, siendo primordial la labor que el Grupo de Investigación ESCULCA² ha efectuado en la organización de seminarios, cursos de formación docente o simposios, que llega a niveles educativos no universitarios y que abarca a toda la Comunidad Autónoma Gallega. En concreto, nos referimos a un buen número de acciones como son los dos seminarios celebrados en esta universidad denominados “Aprendizaje-Servicio en la enseñanza no universitaria. El valor de la experiencia” (cursos 2015 y 2016), cursos de ApS tanto dentro del Plan de Formación e Innovación Docente de la USC para profesores universitarios, como de verano “ApS y juventud”, o la reciente organización del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario que tendrá lugar en Octubre de 2016. Además, en relación a algunas experiencias/iniciativas desarrolladas en la Universidad de Santiago de Compostela, podemos mencionar las subsiguientes (véase Tabla 2):

TABLA 2. Experiencias de aprendizaje-servicio en la USC

EXPERIENCIA	MISIÓN
Guía de recursos educativos del Camino de Santiago	Derivada de la asignatura “Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos” del Grado en Pedagogía, su objetivo es que los alumnos elaboren diferentes recursos educativos con el propósito de ayudar al profesorado de centros educativos no universitarios.
Bioquímica: enseñar para aprender	Desarrollada en la materia de “Bioquímica” en el Grado en Veterinaria, su objetivo es informar mediante sesiones formativas a personas mayores, sobre la relación entre los niveles de azúcar y la diabetes, entre otros.
Prestación de servicios de administración de sistemas informáticos	Enmarcada en la asignatura “Administración Avanzada de Sistemas y Redes” (Grado en Ingeniería Informática), consiste en la realización por parte de los estudiantes de trabajos de servicio de administración de sistemas informáticos en la universidad.
Proyecto PEINAS. Pedagogía Intercultural y aprendizaje-servicio	Vinculada a la materia de “Pedagogía Intercultural” en el Grado en Pedagogía, se gestiona en diferentes fases. Primeramente, se inicia el contacto con los socios del proyecto y, posteriormente, se realizan encuentros sucesivos para estudiar las necesidades de las entidades y sus posibilidades de ofertar servicios por parte de los alumnos. Finalmente, con los <i>partners</i> elegidos, los educandos de manera voluntaria, eligen este método de evaluación continua como una oportunidad de implicarse en su entorno y mejorar su propia formación.

Fuente: adaptado de Santos Rego et al. (2015).

2. Conclusiones

Como hemos visto, la institucionalización del ApS se está llevando a cabo, en buena medida, gracias al compromiso e implicación de ciertos sectores en mejorar el rendimiento académico e implicación comunitaria de su alumnado. Si bien han sido distinguidos los esfuerzos realizados, el camino para su institucionalización en la Universidad de Santiago de Compostela se está desarrollando de manera progresiva. En vista de ello, podemos referir-

2 Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Universitario de Galicia (Orden del 5 de Julio de 2013, DOG 15/07/13).

nos a los proyectos, experiencias y actividades que están logrando generar una masa crítica suficientemente potente en el recorrido hacia la constitución de un aprendizaje-servicio con sustentabilidad y compromiso de calidad.

Logros, máxime, que necesitan de procesos constituyentes comunes de estructuración y apoyo que deben ser respaldados por toda la universidad como ejes de aprendizaje y servicio, de participación y reflexión y, en definitiva, de implicación de todos los agentes implicados en la comunidad universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. León: Grupo CADEP.
- Furco, A. (2011). *Rúbrica de autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. Recuperado de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/04-Furco-2-Castellano.pdf>
- Jones, K., y Fotheringham, E. (2009). Mechanisms for Institutionalizing Service-Learning and Community Partner Outcomes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(2), 7-30.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad*. Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75.
- Waters, S. (2015). The Higher Educational Institution Assesses the Community Partnership in Service Learning: One Strategy for Institutionalizing Service Learning. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 7(1), 1-13.

Aprendizaje Servicio y Promoción Tecnológica entre Universidad y Escuela Rural en la Formación Inicial Docente

Miró-Miró, Deli

Departamento de Geografía y Sociología. UdL

adelina.miro@udl.cat

Coiduras-Rodríguez, Jordi

Departamento de Pedagogía y Psicología. UdL

coiduras@pip.udl.cat

Molina-Luque, Fidel

Departamento de Geografía y Sociología. UdL

molina@geosoc.udl.cat

RESUMEN

Se presenta una experiencia contextualizada, "AlterTIC. Promoción de las Nuevas Tecnologías en las escuelas rurales", en el marco del proyecto concedido en la 9ª Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Aprendizaje Servicio en el ámbito de las Nuevas Tecnologías del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio. El objetivo principal es el de posibilitar a los estudiantes universitarios y a los alumnos escolares de primaria, una experiencia transformadora a través de la práctica educativa del Aprendizaje Servicio y la promoción de las nuevas tecnologías en contextos educativos rurales.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; formación inicial de maestros; nuevas tecnologías; escuela rural; ZER.

Service Learning and Technological Promotion between University and Rural School in Initial Teacher Training

ABSTRACT

It presents an experience contextualized, "AlterTIC. Promotion of new technologies in rural schools", under the project awarded in the 9th Call for Aid Service Learning Projects in the field of New Technologies in the Promoter Service Learning Center. The main objective is to enable university students and primary school students, a transformative experience through educational practice Learning Service and the promotion of new technologies in rural educational contexts.

Keywords: Service Learning; initial teacher training; new technologies; rural school; ZER.

Introducción

La formación inicial de maestros debe preparar a los estudiantes para ejercer como profesionales en un contexto social y cultural cada vez más complejo (Morin, 2001; Bauman, 2009; Morin, Roger, y Domingo, 2003), siendo indefectible saber integrar adecuadamente el conocimiento, la práctica profesional y el ejercicio de la transformación social (Miró, Molina, y Selfa, 2016). Para llegar a esta integración es necesario que el modelo formativo de la universidad, en su práctica –docencia, aprendizaje e investigación– y en sus espacios de convivencia de trabajo, promueva situaciones que supongan implicación con la comunidad y que posibiliten la mejora de las relaciones y las condiciones de vida en el territorio (Martínez, 2008).

Autores como Dewey (2004) y Freinet (1990) ya hablaban de la necesaria relación entre escuela y entorno comunitario, indicando que las experiencias de los jóvenes estudiantes en contacto directo con el entorno eran una oportunidad de participación activa en la vida social y una manera de avanzar hacia una sociedad formada por personas activas. Parafraseando a Boix (2011), necesitamos escuelas rurales comprometidas con el entorno, donde la riqueza venga convenida por el conjunto de relaciones sociales, institucionales y personales que se establecen en el territorio comunitario.

Por ello, consideramos esencial la práctica del Aprendizaje Servicio en la formación inicial de maestros ya que nos permite, en esta experiencia, trabajar conjuntamente escuela y entorno rural, como modo de aumentar el capital social, de mejorar la calidad educativa y de desarrollar el potencial transformador del Aprendizaje Servicio en la colectividad.

1. Contextualización

El proyecto que se presenta describe una experiencia de Aprendizaje Servicio vivida durante este curso académico 2015-2016 por 49 estudiantes universitarios y 800 alumnos/as, aproximadamente, de educación primaria de las comunidades educativas rurales (ZER). En total, 32 escuelas rurales pertenecientes a 15 ZER's de la provincia de Lleida.

La experiencia queda integrada en la asignatura troncal Procesos y Contextos Educativos II, de duración anual (9 créditos ECTS), en los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria, modalidad Dual, de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida.

Estudiantes universitarios de 2º curso de Educación Primaria, modalidad Dual, realizan, dos días a la semana, estancias formativas en las zonas escolares rurales (ZER) de la provincia de Lleida. El proyecto surge de las necesidades educativas detectadas por los estudiantes universitarios en el contexto escolar rural, con el objetivo de posibilitar al alumnado de los centros educativos implicados una experiencia transformadora a través del Aprendizaje Servicio y las nuevas tecnologías.

2. Descripción del servicio

Atendiendo a la necesidad de que el estudiante universitario sea un aprendiz y practicante activo del entorno para el que se forma y se prepara en contacto directo con el alumnado y las/los maestros/as del centro educativo rural, estructuramos una experiencia de Aprendizaje Servicio contextualizada donde se propone a los estudiantes de la facultad el reto de diseñar una propuesta de intervención en Aprendizaje Servicio en el ámbito de la promoción de las TIC en las escuelas rurales donde hacen prácticas. Cabe destacar que el proyecto no parte de un pre-diseño estructurado desde la coordinación del profesorado universitario. Cuando se inicia la experiencia no sabemos qué necesidades detectarán los estudiantes ni sobre cuál de ellas decidirán basar su proyecto de mejora, ni cuáles serán las derivas y procesos orientados y recorridos.

El proyecto pretende contribuir a la mejora del entorno educativo digital y poner de relieve el valor social que aporta el Aprendizaje Servicio a uno de los sectores de población más vulnerable de nuestra sociedad, la infancia y los jóvenes en el ámbito rural. Para ello, es importante impulsar el esfuerzo compartido y colaborativo entre universidad y escuela rural, para desarrollar proyectos de Aprendizaje Servicio con criterios claros de cooperación y de mejora social que potencien la participación y la transformación social en zonas rurales. Cabe destacar que en el territorio rural de Lleida existen, a fecha de hoy, pocos (o nulos) proyectos de Aprendizaje Servicio.

3. Descripción del aprendizaje

A fin de realizar el servicio anteriormente descrito, se establece desde la universidad el marco de colaboración con las escuelas rurales. Una buena coordinación con el equipo educativo de las diferentes escuelas participantes resulta imprescindible, de manera que se incluye esta experiencia en la guía de actividades que se facilita a los centros educativos de primaria, con la finalidad de informar sobre los objetivos de la experiencia y las producciones didácticas que los estudiantes practicantes deberán desarrollar en las escuelas rurales.

Las evidencias de aprendizaje que se proponen son actividades bidireccionales (universidad y escuela) que ofrecen aprendizaje curricular en ambos contextos:

- Creación, diseño y dinamización de sesiones de trabajo en la universidad y en las escuelas para conocer, introducir y trabajar propuestas didácticas basadas en el Aprendizaje Servicio. Los/las estudiantes de la universidad comparten con el alumnado de las escuelas, el centro educativo y la comunidad, el corpus teórico de ApS trabajado en la facultad a través del diseño de diversas actividades curriculares. En un 98% de ocasiones serán los responsables de introducir el concepto y los rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio en la comunidad escolar de primaria, quien desconoce aún dicha propuesta educativa. Desde la universidad se dedican 6 sesiones presenciales de 1 hora a presentar aspectos

teóricos y rasgos pedagógicos del ApS. Se trabaja con los estudiantes universitarios literatura científica sobre el tema y se visualizan vídeos que muestran algunas experiencias sobre Aprendizaje Servicio.

- Creación, diseño y producción de dossieres y memorias con material educativo diverso (fotos, cuestionarios, esquemas, proceso, evaluación...). Recordemos que los estudiantes universitarios, juntamente con la comunidad rural, son los partícipes de detectar las necesidades del contexto y para ello elaborarán un dossier donde se mostrarán las evidencias sobre las necesidades detectadas en el contexto. Esta fase, considerada como muy importante desde la universidad, se realiza de manera individual. Este proceso lo definimos desde la universidad como “paseo a la deriva o paseo narrado”, y tomamos la deriva situacionista como fuente de inspiración. Nuestra propuesta rompe el espacio-tiempo de la vida cotidiana para ofrecer una apertura, una contemplación, para pensar y repensar los contextos educativos y sociales poniendo especial atención en los procesos perceptivos de la realidad existente. En esta fase del proceso, el estudiante universitario debe plasmar su “paseo a la deriva o paseo narrado” a través de una presentación de su narración visual (vídeo, power point, prezi...) en la que se incluyen fotografías, grabaciones y dibujos (personales y no personales). Esta cartografía del territorio debe ir acompañada de breves explicaciones que muestren el itinerario realizado, el proceso y los resultados que determinan qué carencias tiene el contexto, así como el porqué de las necesidades detectadas. Finalmente, se perfila una propuesta educativa vinculada a la necesidad real del contexto y al currículum de primaria. El diseño curricular debe atender a modelos relacionales transdisciplinarios entre los diferentes ámbitos y áreas curriculares.
- Creación, diseño y producción de material audiovisual (vídeos, presentaciones multimedia...). Esta fase se realiza de manera grupal (en total, 15 grupos, compuestos por 3 o 4 estudiantes). La producción a realizar en esta fase es la elaboración de un vídeo digital válido para ser visionado por cualquier miembro de la comunidad. La finalidad es comunicar a todos los públicos una propuesta educativa en Aprendizaje Servicio, de manera que suponga una mejora en el entorno escolar y en la comunidad donde se encuentra inmerso el centro educativo y la ZER.

El vídeo digital debe recoger:

- (A) ¿Qué es el ApS? Definición breve y conceptualización propia de grupo sobre la reflexión de los rasgos pedagógicos que caracterizan una propuesta educativa de Aprendizaje Servicio.
- (B) Cuáles han sido las necesidades identificadas por cada integrante del grupo que pueden ser objeto de definir y desarrollar un proyecto ApS. Muestra breve del itinerario y proceso de “paseo a la deriva o paseo narrado” desarrollado por cada integrante del grupo.
- (C) Cuál es la necesidad escogida por el grupo para diseñar su proyecto de Aprendizaje Servicio. Contextualización y justificación de la necesidad detectada en el contexto real.

- (D) Cuáles son los objetivos de aprendizaje y de servicio de este proyecto ApS. Mínimo mostrar 2/3 objetivos de aprendizaje y 2/3 de servicio.
- (E) Cuál es el planteamiento de acción como respuesta a la necesidad detectada escogida. Diseño y evidencias que muestren la intervención desplegada.

Cabe destacar que se despliega una evaluación continuada del proceso en tres momentos: pre-test, post-test y autoevaluación personal y grupal.

Durante el curso académico 2016-2017 está previsto realizar una jornada conjunta, universidad y escuelas rurales, de celebración, difusión de la experiencia y exposición de las producciones y acciones realizadas de manera que sirva a los futuros estudiantes como modelo de inspiración de futuras experiencias en Aprendizaje Servicio, TIC y escuela rural.

4. Conclusiones

Tras la última fase de evaluación, en mayo del 2016, se trabaja en el análisis de los resultados obtenidos. Las primeras conclusiones apuntan que se han cumplido los objetivos de aprendizaje y de servicio trazados durante la planificación y desarrollo de cada una de las fases de la experiencia. Avanzando algunos resultados, destacan conceptos tales como: la realización personal, el agradecimiento a los otros, el compromiso y responsabilidad de llevar las directrices de implementación de un proyecto ApS en las escuelas rurales, la alegría y orgullo de introducir dicha propuesta educativa en las comunidades rurales.

A tenor de las voces expresadas por los estudiantes universitarios, podemos afirmar que en el contexto educativo universitario y escuela rural el Aprendizaje Servicio es una excelente propuesta educativa provista de un alto valor curricular inter y transdisciplinario, que contribuye al desarrollo positivo de las competencias profesionales en la formación inicial de maestros. Y, también, que el Aprendizaje Servicio es un método para unir éxito educativo y transformación social: aprender a ser competentes a través de la detección de los procesos sociales a transformar.

Respecto a las limitaciones de esta experiencia, cabe señalar que, aunque las producciones y vídeos digitales recogen las voces del alumnado de primaria, la de los maestros y maestras tutores de prácticas de las escuelas rurales, padres y madres de las AMPA's y, en general, las voces de la comunidad, la evaluación de la experiencia no incluye en su totalidad la opinión de todos sus participantes y, por tanto, es una cuestión a tener en cuenta en futuras experiencias.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Boix, R. (2011). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Wolters Kluwer Educacion.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo.

- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Miró, D., Molina, F., y Selfa, M. (en prensa). Una experiencia de Aprendizaje Servicio y Arte: relaciones de colaboración entre escuela y universidad. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Una experiencia interuniversitaria de ApS en los Grados de Ingeniería: apostando por la responsabilidad social de la universidad

Moliner Miravet, Lidón

Departamento de Educación. UJI

mmoliner@uji.es

Cabedo Más, Luis

Departamento de Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño. UJI

lcabedo@uji.es

Royo González, Marta

Departamento de Ingeniería Mecánica y de la Construcción. UJI

royo@uji.es

RESUMEN

Es este trabajo se presenta una experiencia de aprendizaje servicio liderada por un grupo de profesores/as perteneciente a la Red de Innovación Docente en Ciencia de Materiales Interuniversitaria. Uno de sus objetivos es fomentar la responsabilidad social. Para ello, un total de cuatro asignaturas de diferentes universidades han trabajado de forma cooperativa a través de grupos mixtos. Las asignaturas que forman parte del proyecto son: Diseño Conceptual y Materiales II (Universitat Jaume I); Selección de Materiales (Universitat de Barcelona) y Procesado de Materiales (Universitat Politècnica de Catalunya). El servicio que se ha prestado es el diseño y producción de un mango para que los/as usuarios/as del *Maset de Frater* puedan coger los cubiertos para comer. El *Maset de Frater* es un centro especializado en personas con diversidad funcional ubicado en El Grao de Castellón. Esta experiencia es un ejemplo más donde se visibiliza como la universidad es un agente comprometido con su entorno.

Palabras clave: aprendizaje servicio; responsabilidad social de la universidad; ingeniería de los materiales; diversidad funcional.

A Service Learning inter-university experience with engineering students: betting on the university social responsibility

ABSTRACT

This work presents a service learning experience lead by a group of Materials Engineering teachers. One of the goals is to enhance social responsibility. For this purpose, four subjects from different universities have worked cooperatively through mixed groups. Conceptual Design and Materials II (Jaume I University), Materials Selection (University of Barcelona) and Materials Processing (Polytechnic University of Catalonia) are the subjects included in this project. The service provided is the design and production of a handle so that Maset of Frater users may be able to use cutlery to eat. Maset of Frater is a specialized center in people with functional diversity located in Grao of Castellon. This experience is another example which shows how universities are agents compromised with their environments.

Keywords: service learning; university social responsibility; materials engineering; functional diversity.

1. Contextualización

En este trabajo se presenta una experiencia iniciada por un grupo de profesores/as perteneciente a la Red de Innovación Docente en Ciencia de Materiales Interuniversitaria-IdM@ti. La red IdM@ti está compuesta por docentes pertenecientes al área de Ciencia e Ingeniería de los Materiales de diferentes universidades: Universidad del País Vasco, Universitat de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Jaume I, Universitat de València, Universidad de Málaga y Universidad de Cádiz. Entre los objetivos que se proponen está el de afrontar los retos docentes del área desde una perspectiva multidisciplinar, dinámica y colaborativa, compartiendo y generando recursos. El profesorado de estas materias se coordinaba realizando un mismo proyecto a través del Aprendizaje Basado en Problemas. El diseño de los contenidos y la temporalización se hacía de forma que los resultados de unos/as estudiantes suponían el punto de partida de otros/as. Los proyectos consistían en el estudio y el rediseño de artefactos como cuchillas de afeitar, pódiums, etc. Los diseños de estos productos se hacían sin ningún contexto. En uno de los encuentros de la red IdM@ti se decidió aprovechar una de las sesiones para repensar los proyectos que estaban llevando a cabo con objeto de incorporar la competencia de responsabilidad social universitaria (RSU). Esta competencia es transversal a las tres tareas fundamentales que debe acometer la Universidad: la formación, la investigación y el compromiso público. En ella se conjugan tres saberes básicos: el saber conceptual, el saber procedimental y el saber actitudinal. En este sentido, diversos autores, como Vallaey, de la Cruz, y Sasía (2009) o Martínez (2010), reconocen el aprendizaje servicio como una propuesta formativa que expresa y materializa la dimensión docente de la RSU y facilita la formación integral del estudiantado (Marqués, 2014).

Así es que, el profesorado de la red se preguntó ¿podemos invertir nuestros proyectos para dar respuesta a una necesidad social? La respuesta fue clara, por lo que se decidió plantear el aprendizaje servicio (ApS) como propuesta educativa. El ApS combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006).

