

F. JAVIER CARRILLO-ROSÚA • JOSÉ L. ARCO-TIRADO • FRANCISCO D. FERNÁNDEZ-MARTÍN
(EDS.)

INVESTIGANDO LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO

RESEARCHING THE UNIVERSITY TEACHING THROUGH SERVICE-LEARNING



eug

VISÍTANOS EN LA WEB Y REDES SOCIALES

<http://editorial.ugr.es>

<https://twitter.com/EditorialUGR>

<https://www.facebook.com/editorial.ugr>

E D I T O R I A L U G R



Navigation bar containing social media icons (Twitter, Facebook), 'Redes Sociales', 'Accesibilidad' with a hand icon, 'ELVIRA Asistente Virtual' with a person icon, 'CEIBioTic Granada' logo, 'UGR UNIVERSITY' logo, and language options for 'English' and 'Español'.

- Editorial
 - Presentación
 - Directorio
 - Consejo Editorial
 - Directores de Colección
 - Reglamento de funcionamiento interno y política editorial
 - Política de Calidad y Carta de Servicios
 - Distribuidores
 - Ubicación y contacto de la EUG
 - La EUG en Prensa
 - Formas de pago y envío
- Catalogo
- Publicar en la EUG
- Solicitudes
- Sugerencias, quejas y o reclamaciones

Main content area with a search bar at the top right labeled 'Buscar Publicaciones' and 'búsqueda ...'. Below the search bar is the text 'Últimas Novedades en nuestra Tienda!' and 'Novedades Marzo 2017'. The central focus is a stack of books: 'LOS BUENOS IMPERFECTOS' by Laura Vera Martín (Narrativa), 'LA PELVIS CANIBAL' by Janire Sagasti Ruiz (Poesía), and 'LA VALLA' by Antonio García Vázquez (Texto dramático). To the left of the stack are two smaller book covers: 'English Grammar in Focus Text-linguistics' and 'Entre saberes te lees...'. To the right are 'DYNAMIS' and 'La tierra para quien la trabaja'. At the bottom, there are navigation arrows and the text 'LOS BUENOS IMPERFECTOS. LA LITERATURA'.

F. JAVIER CARRILLO-ROSÚA • JOSÉ L. ARCO-TIRADO • FRANCISCO D. FERNÁNDEZ-MARTÍN
(EDS.)

**INVESTIGANDO LA MEJORA
DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO
RESEARCHING THE UNIVERSITY TEACHING
THROUGH SERVICE-LEARNING**

Granada, 2017

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

INVESTIGANDO LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO.
RESEARCHING THE UNIVERSITY TEACHING THROUGH
SERVICE-LEARNING