2. Descripción del servicio

La experiencia se lleva a cabo con *Maset de Frater*, centro especializado en personas con limitaciones funcionales severas. Entre sus objetivos encontramos la promoción personal, la formación integral y la inclusión efectiva de las personas afectadas por una grave enfermedad o diversidad funcional. El primer contacto lo lleva a cabo el profesorado de la Universitat Jaume I (UJI), dado que la entidad está ubicada en El Grao de Castellón. Los y las docentes se reúnen con uno de los educadores, se visitan las instalaciones y se conoce la realidad diaria de los usuarios/as. Después de esta primera reunión, el educador envía al profesorado un listado de necesidades, y concretamente de utensilios que permitan llevar a cabo con autonomía las actividades habituales en su vida diaria. El profesorado elige el utensilio que, por sus características, se adecua mejor a los contenidos y competencias de la asignatura: un

mango para poder coger los cubiertos para comer. La entidad acude a la Universitat Jaume I para dar a conocer el *Maset de Frater* al estudiantado y mostrar el perfil de los usuarios/as de esta institución. En este encuentro, el estudiantado tiene la posibilidad de interactuar con el usuario/a final con el fin de conocer sus limitaciones y sus posibilidades.

3. Descripción del aprendizaje

El grado de la Universitat Jaume I implicado en esta experiencia es el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. La primera asignatura con la que se comenzó el ApS fue con la de Diseño Conceptual. Su objetivo general es la construcción de herramientas para canalizar la creatividad del estudiantado (como generar ideas para crear un nuevo producto, como obtener información para llevarlo a cabo, alternativas de ideas y selección de la mejor). Para ello, se formaron grupos de 4-5 estudiantes y empezaron a trabajar sobre el utensilio bajo unos requisitos mínimos: debía servir para cualquier tipo de cubertería y debía tener un amplio margen de agarre. Los grupos elaboraron paneles donde plasmaron sus ideas. Este trabajo suponía un 60% de la nota final de la asignatura.

Una vez finalizada esta asignatura se comenzaba con Materiales II en el segundo semestre. El objetivo de la misma era crear productos que técnicamente fueran funcionales, asequibles y que mejoraran la vida desde cualquier óptica: facilitar una tarea, aportar información de utilidad, mejorar la autoestima, etc. El estudiantado debía realizar un proyecto técnico que describiera la información necesaria para que pudieran fabricar un complemento a los cubiertos estándar para que pudieran ser empleados por personas con funcionalidad y movilidad reducida de sus manos. Las fases del proyecto fueron las siguientes: estudio del producto, diseño conceptual y formal, dimensiones, materiales que lo componen e indicaciones de cómo puede producirse y de cómo puede presentarse al usuario final. Así pues, se trabajó sobre la parte conceptual de 4 de los diseños creados en la asignatura anterior. Del mismo modo que en la materia anterior, este trabajo contabilizaba el 60% de la nota final.

Simultáneamente, y en el segundo semestre, los estudiantes de la Universitat Jaume I se desplazaron a Barcelona y realizaron una sesión de trabajo con estudiantes de las asignaturas de Selección de Materiales de la Universitat de Barcelona (UB), y de la de Procesado de Materiales de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). En ella expusieron sus ideas y seleccionaron aquellas que consideraron mejores. La UB, en su asignatura, llevó a cabo la selección detallada del material que se emplearía para cada una de las piezas y componentes. La UPC, en su asignatura, planteó un plan de procesos para el mango y realizó un prototipo del mismo. La UJI prestó apoyo a las dos universidades y contactó con los/as usuarios/as finales para recibir sus feedback.

El proyecto finaliza con una sesión de presentación del artefacto a los/as usuarios/as y con la evaluación del proyecto por parte de todos los implicados (profesorado, entidad, usuarios/as y estudiantado).

A lo largo del proceso se ha visibilizado el proyecto en las páginas web de las diferentes universidades; además, la propuesta final se presentará al Concurso de Tecnología de Bajo Coste en Albacete.

4. Conclusiones

A continuación presentamos algunas reflexiones sobre esta experiencia. Los proyectos coordinadores presentan dificultades a la hora de movilizar al estudiantado y al profesorado. A pesar de ello, los resultados finales son altamente satisfactorios, las nuevas tecnologías facilitan la comunicación cara a cara y permiten el contacto permanente del estudiantado. Los aprendizajes entre iguales que se dan entre el estudiantado permiten unos aprendizajes mayores y el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo o la empatía, la ayuda, la responsabilidad, etc. El proyecto final es la suma de las partes de todos y todas las implicadas; sin el conocimiento de uno de ellos no es posible llegar al producto. Por otra parte, se trabaja por un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática (Martínez, 2010).

Referencias bibliográficas

- Marqués, M. (2014, febrero). *La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili*. Comunicación presentada en I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz, España.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Vallaey, F, de la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw Hill y BID.

Aprende física y diviértete: experiencias de Física para niños

Montero, Belén
Ares-Pernas, Ana
Bouza, Rebeca

Departamento Física. Universidade da Coruña

mmontero@udc.es

aares@udc.es

rbouza@udc.es

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia aprendizaje-servicio realizada en la asignatura Fundamentos de Física del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto de la Universidade da Coruña. El alumnado universitario participante en la actividad imparte unos talleres a niños en riesgo de exclusión social pertenecientes al Programa Creciendo en Familia de la entidad Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol. Mediante esta actividad se pretende que los universitarios alcancen las competencias asociadas a la parte práctica de la asignatura y además, fomentar en los niños la curiosidad y el gusto por las ciencias, realizando, de este modo, un servicio a la comunidad. En el trabajo se detallan todos los puntos de la actividad, desde el diseño y desarrollo, hasta la evaluación final. Del estudio se concluye la gran satisfacción de todos los agentes involucrados y la utilidad de esta herramienta en el aprendizaje de los universitarios.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; servicios a la comunidad; experimentos; niños.

Learn and have fun: experiences in Physics for children

ABSTRACT

This article presents a service-learning experience carried out in the subject Physics Fundamentals of Engineering Degree in Industrial Design and Product Development at the University of A Coruña. Undergraduate students, involved in the activity, teach a workshop for children at risk of social exclusion included in the Program Growing up in Family, developed by Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol. The main targets of this activity are the following: undergraduate students reach the transversal skills associated with the experimental part of the course, stimulate the children's curiosity and interest in science, and in addition, to carried out a community service. All activity stages are detailed in the present work, from its design and development to the final evaluation. At the end, everyone involved (teachers, children, undergraduate students) show a high degree of satisfaction. From this experience, we can conclude the usefulness of this tool in undergraduate learning.

Keywords: service-learning; community service; experiments; children.

Introducción

La Universidad, en su labor educativa, tiene como misión formar al estudiante para enfrentarse al mercado laboral pero también, debe contribuir a la formación del alumno como ciudadano (Martínez, 2006). El aprendizaje-servicio (ApS) es, precisamente, una metodología que permite unir el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Francisco y Moliner 2010; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007).

Además, el ApS sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que el papel del profesor pasa a otro plano; sirve de guía y plantea tareas que obligarán al alumnado, a aplicar los aprendizajes teóricos a situaciones reales dentro de la comunidad.

Aunque son muchas las experiencias de aprendizaje-servicio realizadas en las universidades españolas (Capella, Gil, y Martí, 2014; Martínez, Martínez, Alonso, y Geruzaga, 2013), desafortunadamente, la Física, asignatura troncal en la rama de Ingeniería, es a menudo percibida como un campo abstracto con escasa aplicación en la vida real de los ciudadanos, parece más una herramienta para desarrollar otros campos dentro de la ingeniería. Los ejemplos de aplicación de esta materia en el campo del ApS no son muy frecuentes. Sin embargo, el empleo de esta metodología educativa puede hacer cambiar esa concepción de la Física y comprobar que las competencias curriculares de la materia pueden ser de mucha utilidad a la sociedad. Esto permitiría “humanizar” la Física (Guerra, 2005).

La actividad planteada en este trabajo tenía por objetivo que los alumnos de la Universidade da Coruña (UDC) pusiesen en práctica conceptos de Física y de Reciclado, previamente vistos en el aula, y por lo tanto pertenecientes al programa de la materia. Al mismo tiempo, los alumnos podrían realizar una actividad en beneficio de la comunidad que se materializó en un taller impartido a niños en riesgo de exclusión social. En el trabajo se incluyen todos los puntos importantes a la hora de diseñar una actividad aprendizaje-servicio: desde la detección de la necesidad por parte de la comunidad, el diseño de la actividad teniendo en cuenta las competencias que debe alcanzar el alumnado, el servicio que debe prestar y un análisis final que abarque todos los agentes involucrados en la experiencia (Ferrán-Xubillaga y Guinot-Viciano, 2012; Puig, Martín, y Batlle, 2008).

1. Contextualización

Este proyecto de aprendizaje-servicio se desarrolló entre los meses de Febrero a Abril del presente curso 2015/2016 con el alumnado de la asignatura Fundamentos de Física de 1^{er} curso del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto de la Universidad de A Coruña (UDC).

La entidad colaboradora fue Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol, tal y como se comentó en la introducción. Concretamente participaron en la actividad un grupo de 23 niños en riesgo de exclusión social. Estos niños recibían apoyo a través de un programa de la entidad llamado “Creciendo en Familia”. Así pues, el taller se incorporó en el programa de Cáritas y trató de ampliar la formación de los niños de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, intentando fomentar su curiosidad y el gusto por las ciencias.

A principios de Febrero se le propuso al alumnado matriculado en la asignatura, la posibilidad de participar en una actividad voluntaria de aprendizaje-servicio en la que pudieran alcanzar las mismas competencias que las correspondientes a la parte práctica de la asignatura. Fueron muchos los que mostraron su interés en participar y, mediante sorteo, se escogió un grupo de 16 alumnos para poner en marcha el taller.

En el taller los alumnos de la UDC impartieron conocimientos básicos de Física (densidad, presión, viscosidad, flotación, óptica), así como sobre reciclado (separación de residuos e identificación de plásticos). Esta formación se llevó a cabo mediante la realización de juegos y de experiencias de laboratorio, donde los niños observaron los fenómenos físicos con gran interés y participaron en todo el desarrollo de las experiencias.

La actividad se llevó a cabo en las instalaciones de la Escuela Universitaria de Diseño Industrial en el Campus de Ferrol. Se organizaron dos talleres de Física y dos de reciclado de manera que los niños se dividieron en grupos más pequeños y pudieron participar más alumnos de la UDC.

2. Descripción del servicio

En el primer cuatrimestre del curso en el que se desarrolló la actividad, parte del profesorado había participado en una actividad ApS con esta misma entidad. Durante las reuniones del proyecto la entidad hizo partícipe al profesorado de la UDC de la existencia del Programa Creciendo en Familia en el que participaban niños en riesgo de exclusión social. Esos niños, en general con bajo rendimiento académico, presentaban un factor común que preocupaba mucho a la entidad; una desmotivación absoluta a la hora de abordar las tareas escolares. Esta situación está en parte motivada por la situación en la que viven.

Al profesorado de la UDC se le ocurrió plantearle a la entidad una actividad ApS en la que poder abordar esa problemática. El objetivo era fomentar en ellos el estudio de las ciencias, mediante la realización de experiencias de laboratorio divertidas donde pudiesen observar fenómenos físicos básicos y a la vez alimentar en ellos la curiosidad y el pensamiento crítico dentro del contexto de la Física. Durante la realización de la actividad se potenció en ellos el aprendizaje a través de la experiencia, haciéndoles participar en el desarrollo de los experimentos. Por otra parte, se fomentó el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo, herramientas de gran utilidad para afianzar conocimientos que puedan resultarles poco atractivos en el aula. El objetivo a largo plazo es despertar en estos niños la curiosidad por aprender y que vean en la educación una oportunidad y una vía de salida a la situación que les ha tocado vivir.

La actividad se realizó siguiendo el cronograma de la Tabla 1. Durante la primera reunión se formaron los grupos de trabajo y los alumnos recibieron orientaciones sobre los contenidos de los talleres:

Para el taller de Física:

- Debían trabajar competencias adecuadas al nivel académico de los niños, con edades comprendidas entre los 10-15 años, y por lo tanto cursando el segundo ciclo de Educación Primaria o alguno de los cursos de Educación Secundaria.

- Debían por tanto buscar experimentos relacionados con los conceptos abordados en asignaturas como Ciencias, Tecnología o incluso Física y Química.
- Para adaptarse al grupo el profesorado responsable propuso trabajar conceptos como presión, densidad, temperatura o algún experimento simple con luz y sonido.

Para el taller de Reciclado, se debían trabajar los siguientes contenidos generales: asignaturas como Ciencias, Tecnología o incluso Física y Química.

- Introducción a los materiales plásticos. Usos y ejemplos.
- Identificación (códigos numéricos).
- Reciclado. El contenedor amarillo. Importancia de reciclar. Ejemplos.

Durante el resto del mes de Febrero los alumnos prepararon los materiales necesarios para impartir la charla y realizar los experimentos. Realizaron una búsqueda bibliográfica, seleccionaron las experiencias más adecuadas, siguiendo las directrices de las tutoras y prepararon el proyecto-taller. Se realizaron tres reuniones de seguimiento con las tutoras en ese período para ir analizando la documentación y los otros contenidos (presentaciones, experimentos, material audiovisual, etc.)

Una vez terminada de preparar la actividad y para llevar a cabo los dos talleres los niños se dividieron en dos grupos de 11/12 niños intentando mezclar edades distintas. Los alumnos de la UDC realizaron la actividad organizándose del modo que aparece en la Tabla 2.

TABLA 1. Cronograma de la actividad

Fecha	Tarea
16 Febrero	Selección del alumnado participante, presentación de la actividad y objetivos
17 Febrero-1Marzo	Selección de las experiencias a realizar. Preparación de materiales por el alumnado (presentaciones, experimentos, material audiovisual) Tutorización (tres reuniones)
7- 11 Marzo	Puesta en común de las experiencias dentro del grupo (pequeño ensayo)
16 Marzo	Actividad ApS con el grupo de niños (Taller Física y Taller de Reciclado)
Abril	Presentación de la actividad ApS a sus compañeros en el aula Evaluación de los resultados de la actividad y de la satisfacción de los agentes implicados (alumnado UDC, niños entidad, entidad, profesorado) Evaluación de las competencias alcanzadas por los alumnos

Fuente: elaboración propia.

De este modo, los niños disfrutaron de las dos actividades y los alumnos de la UDC se hicieron cargo de un taller en concreto. La duración de los talleres se estipuló en 45 minutos, para mantener la atención de los niños todo el tiempo. Se consideró que más tiempo sería excesivo sobre todo pensando en los más pequeños.

TABLA 2. Cronograma de los talleres

Horario	Grupos niños	Grupos alumnos UDC
16:30-17:15 horas	Grupo A	Grupo A Física
16:30-17:15 horas	Grupo B	Grupo C Reciclado
17:15-18:00 horas	Grupo B	Grupo B Física
17:15-18:00 horas	Grupo A	Grupo D Reciclado

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Desarrollo del taller de Física

Concepto	Experimentos
Densidad/Viscosidad	Pesada de líquidos de distintas densidades (agua, aceite, miel, alcohol) Separación de líquidos por densidades
Flotación	Inmersión de sólidos (canica, corcho, tapón de plástico, chincheta metal/plástico) en distintos líquidos Huevo en agua dulce y salada Bola o barco de plastilina
Óptica	Vídeo animación (reflexión, refracción, interferencia, difracción) Flecha invertida Lápiz en la interfase aire/agua Fabricación casera de un holograma
Presión	Globo en una botella

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. Desarrollo del taller de Reciclado

Concepto	Juegos
Cuestiones generales sobre plásticos	Acierta y gana (los niños se dividieron en dos equipos; PET y PVC) Juego del 1, 2, 3
Identificación de plásticos (envases)	Juego de parejas
Separación de residuos en los distintos contenedores	Juego interactivo de la empresa SOGAMA
Conocimiento sobre el medioambiente y su deterioro	¿Sabías qué?
Reciclaje plásticos	Inyección de PE reciclado en una miniinyectora de laboratorio

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 1. Imágenes de la actividad ApS



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos se esforzaron por captar la atención de los niños con presentaciones atractivas y simples de los principales conceptos y con ejemplos prácticos de los mismos. Asimismo, fomentaron la participación de los niños en la parte práctica, tanto en el taller de Reciclado como en el de Física. En general, los alumnos de la UDC trataron de adecuar los conceptos tratados al nivel de comprensión y estudio de los niños y en todo momento, trataron de empatizar con ellos. Los talleres se iniciaron con una breve presentación en PowerPoint o Prezi donde se explicaban conceptos básicos, para luego pasar a la parte experimental. En las Tablas 3 y 4 se pueden ver las distintas actividades que se organizaron en los talleres, así como los conceptos trabajados. La Figura 1 muestra algunas imágenes de la realización de la actividad.

Como última fase de trabajo, los alumnos participantes de la UDC presentaron a sus compañeros en el aula un resumen de la actividad.

3. Descripción del aprendizaje

Desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos de la UDC, esta actividad tenía dos objetivos. Por una parte, se pretendía que los alumnos pudiesen alcanzar las competencias correspondientes a la parte práctica de la asignatura, aplicando conceptos físicos desarrollados en el aula, así como competencias transversales. Por otra parte, se esperaba que los alumnos de Ingeniería tomasen conciencia de la realidad social que les rodea y fuesen conscientes de su utilidad para poder cambiarla.

Las competencias evaluadas durante toda la actividad ApS, tanto en el proceso de preparación como durante el desarrollo del taller, fueron las siguientes:

- a) Trabajar de forma efectiva como individuo y como miembro de equipos diversos y multidisciplinares.

- b) Capacidad de diseño, redacción y dirección de proyectos en todas sus diversidades y fases.
- c) Trabajar de forma colaborativa. Conocer las dinámicas de grupo y el trabajo en equipo.
- d) Comunicarse de forma efectiva en un entorno de trabajo.
- e) Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.
- f) Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática, solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.

Se evaluó también que se alcanzasen los conocimientos de la materia.

Todas estas competencias fueron evaluadas mediante una rúbrica, la cual puede verse en la Tabla 5 y que se presentó a los alumnos, junto con la actividad, para que fuesen conscientes en todo momento del método usado para su evaluación. La rúbrica se puso a su disposición en el espacio virtual de la asignatura. La puntuación de la actividad fue de un 20% de la nota total de la asignatura.

TABLA 5. Rúbrica evaluación alumnado UDC actividad ApS

Actividad ApS- Evaluación de grupos				
Criterio (puntos)	Mal (0)	Regular (1)	Bien (2)	Excelente (3)
Trabajo efectivo en equipo	No se realiza el trabajo	Se realiza el trabajo a medias	Se realiza el trabajo pero no en plazo	Se realiza el trabajo y en plazo
Diseño proyectos	Plantean mal los objetivos y el proyecto no está bien escrito	Plantean mal los objetivos pero el proyecto está bien escrito	Plantean bien los objetivos pero el proyecto está mal escrito	Objetivos y proyectos están bien diseñados
Trabajo colaborativo	No se integran como grupo ni se adaptan al trabajo con los niños	Se integran como grupo pero no se adaptan al trabajo con los niños	No se integran como grupo pero se adaptan al trabajo con los niños	Se integran como grupo y se adaptan al trabajo con los niños
Comunicación efectiva	El grupo no mantiene contacto con las tutoras ni con el grupo	El grupo se comunica entre sí pero no con las tutoras	El grupo se comunica con las tutoras pero no entre sí	El grupo de comunica bien entre sí y con las tutoras
Expresión	El grupo tiene problemas para hablar en público y adaptarse al auditorio	El grupo no tiene problemas para hablar en público pero no se adapta al auditorio	El grupo tiene problemas para hablar en público pero se adapta al auditorio	El grupo habla bien en público y se adapta perfectamente al auditorio
Ciudadanía	No tienen interés en la entidad ni en la repercusión de su trabajo	Tienen interés en la entidad pero no se implican lo suficiente	No tienen interés en la entidad pero se preocupan por la repercusión de su trabajo	Tienen interés en la entidad y se preocupan por la repercusión de su trabajo
Escala de calificación: Nota máxima 2 No participó: 0; Hasta 5 puntos: 0,5; Hasta 10 puntos: 1; Hasta 12 puntos: 1,5; Hasta 15 puntos: 2				

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos alcanzaron un nivel óptimo en estos aspectos, dada la calidad de las presentaciones que hicieron y el interés que demostraron durante toda la actividad. Los alumnos se esforzaron en mantener el interés de los niños y en adaptarse a su nivel educativo, mostrando una gran empatía con los mismos. Asimismo, fomentaron la participación de los niños en todas las actividades.