ISBN: 978-84-338-6080-4

Edita: Editorial Universidad de Granada

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ÍNDICE

INVESTIGACIONES

Service Learning in Courses of Psychology: An Implementation Proposal in an Italian University.....	11
<i>Daniela Acquadro Maran, Adelina Brizio, Laura Craveri, Maurizio Tirassa and Tatiana Begotti.</i>	
El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España	19
<i>Pilar Albertín Carbó; Mariona Masgrau Juanola; Pere Soler Masó; Raquel Heras Colàs, Anna Maria Bofill Ródenas, Jaume Bellera Solà , Eulalia Guiu Puget</i>	
La asignatura de prácticas de Trabajo Social como una experiencia de aprendizaje-servicio en la Universidad de Granada.....	27
<i>Gloria Álvarez Bernardo, Belén Morata García</i>	
Valoración de proyectos ApS desde sus protagonistas: Un medio para la formación inicial de maestros/as.....	35
<i>Ana Ayuste González, Begoña Gros Salvat, Montserrat Payá Sánchez, Laura Rubio Serrano.</i>	
Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos.	47
<i>José Ángel Aznar Sánchez, Luis Jesús Belmonte Ureña, María Dolores Roldán Tapia. Juan Sebastián Fernández Prados, Matías Valverde Romera y Antonia Lozano Díaz</i>	
APS en los Practicum del Grado de Educación y su evolución hacia el compromiso social	53
<i>Sílvia Blanch Gelabert, Gemma París Romia, Pilar Comes Solé</i>	
Motivaciones de los estudiantes para acogerse a una metodología docente basada en el Aprendizaje Servicio	61
<i>Ana Cano-Ramírez y Francisco Cabrera Suárez</i>	
El Aprendizaje-Servicio como estrategia de implantación de la Responsabilidad Social Universitaria.....	69
<i>Carlos Capella Peris, Lorena Zorrilla Silvestre y José Manuel Martín-Fernández</i>	
Desarrollo académico y personal en un proyecto de Aprendizaje-Servicio de EF	79
<i>Oscar Chiva-Bartoll, Raquel Corbatón-Martínez y Pedro Jesús Ruiz-Montero</i>	
Aprendizajes académicos a través del Aprendizaje-Servicio	87
<i>Raquel Corbatón Martínez, Lorena Zorrilla Silvestre, Carlos Capella Peris</i>	
Aprendizaje y servicio en un programa de apoyos para la formación socio-laboral en discapacidad intelectual	95
<i>Luis Carlos Delgado-Pastor y Elías Vived Comte</i>	
Service learning support for new lecturers at a university of technology	103
<i>Dr Hanlie Dippenaar</i>	

La creación compartida de instrumentos de reflexión para la construcción de conocimiento: codiseño y aprendizaje servicio	115
<i>Anna Escofet Roig; Mariona Masgrau Juanola; Núria Obiols Suari; Begoña Piqué</i>	
Entrenamiento en competencias transversales en Educación no Formal mediante el Programa Maracena Educa (PME)	123
<i>Francisco Fernández Martín, José Luis Arco Tirado ,Diego Salas Castro</i>	
Valoración de los estudiantes universitarios sobre el desarrollo de competencias transversales en una experiencia de Aprendizaje y Servicio	131
<i>Mercedes Fernández Torres, Magdalena Pilar Andrés Romero y Margarita Salvador Granados</i>	
“Niños ciudadanos”: aplicación de la pedagogía del Aprendizaje Servicio en la educación inicial preescolar	139
<i>Italo Fiorin, Carina Rossa , Simone Consegna</i>	
Validación de un registro de observación, para analizar interacciones de éxito, en un grupo interactivo en Comunidades de Aprendizaje	145
<i>Álvaro Galafat-Hurtado, Noelia Rute-Vega y Eva Aguaded-Ramírez</i>	
Motivaciones de los estudiantes para realizar aprendizaje servicio en el área de Educación Física	153
<i>Jonatan García-Suárez, Óscar Chiva Bartoll y Raquel Corbatón Martínez</i>	
Dificultades del Alumnado Universitario tras una experiencia de Aprendizaje Servicio en el Área de Educación Física.....	159
<i>Fº Javier Giles Girela, Isaac José Pérez-López y Raquel Corbatón Martínez</i>	
La publicación de experiencias de Aprendizaje y Servicio en universidades.....	165
<i>Eulàlia Guiu Puget ; Jaume Bellera Solà; Ana Bofill Ródenas; Pere Soler Masó, Raquel Heras Colàs, Mariona Masgrau Juanola, Pilar Albertín Carbó</i>	
Sensaciones y percepciones del alumnado Universitario en el Aprendizaje-Servicio .	173
<i>Mar Herencia Gutiérrez, María Luisa López Rayay Carlos Capella Peris</i>	
Aprendizaje Servicio para emprenden Microfinanzas: Diseño de un modelo interdisciplinar de análisis del impacto de proyectos ApS en la Universitat Pompeu Fabra (UPF)	179
<i>Carme Hernández Escolano, Teresa M. Monllau Jaques , Ana Fernández Aballí, Susana Domingo, Inmaculada Martín</i>	
Aprendizaje-Servicio: Mejora de competencias y habilidades sociales	185
<i>Mirian Hervás Torres y Mª Isabel Miñaca Laprida</i>	
Formando profesorado inclusivo: desarrollo de actitudes hacia la inclusión desde la metodología de Aprendizaje Servicio.	193
<i>Marta Liesa Orús y Sandra Vázquez Toledo</i>	
Programa de Aprendizaje-servicio en la formación inicial en Educación Infantil: Diálogo Intergeneracional y Responsabilidad Social -CUATROGE-	199
<i>Susana Lucas Mangas, Mª Lourdes Espinilla Herrarte y César Vega García</i>	

Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad.....	207
<i>M. Pilar Martínez-Agut, Ana Cristina Zamora Castillo y Enrique Pons Hervás</i>	
Triple Aprendizaje Servicio en la Escuela de Minas y Energía de la Universidad Politécnica de Madrid.....	215
<i>Domingo Alfonso Martín Sánchez, Ana García Laso y Belén Flor Ortiz</i>	
Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa para la mejora escolar y social.....	223
<i>Domingo Mayor Paredes, Dolores Rodríguez Martínez</i>	
Construyendo recursos didácticos a través del Aprendizaje-Servicio en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.....	231
<i>Inés M^a Muñoz Galiano, África M^a Cámara Estrella, Elena M^a Díaz Pareja y Juana M^a Ortega Tudela</i>	
Aprendizaje-Servicio y formación docente: Conexión con el currículo, impacto y obstáculos.....	237
<i>Héctor Opazo, Pilar Aramburuzabala y Chenda Ramírez</i>	
Desarrollo de la Competencia Genérica de Responsabilidad Social a través del Modelo ApS UFRO, un caso de implementación.....	245
<i>Natacha Pino Acuña; Margarita Baeza Cortés; Carla Chavarría Rojas; Sandra López Dietz</i>	
Fotografía y video para trabajar en Asperger a través de un Proyecto de APS.....	253
<i>Pedro José Regis Sansaloni</i>	
Influencia de las experiencias previas de los estudiantes en el aprendizaje servicio en el área de Educación Física.....	261
<i>Enrique Rivera García, Manuel Martí Puig y María Maravé Vivas</i>	
Evaluación del Aprendizaje-Servicio en el itinerario curricular del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz.....	267
<i>Laura Sánchez Calleja, Mayka García Garcíay Remedios Benítez Gavira</i>	
El Aprendizaje-Servicio en el Sistema Universitario de Galicia. Evaluación y perspectivas de institucionalización.....	275
<i>Alexandre Sotelino Losada, Miguel A. Santos Rego e Igor Mella Núñez</i>	
Análisis de una experiencia de Aprendizaje-Servicio basada en los criterios de calidad de K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice.....	283
<i>Lorena Zorrila Silvestre, Oscar Chiva Bartoll y Jonathan García-Suárez</i>	

EXPERIENCIAS

“Aprendizaje y servicio en el trabajo fin de grado en Enfermería Leioa”.....	291
<i>Inmaculada Abalia Camino y Esther Irurzun Zuazabal</i>	
Cambio metodológico en el área de Matemática: profesorado voluntario en la Comunidad de Aprendizaje Albolafia.....	297
<i>Natividad Adamuz-Povedano, Rafael Bracho-López, Veronica Albanese</i>	