Después de la evaluación de los alumnos, el profesorado implicado realizó la evaluación de la actividad teniendo en cuenta todos los agentes implicados en la misma: alumnado UDC, niños, entidad y el propio profesorado. Los objetivos de este análisis final fueron:

- Evaluar si se han cumplido los objetivos de servicio planteados.
- Evaluar el grado de satisfacción de los agentes implicados.
- Decidir la continuidad de la actividad de cara a próximos cursos.
- Evaluar los posibles puntos fuertes y débiles para poder llevar a cabo un proceso de mejora de la actividad.

La evaluación de la actividad por parte de la entidad colaboradora se realizó mediante una entrevista entre el profesorado y la persona responsable de la misma. Se recogieron en un documento las conclusiones derivadas de esa reunión. La valoración de Cáritas fue muy positiva ya que plantearon continuar con la actividad en el curso que viene. Los puntos fuertes para la entidad fueron la gran implicación que observaron en los universitarios y la satisfacción que dejó en los niños la participación en los talleres. Como punto débil señalaron que la duración de la actividad había sido insuficiente y propusieron para el próximo curso el aumentar la duración de la misma, con algún tipo de taller práctico donde se podrían fabricar, por ejemplo, juegos con material reciclado.

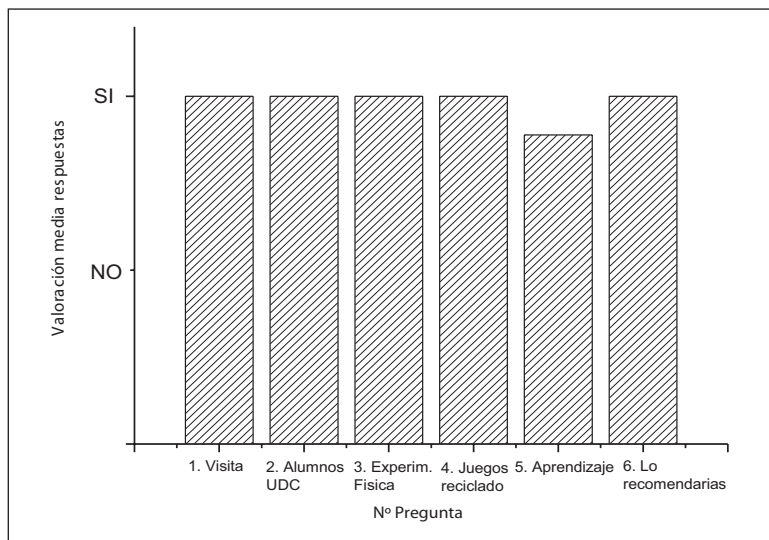
Por parte del profesorado de la UDC implicado, la valoración fue también muy positiva compartiendo como punto débil la duración de la actividad, que no se diseñó con mayor duración por desconocer cuál podría ser la respuesta de los niños y la interacción de los mismos con el alumnado universitario.

La evaluación de los niños del Programa Creciendo en Familia se realizó por medio de encuesta al finalizar la actividad ApS. Los ítems de la encuesta fueron:

- ¿Te gustó visitar la Universidad?
- ¿Te gustó conocer a los alumnos de la Universidad?
- Te parecieron divertidos los experimentos de Física
- Te parecieron divertidos los juegos de reciclado
- ¿Te ayudó a entender cosas que te habían explicado en clase?
- ¿Le dirías a tus amigos o compañeros de clase que lo has pasado bien?
- Dinos algo acerca de tu visita...

Para facilitar las respuestas de las encuestas a los niños se dio sólo la doble opción SI/NO. Además, se les insistió en que rellenasen el espacio para comentarios, para tener más información acerca de su satisfacción. El resultado del análisis de las encuestas puede verse en la Figura 2.

FIGURA 2. Resultados de la encuesta niños



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Figura 2 todos los niños quedaron satisfechos con la actividad. En cuanto a los comentarios recogidos en las encuestas, los niños destacaron los siguientes puntos:

- Les gustaron mucho los juegos y experimentos.
- Se divirtieron mucho y agradecieron a los alumnos de la UDC el tiempo que pasaron con ellos.
- Todos insistieron en que les gustaría repetir la actividad.
- Su preocupación por el medioambiente salió reforzada después de la experiencia
- Entendieron mejor los conceptos de Física que se les explicaran en clase.

Se evaluó la satisfacción de los alumnos de la UDC, por medio también de una encuesta pues resulta de suma importancia conocer su opinión después de haber participado en la experiencia (Folgueiras, Luna, y Puig, 2013; McClam, Diambra, Burton, Fuss, y Fudge, 2008). En este caso la valoración de las respuestas se graduó del 1 al 5, siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. Los ítems se clasificaron en cinco bloques y son los que aparecen a continuación:

- Convocatoria:
 - Tiempo
 - Cauces
 - Información
- Objetivos:
 - Definición de los objetivos de aprendizaje
 - Relación con los contenidos de la asignatura

- Cumplimiento de expectativas
- Aprendizaje y transferencia de conocimientos

- Reflexión:
 - Detección de problemas y aporte de soluciones en la comunidad
 - Responsabilidad como ciudadano
 - Contacto con la entidad colaboradora
 - Contacto con las personas en riesgo de exclusión social
 - Recomendación de la actividad ApS

- Duración, intensidad y organización:
 - Preparación de la actividad
 - Tiempo de preparación
 - Tiempo actividad
 - Medios
 - Instalaciones

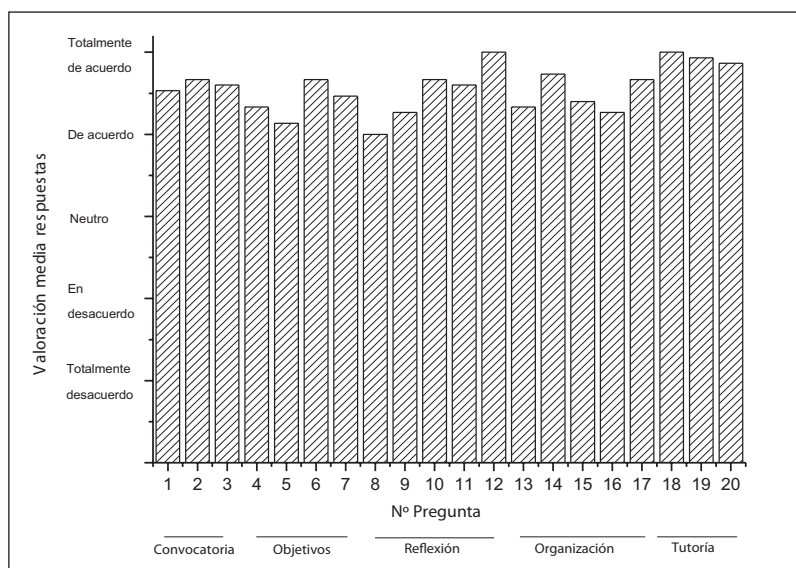
- Coordinación/Tutoría:
 - Claridad de los objetivos
 - Apoyo del profesorado
 - Implicación del profesorado

- Opinión personal

Los resultados de la encuesta aparecen en la Figura 3. Como se puede ver en la gráfica los alumnos valoraron de forma muy positiva su participación y la organización de la actividad. Los alumnos valoraron en sus comentarios el contacto con los niños y el aprendizaje que obtuvieron, el trabajo en grupo, el hecho de aprender para enseñar y la visión de la realidad social que les dio el hecho de participar en esta actividad. Dos de ellos continuaron con labores de voluntariado tras terminar la experiencia. Les resultó un poco complicado, sin embargo, el hecho de tener en un mismo grupo niños de edades diferentes lo que les supuso un mayor esfuerzo a la hora de captar su atención.

La actividad ApS se planteó como una actividad alternativa a una práctica de laboratorio tutelada que debían preparar para la asignatura. En dicha práctica los alumnos debían diseñar un experimento de laboratorio, en todas sus fases, para demostrar algún principio físico explicado en el aula, deben preparar un guión del experimento y explicarlo a sus compañeros. Se apreció que las competencias fueron alcanzadas en la misma medida por los alumnos que participaron en la actividad ApS. Si bien es muy importante educar no sólo en conocimientos, sino también en valores y en ese aspecto la actividad ApS resulta mucho más completa.

FIGURA 3. Resultados de la encuesta del alumnado UDC



Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Se han realizado encuestas de satisfacción tanto a alumnos de la UDC, como a los niños y en ambos casos todos han mostrado su satisfacción con el resultado. En cuanto al profesorado implicado y a la entidad colaboradora, están trabajando para dar continuidad al proyecto de cara al curso que viene.

Los alumnos adquieren los conocimientos de la materia con mucho más interés y profundidad, ya que luego son ellos los encargados de transmitir dichos conceptos a otras personas. La evaluación de competencias tanto de la materia como transversales, resulta más sencilla porque se puede observar y evaluar al estudiante y al grupo durante todo el proceso. Se fomenta la relación profesor-alumno, el aprendizaje cooperativo y en grupo y se educa a los alumnos en conceptos y en valores, haciéndolos conscientes de lo mucho que pueden aportar a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Capella, C., Gil, J., y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 33-43.
- Ferrán-Zubillaga, A., y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 12, 187-195.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 1-17.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-77.

- Guerra, D. V. (2005). Service-Learning in Physics: The Consultant Model. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 143-151.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- McClam, T., Diambra, J. F., Burton, B., Fuss, A., y Fudge, D. (2008). An analysis of a service-learning project: students' expectations, concerns and reflections. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 236-249.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario. Guía Zerbikas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.

Preparación de catalizadores de paladio para optimizar procesos de fabricación de productos en química fina

Ortigueira Amor, Juan Manuel
Frieiro Gomis, Pablo Juan
Reigosa Chamorro, Francisco

Departamento de Química Inorgánica. Universidad de Santiago de Compostela

juanm.ortigueira@usc.es
pablojuan.frieiro@gmail.com
francisco.reigosa@rai.usc.es

RESUMEN

La necesidad de abaratar costes de producción impide a las empresas químicas, en muchas ocasiones, realizar una investigación apropiada destinada a obtener elementos indispensables para la síntesis de sus productos, como son los catalizadores. El objetivo del proyecto es el diseño, síntesis y caracterización de compuestos de paladio y estudio de su actividad catalítica en reacciones de acoplamiento cruzado como la reacción de Suzuki. El trabajo no se ciñe únicamente a la recopilación de resultados sino que va más allá y profundiza en la búsqueda de factores estructurales capaces de influir en la capacidad catalítica de los compuestos. Además de esto último, se ensayaron las distintas posibilidades de optimización como, la realización de reacciones en disolventes semi-acuosos y en general menos contaminantes así como, la disminución de la temperatura de reacción.

Palabras clave: paladio; catalizador; acoplamiento cruzado.

Preparation of palladium catalysts to optimize production of fine chemical compounds

ABSTRACT

The need to reduce production costs prevents chemical companies, in many cases, to carry out an appropriate investigation to obtain necessary elements for the synthesis of its products, such as catalysts. The aim of this project is the design, synthesis and characterization of palladium compounds and the study of their catalytic activity in cross-coupling reactions such as the Suzuki reaction. The work is not limited only to the collection of results but goes further and farther in search of structural factors capable of influencing the catalytic capability of the compounds. In addition to the latter, the various possibilities for optimization as conducting reactions in aqueous and semi-generally cleaner and, decreasing the reaction temperature were tested.

Keywords: palladium; catalyst; cross-coupling.

1. Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivo

Identificación del problema

Con objeto de una visita guiada para los alumnos de tercer curso del Grado en Química a la empresa ABCR Labs ubicada en la localidad de Forcarei, provincia de Pontevedra, se les explica el tipo de actividad que se lleva a cabo, consistente en la producción de reactivos en el marco de los que se conoce como Química Fina. A pesar de la gran capacidad de producción los alumnos observan que hay ciertos elementos necesarios, los catalizadores, que no se fabrican allí, sino que son adquiridos por la empresa debido a la imposibilidad de poner a punto un sistema que permita obtenerlos con garantía de calidad.

Origen del problema

La necesidad de abaratar costes de producción impide a las empresas químicas, en muchas ocasiones, realizar una investigación apropiada destinada a obtener elementos indispensables para la síntesis de sus productos, como son los catalizadores. Sin embargo, teniendo en cuenta su gran aportación al proceso químico correspondiente, el tiempo y dinero empleados en su obtención es muy beneficioso y a la larga se ven sobradamente compensados.

Servicio

Existen numerosos estudios acerca de las aplicaciones de los compuestos de paladio como catalizadores en diferentes reacciones de interés industrial y farmacológico, entendiéndose como catalizador a aquella sustancia que en pequeñas proporciones es capaz de acelerar una reacción química. Un tipo de catalizadores muy utilizado en los últimos años son los compuestos organometálicos de paladio. Pese a existir numerosos estudios sobre ellos, en la actualidad es posible todavía afrontar nuevos retos de optimización en este tipo de reacciones, para de esta forma aumentar los rendimientos, reducir los tiempos de reacción, minimizar los costes energéticos y, por tanto, económicos y en la manera de lo posible, estudiar la viabilidad de emplear disolventes y reactivos más benévolos con el medio ambiente.

Aprendizaje

Se aprenderán numerosos aspectos relativos a la química de los compuestos de paladio y a su reactividad. Competencias que se pueden adquirir: capacidad para identificar problemas multidisciplinares; capacidad para diseñar soluciones sobre la base de los conocimientos actuales; capacidad para aprender a adaptarse a una situación no académica; manejo de técnicas apropiadas para llevar a cabo la evaluación de los resultados; análisis de la experiencia adquirida en relación con futuras situaciones que le habilite para enfrentarse a problemas de índole diversa.

Objetivos

El objetivo del proyecto es el diseño, síntesis y caracterización de compuestos de paladio y estudio de su actividad catalítica en reacciones de acoplamiento cruzado como la reacción

de Suzuki. Además de esto último, se ensayaron las distintas posibilidades de optimización como, la realización de reacciones en disolventes semi-acuosos y en general menos contaminantes así como, la disminución de la temperatura de reacción.

2. Metodología

Para lograr las metas fijadas en el desarrollo del proyecto se han planteado las siguientes pautas metodológicas:

1. Diseñar una serie de ligandos susceptibles de formar compuestos con paladio variando sistemáticamente los sustituyentes de su estructura para, a continuación, poder estudiar la influencia de dichos sustituyentes.
2. Sintetizar los complejos metálicos mediante el uso de las sales de paladio apropiadas.
3. Llevar a cabo la caracterización para determinar perfectamente la estructura de los mismos.
4. Comprobar la capacidad catalítica de estos complejos metálicos en la reacción de Suzuki, evaluando la influencia de los diferentes sustituyentes y de las distintas estructuras.
5. Buscar condiciones más favorables con el medio ambiente como el uso de disolventes semi-acuosos y la disminución de la temperatura de las reacciones, para de esta forma optimizar las condiciones de reacción.

3. Resultados y conclusiones

Este estudio ha permitido comprobar el efecto de algunos sustituyentes sobre el rendimiento de las reacciones de acoplamiento. En algunos casos se han podido optimizar en parte las condiciones de reacción mejorando las previamente descritas en la bibliografía, en este sentido se ha podido disminuir la temperatura, el tiempo de reacción, realizar variaciones de disolventes e incluso disminuir la cantidad de catalizador empleada.

Evaluación

Se valorará el trabajo experimental del alumno analizando si ha dado los pasos adecuados y si ha sabido aplicar las técnicas de análisis apropiadas. Se tendrá en cuenta el nivel de adquisición de las distintas competencias.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Xunta de Galicia (Galicia, Spain), la ayuda financiera recibida GRC2015/009.

Referencias bibliográficas

- Heck, R. F. (1968). Acylation, methylation, and carboxyalkylation of olefins by Group VIII metal derivatives. *Journal of the American Chemical Society*, 90(20), 5518-5526.
- Miyaura, N., y Suzuki, A. (1979). Stereoselective synthesis of arylated (E)-alkenes by the reaction of alk-1-enylboranes with aryl halides in the presence of palladium catalyst. *Journal of the Chemical Society, Chemical Communications*, 19, 866-867.
- Miyaura, N., Yagani, T. y Suzuki, A. (1981). The Palladium-Catalyzed Cross-Coupling Reaction of Phenylboronic Acid with Haloarenes in the Presence of Bases. *Synthetic Communications: An International Journal for Rapid Communication of Synthetic Organic Chemistry*, 11(7), 513-519.
- Trofimenko, S. (1973). Cyclopalladation reaction. *Inorganic Chemistry*, 12(6), 1215-1221.
- Vila, J. M., Pereira, T., Ortigueira, J. M., López Torres, M., Castiñeiras, A., Lata, D., Fernández, J. J., y Fernández, A. (1998). Cyclometallated semicarbazone complexes of palladium(II). *Journal of Organometallic Chemistry*, 556(1-2), 21-30.

Aprendizaje en servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores

Oyola Núñez, Edna

Escuela de Educación, Universidad del Turabo, Gurabo, Puerto Rico

emoyola@hotmail.com

RESUMEN

El aprendizaje en servicio fortalece la autoestima y el desarrollo de valores. Este artículo establece la relación entre el aprendizaje en servicio, la autoestima y el desarrollo de valores basado en un estudio realizado con una población estudiantil universitaria. La investigación fue de tipo correlacionar, utilizó una muestra de 129 estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad del Turabo que tomaron el Curso COMS 104 (Aprendizaje en Servicio) durante el trimestre de enero a marzo de 2010. Los hallazgos demostraron una correlación positiva y significativa entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de valores después de haber pasado por la experiencia de aprendizaje en servicio.

Palabras clave: aprendizaje en servicio; autoestima; valores; estudiante universitario.

Service learning for self-esteem strengthening and the development of values

ABSTRACT

Service learning strengthens self-esteem and the development of values. This article establishes the relationship between service learning, self-esteem and the development of values. The purpose of this study was to establish the relationship among Service Learning experiences with strengthening self-esteem and the development of values. The research made was a correlation study. The sample selected, was composed of 129 students of the School of Education of Universidad del Turabo in Puerto Rico, who took the course COMS 104 (Service Learning) during the trimester from January to March 2010. In order to analyze the data, a Pearson coefficient analysis was realized. The findings demonstrated a strengthening of the student's self-esteem and they were able to develop a series of values after having gone through the experience of Service Learning.

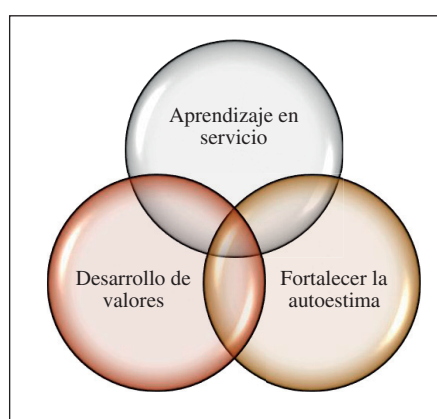
Keywords: service learning; values; self-esteem; university student.

1. Descripción general

Actualmente nuestra sociedad padece de una carencia en los valores universales. La comunidad, la familia y la escuela conspiran contra la educación de estos valores. Los jóvenes necesitan de especial atención, debido a los diversos problemas que afrontan día a día como lo son: la falta de empleo de sus padres, el incremento de la delincuencia y la falta de formación personal. La sociedad sufre de seres humanos con estructura de personalidad narcisista, depresivas, llenos de timidez y ansiedad social. Esto responde al desarrollo de una personalidad con problemas de autoestima y carencia de valores (Cava, 2003; García, 2004). El individuo tiene problemas para adaptarse saludablemente a aspectos importantes de su vida, como: poseer un buen rendimiento académico, tener relaciones sociales satisfactorias, evitar el consumo de alcohol y drogas, alejarse de la violencia y poseer una actitud de solidaridad y sensibilidad capaz de permitirle involucrarse en los problemas que aquejan la sociedad.

Las Instituciones de Educación Superior se enfrentan a nuevos problemas y retos sociales (Tapia, 2000). La misión de un educador es desarrollar ciudadanos activos (Levinson, 2004; *National Council for Social Studies*, 2000). Educar para la formación de valores contribuye en el desarrollo de seres con una autoestima fortalecida, sensibles, solidarios, tolerantes y con responsabilidad cívica (Simons y Clearly, 2006). Es por esto que las instituciones de educación post secundarias están mostrando interés en incluir en los currículos de clases estrategias pedagógicas como el aprendizaje en servicio, dirigidas a que el estudiante, mediante el servicio a la comunidad fortalezca su autoestima y desarrolle valores como la sensibilidad, solidaridad, tolerancia y la responsabilidad cívica (Furco, 2000; Howard, 2001).

FIGURA 1. Integración del aprendizaje en servicio para fortalecer la autoestima y desarrollar valores



Fuente: Oyola (2012).

A través del aprendizaje en servicio, el educador provee al estudiante de oportunidades esenciales mediante las cuales desarrolla destrezas que fortalecen su autoestima, valores y responsabilidad cívica (Giles, 2005; Hollis, 2002). De esta forma el maestro combina los conocimientos que le enseña al estudiante con el servicio a la comunidad y reflexiona sobre la experiencia adquirida. Por dichas razones, se realizó esta investigación que tuvo como propó-

sito relacionar el aprendizaje en servicio con el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de valores en el estudiante universitario.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes:

1. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima del estudiante universitario?
2. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje en servicio y el desarrollo de valores como la: a) sensibilidad, b) solidaridad, c) tolerancia, d) responsabilidad cívica en el estudiante universitario?

2. Metodología

Esta investigación fue una de tipo cuantitativa correlacional. La recopilación de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario, el cual midió y cuantificó las variables a investigar: variable independiente: aprendizaje en servicio; variable dependiente: fortalecimiento de autoestima y desarrollo de valores como: a) sensibilidad, b) solidaridad, c) tolerancia, d) responsabilidad cívica. La primera parte incluyó información de los participantes, años de estudios y el lugar en el que realizaron su proyecto de aprendizaje en servicio. La segunda parte del cuestionario estuvo compuesto por 46 constructos. La escala de medición fue una de nivel de acuerdo tipo Likert.

El instrumento se sometió al análisis estadístico de *Alpha Cronbach* y se calculó el coeficiente de confiabilidad, el cual fue de .89, en cada una de las sub-escalas con un grupo preliminar de 10 sujetos. Los resultados demostraron coeficientes aceptables. Esto evidencia que se trata de un instrumento confiable, estable y adecuado en términos de su consistencia interna.

Los sujetos de esta investigación fueron todos los estudiantes (129) de la Escuela de Educación de la Universidad del Turabo en Puerto Rico que estuvieron matriculados en el curso COMS 104 (Aprendizaje en Servicio) durante el trimestre académico de enero a marzo de 2010.

3. Resultados

TABLA 1. Correlación Pearson (r) y promedios entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de autoestima y desarrollo de valores en el estudiante universitario

Escalas	Pearson (r)	Promedio
Autoestima	.217 *	4.69
Sensibilidad	.325 **	4.81
Solidaridad	.230 **	4.79
Honradez	.378 **	4.83
Compasión	.381 **	4.86
Respeto	.430 **	4.85
Tolerancia	.179 *	4.80
Responsabilidad cívica	.190 *	4.80

Fuente: Oyola (2012).

Correlación significativa: * $p \leq .05$ / ** $p \leq .01$

Este estudio arrojó que existe una correlación significativa entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores como la sensibilidad, solidaridad, honradez, compasión, respeto, tolerancia y responsabilidad cívica en el estudiante universitario.

4. Discusión y conclusiones

Con el surgimiento del aprendizaje en servicio, el educador provee al estudiante de oportunidades esenciales a través del desarrollo de destrezas que fortalecen su autoestima (Cava, 2003; García, 2004). Cuando el maestro combina los conocimientos que le enseña al estudiante con el servicio a la comunidad, éste desarrolla a través de la reflexión, destrezas de pensamiento crítico, solución de problemas, razonamiento ético y moral, empatía, respeto por los demás y fortalece su autoestima. El producto del aprendizaje en servicio gira en torno a desarrollar un estudiante con valores sólidos, con capacidad para pensar críticamente, con actitud reflexiva hacia la vida, respetuosos, con vocación para el servicio, capaces de trabajar en equipo, con autoestima alta, resilientes y con capacidad de autocontrol (Simons y Cleary, 2006).

Por otro lado, con la incorporación y uso de esta estrategia pedagógica, se desarrolla la sensibilidad del estudiante universitario. La misma contribuye a combatir el individualismo y a convertir los estudiantes en seres sensibles y preocupados por los derechos de los demás.

También, a través de la solidaridad se desarrolla una colaboración mutua entre personas que se mantienen unidas en todo momento, pero en especial cuando viven experiencias difíciles de las que no resulta fácil salir (Tapia, 2000). El trabajo comunal permite que el estudiante se prepare no solo académicamente, sino que enriquezca su persona con valores como la solidaridad y cooperación a la comunidad para traer soluciones como buenos seres humanos (Aguilar, 2003). La responsabilidad cívica implica ayudar y desarrollar actividades que contribuyan al beneficio de las agencias, personas, hospitales, escuelas e individuos que lo necesiten. El aprendizaje en servicio es una técnica de enseñanza efectiva que contribuye en la formación de valores y responsabilidad cívica en el estudiante (Furco, 2000; Gallini y Moely, 2003; Simons y Cleary, 2006).

La sociedad padece de una decadencia en los valores universales deseables. Estos valores son aquellos que están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana. Hoy día los seres humanos están carentes de liderazgo, solidaridad, sensibilidad, respeto, tolerancia, libertad, paz, responsabilidad social, compromiso hacia el prójimo, verdad, conocimiento, diálogo, pensamiento autónomo y crítico y de valores éticos. Esta ausencia de valores es causa de múltiples problemas sociales. Por ello, se hace necesario que los entornos educativos sean más proactivos e innovadores en la solución de esta crisis de valores.

Los currículos académicos en las instituciones de educación post secundarias deben desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras como el aprendizaje en servicio para que el estudiante, mediante el servicio a la comunidad fortalezca su autoestima y desarrolle valores. La educación tiene que asumir el reto de transformar al educando en uno sensible, fortaleciendo su autoestima, valores y compromiso con su comunidad. Sin embargo, Puerto Rico se enfrenta a una escasez de maestros y profesores universitarios que conozcan la estrategia pedagógica

del aprendizaje en servicio y la misma es usada en forma limitada en todos los escenarios educativos. Debido a la necesidad previamente señalada, se hace necesario establecer normativas para la implantación de estrategias pedagógicas innovadoras como el aprendizaje en servicio.

La educación universitaria tiene el reto de transformar la educación del futuro maestro. La misma tiene que ir dirigida a hacer de éste uno más comprometido con los problemas que aquejan a su comunidad. Tiene que desarrollar conciencia del compromiso moral de formar seres con una autoestima saludable a través de las experiencias que adquiera mediante el servicio a la comunidad. Eso se puede alcanzar con el aprendizaje en servicio. Ser un maestro constructivista obliga a que las Instituciones de educación superior desarrollen cursos en los que se reconstruya el conocimiento moral, ético y cívico del estudiante. Esto puede lograrse poniendo en práctica al servicio de la comunidad lo que se aprende en la sala de clases.

El constructivismo social nos invita a través del aprendizaje en servicio, a que el estudiante sea el protagonista en su proceso de fortalecer la autoestima y desarrollar valores. A través de dicha estrategia pedagógica, el estudiante analiza cuáles son las necesidades que tiene su comunidad, cómo puede poner en práctica lo aprendido en la sala de clases y luego reflexionar sobre lo aprendido de dicha experiencia. En la reflexión de su experiencia el estudiante evalúa su responsabilidad cívica y contribuye al entendimiento de las necesidades de la comunidad. Esta estrategia pedagógica tiene que trascender a las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico. No debe ser un criterio electivo sino requerido, pues a través de la experiencia se benefician el estudiante, la escuela, la familia y la comunidad. Es en las manos de la educación en las cuales está reformar al educando.

Los educadores tienen que romper el modelo tradicional donde el educador sirve como un ente activo y el alumno como un ente pasivo. Con el uso del aprendizaje en servicio hará del mismo uno más activo y responsable de las situaciones sociales que hoy día aquejan a Puerto Rico.

Como resultado de esta investigación y aportación a la educación, la autora ha escrito dos libros que contienen un Manual de Aprendizaje en Servicio para Docente y Estudiantes. Son los únicos escritos en P.R. Ambos contienen un modelo y material didáctico para adiestrar en la integración de la estrategia pedagógica de aprendizaje en servicio a docentes y estudiantes. Los mismos pueden ser utilizados por los diferentes niveles de educación y en las Instituciones post-secundarias.

Es momento de dar paso a un cambio significativo en la enseñanza de valores del estudiante. Como maestros responsables de la formación de seres integrales y comprometidos con la sociedad, es nuestra responsabilidad brindar a nuestro país seres altruistas, con destrezas de pensamiento crítico, preocupados por la solución de problemas de nuestro país e identificados por el bienestar de la comunidad. Este es el momento.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, H. (2003). *Generalidades del diseño y formulación de proyectos en la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.ucatólica.ac.cr>
- Cava, M. (2003). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.

- Furco, A. (2000). *Service Learning a Balanced Approach to Experiential Education*. In *Expanding Boundaries: Combining Service Learning*. Washington, D.C.: Corporation for National Service.
- Gallini, S., y Moely, B. (2003). Service learning and engagement, academia challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 1-14.
- García, C. (2004). La educación en valores y su práctica en el aula: sociedad y utopía. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(4), 109-126.
- Giles, D. E. (2005). The theoretical roots of service learning in John Dewey: toward a theory of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 21-28.
- Hollis, S. A. (2002). Capturing the experience: transforming community service into service learning. *Teaching Sociology*, 30(2), 360-372.
- Howard, J. P. F. (2001). Academic service learning: A counternormative pedagogy. *New Direction for Teaching and Learning*, 73(1), 21-29.
- Levinson, D. (2004). Introduction to the special issue on community colleges as civic institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(99), 98-103.
- National Council for Social Studies (2000). *Página web del National Council for Social Studies*. Recuperado de <http://www.socialstudies.org/>
- Oyola, E. (2012). *Aprendizaje en servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores*. San Juan, P.R.: Bibliográficas.
- Simons, L., y Cleary, V. B. (2006). The influence of service learning on students personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Investigación de compuestos con dppf con fines industriales

Pereira Lorenzo, Teresa

Munín Cruz, Paula

Fernández Figueiras, Adolfo

Departamento de Química Inorgánica. Universidad de Santiago de Compostela

mteresa.pereira@usc.es

muninchy@hotmail.com

adolfo_esteiro@hotmail.com

RESUMEN

Debido al gran uso de catalizadores en multitud de procesos industriales, como han sido los casos de los catalizadores de Wilkinson, de Ziegler–Natta, y los múltiples ejemplos de catalizadores de metales de transición del segundo periodo, tales como los complejos de rodio y de paladio, se crea la necesidad de buscar nuevos catalizadores que sean más eficientes, más baratos y más ecológicos o biodegradables. El objetivo principal es la síntesis de dppf a escala de laboratorio, la preparación de compuestos de paladio y el estudio de su actividad catalítica a nivel industrial. Asimismo, se analizarán las distintas posibilidades de optimización relacionadas con la estructura. Finalizada esta etapa se hace necesario un estudio posterior que determine el comportamiento de los productos como catalizadores en procesos industriales.

Palabras clave: catalizador; dppf; proceso industrial.

Investigation of dppf compounds for industrial usage

ABSTRACT

Due to the large use of catalysts in many industrial processes, as for example the Wilkinson and Ziegler-Natta catalyst, and the many examples of second row transition metal catalysts, such as rhodium and palladium, the need is created to find new and more efficient catalysts, which should also be cheaper and more environmentally friendly or biodegradable. The main objective of this work is the synthesis of dppf at a laboratory scale, the preparation of palladium compounds and the study of their catalytic activity at an industrial level. Also, the various optimization possibilities related to the structure will be analyzed. Once this stage has finished it is necessary to carry out a study in order to determine the behavior of the products as catalysts in industrial processes.

Keywords: catalyst; dppf; industrial process.

1. Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Identificación del problema

En el marco de las explicaciones que se dan a los alumnos del Grado en Química, relativas al uso de catalizadores en la industria química, están siempre latentes aspectos tales como su eficacia y su degradación. El primer aspecto se mide contabilizando el número de ciclos que es capaz de completar el catalizador (lo que técnicamente se conocen como TON), y el segundo indica la facilidad con la que se puede eliminar sin afectar al medioambiente. Los alumnos identifican esto como un problema que se prestan a resolver.

Origen del problema

Debido al gran uso de catalizadores en multitud de procesos industriales, como han sido los casos de los catalizadores de Wilkinson, de Ziegler–Natta, y los múltiples ejemplos de catalizadores de metales de transición del segundo periodo, tales como los complejos de rodio y de paladio, se crea la necesidad de buscar nuevos catalizadores que sean más eficientes, más baratos y más ecológicos o biodegradables.

Servicio

En general, son bien conocidas las propiedades catalíticas de las sustancias denominadas fosfinas, así como de los complejos que éstas forman. Un caso particular es el de la fosfina bis(difenilfosfina)ferroceno conocida como dppf y la de los compuestos a los que a lugar. Se ha considerado llevar a cabo tanto el proceso de obtención de la fosfina dppf a escala de laboratorio, como el posterior empleo de la misma como ligando en compuestos ciclotmetalados de paladio, procurando mejorar los rendimientos de las reacciones de síntesis, a la vez que se aumente la eficacia de cada uno de los compuestos resultantes de cara a su aplicación. Finalizada esta etapa se hace necesario un estudio posterior que determine el comportamiento de los productos como catalizadores en procesos industriales.

Aprendizaje

Competencias que se pueden adquirir: capacidad para identificar problemas multidisciplinares; capacidad para diseñar soluciones sobre la base de los conocimientos actuales; capacidad para aprender a adaptarse a una situación no académica; manejo de técnicas apropiadas para llevar a cabo la evaluación de los resultados; análisis de la experiencia adquirida en relación con futuras situaciones que le habilite para enfrentarse a problemas de índole diversa.

Objetivos

El objetivo principal es la síntesis de dppf a escala de laboratorio, la preparación de compuestos de paladio y el estudio de su actividad catalítica a nivel industrial. Asimismo, se analizarán las distintas posibilidades de optimización relacionadas con la estructura.

2. Metodología

Para lograr las metas fijadas en el desarrollo del proyecto se han planteado las siguientes pautas metodológicas:

1. Abordar la síntesis de la fosfina dppf a partir de moléculas simples.
2. Estudiar esta reacción con el fin de optimizar el proceso de obtención.
3. Preparar compuestos derivados de la fosfina dppf.
4. Evaluar la actividad catalítica de todas las especies en los procesos industria les dé acceso inmediato.

3. Resultados y conclusiones

Se obtienen resultados satisfactorios del proceso de síntesis de la fosfina dppf así como de los compuestos derivados de la misma.

Mediante el estudio de la reacción de síntesis de la fosfina se confirma que las condiciones óptimas se alcanzan a temperatura ambiente y usando la mínima cantidad de disolvente.

Se observa que modificando las características fisicoquímicas de los diferentes catalizadores se obtiene diferente grado de conversión en la reacción de catálisis estudiada.

Evaluación

Se valorará el trabajo experimental del alumno analizando si ha dado los pasos adecuados y si ha sabido aplicar las técnicas de análisis apropiadas. Se tendrá en cuenta el nivel de adquisición de las distintas competencias.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Xunta de Galicia (Galicia, Spain), la ayuda financiera recibida GRC2015/009.

Referencias bibliográficas

- Bishop, J. J., Davison, A., Katcher, M. L., Lichtenberg, D. W., Merrill, R. E., y Smart, J. C. (1971). Symmetrically disubstituted ferrocenes : I. The synthesis of potential bidentate ligands. *Journal of Organometallic Chemistry*, 27(2), 241-249.
- Belabassi, Y., Alzghari, S., y Montchamp, J. L. (2008). Revisiting the Hirao cross-coupling: improved synthesis of aryl and heteroaryl phosphonates. *Journal of Organometallic Chemistry*, 693(19), 3171-3178.
- Wu, X. F., Neumann, H., y Beller, M. (2010). Development of a Second Generation Palladium Catalyst System for the Aminocarbonylation of Aryl Halides with CO and Ammonia. *Chemistry – An Asian Journal*, 5(10), 2168-2172.

Aprendizaje-Servicio en la Universidad Pontificia Comillas: una apuesta estratégica

Prieto Dávila, Carlos

Armisen Garrido, David

*Servicio para el Compromiso Solidario y la Cooperación al
Desarrollo Universidad Pontificia Comillas*

cprieto@comillas.edu

darmisen@comillas.edu

Resumen

El proyecto de Aprendizaje-Servicio de la Universidad Pontificia Comillas es una propuesta de voluntariado “profesionalizante” que combina el compromiso social del estudiante con la formación y la puesta en práctica de sus conocimientos académicos en proyectos sociales. El alumnado, formado y acompañado por la universidad y tutorizado por profesionales que actúan pro bono, resuelve problemas reales desarrollando habilidades, competencias y conocimientos de su futura profesión al servicio de organizaciones del Tercer Sector y de colectivos en situación de desventaja social. La participación voluntaria en estos proyectos mejora sustancialmente el aprendizaje académico de los universitarios, su pensamiento crítico y su sentido de la responsabilidad y posibilita de forma sustantiva su sensibilización social. La apuesta institucional por el modelo es completa: distintas facultades y escuelas han creado estructuras propias para gestionar proyectos ApS y en pocos años todos los alumnos de la universidad cursarán de forma obligatoria una asignatura con esta metodología.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; universidad; aprendizaje significativo; compromiso social.

Service-Learning at Comillas Pontifical University: a strategic commitment

ABSTRACT

The Service-Learning program developed by Comillas Pontifical University is a “quasi-professional” volunteering project that combines social commitment, training and implementation of students’ academic knowledge in social projects. Students, trained and supported by the university and supervised by pro bono professionals, solve real-life problems as they develop skills and competencies and apply academic knowledge related with their forthcoming profession, serving Third Sector organizations and socially disadvantaged groups’ needs. Voluntary participation in these kind of projects substantially improves academic learning, critical thinking and sense of responsibility and substantively enhances social awareness. There is a full institutional commitment with the Service-Learning model in Comillas: different faculties and schools have created their own structures to manage Service-Learning projects and in a few years’ time all students will run a mandatory subject using this methodology.

Keywords: Service-Learning; university; significant learning; social commitment.

Introducción

El Servicio para el Compromiso Solidario y la Cooperación al Desarrollo de la Universidad Pontificia Comillas (Comillas Solidaria) nació hace más de 15 años con la intención de promover la implicación social, la formación, la sensibilización y la reflexión crítica del alumnado. Desde su creación, el servicio tuvo la vocación de integrar su oferta de forma coherente con la experiencia universitaria de los alumnos y facilitar que los mismos se descubrieran a sí mismos como potenciales agentes de cambio social desde la perspectiva de la ciudadanía pero también como futuros profesionales.