Formación de docentes a través de una metodología aplicada. Una aproximación al ApS.....	301
<i>Noelia Agudo Navío</i>	
Investigar con la sociedad y para la sociedad:TFG/TFM en clave de ApS en la Universidad de Barcelona	307
Grupo ApS(UB)	
El aprendizaje servicio en el grado en ciencias de la actividad física y deporte	315
<i>Javier Arranz Albó</i>	
Los diarios reflexivos como herramienta de evaluación en el aprendizaje servicio	323
<i>Fátima Avilés; Anna Escofet; Laura Rubio</i>	
Aprendizaje-Servicio en Educación Física: Acondicionamiento Físico a través de Juegos Motores.....	329
<i>Patricia Balaguer Rodríguez,Lorena Zorrilla Silvestre, David Rodríguez Gómez,</i>	
Enseñanza y aprendizaje solidario en la UGR.Experiencias desde VOSECO	335
<i>Vicente Ballesteros Alarcón.</i>	
La Ciudad de las niñas y los niños de Huesca y Aprendizaje-Servicio	343
<i>Lidia Isabel Bañares Vázquez, M^a Ángeles Eito Mas, Rosa M^a Azucena Lozano Roy, M^a del Pilar Moreno Rodríguez, M^a Jesús Vicén Ferrando, Isabel Pérez Bambo</i>	
Arte social, educación y APS.....	349
<i>María-Dolores Callejón-Chinchilla, Antonio José Asensio Fernández, Eulalia Grau Costa, Isabel María Granados Conejo, Joan Miquel Porquer Rigo</i>	
Educación para la hemodonación por aprendizaje servicio. La percepción de los docentes y los profesionales	357
<i>Antonio Campos-Sánchez, Antonio Fernández Montoya, Antonio López Berrio, María Dolores López Candía, Fernando Campos3, Miguel Alaminos, Juan Antonio López Nuñez, Victor Carriel, María del Carmen Sánchez-Quevedo</i>	
Juntos, ayudamos más y aprendemos mejor.....	363
<i>Esther Carrasquilla Hernández</i>	
Una experiencia de Aprendizaje Servicio en la asignatura de Educación Inclusiva en la universidad.	369
<i>Edurne Chocarro de Luis</i>	
Coming Out of Hiding—Empowering Community College Students to Help Victims of Human Trafficking.....	375
<i>Lyvier Conss</i>	
La colaboración del alumnado de Educación Social en procesos de investigación: adquisición de competencias profesionales.....	379
<i>Esther Cruz Iglesias,Iñigo García Gallego,Monike Gezuraga Amundarain</i>	
Abriendo puertas hacia el aprendizaje servicio. Primer contacto con la metodología ..	385
<i>Elena Cuevas Goterris, Patricia Balaguer Rodríguez, Carmen Trigueros Cervantes</i>	
#FAFA MOVEMENT#	391
<i>Samira el Harrak Tortosa, Ainhara García Vergara, Ruth López Sánchez, Francisco Moreno, Sofía Rodríguez, María Dolores Roldán</i>	

Entrenamiento en competencias transversales en Educación no Formal mediante el Programa Maracena Educa (PME)	397
<i>Francisco Fernández Martín, José Luis Arco Tirado Diego Salas Castro</i>	
Nuevas estrategias de aprendizaje. (ApS). Dinámicas de educación emocional en las aulas	405
<i>Cintia Forcadell Veritat</i>	
Hacia la institucionalización del Aprendizaje Servicio en la universidad: El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya	413
<i>M. Teresa Fuertes Camacho; Mariona Graell Martín, Eva Perdiguer Florido</i>	
APS para universitarios estadounidenses en España: De excursionistas solidarios a estudiantes comprometidos.....	421
<i>Eva García Ortiz</i>	
Consecución de la fase preparatoria de “Ciudades Amigables para Todos: investigación-acción en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap (OSM)”	429
<i>Ángela García Pérez, Ander Pijoan Lamas, Cruz Enrique Borges Hernández, Ainhoa Alonso Vicario, Aitziber Mugarra Elorriaga</i>	
Investigación basada en la comunidad (CBR) y APS. Posibilidades y perspectivas para la universidad española.....	437
<i>Juan García-Gutiérrez, Araceli del Pozo Armentía, Bianca Thoillez Ruano, Mónica Fontana Abad</i>	
Actividad Física en Personas Mayores. Una experiencia de aprendizaje servicio.	445
<i>Mª Teresa Gómez Alonso, Eugenio Izquierdo Macon, Ana Alejandre de la Torre, Julio de Paz Fernández4 Mª Xosé Moreno González</i>	
Construyendo paredes dialógicas a través del Aprendizaje y Servicio en Formación Profesional de Educación Infantil.....	451
<i>Esther Ana González Souto</i>	
Servicio de Atención Psicopedagógica externa. Una Experiencia A. p .s	459
<i>Isabel María Granados Cornejo, Mª Carmen Sánchez Sánchez</i>	
Programa de Aprendizaje-servicio en la formación inicial en Educación Infantil: Diálogo Intergeneracional y Responsabilidad Social -CUATROGE-	463
<i>Susana Lucas Mangas, Mª Lourdes Espinilla Herrarte, César Vega García</i>	
Colaboración en una comunidad de aprendizaje mediante el APS	471
<i>Dolores Mallén Fortanet, Mª Ángeles Llopis Nebot, Pedro Jesús Ruiz-Montero</i>	
Aprendizaje-Servicio como una metodología transversal de una “escuela de segundas oportunidades”.....	479
<i>María del Carmen Marrero García, Miguel Ángel Betancor León, Carlos Brito Rodríguez y Miguel Tomé Pueyo</i>	
Propuesta de Aprendizaje-Servicio universitario en Dirección de Empresas: combinando innovación docente con apoyo al emprendimiento	485
<i>Almudena Martínez-Campillo, Mª del Pilar Sierra-Fernández y Yolanda Fernández-Santos</i>	
Una propuesta educativa interdisciplinar para el 1er curso de Educación Social a través del Aprendizaje-Servicio	493
<i>Virginia Martínez-Lozano, Rosa M. Rodríguez Izquierdo, María Marco Macarro, Alfonso Blázquez Muñoz, Beatriz Macías Gómez-Estern, Cristina Mateos Gutiérrez y María Cabillas Romero</i>	

Aprendizaje Servicio en las prácticas externas universitarias: una experiencia solidaria en Tinduf.....	501
<i>Noelia Melero Aguilar</i>	
El Aprendizaje-Servicio en el Practicum III de los Grados de Magisterio. Aportaciones de los alumnos	509
<i>Concepción Naval, Elena Arbués, Ana Costa y Natalia Vereá</i>	
Perspectivas sobre la implementación de proyectos e institucionalización del ApS: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears.	517
<i>Berta Paz Lourido</i>	
ApS y emprendedores de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona	523
<i>M. Cristina Poblet Farrés¹ y Raquel Villero Pi²</i>	
Mentorías ApS: Un Impulso para la Participación Estudiantil.....	535
<i>Chenda Ramírez, Héctor Opazo, Pilar Aramburuzabala, Tatiana de la Fuente Sánchez, Patricia Martínez Martín</i>	
Aprendizaje servicio al servicio de los valores solidarios, la creatividad y el emprendimiento en la educación superior.....	541
<i>María J. Rodríguez Entrena y Antonio Ortiz Martínez</i>	
Educación Nutricional mediante trabajo colaborativo multidisciplinar con un enfoque Aprendizaje-Servicio.....	549
<i>M^a Carmen Romero-López, M^a Pilar Jiménez Tejada, Francisco Gonzalez García y Javier Carrillo-Rosúa</i>	
Comunidades de Aprendizaje: Aprendiendo, aprenden todas y todos.....	555
<i>Noelia Rute Vega y Álvaro Galafat Hurtado</i>	
Notas de 2 experiencias ApS en Gerontología Social.....	561
<i>Fernando Sadio Ramos, Luísa Gabriela de Sousa Gomes , Eunice Soraia Sambú Baldé</i>	
Del voluntariado al Aps una experiencia en la formación inicial docente	569
<i>M^a Carmen Sánchez Sánchez, Isabel María Granados Cornejo</i>	
Aprendizaje-Servicio y nueva universidad: una perspectiva de investigación.....	575
<i>Miguel Ángel Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo e Ígor Mella Núñez</i>	
Experiencia de ApS como parte del curso de Humanismo y Ética Básica.....	581
<i>Ignacio Sepúlveda del Río, Pablo Font Oporto, Eduardo Ibáñez Ruíz del Portal</i>	
Desarrollando competencias útiles para la sociedad mediante actividades de ApS en estudiantes del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	589
<i>Isabel Sierra Alonso, Natalia Casado Navas, Judith Gañán Aceituno, Sonia Morante-Zarcero, Damián Pérez-Quintanilla y Mariana Silva López</i>	