Tras años de trabajo de Comillas Solidaria junto a diversos aliados del ámbito académico, la metodología de Aprendizaje-Servicio fue identificada como la herramienta más eficaz para integrar un aprendizaje significativo (de contenidos curriculares, pero también de habilidades y competencias profesionales) con un compromiso ético por la transformación social a partir del contacto con realidades y personas en situación de exclusión. Los alumnos enfrentan el reto de contribuir a la superación de dichas realidades a través de la aplicación de conocimientos y destrezas adquiridos en el ámbito académico.

En el rápido desarrollo de la propuesta (en el tercer año de su implantación hay más de 400 alumnos de todas las titulaciones de la universidad implicados de forma voluntaria) ha sido fundamental el apoyo institucional de los órganos de gobierno y la apuesta progresiva de distintas facultades y escuelas: cada vez más, el ApS se identifica en Comillas como una herramienta que mejora la calidad del aprendizaje del alumnado y que, además, lo hace reforzando la apuesta ética de fondo de la universidad por formar profesionales conscientes y comprometidos.

1. Contextualización

La Universidad Pontificia Comillas, de la Compañía de Jesús, se fundó en 1890 y tiene su sede en Madrid.

Como Universidad asume la definición dada en la Carta Magna de las Universidades Europeas, suscrita en Bolonia en 1988: "... una comunidad académica que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural". Pero además persigue una aproximación sistemática a la realidad en toda su complejidad, desde el planteamiento y búsqueda de solución de los problemas del hombre y de la sociedad. Aspira a formar buenos profesionales y mejores personas orientadas hacia el "mayor servicio" de acuerdo con un modelo pedagógico que puede resumirse en el conocido como Paradigma Ledesma-Kolvenbach y que hace referencia a los cuatro componentes relevantes de la pedagogía jesuítica: la *Utilitas* (formar buenos profesionales), la *Humanitas* (teniendo en cuenta a las personas de toda condición), la *Iustitia* (la educación como vía de promoción de la justicia) y la *Fides* (desde una opción de fe concreta, respetuosa de la diferencia) (Agúndez Agúndez, 2015).

La Declaración Institucional de la Universidad Pontificia Comillas contempla que "cualquier profesión ha de ser vista como un servicio a los demás y una oportunidad de promocionar la justicia". Algunos rasgos de esta visión son: atender a todas las dimensiones

de la persona; atender más a lo formativo que a lo informativo; perseguir una formación que trascienda la propia cultura; atender tanto a la formación profesional competente y de calidad como a la adquisición de una ética profesional; adquirir conciencia y responsabilidad acerca de lo que se hace y lo que ello representa para la sociedad; proporcionar una dimensión práctica; preparar para la educación a lo largo de toda la vida; etcétera.

El Aprendizaje-Servicio se convierte, en este contexto, en pilar fundamental en la consecución de este proyecto, hasta el punto que el recién aprobado Proyecto Educativo de la universidad (Universidad Pontificia de Comillas, 2016) lo menciona hasta en cuatro ocasiones y lo describe de esta manera: “[Los proyectos de Aprendizaje-Servicio] permiten conocer de primera mano la crudeza de la realidad social, así como la orientación práctica de nuestras enseñanzas y sus posibilidades para el cambio social, contribuyen a abrir la mente y facilitan la orientación personal y profesional que se irá concretando en proyectos de vida activa y responsable, que conviertan las ‘habilidades’ adquiridas en respuesta a los interrogantes de una sociedad que vive en la inequidad”.

El proyecto de Aprendizaje-Servicio de Comillas es una propuesta de voluntariado “profesionalizante” que combina el compromiso social con la formación y la puesta en práctica de los conocimientos académicos del estudiante en proyectos sociales. El alumnado resuelve problemas reales desarrollando habilidades, competencias y conocimientos de su futura profesión. Así, los alumnos se convierten en asesores jurídicos y empresariales, desarrolladores de iniciativas I+D, gestores, etc., para organizaciones del Tercer Sector y al servicio de colectivos en situación de desventaja social.

2. Descripción del servicio

Los proyectos que se ofertan al alumnado cada curso académico son previamente identificados con las diversas organizaciones de intervención social con las que colabora Comillas. Se define un objetivo a alcanzar y un plan de trabajo para lograrlo, se identifica el número de alumnos y los perfiles académicos y personales requeridos y se definen los derechos y obligaciones que adquiere cada parte. Si el proyecto lo requiere y dicha función no es asumida por alguna persona de la organización por la propia naturaleza de la iniciativa a desarrollar, se le asigna al mismo un tutor externo colaborador. Esta labor la desarrollan profesionales en ejercicio que actúan pro bono, bien por iniciativa particular o a través de acuerdos con múltiples despachos de abogados o empresas de diversa índole. Habitualmente son profesionales en ejercicio (abogados, ingenieros, consultores, etc.).

Hasta la fecha, dos facultades (Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales) y una Escuela (Ingeniería) han incorporado el proyecto a su estrategia docente y han creado estructuras (Clínica Jurídica ICADE, Consultoría Social Empresarial ICADE, Ingeniería + Social ICAI) que, de forma coordinada con Comillas Solidaria, acuerdan con las organizaciones socias los proyectos a implementar, gestionan la asignación de tutores, seleccionan a los alumnos participantes, ofrecen formación y acompañan y evalúan el trabajo de los alumnos.

A día de hoy, Comillas cuenta con unos 100 proyectos de ApS, más de 400 alumnos implicados y 140 tutores, todos ellos trabajando para más de 50 organizaciones sociales.

3. Descripción del aprendizaje

Tras tres cursos de implantación, el programa global de Aprendizaje-Servicio de Comillas nos ha enseñado que:

- Existe demanda de estas iniciativas por parte de todos los actores involucrados (organizaciones sociales, tutores provenientes del ámbito profesional, alumnos), y esta demanda se afianza y consolida en la medida en que los proyectos responden a necesidades sociales reales, posibilitan el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, están bien diseñados y acompañados y tienen potencial para lograr los objetivos previstos.
- Mejoran sustancialmente el aprendizaje académico de los universitarios, su pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad y sus capacidades comunicativas, organizativas, etc.; en no pocas ocasiones contribuyen a mejorar la motivación en relación con los estudios; y posibilitan de forma sustantiva su sensibilización social.
- La incorporación de tutores del ámbito profesional (quizá la aportación más novedosa del modelo ApS de Comillas) no solo garantiza la calidad del producto final y el aprendizaje efectivo del alumno durante la ejecución del proyecto, sino que genera además una dinámica virtuosa de colaboración entre universidad, mundo profesional y organizaciones del Tercer Sector. Muchos tutores son alumni, y su participación refuerza el vínculo con Comillas.

Emerge en este contexto el reto de la evaluación de impacto: es nuestro siguiente paso.

4. Conclusiones

Tras tres años de implementación gradual en las distintas facultades y escuelas, la experiencia del ApS está siendo muy bien acogida. La evolución natural de la misma hace que actualmente se plantee:

- Su inclusión en la docencia reglada de algunas asignaturas que se prestan al trabajo por proyectos.
- Su configuración como asignatura en el Diploma en Habilidades Personales y Profesionales que todo alumno de Comillas debe cursar (desde el curso 2015-2016).
- Su introducción como estrategia pedagógica en el Diploma de Formación del Profesorado Universitario, como curso básico en la educación de los docentes de Comillas.

En definitiva, puede pues contemplarse cómo ApS en Comillas es no solo una apuesta estratégica, sino identitaria. Más aún, el Plan Estratégico 2014-2018 menciona expresamente el ApS como experiencia formativa de inserción en el capítulo de formación integral de los estudiantes (objetivo operativo 1.1.3., acción 14) (Universidad Pontificia de Comillas, 2014).

Referencias bibliográficas

- Agúndez Agúndez, M. (2015). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*, 252, 603-631.
- Clínica Jurídica ICADE. (2016). *Página web de la Clínica Jurídica ICADE*. Recuperado de <http://www.icafe.upcomillas.es/es/principal-cji>
- Consultoría Social Empresarial ICADE. (2016). *Página web de la Consultoría Social Empresarial ICADE*. Recuperado de <http://www.icafe.upcomillas.es/es/social-icafe>
- Universidad Pontificia de Comillas (2016). *Nuestra misión universitaria. Página web de la Universidad Pontificia Comillas*. Recuperado de <http://www.comillas.edu/es/universidad-comillas-icai-icafe/nuestra-universidad/declaracion-institucional>
- Universidad Pontificia de Comillas (2014). *Plan Estratégico 2014-2018*. Recuperado de https://www.comillas.edu/Documentos/Plan_Estrategico_2014_2018.pdf
- Universidad Pontificia de Comillas (2016). *Proyecto educativo 2016 – Los mejores para el mundo: un aprendizaje compartido*. Recuperado de http://www.comillas.edu/Documentos/PROYECTO_EDUCATIVO.pdf

Convivencia y resolución de conflictos en el ámbito juvenil. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio

Rolán González, Katia

Universidade de Vigo

katiarolan@uvigo.es

Parada Alfaya, Vanesa

Universidad de Santiago de Compostela

vanesaparadaalfaya@gmail.com

Abilleira Escudero, Andrea

Universidade de Vigo

abilleira.andrea@gmail.com

RESUMEN

La promoción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar responde a la necesidad de prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. A través de la metodología Aprendizaje-Servicio, los estudiantes de mediación trabajarán con los alumnos distintas habilidades que les permitan gestionar adecuadamente sus conflictos y controversias. Utilizando la reformulación y mediante un aprendizaje experiencial los jóvenes comprenderán las implicaciones de las verbalizaciones y cómo pueden incrementar el conflicto o, por el contrario, desembocar en un diálogo respetuoso. A su vez, las personas que van a ejecutar el servicio disponen de un contexto de aprendizaje para poner en práctica los conocimientos adquiridos a la vez que llevan a cabo un servicio a la comunidad. Por último, se trata de una oportunidad para sensibilizar a la ciudadanía sobre la cultura de paz y crear redes de colaboración entre la universidad y la sociedad. Palabras clave: mediación; convivencia; resolución de conflictos; Aprendizaje-Servicio; educación.

Coexistence and conflict resolution in the youth field. A service-learning experience

ABSTRACT

The promotion of coexistence and peaceful conflict resolution responds to the need to prevent and manage conflicts in the educational context. Through service-learning methodology, students in training as mediators work different skills with young students to develop their conflict management abilities. Using the reformulation and experiential learning, children are going to understand the implications of verbalization and how they can increase the conflict or, on the contrary, lead to a respectful dialogue. In turn, people who run the service have a learning context to implement the knowledge acquired while they are holding a community service. Finally, it is an opportunity to raise social awareness about the culture of peace and create collaborative networks between universities and society.

Keywords: mediation; coexistence; conflict resolution; service-learning; education.

Introducción

En los últimos años, distintas organizaciones e instituciones públicas promueven la convivencia y resolución pacífica de conflictos en las escuelas, como así refleja el Decreto 8/2015, que desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. En él, se establece la mediación como estrategia de prevención, resolución y reparación en la gestión de cualquier conflicto que surja entre miembros de la comunidad educativa. Además, el “Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia” también hace referencia expresa a la mediación escolar dando la posibilidad a los centros de incorporarla e incluyéndola dentro del plan de formación permanente del profesorado (Viana-Orta, 2014).

La mediación es un método de resolución de conflictos alternativo al sistema judicial (ADR), en el cual un tercero imparcial ayuda a que las personas enfrentadas encuentren una solución consensuada a su conflicto que satisfaga a ambas. Las personas en situación de conflicto tienen una especial necesidad de expresar todo aquello que les preocupa y en ocasiones lo hacen mediante mensajes verbales y no verbales con un fuerte componente emocional que puede herir a la otra persona y aumentar la intensidad del conflicto. De las numerosas técnicas que se utilizan en mediación, la reformulación es una de las más útiles para rebajar el nivel de conflicto entre los mediados.

El Aprendizaje-Servicio (APS) es una propuesta educativa innovadora que combina el servicio voluntario a la comunidad con el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan la escuela e instituciones educativas no formales en un proyecto bien articulado, donde las personas trabajan sobre las necesidades reales del entorno ayudando a mejorarlas (Puig y Palos, 2006). A través de esta metodología se desarrollará un proyecto que pretende la promoción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en los jóvenes, utilizando la reformulación en una experiencia de educación no formal.

1. Contextualización

La experiencia, que se desarrolla en el ámbito de la educación no formal, tiene como objetivo que los jóvenes aprendan a reformular, de una manera interactiva y alejada del ámbito escolar. De esta forma, se pretende facilitar la aplicación de lo aprendido a la vida cotidiana y su incorporación como nueva competencia personal. Por ello, el proyecto se realiza de forma novedosa en los campamentos de verano de distintas localidades gallegas, dependiendo de la colaboración de los ayuntamientos, colegios y otras entidades que se encargan de su gestión.

Las personas que van a desarrollar la experiencia de Aprendizaje-Servicio son estudiantes de tercer ciclo de las universidades de Vigo y Santiago de Compostela en proceso de formación en mediación. Los destinatarios son los usuarios de los campamentos de verano con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años.

2. Descripción del servicio

El conflicto es inherente a nuestras vidas y puede constituir una oportunidad de aprendizaje y crecimiento si sabemos cómo gestionarlo. No obstante, vivimos en una sociedad de cultura litigante con carencia de habilidades de gestión de los conflictos y emociones que con ellos afloran. Estas necesidades se aprecian especialmente en los más jóvenes, cuando se acercan a una época de inestabilidad como es la adolescencia. Además, nos encontramos con que una de las cuestiones que ha recibido mayor atención de las escuelas y de la sociedad son los problemas de convivencia y la prevención de la violencia escolar (Torrego y Galán, 2008).

Mediante un aprendizaje experiencial, los jóvenes aprenderán las implicaciones de sus respuestas ante diversas situaciones cotidianas, y cómo estas pueden desembocar en un conflicto o en un diálogo respetuoso y pacífico, pues la reformulación además de incidir en el receptor del mensaje, facilita la reflexión sobre lo que el emisor quiere expresar y la forma de hacerlo.

La reformulación es una técnica que permite reconstruir los mensajes con fuertes connotaciones emocionales, sustituyéndolos por otros que puedan ser aceptados y reduzcan o eliminen potenciales reacciones en el oyente, sin alterar la información que se pretende transmitir. De esta forma, la reformulación se verbaliza de manera que el conflicto o enfrentamiento entre las personas no se incrementa, permitiendo que el diálogo continúe (Suarez, 1996). La reformulación puede ser objetiva/asertiva, esto es, elimina los matices negativos del mensaje conservando el contenido y volviendo a emitir el mensaje en un tono neutro; o positiva/emocional, de manera que, a la vez que respeta el contenido del mensaje le otorga matices positivos. Además, se puede aplicar tanto en interacción con los demás como a uno mismo antes de emitir una verbalización, lo que mejorará las habilidades comunicativas, la reflexión y el autocontrol. En definitiva, los jóvenes adquirirán habilidades de resolución de conflictos que podrán aplicar en todos los ámbitos de su vida personal, familiar y social, fomentando la convivencia y la cultura de paz mediante valores de respeto del otro y rechazo de la violencia.

Así, pretendemos introducir la técnica de la reformulación de forma novedosa y con los más jóvenes, mediante una experiencia de Aprendizaje-Servicio (APS), es decir, desde una pedagogía de la experiencia mediante la prestación de un servicio de calidad a la vez que obtenemos un aprendizaje sistematizado y bien integrado (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007) en estudiantes de doctorado.

Por último, se realizará una evaluación del servicio a través de un sistema pre-test y post-test de los alumnos, es decir, comparando el antes y el después de la intervención formativa. Para ello, se iniciará la actividad cubriendo un cuestionario diseñado ad-hoc, que nos permitirá medir el conocimiento y habilidades que se poseen al inicio. Cuando finalice la actividad, se cumplimentará otro cuestionario para poder cuantificar los efectos de la formación, no sólo de cara a medir el conocimiento obtenido, sino en aras de una devolución del propio diseño, para poder mejorar así el proyecto en futuras ediciones.

3. Descripción del aprendizaje

Este proyecto facilita a las personas que van a ejecutar el servicio un contexto de aprendizaje para poner en práctica los conocimientos adquiridos a la vez que llevan a cabo un servicio a la comunidad, participando en un entorno de necesidades reales. Por una parte, se produce una mayor asimilación de los conocimientos que han adquirido en mediación, pues deben trabajar y dominar esta técnica para poder enseñarla con situaciones y ejemplos adaptados a la edad de los participantes, y elaborar todos los documentos y materiales que van a utilizar, ayudando todo ello también a mejorar sus competencias como estudiantes de tercer ciclo. En este sentido, aprenderán sobre la metodología Aprendizaje-Servicio y su aplicación y adaptación a los contenidos curriculares, a desarrollar un servicio desde el inicio, a contactar con diferentes entidades y organizaciones y a publicitarlo de forma efectiva. Como futuros investigadores, este proyecto les proporcionará experiencia acerca de la evaluación de un servicio, pues aprenderán a evaluar el aprendizaje adquirido por los alumnos, a evaluar el servicio ofrecido y a proponer mejoras para futuras ediciones.

De esta forma, se persigue el aumento de la satisfacción de los estudiantes como profesionales, la colaboración con sus colegas y con las entidades sociales participantes, teniendo la posibilidad de aplicar los conocimientos y habilidades desarrollados en su formación académica, ayudándoles a dar sentido a los mismos, a detectar nuevas necesidades formativas y a ver que lo que hacen les sirve tanto a ellos como a los demás (Martínez, 2010; Rubio, 2011).

Los jóvenes que reciban el servicio mejorarán en habilidades sociales, empatía, autocontrol y habilidades de comunicación. Se espera un efecto bola de nieve del aprendizaje de la técnica de reformulación, pues dado que además de la posibilidad de ser utilizada en interacción con los demás, resulta esperable que la incorporen a sus competencias personales como un recurso más en su repertorio de comportamientos y la utilicen en su vida cotidiana en familia, en el colegio y en otros ámbitos.

Asimismo, constituye una oportunidad para sensibilizar a la ciudadanía sobre este tipo de tareas y también una ocasión para recibir la colaboración y, en palabras de Martínez, Martínez, Alonso, y Gezuraga (2013) una oportunidad para la cohesión social, para generar redes de colaboración y sinergia entre la universidad y diversos agentes de la sociedad.

4. Conclusiones

La realización de este proyecto se condiciona a la aceptación por parte de los responsables de los campamentos de verano, que al enfrentarse a un proyecto novedoso, desconocido y que pueda alterar la planificación llevada a cabo con anterioridad, pueden no considerar su ejecución.

Esta experiencia de Aprendizaje-Servicio pretende introducir de forma experiencial los métodos de resolución de conflictos a través de la técnica de la reformulación, y con ello la promoción de una cultura de paz, con sus valores de respeto a la igualdad, la justicia, la tolerancia y los derechos humanos, en jóvenes gallegos que participan en campamentos de verano, a la vez que los estudiantes de tercer ciclo con formación en mediación trasladan a un contexto

real sus aprendizajes académicos mejorando sus habilidades y acercándose a la ciudadanía. Así mismo, a través de la evaluación del proyecto se pretende mejorar las futuras experiencias en esta línea y fomentar redes de colaboración entre Universidad y distintos agentes sociales comunitarios.

Considerando lo anterior, no solo se prestará un importante servicio a la comunidad, sino que también se lograrán ciertos aprendizajes esenciales, de forma que todos sus protagonistas pueden obtener importantes beneficios de su puesta en funcionamiento.

Referencias bibliográficas

- Decreto 8/2015, polo que se desenvolve a *Ley 4/2011, del 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar*.
- Martínez, B. (2010). *Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva*. Trabajo presentado en el Congreso Reinventar la profesión docente, Universidad de Málaga.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, oportunidad de innovación educativa en el País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-117.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje- servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.
- Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrego, J. C., y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de los conflictos en centros escolares. *Revista de educación*, 347, 369-394.
- Viana-Orta, M. I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25, 271-291.

Los proyectos de centro como metodología de trabajo ApS en la EASD Illes Balears

Rovira Serrano, Maria del Pilar

Abando Olan, Maria F.

Mestre Massot, Irene

*Departamento de Relaciones Internacionales, Cooperación y Movilidad.
EASD Illes Balears*

direccio@escoladisseny.com

RESUMEN

La EASD Illes Balears participa activamente en actividades solidarias y de cooperación con el tercer sector, que canaliza a través del Aprendizaje-Servicio. Los proyectos "Día de la ONCE" o "Diseña para ASDICA" son proyectos de Aprendizaje-Servicio de centro que se desarrollan desde 2011 y 2014, respectivamente. El centro utiliza la metodología proyectual para integrar el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad y la práctica reflexiva, lo que permite consolidar diferentes competencias transversales del Título Superior de Diseño relacionadas no solo con la conciencia global social y cívica, sino también con la responsabilidad social/medioambiental y el compromiso ético.

Este proyecto está cofinanciado en un 50% por la Unión Europea con cargo al Programa Operativo FEDER 2014-2020 de las Islas Baleares.

Palabras clave: discapacidad; Aprendizaje-Servicio; innovación educativa; diseño para todos; diseño social.

Scholar Projects as Service-learning working methodology at the EASD Illes Balears

ABSTRACT

The EASD Illes Balears actively participates in non-profit and cooperation activities with the Third Sector through Service-Learning. The projects 'Día de la ONCE' or 'Diseña para ASDICA' are scholar Service-Learning Projects developed at the school since 2011 and 2014, respectively. Our higher education institution uses the project methodology to integrate academic learning with community service and continuous reflective practice, and this allows us to consolidate different transversal competences in Design (BA level) related not only to social and civic global awareness, but also to ethical commitment and social/environmental responsibility. This project is 50% co-funded by the European Union within the ERDF Operational Program 2014-2020 at the Balearic Islands.

Keywords: disability; Service-Learning; teaching-learning innovation; design for all; social design.

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como una práctica organizada que combina simultáneamente en un único proyecto educativo integrado, de manera holística, el aprendizaje académico, el servicio a la comunidad y la práctica reflexiva. Los proyectos ApS han entrado con fuerza en el mundo educativo y las enseñanzas artísticas superiores no pueden permanecer ajenas a esta realidad.

En este contexto, y de manera totalmente autodidacta, la EASD Illes Balears se inició en el mundo del ApS en el año 2009 y, desde entonces, se han desarrollado diferentes experiencias en el aula, algún que otro proyecto final de estudios y, sobre todo, proyectos de centro. Además, desde el año 2013, el ApS forma parte de nuestra estrategia institucional.

A lo largo de todos estos años hemos constatado que la enseñanza del diseño permite la implementación de proyectos ApS, puesto que ambos, diseño y ApS, promueven un servicio a la sociedad que, habitualmente, se traducirá en una mejora de la calidad de vida de las personas. Para nuestro centro, el ApS es una herramienta experiencial basada en la diversidad y en la sostenibilidad, que permiten trabajar la vertiente más comprometida del diseño, esto es, el diseño para todos y el diseño social.

1. Contextualización

El “Día de la ONCE” y “Diseña camisetas para ASDICA” son dos ejemplos de proyectos ApS de centro, de participación voluntaria, que la EASD Illes Balears desarrolla desde los años 2011 y 2014, respectivamente. Se trata de dos actividades plenamente consolidadas en el centro, con las que se introduce a los estudiantes en el mundo de la accesibilidad y del diseño universal.

Estos proyectos ApS de centro están abiertos a toda la comunidad educativa, estudiantes y profesores, con independencia de la especialidad del Título Superior de Diseño (gráfico, interiores, moda, producto) que cursa o donde trabaja, y están supervisados por la vice-dirección del centro, en estrecha colaboración con el Departamento de Relaciones Internacionales, Cooperación y Movilidad.

Por un lado, el “Día de la ONCE” es una jornada de sensibilización social con un marcado enfoque lúdico-festivo que organiza desde 2005 el Consejo Territorial Illes Balears de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en las tres capitales insulares (Palma, Mahón e Ibiza), en un lugar céntrico de la ciudad, al aire libre y en unas carpas instaladas para la ocasión. A lo largo de la jornada, la organización ofrece una serie de talleres interactivos y participativos: escribir en braille, identificar diferentes condimentos y especias con todos los sentidos menos la vista, identificar objetos al tacto, etc.; también se ofrecen dos circuitos de movilidad, uno con silla de ruedas y otro a ciegos con bastón blanco de seguridad. Se entrega un antifaz a cada participante, lo que permite vivir la experiencia de ponerse en el lugar de una persona con discapacidad visual. Desde octubre de 2011, la EASD Illes Balears participa en la jornada ofreciendo un taller de percepción táctil.

Por otra parte, “Diseña para ASDICA” es un proyecto de personalización de camisetas para una posterior exposición, desfile y subasta entre el público asistente, integrado mayoritariamente por familiares y amigos de los miembros de la Asociación de Personas con Discapacidad de Calviá (ASDICA). Tras una primera edición en 2014 de “Diseña camisetas y bolsas para ASDICA”, los responsables e interlocutores del proyecto decidieron continuar con la actividad, aunque ahora centrada únicamente en la personalización de camisetas. En la segunda edición de 2015, al desfile y subasta para recaudar fondos para la asociación, se añade también una exposición de todas las camisetas el día anterior al evento principal. En la tercera edición de 2016, se propuso un mismo tema de trabajo: el deporte, puesto que, a la exposición, desfile y posterior subasta de las camisetas diseñadas, se unían toda una serie de objetos deportivos firmados, para aumentar la recaudación en la subasta.

En la primera de estas experiencias descritas, el “Día de la ONCE”, se involucra últimamente el 6% de los estudiantes matriculados en los estudios superiores de diseño y el 4% del profesorado; mientras que en la segunda de ellas, “Diseña camisetas para ASDICA”, a lo largo de estos años se ha implicado un 10% de los estudiantes y el 6%-8% del profesorado. En ambos casos, el índice de estudiantes que repiten la experiencia es superior al 20% en ambas actividades.

2. Descripción del servicio

En ambos proyectos ApS de centro, “Día de la ONCE” y “Diseña camisetas para ASDICA”, el servicio consiste en la sensibilización hacia un colectivo específico, si bien en el segundo de los proyectos se añade también el apoyo de la comunidad educativa en la recogida de fondos para ASDICA.

Habitualmente, el área de intervención se centra en la ayuda directa a personas con discapacidad, sus familiares, pero sin olvidar al público en general. Todos ellos son los destinatarios del proyecto ApS de centro y, además, participan también en la actividad, directa o indirectamente.

Concretamente, en el caso del “Día de la ONCE”, la EASD Illes Balears ofrece un taller de percepción táctil, con la exposición de tres maquetas a escala de diferentes espacios singulares de Palma: Ses Quatre Campanes (1740-1783), Coliseo Balear (1928-1929, arquitecto Gaspar Bennàzar), y taller de Joan Miró (1954-1956, arquitecto Josep Lluís Sert). Los estudiantes guían a los participantes, que recorren con el tacto las maquetas y perciben los volúmenes al igual que en un museo tifológico.

3. Descripción del aprendizaje

En todo caso, si bien los objetivos de aprendizaje que pretendemos alcanzar son los mismos para ambas actividades (mostrar el diseño como factor clave de éxito para las organizaciones, desarrollar un vínculo con la comunidad en torno a un proyecto formativo a través del diseño, y participar en el propio proceso de formación y crear una cultura de autoaprendizaje permanente, principalmente), los aprendizajes son ligeramente diferentes.

En el “Día de la ONCE” el aprendizaje consiste en el montaje y gestión de un stand; mientras que en “Diseña para ASDICA” el aprendizaje consiste en la concepción, desarrollo y confección de un proyecto básico de diseño que, siguiendo la metodología proyectual (que es la manera como aprenden y trabajan profesionalmente los diseñadores), se desarrolla en tres fases:

1. Ideación del diseño de las camisetas.
2. Desarrollo y ejecución material de la propuesta.
3. Comunicación (exposición y desfile de las propuestas).

Todo ello permite vincular el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad y la práctica reflexiva, integrar este tipo de experiencias en el propio plan de estudios y, finalmente, consolidar diferentes competencias transversales del Título Superior de Diseño relacionadas con la conciencia social y cívica, la responsabilidad y el compromiso ético.

4. Conclusiones

Como podemos ver, la enseñanza del diseño permite la implementación de proyectos ApS, al tiempo que la EASD Illes Balears colabora con la comunidad a la que pertenece, y este es un compromiso social que se implementa con el valor añadido del aprendizaje académico que la actividad comporta.

Los estudiantes también se benefician de esta experiencia, puesto que les permite consolidar determinadas competencias transversales del currículo. Por otra parte, al tratarse de actividades de participación voluntaria, se promueve el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor entre la comunidad educativa.

Pero, también, en base a la normativa estatal y autonómica que regula los estudios superiores de diseño, la participación en este proyecto ApS tiene un reconocimiento académico en horas, a computar en la asignatura optativa Actividades Comunitarias (4 ECTS).

Además, en cada edición, estas experiencias ApS de centro han tenido una cierta repercusión mediática en la prensa regional, algo que es muy importante para difundir este tipo de actividades en todo el territorio autonómico.

Finalmente, las entidades sociales promotoras que impulsan ambos proyectos reciben ayuda para alcanzar sus fines sociales, difundir los valores que defienden, dar visibilidad a las actividades que desarrollan y, especialmente en el caso de ASDICA, recaudar los fondos que necesita para continuar con su labor social, con lo que todos ganamos al participar en proyectos ApS de centro.

Los retos para el futuro son claros: continuar con estas experiencias, involucrar a más estudiantes y profesores, aumentar el índice de repetición de ambos colectivos, mejorar las herramientas de evaluación, y todo ello para convertir estos proyectos ApS de centro en verdaderos proyectos ApS de centro de alta calidad.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, L., Bailey, J., Julier, G., & Kimbell, L. (2014). *Social Design Futures: HEI Research and the Arts and Humanities Research Council*. Brighton: University of Brighton. Recuperado de <http://eprints.brighton.ac.uk/13364/1/Social-Design-Report.pdf>.
- Batlle, R. (2007). *Guies pràctiques: Com millorar els projectes d'aprenentatge servei*. Barcelona: Centre Promotor ApS. Recuperado de <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia%20com%20millorar%20REVISADA.pdf>.
- Jégou, F., y Manzini, E. (2009). Servicios Colaborativos. Diseño e innovación social para la sostenibilidad. *Experimenta*, 63, 45-76.
- National Youth Leadership Council. (2008). *K 12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Saint Paul, MN: Author. Recuperado de https://nylcweb.files.wordpress.com/2015/10/standards_document_mar2015update.pdf.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Getafe: Experimenta Editorial.
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Guías prácticas: ¿Cómo empezar una experiencia APS?* Barcelona: Centre Promotor ApS. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia_como_empezar_APS.pdf
- Rovira, M. P. (2014, Agosto 28). ¿Qué puedes hacer tú por el diseño? [Mensaje en foro] Recuperado de <http://foroalfa.org/articulos/que-puedes-hacer-tu-por-el-diseno>.
- Rovira, M^a P., y Abando, M. (2015). Innovation in education through Service-learning projects: The 'Dia de la ONCE'. *Revista Dialogos com a Arte*, 5, 87-100. Recuperado de <http://escoladisseny.com/adjunts/documents/995.pdf>
- Rovira, M. P., Mestre, I., y Abando, M. (2015). Disseny i projectes d'Aprenentatge-Servei. En C. Orte, y L. Ballester (Dirs.), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2015* (pp. 175-194). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya. Recuperado de http://diari.uib.cat/digitalAssets/357/357746_3-anuari.pdf.
- Thomson, M., y Koskinen, T. (Eds.) (2012). *Design for Growth & Prosperity. Report and Recommendations of the European Design Leadership Board*. Helsinki: DG Enterprise and Industry of the European Commission Recuperado de http://europeandesigninnovation.eu/wp-content/uploads/2012/09/Design_for_Growth_and_Prosperty_.pdf.

El Aprendizaje Servicio: una innovación para los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona

Tucci, Grazia

Escuela de Trabajo Social. Universidad de Barcelona

black_gos@hotmail.com

RESUMEN

El Aprendizaje Servicio es una metodología de innovación docente, que permite el aprendizaje mediante la aproximación a la realidad, aspecto necesario para la adquisición de las competencias en un Grado, principalmente con finalidad práctica, como es el de Trabajo Social. Esta investigación pretende conocer los efectos en cuanto a competencias y habilidades de la metodología para mejorar el aprendizaje de los alumnos. La metodología utilizada ha sido cualitativa a través de diferentes entrevistas, realizadas en la comunidad universitaria, de forma específica a estudiantes, profesores, un experto en la metodología analizada y un miembro del equipo directivo. Los principales resultados muestran como este tipo de metodología permite la combinación entre la teoría y la práctica, permitiendo al estudiante y al profesor acercarse a la realidad, pudiéndola analizar y estudiar en las clases docentes, además este contacto favorece adquisición y el desarrollo de competencias profesionales y personales.

Palabras Clave: Aprendizaje Servicio; innovación docente; competencias de trabajo social.

The Service Learning: innovation for a Social Work students at University of Barcelona

ABSTRACT

The Service Learning is an innovative teaching methodology that allows learning through the closeness to reality, which is a necessary characteristic in order to acquire the competences in a Degree, mainly with a practical objective, as it occurs in the Social Work. This investigation intends to know the effects of this methodology in order to improve the students' learning.

I have used a qualitative methodology, carrying out a series of different interviews within the university community, specifically to students, professors, an expert of the analysed methodology and a member of the directive team.

The main results show how this kind of methodology allows the combination between theory and practice, which permits the student and the professor to get closer to the reality. This allows analyzing and studying the reality in the classes and moreover it favours the acquisition and development of professional and personal competences.

Keywords: Service Learning; teaching innovation; methodology; social work competences.

Introducción

El Trabajo Social es una profesión práctica y una disciplina académica (TSCAT, 2015). Centrando esta profesión en la universidad cabe concebir su estructuración (García y González, 2008).

El ApS es una actividad compleja que presenta dos aspectos principales: el servicio a la comunidad y el aprendizaje, a partir de una actividad innovadora, la cual es coordinada y coherente (Puig, 2006; Campo, 2008).

Este cambio de docencia, centrado en cambios actitudinales, prácticos y relacionados con los valores humanos, nace de las necesidades que presenta la nueva sociedad constantemente cambiante en la que nos encontramos; es por eso necesaria una flexibilidad en la docencia para la adaptación (Salinas, 2004).

La investigación sobre la innovación docente es necesaria para dirigir los procesos y analizar los resultados obtenidos. Siendo este aspecto fundamental, esta investigación pretende conocer los efectos en cuanto a competencias y habilidades de la metodología de ApS para mejorar el aprendizaje de los alumnos del Grado de Trabajo Social.

1. Marco teórico

La enseñanza es el método para la adquisición de los conocimientos, por consiguiente la organización, la gestión eficaz de los profesores y de las asignaturas son uno de los ejes principales para generar un entorno que facilite el aprendizaje, en el que los alumnos consigan la adquisición de las habilidades antes mencionadas, pero también un alto nivel de implicación en la tareas y un uso eficaz del tiempo de instrucción (Fuentes, 1988).

A partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior el rol del profesor cambia, este tiene que centrar su tarea en hacer encontrar la información y poder analizarla, no centrarse en la memorización; además tiene que presentar funciones motivación, dinamización y estímulo al estudio. El estudiante viene propuesto con un modelo centrado en la construcción de forma activa y autónoma de su propio conocimiento, basando éste en la información proporcionada por el docente (Delgado, 2006).

El aprendizaje y servicio definido por Puig (2012) incorpora las características pedagógicas y docentes antes mencionadas, el ApS a partir de variadas definiciones viene resumido a partir de cuatro ejes principales:

- Aprendizaje solidario: metodología centrada en necesidades reales que conlleva a aprendizajes y competencias, adquiridas a través de un servicio en la comunidad.
- Pedagogía de la experiencia: foco en el alumno, en su participación, cooperación, reflexión y reconocimiento.
- Relación de partenariatado: colaboración con instituciones y entidades sociales. Abertura de la universidad al entorno.

- Trabajo en red: movilización por parte de profesores, facultades, entidades sociales en la dedicación y puesta en marcha de los proyectos.

2. Metodología

La investigación realizada se centra en el ámbito comunitario de la Universidad, siendo el foco de atención la aplicación del ApS como metodología de innovación docente en el Grado de Trabajo Social.

La investigación no es experimental, se realiza de forma seccional y transversal, en un momento determinado de tiempo que es desde el segundo semestre del año 2014-2015 y el año 2015-2016.

De forma específica la muestra para la aplicación de las herramientas ha sido un muestreo intencional: estudiantes de 2º, 3º y 4º que hayan realizado ApS; profesores del Grado de trabajo social; un experto en ApS, profesor de la UB y la directora del Departamento del Grado de Trabajo Social.

De forma paralela debido a la participación de la investigadora como becaria para el Programa de ApS del grado de Trabajo Social del proyecto de innovación docente Tr@nsnet, se han utilizado fuentes secundarias recogidas de esta investigación (Quiroga; Llobet; Cortés; Buenaventura y Tucci, 2016): los cuestionarios de evaluación finales de los 131 alumnos (97 utilizables) han sido extraídos de los 11 ApS realizados a lo largo del segundo semestre de 2014 – 2015 y el primer semestre de 2015 – 2016.

3. Resultados

TABLA 1. La investigación realizada se ha dividido en 5 aspectos principales:

La Implantación De La Metodología En La Universidad	En este aspecto se han podido remarcar algunas características: En primer lugar se ha podido diferenciar la presencia de dos tipos de proyectos, el primero son los que se enmarcan en asignaturas y los segundos son los transversales, los cuales presentan una duración más larga. En segundo lugar se ha podido evidenciar una evolución de la organización, gestión y puesta en marcha de los proyectos en el Grado de Trabajo Social, la iniciación del Programa de ApS del Grado de Trabajo Social, iniciado por el Grupo Tr@nsnet, ha permitido una mayor difusión y eficiencia de estos. Un tercer aspecto que emerge, es el planteamiento epistemológicos de los proyectos Aps, en primer lugar emerge la necesidad de diferencias el ApS del voluntariado y en segundo lugar la necesidad de diferenciar las prácticas profesionales con estos proyectos. Como última característica, emergen las características y habilidades de los profesores para la realización de estos proyectos, ya que estos conllevan a la realización de una docencia de proximidad, con un rol activo del profesor.
---	---

TABLA 1 (continuación)

Los Aprendizajes Académicos	<p>Ante los aprendizajes académicos emergen:</p> <p>Los beneficios para los estudiantes, tanto en introspección para el autoconocimiento; la visualización de capacidades individuales, interpersonales y de valores; como en la aportación individual entendida como compromiso ético, personal y social.</p> <p>Las capacidades de grupo promoviendo y fomentando las relaciones positivas y el trabajo en equipo, gracias a la puesta en común de las habilidades y las capacidades de cada uno (Konopka, 1976 y Campo, 2008).</p> <p>El contenido académico, centrado en la experiencia que conlleva el entrelazamiento entre las teorías de los diferentes contenidos curriculares y la práctica. El cual comporta el conocimiento y profundización, no solo de competencias profesionales, sino que también en ámbitos propios de la profesión de Trabajo Social.</p> <p>El ApS comporta al desarrollo del pensamiento crítico entendido como la consciencia a partir del análisis de la información de forma subjetiva (Chan, Galeana y Ramírez, 2007) recibida a través de la experiencia.</p> <p>Los beneficios de los profesores, tanto a nivel docente ya que la participación en los proyectos fomenta la participación en la docencia magistral de los alumnos; como en la realización de investigaciones, intervenciones y el mismo trabajo docente desde una perspectiva diferente.</p> <p>Por último emerge la estructuración de la evaluación de los alumnos, fundamental para poder evaluar y comprender los cambios y las aportaciones que han recibido los alumnos a través de la realización de los proyectos.</p>
Los Efectos En La Profesión De Trabajo Social	<p>Los proyectos ApS comporta a la motivación de los alumnos en la realización de los estudios de Trabajo Social, una de las alumnas entrevistadas dice <i>“te pones a hacer un ApS, entiendes el sacrificio que estás haciendo en la carrera, ves el final de todo y ves que eso realmente es lo que te gusta. Te plantea seguir con la carrera y acabar con ella”</i>.</p> <p>Paralelamente, este contacto con la realidad permite la consolidación del rol profesional. Planteando a los alumnos cuestiones éticas (Banks, 1997) o la crítica de las injusticias existentes en el contexto actual (Zabala, 1999; Martínez, 2008 y Instituto de Tecnologías Educativas, 2010).</p>
La Entidad Y La Comunidad	<p>Los beneficios de las entidades se muestran en el servicio realizado por los alumnos. Las entidades contribuyen a aprender y resolver los problemas de la comunidad desde la voz de las personas que lo componen, desarrollando una relación de solidaridad y confianza (Delanty, 2006, recuperado de Bolívar, 2007).</p> <p>La realización de este servicio es debido a la organización y la ejecución del programa, uniendo el aprendizaje y el servicio (Puig, 2006; recuperado de Campo, 2008).</p> <p>Por último el contacto con las entidades y con las necesidades reales que presentan hace desarrollar en los alumnos iniciativa de participación en entidades y en la comunidad en general.</p>
Las Recomendaciones	<p>En el trabajo de campo, emergen dos principales recomendaciones, aquellas destinadas a la expansión de los proyectos ApS, como son el reconocimiento oficial por parte del Rectorado de la Universidad a los profesores implicados en estos o la necesidad de unificación de asignaturas para la realización de proyectos que conlleven a la unificación de competencias curriculares en un único proyecto. Y en segundo lugar aparecen las propuestas para la mejora de los proyectos existentes, como la necesidad de un refuerzo en el acompañamiento de los profesores en los proyectos transversales, ya que emerge a través de la gran eficacia de este en los proyectos enmarcados en asignatura; y seguidamente se evidencia la necesidad de una mayor difusión entre los alumnos del Grado, siendo los mismos alumnos que muestren la eficacia de estos.</p>

Fuente: elaboración propia.