Service Learning in Courses of Psychology: An Implementation Proposal in an Italian University

Daniela Acquadro Maran¹, Adelina Brizio^{1,2}, Laura Craveri¹, Maurizio Tirassa¹
and Tatiana Begotti¹.

¹ *Dipartimento di Psicologia, Università di Torino. Via Verdi, 10 – 10124 Torino, I.
daniela.acquadro@unito.it*

² *Dipartimento di Comunicazione Pubblica, Università della Svizzera Italiana. Via Buffi, 13
– 6904 Lugano, CH.*

RESUMEN

El Aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología docente que combina educación y servicio a la comunidad. Los programas ApS son prácticamente desconocidos en Italia, donde la pedagogía imperante está dominada por las clases magistrales. Se presenta una propuesta de implementación de un programa de ApS en las materias que imparte el Departamento de Psicología de la Universidad de Torino. Los estudiantes involucrados en el Máster de Psicología del Trabajo y del Bienestar en las Organizaciones participan en actividades de ApS con asociaciones voluntarias enfrentando problema de migración en la ciudad de Torino

Palabras clave: Psicología, Italia, universidad, inmigrantes, necesidades sociales.

ABSTRACT

Service learning (SL) is a teaching method that combines school education with community service. SL programs are almost unknown in Italy, where pedagogy and andragogy mainly consists of frontal lectures and lessons. We present a proposal for the implementation of a SL program in the courses of the Department of Psychology of the University of Torino. Students enrolled in the Master's Degree in Psychology of Work and Wellbeing in Organizations will participate in SL activities with voluntary associations addressing problems of the migrants in the city of Torino.

Keywords: Psychology, Italy, university, immigrants, social needs.

1. INTRODUCTION

Service learning (SL) is a teaching method whereby students learn and develop via an active participation in thoughtfully organized service experiences that meet actual community needs. Such experiences must provide structured time for reflection and are incorporated within the students' academic curriculum, which they enhance by extending it beyond the classroom and into the community (Furco & Billig, 2002).

Interest in this methodology has steadily grown over the last decade, resulting in more than two hundred specific definitions of SL being published (Furco, 2003). Smith *et al.* (2011) propose six hallmarks of high-quality service learning:

1. *Integrated learning*: SL is purposively and explicitly linked to the academic curriculum. Learning outcomes are clearly articulated in relation to the broader academic goals and all partners are actively involved in building the pedagogical link between the service and the learning goals.

2. *Community service*: the service component responds to a clearly identified need of the community and the project goals are planned so to make a sound contribution aligned to the actual requirements of the community. Some SL projects may require an extended timeframe in order to meet these needs, which may result in a long term partnership.

3. *Collaborative development and management* between partners at all stages of the process: planning, implementation, evaluation.

4. *Promotion of civic engagement and sense of community responsibility*: students should be engaged in critical thinking about their role in the social and political system.

5. *Contemplation*: reflective exercises are a core feature of SL and lead students to a synthesis of knowledge about self, academic topics, and society. Reflection should be incorporated into the course before, during, and after the service experience; it should generate considerations both about the self and the content of the experience.

6. *Evaluation and disclosure*: all participants should engage in critical evaluation of the service/research experience in terms of both the results of the project and the learning outcome. This may provide corrective feedback and continuous quality improvement. Project results are shared with the relevant community stakeholders. During disclosure, a celebration of effort and success is recommended.

Recent research suggests that SL may be beneficial in better preparing people for work, contributing not only to their academic performance but also to the advancement of their personal, social and civil attitudes.

Service Learning promotes social responsibility, social justice and awareness, and the ability to understand and deal with diversity and poverty (Kendrick, 1996; Brandell & Hinck, 1997); it fosters moral, personal and emotional growth (Rhoads, 1997; Eyler & Giles, 1999) and affects positively the development of critical thinking and problem-solving skills (Eyler & Giles, 1999). SL programs are implemented in many countries in North America (Eyler *et al.*, 2001), South America (Rabin, 2014), Asia (McCarthy *et al.*, 2005) and Europe (e.g. in the UK: Jerome, 2012; in Germany: Sliwka & Klopsch, 2012; and in Spain: Martinez-Odría, 2007).

Embedding SL activities into the actual academic curriculum instead is a radical new experience in the Italian educational context. A preliminary investigation among students at the University of Torino was conducted to explore the possibility of SL implementation (Acquadro Maran *et al.*, 2009), finding that students were interested in the project, which they viewed as a "space for reflection" connecting theories and know-how.

In this paper we present a proposal for the implementation of a SL program involving 100 students enrolled in the Master's Degree in Psychology of Work and Wellbeing in

Organizations, of the University of Torino. We present (a) an overview of the literature concerning SL experiences conducted in Psychology courses (b) a feasibility study, based on the literature on SL and the socio-cultural context of the city of Torino.

2. METHODOLOGY

Search of the available literature was performed on the Google Scholar and PsychLit databases, with the following criteria:

- (i) articles published since 2010;
- (ii) only concerning the implementation of SL programs tailored on Psychology courses, and excluding those relevant to other subjects;
- (iii) keywords used: *Service Learning – Psychology – Course – Graduate*.

In order to identify the community needs to address, data provided by Italian National Institute for Statistics (ISTAT) in 2013 and 2015 were analysed.

3. RESULTS

Six papers concerning SL in Psychology courses have been published since 2010. All the experiences reported have been implemented in the U.S. context. They cover introductory and advanced courses in different areas, namely social psychology, neuropsychology, industrial psychology and organizational psychology.

(i) Brown (2011) engaged 114 students in an introductory course in psychology to test the effects of helping behaviour. The participants who completed the SL program scored higher than the control group (who completed a similar non helping experience) in empathy and lower in social dominance orientation (SDO), one of the strongest correlates of prejudicial attitudes, often predicting discriminatory behaviour.

(ii) Harnish and Bridges (2012) described different undergraduate courses in applied social psychology conducted over seven years, suggesting that students who were enrolled in programs with a service-learning component reported higher satisfaction, higher motivation, and a better learning performance.

(iii) Crone (2013) explored the effects of service-learning in Social psychology classrooms when the SL component was specifically design to challenge students to apply the theories they were learning in the course. Students belonged to a disadvantaged group; at the end of the program they reported more confidence in their ability to apply psychological concepts to personal, social and work situations.

(iv) De Prince *et al.* (2011) found that students taking part in SL, in comparison with a control group enrolled in traditional courses, showed a better acquisition of knowledge about both the contents and the methodologies of the course (violence against women); their perception of self-efficacy in socially committed research improved as well.

(v) Olson (2011) described the implementation of a SL project at an assisted-living facility in an upper-level course in neuropsychology. Students reported a better understanding of both the contents of the course and of the skills relevant to work with persons with disabilities.

(vi) Heckert (2010) implemented a SL program targeting the needs of faculty and administrative employees. This project well demonstrates the fruitful application of this methodology in the context of organizational psychology.

As regards the Italian context, the National Institute for Statistics (ISTAT 2013) reports the presence of migrants and the difficulties of the economic downturn as the problems which citizens perceive as the most prominent.