4. **Discusión y conclusiones**

El ApS es una metodología implantada en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, la cual cada vez más está adquiriendo significado, coherencia y fuerza. Cabe destacar la importancia del Grupo Tr@snet para la consolidación de este último año.

Los beneficios de esta metodología son evidentes, tanto en los alumnos, como en los profesores entrevistados y consecuentemente en el servicio que realizan a las entidades y a la comunidad. Permite no solo la adquisición de conocimientos curriculares, tanto a nivel específico de las asignaturas sino también de forma transversal, relacionado con los diferentes ámbitos tratados a lo largo del curriculum universitario del Grado.

Por otro lado se centra en el perfeccionamiento y adquisición de habilidades personales, que favorecen el autoconocimiento, permitiendo el enigma sobre sí mismos, y por lo tanto la creación y puesta en duda de los valores presentes en cada uno de los participantes.

El contacto con la realidad permite poder tener un testimonio en primera persona de la sociedad en la que nos encontramos, la complejidad que presenta, sus incongruencias y debilidades, pero a la vez posiciona a los participantes ante una visión crítica, facilitada por el docente a través de las aportaciones teóricas que se realizan a lo largo de todo el proceso; y a la vez conlleva a los alumnos al dilema de saber que pueden aportar ellos para que lo que están viviendo y viendo pueda cambiar.

Paralelamente este contacto con la realidad otorga a los alumnos la posibilidad de ver la aportación que están realizando en la sociedad, acontecimiento aplicable también a los profesores. Este fenómeno hace que estos se comprometan tanto a nivel social como personal y ético, favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales propias del Trabajo Social y del docente, además de afinar habilidades ya presentes en ellos.

En cuanto a las entidades, siendo proyectos con beneficios didácticos no queda claro el beneficio que presenta en las entidades. No obstante es visible una valorización del trabajo llevado a cabo por las entidades, ya que los alumnos aprenden la metodología del trabajo en equipo y visualizan las diferentes actuaciones que se realizan, no queda explícita la aportación de los alumnos a estas, acontecimiento que abre al planteamiento de este interrogante, siendo este aspecto uno de los objetivos estructural de la metodología de ApS.

El análisis realizado, consecuentemente, muestra la eficacia de la metodología ApS además de presentar, de forma indirecta, un elemento incentivador en cuanto al aumento de la motivación en la elección de los estudios y la decisión de ser profesional de Trabajo Social.

No obstante, como toda metodología, es mejorable y puede ir evolucionando. Se destaca la necesidad de perfeccionar el acompañamiento docente, no obstante este es plenamente efectivo en los proyectos enmarcados en las asignaturas, a lo largo de los proyectos transversales se presencia una cierta carencia, los alumnos reclaman una tutorización más específica para poder expresarse a lo largo de la experiencia y en los momentos vividos, más intensos, a nivel personal.

También se evidencia la posibilidad de poder realizar ApS de forma conjunta entre diferentes asignaturas del Grado, que permitan extraer conocimientos de la misma forma en la cual nos enfrentarán los alumnos como profesionales, es decir a partir de la complejidad de la realidad.

Otro aspecto destacable a nivel institucional es la necesidad de una mayor información hacia los alumnos para la realización de estos proyectos, el cual sugerido por los mismos alumnos se recomienda que se realice a partir de estudiantes que ya han realizado algún ApS.

En cuanto a la universidad y al equipo docente, se muestra la necesidad de una mayor difusión en espacios informales; y también un mayor reconocimiento oficial a los profesores que realizan esta metodología ya que comporta una dedicación de tiempo añadida al tiempo de docencia previsto.

Referencias bibliográficas

- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Campo, L. (2008). El ApS en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martín (Ed.), *ApS y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-92). Barcelona: Octaedro.
- Chan, M. E; Galeana, L y Ramírez, M. S. (2007). *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. Sevilla: Trillas.
- Delgado, A. M. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior: Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia-Bosch Editor.
- Fuentes, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela: un modelo causal*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- García, J. A., y González, J. J. (2008). *La universitat per dins: Com funcionen les universitats*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Konopka, G. (1976). *Trabajo social de grupo*. Madrid. Euroamérica.
- Martínez, M. (2008). *ApS y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro
- Puig, J. (2012). *Comprimís cívic i aprenentatge a la universitat: Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó
- Quiroga, V., Llobet, M., Cortés, F., Buenaventura, M. A., y Tucci, G. (2016). *Programa d'ApS en el Grau de Treball Social de la Universitat de Barcelona*. [Documento inédito]
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Recuperado de <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- TSCAT (2015). *Definició global del treball social consensuada en Melbourne (julio de 2014)*.
- Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex: Una resposta per a la comprensió i intervecció en la realitat*. Barcelona: Graó.

Optometría Senior

Vázquez Sánchez, M. Covadonga
Gigirey Prieto, Luz M.

Departamento de Física Aplicada. USC

mariacovadonga.vazquez@usc.es

luz.gigirey@usc.es

RESUMEN

La alta prevalencia de los problemas de visión en la población residente en Centros de Mayores y la falta de exámenes optométricos rutinarios en este colectivo, permite identificar una necesidad social en relación al estado visual de los residentes. Para cubrir esta necesidad, se desarrolla una experiencia ApS en la que los alumnos de 3º Grado en Óptica y Optometría realizan la práctica clínica de la materia Optometría IV en Centros de Mayores. Este servicio permite mejorar la visión funcional de los residentes y, consecuentemente, su calidad de vida al atenuar el impacto que la deficiencia visual genera en sus Actividades Diarias. Además, mediante el Aprendizaje-Servicio los alumnos adquieren competencias específicas de la titulación, así como competencias transversales y competencias para la vida. Se consigue solventar la necesidad social inicial con un alto grado de satisfacción, tanto por el personal docente, como por el alumnado y las entidades colaboradoras.

Palabras clave: optometría; déficit visual; adultos mayores; aprendizaje-servicio.

Senior Optometry

ABSTRACT

Prevalence of visual impairment is higher among older people living in nursing homes. This fact and the lack of routine optometric reviews in this population group create a social need related to the visual state of the residents. To cope with this social need, a learning-service activity is created. Degree students in Optics and Optometry at the University of Santiago de Compostela develop their optometry clinical practice in nursing homes to improve functional vision of the residents and, consequently, to increase their quality of life by reducing the impact that vision loss produces in their daily activities. Through this ApS experience, students acquire specific skills for their degree studies, as well as transversal skills and life skills. This learning-service activity solves the initial social need with high satisfaction of teachers, students and institutions involved in the project.

Keywords: optometry; visual impairment; older adults; service-learning.

Introducción

La pérdida de visión es una de las condiciones crónicas más frecuentes en la población mayor. La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que alrededor del 65% del total de personas con déficit visual en el mundo tienen 50 o más años, y sitúa los errores refractivos sin corregir como principal causa de pérdida visual (World Health Organization, 2013).

La última Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) del Instituto Nacional de Estadística (INE) establece que en Galicia hay 46.600 mayores gallegos con algún grado de discapacidad debido a problemas de visión (Abellan y Esparza, 2008). Si bien no se han encontrado datos sobre la prevalencia del déficit visual en los Centros de Mayores de Galicia, existen evidencias de que dicho déficit es más frecuente en la población que vive en centros residenciales (Horowitz, Balistreri, Stuen, y Fangmeier, 1995; Yamada et al., 2014). Asimismo, el impacto negativo de la pérdida de visión en la calidad de vida del adulto mayor ha sido demostrado (Brown y Barrett, 2011). Furner, Rudberg, y Cassel (1995) afirman incluso, que el deterioro visual puede condicionar la vida del geronte más que otros problemas de salud relacionados con la edad.

A pesar de esta realidad, los mayores adoptan en general una actitud conformista respecto a su estado visual, ya que consideran la pérdida de visión “algo propio de su edad”. Consecuentemente, sobreestiman su capacidad visual y las limitaciones derivadas de su déficit (Long, Holden, Mulkerrin, y Sykes, 1991). Aunque en muchos casos son conscientes de su mala visión, existe una falta de control y seguimiento de su estado visual y muchos gerontes presentan una visión deficiente a pesar de utilizar gafas. Esta falta de interés por su salud visual se refleja en la ausencia de revisiones optométricas y oftalmológicas periódicas.

Ante esta problemática, las profesoras de la materia Optometría IV diseñan un modelo de práctica clínica para el alumnado, el cual se implementa en el curso académico 2012/13. Desde esa fecha, los alumnos de 3º curso del Grado en Óptica y Optometría de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) participan y desarrollan la práctica clínica de la materia Optometría IV con internos residentes en Centros de Mayores del Área de Santiago de Compostela dependientes de la *Consellería de Política Social*.

El alumnado, asistido por profesorado especializado, desarrolla un total de 100 h prácticas en los centros de mayores con el propósito de adquirir las competencias de una titulación que habilita para el ejercicio de una profesión regulada por Ley 44/2003, de 21 de noviembre (LOPS), la de Óptico-Optometrista. Al mismo tiempo, se consigue que el mayor mejore su calidad de vida una vez atenuado el impacto que la deficiencia visual genera en sus Actividades de la Vida Diaria.

Durante la asistencia de una de las docentes al curso de formación de profesorado “*Introducción a ApS na Universidade*” organizado por la USC, ésta identifica el modelo de práctica clínica de la materia Optometría IV como una experiencia Aprendizaje-Servicio “ApS” (Domínguez, 2014; Gallego, 2014). Por tanto, este tipo de metodología docente se estaba desarrollando en la Facultad de Óptica y Optometría de la USC sin que el personal encargado de la materia tuviese conocimiento de ello. Esto aumentó el interés de las profesoras por la metodología ApS y su papel en la formación de los alumnos del Grado en Óptica y Optometría.

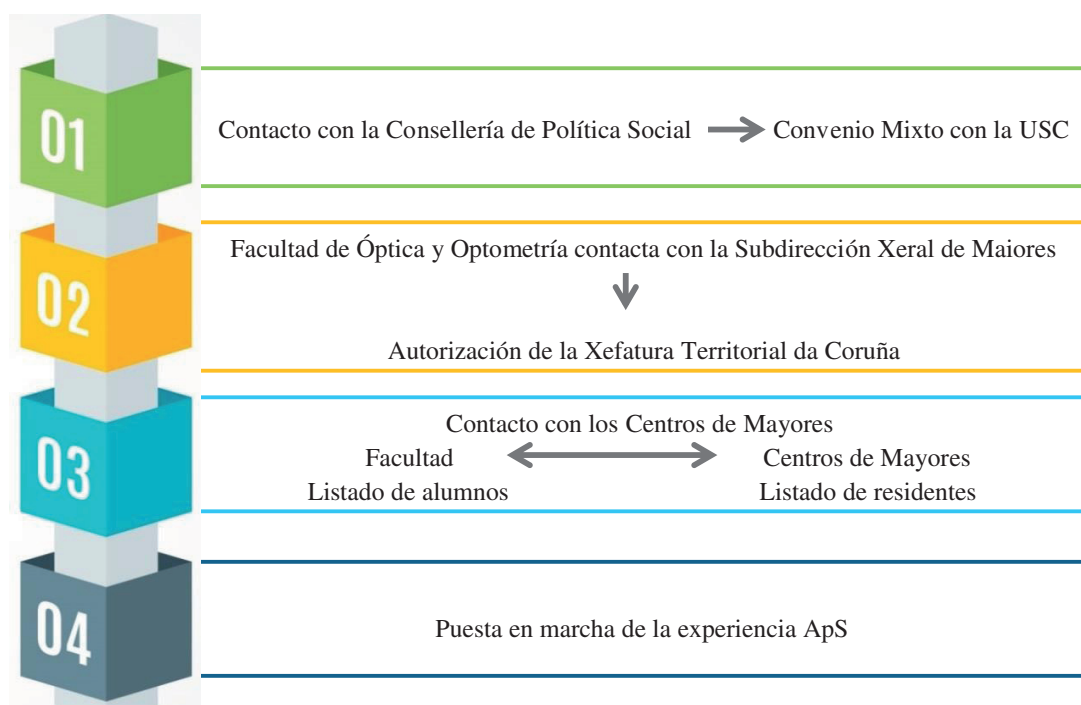
1. Contextualización

Para poder llevar a cabo la actividad, que ahora identificamos como experiencia ApS, previamente se obtuvo la autorización de la *Consellería de Política Social* y la *Xefatura Territorial* de la provincia de A Coruña (Figura 1). También se contó con la aprobación de la Junta de Dirección de los dos Centros de Mayores en los que se iba a desarrollar la práctica clínica:

- Residencia de Mayores de Santiago de Compostela.
- Residencia de Mayores Volta do Castro.

Ambos centros residenciales son centros de iniciativa pública y administración autonómica, con permiso de actividad del Concello de Santiago de Compostela. Además, los dos centros disponen también de Centro de Día.

FIGURA 1. Desarrollo de la experiencia ApS Optometría Senior



Fuente: elaboración propia.

Por decisión de la Junta de Dirección de los respectivos centros, el personal médico fue el encargado de organizar los grupos de voluntarios que iban a ser valorados con el fin de que no interfiriera en el horario de los residentes. A tal efecto, los responsables de los centros enviaron a la Facultad de Óptica y Optometría un listado con los internos que iban a participar en la actividad. Se valoraron únicamente aquellos residentes que según el criterio del personal médico podría colaborar en el desarrollo de la práctica clínica. En total se examinaron 130 residentes.

En la actividad participaron un total de 52 alumnos. Antes del inicio de la misma se envió a los centros donde se iba a realizar la experiencia ApS un listado de los alumnos (distribuidos en grupos) en el constaba el día y la hora a la que cada alumno iba a realizar su práctica clínica. La valoración de los mayores se realizó siempre bajo la supervisión de profesorado especializado.

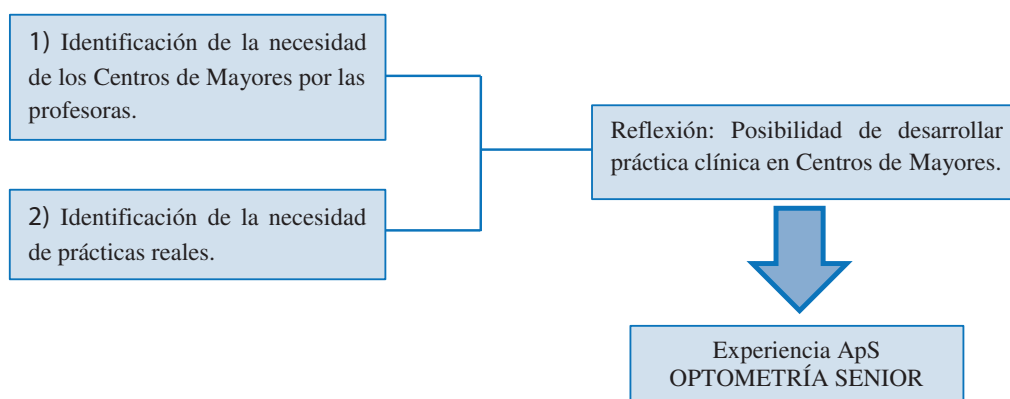
2. Descripción del servicio

Previo al inicio de la experiencia ApS, la Unidad de Pérdida Sensorial Dual de la USC realizó un estudio piloto con el objetivo de valorar el estado sensorial (auditivo y visual) de una muestra de población gallega mayor residente y no residente en Centros de Mayores (Vázquez, Gigirey, y del Oro, 2012). Dicho estudio situó la prevalencia del déficit visual (agudeza visual con la corrección habitual del sujeto $< 20/40$) en el 48.5% para la visión lejana y en el 48.9% para la visión próxima. Además, durante este estudio quedó constancia de que, en la muestra analizada, un alto porcentaje de los residentes sobreestimaban su capacidad visual.

Esta alta prevalencia de la deficiencia visual, junto con las evidencias existentes de la mayor prevalencia de los problemas de visión en los Centros de Mayores, supuso el punto de partida para la puesta en marcha por parte de las integrantes de esta Unidad, y docentes de la materia Optometría IV, de una nueva metodología para realizar la práctica clínica de dicha asignatura.

Así, las profesoras reflexionaron sobre la posibilidad de que los alumnos de Optometría IV desarrollasen la parte práctica de la materia en dos Centros de Mayores del Área de Santiago de Compostela (Figura 2).

FIGURA 2. Origen de la experiencia ApS Optometría Senior



Para cubrir la necesidad existente: mejorar la visión funcional de los gerontes residentes en Centros de Mayores del Área de Santiago de Compostela y, consecuentemente, su calidad de vida, la materia Optometría IV ofertó un Servicio Socio-Sanitario que se detalla a continuación:

1. Revisión general del estado visual funcional.
2. Comprobación de la agudeza visual (lejos y cerca) con y sin gafas.
3. Actualización de la graduación.
4. Estudio del fondo de ojo.
5. Realización de un test de autopercepción visual.
6. Revisión del estado de las gafas y ajuste, si fuese necesario.
7. Realización de un informe Optométrico personal para el paciente y para el centro; de modo que se establezca la prioridad de derivación a servicios especializados.

Teniendo en cuenta el número de alumnos (52) y el número de horas de práctica (100h), se estableció un sistema de rotación de grupos. Cada grupo estaba formado por 2 alumnos y debía evaluar a un adulto mayor, disponiendo de 45 minutos para ello. Fueron necesarias 5 rotaciones por grupo para examinar a los 130 residentes.

3. Descripción del aprendizaje

Los alumnos como futuros ópticos-optometristas, mediante estas prácticas en Centros de Mayores adquieren competencias específicas de la titulación, así como competencias transversales y competencias para la vida (Figura 3).

FIGURA 3. Competencias adquiridas



Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

La realización de la práctica clínica de la materia de Optometría IV, que ahora identificamos como experiencia de Aprendizaje-Servicio, ha permitido:

1. Desarrollar práctica clínica real.
2. Mejorar la calidad de vida de los residentes examinados.
3. Detectar problemas visuales que requerían consulta especializada urgente.
4. Crear un modelo informe optométrico específico para las residencias del área de Santiago.
5. Establecer un *feedback* continuo con personal médico de las residencias.
6. Introducir a los alumnos en el mundo del cuidado formal e informal del mayor con déficit visual.

A su vez, los resultados de las encuestas de satisfacción del alumnado demuestran el alto grado de aceptación de este tipo de prácticas en los alumnos de la titulación. Así, un 100% de los alumnos que han participado en esta experiencia ApS solicitan mayor número de prácticas.

Referencias Bibliográficas

- Abellan, A., y Esparza, C. (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD 2008). Primeros resultados. Datos 2008. Portal Mayores. *Instituto Nacional de Estadística*, 87, 12.
- Brown, R. L., y Barrett, A. E. (2011). Visual impairment and quality of life among older adults: An examination of explanations for the relationship. *The Journals of Gerontology. Psychological Sciences and Social Sciences*, 66(3), 364-373.
- Domínguez, B. M. (2014). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva. *Educación Y Futuro: Revista De Investigación Aplicada Y Experiencias Educativas*, 30, 183-208.
- Furner, S. E., Rudberg, M. A., y Cassel, C. K. (1995). Medical conditions differentially affect the development of IADL disability: Implications for medical care and research. *The Gerontologist*, 35(4), 444-450.
- Gallego, M. R. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad/service-learning as a methodological strategy at university. *Revista Complutense De Educación*, 25(1), 95.
- Horowitz, A., Balistreri, E., Stuen, C., y Fangmeier, R. (1995). Visual impairment and rehabilitation needs of nursing home residents. *J Vis Impair Blind*, 89, 7-15.
- Long, C. A., Holden, R., Mulkerrin, E., y Sykes, D. (1991). Opportunistic screening of visual acuity of elderly patients attending outpatient clinics. *Age and Ageing*, 20(6), 392-395.
- Vázquez, C., Gigirey, L., y del Oro, C. (2012). Uso del HDDA y FVSQ como herramienta de screening población gallega mayor. estudio piloto. Recuperado de <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/4103/1/Uso-del-HDDA-y-FVSQ-como-herramienta-de-Screening-en-la-poblacion-gallega-mayor-Estudio-piloto.html>
- World Health Organization. (2013). Universal eye health: A global action plan 2014-2019.
- Yamada, Y., Vlachova, M., Richter, T., Finne-Soveri, H., Gindin, J., Van der Roest, H., y Topinkova, E. (2014). Prevalence and correlates of hearing and visual impairments in european nursing homes: Results from the SHELTER study. *Journal of the American Medical Directors Association*, 15(10), 738-743.

Deseño dunha proposta de aprendizaxe-servizo nos graos de Ciencias Sociais da Universidade de Santiago de Compostela

Verdugo Matés, Rosa M^a

Departamento de Economía Aplicada. USC

rosa.verdugo@usc.es

Pérez Guilarte, Yamilé

IDEGA. USC

yamypguilarte@gmail.com

Armas Quintá, Francisco Xosé

Departamento de Xeografía. USC

francisco.armas@usc.es

RESUMO

A aprendizaxe-servizo (ApS) é unha metodoloxía de ensino e de aprendizaxe mediante a cal os estudantes desenvolven os seus coñecementos e competencias a través dunha práctica de servizos á comunidade. Numerosas investigacións realizadas en diferentes países teñen demostrado que a ApS ten un impacto positivo, tanto na calidade da aprendizaxe académica como na formación humana e social dos futuros profesionais. Neste póster propomos unha metodoloxía para desenvolver actividades de ApS nas prácticas externas do último curso dos graos da área de Ciencias Sociais que se imparten na Universidade de Santiago de Compostela. En concreto, as actividades de ApS que proporemos consistirán na realización de accións destinadas á **inserción social e laboral das persoas sen fogar que viven e dormen nas rúas da cidade de Santiago de Compostela**. **Palabras clave:** aprendizaxe-servizo universitario; prácticas externas; Graos de Ciencias Sociais; persoas sen fogar.

Designing a service-learning proposal in the Social Sciences degrees of the University of Santiago de Compostela

ABSTRACT

Service-learning (SL) is a methodology of teaching and learning by which students develop their knowledge and skills through a practice of community service. Many studies in different countries have shown that SL has a positive impact, both on the quality of academic learning and human and social training of future professionals.

This poster proposes a methodology for developing activities of SL in the external practices of the final year of the social sciences degrees taught at the University of Santiago de Compostela. Specifically, we propose SL activities consisting of carrying out actions aimed at social and employment insertion of homeless people who live and sleep on the streets of the city of Santiago de Compostela.

Keywords: university service-learning, external practices, Social Sciences Degrees, homeless.

Introducción

No contexto do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) as universidades europeas e españolas están a reorientar os seus obxectivos académicos para formar bos profesionais, pero tamén cidadáns comprometidos, e para conseguilo deben apostar pola incorporación de novas metodoloxías que sexan capaces de conectar a aprendizaxe académica e a realidade social. A universidade debe estar vinculada ao seu contorno social, interactuar con el e tratar de melloralo. Trátase, en definitiva, dun proceso interactivo no que a universidade pon os seus coñecementos ao servizo da sociedade e, ao mesmo tempo, aprende dela.

Para poder levar a cabo este proceso transformador, ademais das competencias intelectuais, os estudantes deben adquirir competencias participativas, como son as habilidades de comunicación, negociación, resolución de problemas, iniciativa persoal e traballo en equipo. Unha forma de adquirir estas competencias participativas é a través das prácticas externas dos estudantes, pero sempre e cando se utilicen metodoloxías que favorezan a aprendizaxe do estudante durante o desenvolvemento das prácticas, sendo unha destas metodoloxías a aprendizaxe-servizo (ApS).

A ApS é unha metodoloxía de ensino e de aprendizaxe mediante a cal os estudantes desenvolven os seus coñecementos e competencias a través dunha práctica de servizos á comunidade (Tapia, 2000). Esta metodoloxía favorece o vínculo entre o currículo e as realidades sociais, contextualiza a aprendizaxe dos estudantes e os prepara para o desenvolvemento futuro das súas profesións. Aínda máis, as actividades de ApS forman aos estudantes como cidadáns responsábeis e capaces de contribuír ao desenvolvemento sustentábel da sociedade.

Partindo deses supostos, consideramos a posibilidade de utilizar actividades de ApS cun colectivo tan vulnerable como é o de persoas sen fogar. Segundo Cáritas Diocesana de Santiago de Compostela, no ano 2014 rexistráronse 127 persoas que viven e dormen na rúa desta cidade. O noso obxectivo é desenvolver unha metodoloxía para aplicar unha proposta de ApS nas prácticas externas do último curso dos graos da área de Ciencias Sociais (Economía, Educación Social, Pedagogía, Psicoloxía, Relacións Laborais e Recursos Humanos, Traballo Social e Xeografía) que se imparten na Universidade de Santiago de Compostela (USC). En concreto, a actividade de ApS que proporemos consistirá na realización de accións destinadas á inserción social e laboral destas persoas sen fogar de Santiago de Compostela. Como en calquera actividade de ApS, trátase de intervir nunha realidade social para ofrecer unha resposta a unha situación de necesidade, que neste caso é a reintegración das persoas sen fogar na vida social e laboral da cidade. Co desenvolvemento desta actividade de ApS, os estudantes involucraránse na resolución dunha problemática social, pondo os seus coñecementos académicos ao servizo deste colectivo e, ao mesmo tempo, aprendendo del.

Para acadar o noso obxectivo será necesario crear unha rede formada, por unha banda, por profesores e estudantes da universidade e, por outra banda, polas asociacións que traballan na inclusión das persoas sen fogar da cidade. Para crear esta rede buscaremos o apoio do Servizo de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), incluído dentro da Vicerreitoría de Estudantes, Cultura e Formación Continua da USC. O SEPIU xa demostrou a súa eficacia no ámbito da ApS co apoio prestado ao proxecto PEINAS (Pedagogía Intercultural e aprendizaxe-servizo), que comezou no curso 2010/2011.

A nosa proposta de actividades de ApS dentro das prácticas externas dos graos da área de Ciencias Sociais da USC desenvolverase en 6 etapas:

- a) Elaboración dunha lista das entidades que actualmente traballan co colectivo de persoas sen fogar en Santiago de Compostela.
- b) Realización de entrevistas coas entidades para coñecer as que estarían interesadas en aceptar a realización de actividades de ApS como prácticas externas dos universitarios.
- c) Celebración de reunións coas entidades interesadas para concretar as accións que se van desenvolver. Desta forma delimitaremos as áreas de coñecemento que necesitaremos para a execución da actividade de ApS.
- d) Realización de entrevistas cos responsables das áreas de coñecemento seleccionadas. Coas áreas que decidan participar celebraranse reunións para deseñar o número de grupos que realizarán as actividades de ApS, incluíndose en cada un dos grupos estudantes de diferentes titulacións para cubrir as diversas necesidades do colectivo de persoas sen fogar.
- e) Cos responsables das áreas da USC e das entidades redactarase un protocolo de actuación para o desenvolvemento das actividades de ApS.
- f) Finalmente, firmarase un convenio de colaboración entre a USC e as entidades participantes.

1. Marco teórico

A ApS é un servizo solidario destinado a atender necesidades reais dunha comunidade, desenvolvido por estudantes e planificado institucionalmente de forma integrada co currículo dos estudantes (Tapia, 2004). Trátase, por unha parte, dun modelo de desenvolvemento comunitario que pode axudar a producir mudanzas na sociedade e, pola outra, dunha metodoloxía de ensino aprendizaxe onde se fomenta o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. O obxectivo da ApS é que os alumnos adquiran os contidos académicos programados dende o currículo das diferentes materias, pero realizando un servizo de utilidade social no medio (Santos, Sotelino, e Lorenzo, 2015).

As actividades de ApS deben contribuír a mellorar a calidade de vida e o nivel de inclusión social da poboación, pero tamén deben supor unha aprendizaxe académica para os estudantes, aspecto que diferencia a estas actividades das de voluntariado. O desenvolvemento de actividades de ApS permiten ao alumnado aprender contidos e poñelos en práctica, de forma que na súa futura vida laboral poderán enfrontarse mellor a situacións con implicacións sociais e éticas. Neste sentido, pódese dicir que a gran novidade da ApS é que combina o servizo á comunidade e a aprendizaxe. A execución dunha actividade de ApS transforma e dá sentido ás aprendizaxes dos estudantes e, ao mesmo tempo, mellora a acción de solidariedade. Como resultado, a ApS posibilita a formación de competencias reflexivas e críticas, fomenta o desenvolvemento dun compromiso solidario e facilita o exercicio responsábel da cidadanía (Puig, Gijón, Martín, e Rubio, 2011)

Numerosas investigacións realizadas en diferentes países teñen demostrado que a ApS ten un impacto positivo, tanto na calidade da aprendizaxe académica como na formación humana e social dos futuros profesionais (Tapia, 2006). Ao mesmo tempo, contribúe a mellorar a calidade de vida e o nivel de inclusión social das comunidades beneficiarias destas iniciativas (Martínez, 2008).

2. Conclusións

A metodoloxía proposta permitirá que as facultades de Ciencias Sociais da USC poñan en práctica actividades de ApS cun colectivo tan vulnerable como é o de persoas sen fogar. Espérase que a partir do traballo conxunto da rede integrada por profesores, estudantes e institucións se melloren as condicións de vida destas persoas. Así mesmo, os estudantes que participen desta experiencia poderán beneficiarse dos impactos positivos que este tipo de actividades teñen na súa formación. En primeiro lugar, os estudantes reforzarán a aprendizaxe adquirida a través dun maior desenvolvemento de coñecementos conceptuais e de competencias. Do mesmo xeito, desenvolverán competencias que facilitarán a súa inserción laboral, como traballar en equipo, comunicarse eficazmente, asumir responsabilidades ou desenvolver iniciativas. Finalmente, mellorarán a súa formación ética e a súa participación social e política, pondo en marcha decisións éticas e profesionais a través do pensamento crítico, o discurso público, as actividades en grupo e a vinculación coa comunidade.

O impulso de experiencias de ApS en Santiago de Compostela promoverá a comunicación e a interrelación entre grupos con realidades diferentes, eliminando prexuízos, favorecendo a empatía e demostrando que todos poden participar na construción dunha sociedade máis xusta e solidaria.

Referencias bibliográficas

- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-Institut de Ciéncies de l'Educació, Universidad de Barcelona.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., e Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-67.
- Santos, M. A., Sotelino, A., e Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS-ICCE.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Conversión de excedentes de azufre en productos *ecofriendly* de aplicación agrícola

Vila Abad, José M.
Polo Ces, Paula María
Lucio Martínez, María de Fátima

Departamento de Química Inorgánica. Universidad de Santiago de Compostela

josemanuel.vila@usc.es

paulamaria.polo@usc.es

fatimaluciomartinez@gmail.com

RESUMEN

Cada año un gran exceso de azufre elemental se produce a partir de la hidrodesulfuración en el proceso de craqueo de petróleo. Este elemento tiene usos limitados, uno de los cuales es la producción de ácido sulfúrico. El presente trabajo desarrolla y evalúa, por un lado, la viabilidad de combinar azufre en diferentes estados de agregación con ácido cítrico o con urea en agua para obtener sulfatos a partir de azufre elemental y su posterior aplicación como fertilizantes; y por otro, disponer de nuevos formatos de azufre que mantengan los aspectos más positivos de los ya existentes –polvo, prill y galleta– tales como la rapidez de movilización de iones del azufre molido con la falta de riesgos, el bajo coste del azufre en formatos de mayor tamaño de partícula, su facilidad de manejo y su sencilla aplicación mediante la utilización de abonadores convencionales.

Palabras clave: azufre; fertilizante; ácido cítrico; urea.

Conversion of excess sulfur in *ecofriendly* products for agricultural applications

ABSTRACT

Each year a large excess of elemental sulfur is produced from the hydrodesulfurization process of petroleum cracking. This element has limited uses, one of which is the production of sulfuric acid. This work develops and evaluates the feasibility of combining sulfur in different states of aggregation with citric acid or with urea in water to obtain sulfates from elemental sulfur and their subsequent application as fertilizers, on the one hand, and to have new formats for sulfur available, on the other. The latter should be able to maintain the most positive aspects of the already existing formats –powder, prill and pellet– such as the speed of in-ground mobilization of sulfur ions with minimum risks, low cost of sulfur formats with larger particle size, easiness of handling and simplicity of application using conventional fertilizing machines.

Keywords: sulfur; fertilizer; citric acid; urea.

1. Descripción general de la/s preguntas de investigación y objetivos

Identificación del problema

En una visita relacionada con las actividades académicas del curso a la refinería de Repsol en A Coruña los alumnos observan que hay una gran “montaña” amarilla de azufre elemental. Preguntan por su origen y comprenden que supone un problema para la refinería en particular, y para el medioambiente en general. Su inquietud les plantea la pregunta de qué se puede hacer con ese excedente y sugieren formular propuestas para resolver el problema.

Origen del problema

Cada año un gran exceso de azufre elemental se produce a partir de la hidrodesulfuración en el proceso de craqueo de petróleo. Este elemento tiene usos limitados, uno de los cuales es la producción de ácido sulfúrico. Su gran abundancia ofrece la oportunidad de utilizarlo como una nueva materia prima química, dando lugar a nuevos métodos de síntesis destinados a la conversión de azufre elemental en sustancias químicas útiles; lo cual no ha sido plenamente investigado hasta el momento.

Servicio

Transformar el azufre en sustancias aprovechables con un fin específico. En este sentido se trata de obtener sulfatos *in situ* en el suelo a partir de azufre elemental. Estos productos pueden utilizarse como fertilizantes. La actividad principal reside en idear una metodología que, una vez añadido el azufre al suelo, lo convierta en sulfato para que pueda ser absorbido por las plantas correspondientes. Con la adopción de este tipo de soluciones económicamente viables, con poco impacto ambiental (*ecofriendly*) y técnicamente factibles, se puede llegar a constituir una solución para el problema del exceso de azufre industrial.

Aprendizaje

Se considerarán numerosos aspectos relativos a la química del azufre y a su reactividad. Competencias que se pueden adquirir: capacidad para identificar problemas multidisciplinares; capacidad para diseñar soluciones sobre la base de los conocimientos actuales; capacidad para aprender a adaptarse a una situación no académica; manejo de técnicas apropiadas para llevar a cabo la evaluación de los resultados; análisis de la experiencia adquirida en relación con futuras situaciones que le habilite para enfrentarse a problemas de índole diversa.

Objetivos

Lograr una solubilidad del azufre que lleve a la preparación de sulfatos, y establecer las vías más adecuadas que permitan el uso de las nuevas formas en aplicaciones agrícolas.

2. Metodología

Para lograr las metas fijadas en el desarrollo del proyecto se han planteado las siguientes pautas metodológicas:

1. Evaluar en condiciones de laboratorio el efecto de la aplicación de ácido cítrico y urea sobre azufre elemental.
2. Buscar las formulaciones alternativas optimizadas de azufre – urea – ácido cítrico, más favorables que presenten una mayor capacidad de disolución facilitando la dispersión del azufre y su movilización rápida en el suelo.
3. Establecer, desarrollar e impulsar una nueva mezcla inorgánica que corresponda con el patrón de lo que hoy se corresponde con un *fertilizante ideal*.
4. Desarrollar nuevos formatos inorgánicos de azufre y el proceso de optimización de los mismos.
5. Estudiar el comportamiento y la eficacia de las nuevas mezclas desarrolladas.

3. Resultados y conclusiones

- Se han diseñado diversos experimentos destinados a aprovechar el excedente de azufre elemental procedente del proceso de producción de combustibles derivados del petróleo.

Se han preparado distintas mezclas empleando dos o más de los siguientes componentes: azufre elemental, ácido cítrico, urea y colina.

- Se ha añadido cada mezcla por separado en tierra vegetal produciéndose ion sulfato. El resultado es más patente en las primeras 24 h. No obstante se detecta, asimismo, dicho ion a las 48 h.
- Se han iniciado los experimentos correspondientes a la obtención de formatos de estas mezclas en forma de pastillas (prill), lo que supondrá una nueva forma de presentación de los preparados de azufre.
- Se ha detectado la presencia de ion sulfato en el suelo.

Evaluación

Se valorará el trabajo experimental del alumno analizando si ha dado los pasos adecuados y si ha sabido aplicar las técnicas de análisis apropiadas. Se tendrá en cuenta el nivel de adquisición de las distintas competencias.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Xunta de Galicia (Galicia, Spain), la ayuda financiera recibida GRC2015/009.

Referencias bibliográficas

- Büchner, W., Schliebs, R., Winter, G., y Büchel, K. H. (1989). *Industrial Inorganic Chemistry*. Weinheim: VCH.
- Claus, C. F. (1882). British Patent 3608.
- Duggan, M. T., Rodríguez, M. B., Lavado, R. D., y Melgar, R. (2010). Tecnología de la fertilización azufrada en la Región Pampeana Estado actual y tendencias. *Informaciones Agronómicas*, 48, 19-26.
- Frasch, H. (1891). US Patent 461 429/31.
- Greenwood, N. N., y Earnshaw, A. (1985). *Chemistry of the Elements*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Housecroft, C. E., y Sharpe, A. G. (2012). *Inorganic Chemistry*. Harlow: Pearson.
- Li, S., Lin, B., y Zhou, W. (2005). Effects of previous elemental sulfur applications on oxidation of additional applied elemental sulfur in soils. *Biology and fertility of soils*, 42(2), 146-152.
- The United States Geological Survey (2014). *Sulfur production report*.
- Valcárcel, M., y Luque de Casro, M. D. (1988). *Automatic Methods of analysis*. Amsterdam: Elsevier.

C U R S O S E C O N G R E S O S

Nº 239