ISTAT (2015) noticed that the population of legal aliens in Italy was 8,3% in January 2015, with a 13.95% increase from January 2014. 86% of them live in the Northern and the Central parts of the country. In particular, Torino is the third most affected city. Its urban environment has undergone profound changes as a result of deindustrialization and migratory inflow, which have altered its characteristics in terms of social disadvantage, interpersonal relations and risk areas. Due to the persisting economical crisis and the resulting loss of workplaces, many immigrants risk losing their work permit and consequently their visa. In 2011, 25% of the unemployed persons were not Italian citizens; overall, nearly half of the alien families are on the edge of poverty (Italian families in the same situation were 17.4%). Wishing to avoid repatriation, aliens accept intolerable workloads in underpaid jobs for which they are overqualified and which often do not cover the cost of living and take their toll on both integration and personal and family life.

Currently, the problems of the immigrants are dealt with by voluntary associations whose different activities aim to foster integration, to provide psychological and economical support and prevention addressed to children, young people and adults, and to combat prejudice and discrimination. As pointed out by Putnam *et al.* (1993) volunteer associations, by their nature, serve to rebalance the broader social system: their very existence is a statement of duties and expectations. In Italy, however, due to the current systemic crisis, such duties and expectations are increasingly difficult to fulfil. Furthermore, they often face organizational problems that may include the screening and selection of voluntaries as well as their training and retention.

4. DISCUSSION

The convenience of introducing Service Learning in psychology courses has been emphasized, among others, by Dunn *et al.* (2007). Its adoption brings numerous advantages to the students, the University, and society at large. SL is effective in better preparing the students for work, affecting positively not only their academic performance but also their personal, social and civil attitudes. SL can be viewed as an organizational resource that contributes to successful teaching and learning. This educational methodology entails a reflection on the practices that are studied and implemented, which guarantees in its turn that this methodology will not be narrowly construed as merely instrumental or immediately "practical". Yet, its results will be embedded in the social and material context. Active learning is an educational experience that yields significant civic and social outcomes; to address voluntary associations committed to help migrants also conveys the indirect meaning that education can be considered a tool for reducing economic and social inequalities.

Our goal is to implement SL in a Psychology course at the University of Turin. In particular, the organizational skills acquired by the students enrolled in the Master's Degree in Psychology of Work and Wellbeing in Organizations may be precious for voluntary associations. Our hypothesis is that if SL is appropriately coupled to the academic content of the course, it may bring beneficial effects on the students' attitudes

toward helping, civic responsibility and participation, academically-related attitudes, and self-confidence toward work issues.

The project will be based on four workstreams:

- Workstream 1 will be dedicated to the mapping phase, the identification of the relevant stakeholders (voluntary associations addressing the problems of migrants) and of their organizational problems, needs and expectations; and the assessment and interview of the students.
- Workstream 2 will focus on the actual implementation of the research. Throughout a semester, 100 students enrolled in the Master's Degree in Psychology of Work and Wellbeing in Organizations will be involved in the study. The workshops and experiences in which they will participate will give them the opportunity to practically implement the cognitive and professional skills that characterize their academic curriculum (e.g., needs analysis, candidates screening, selection, training, retention and so on). Furthermore, before "entering" the real world with the SL activities, a workshop will help students both to match their expectations about the experience and to better understand what they are supposed to do and learn. An extensive debriefing will follow the end of the experience.
- Workstream 3 will assess the changes in theoretical and practical training by standardized test and scales as well as interviews and focus groups.
- Workstream 4 will be entirely dedicated to dissemination, communication and visibility actions aimed at feeding the results and achievements of the project to the relevant stakeholders and to the final beneficiaries

5. CONCLUSION

SL programs are almost unknown in Italy where, due to the imposing cultural heritage, a certain cultural inertia and, mostly, the scarceness of the resources available, academic teaching is by and large based on the classic "frontal" lesson. This undoubtedly has its precious points of strength: particularly the development of a strong cultural infrastructure, a rigorous epistemology and a marked critical sense in the best (or the luckiest) students; yet, university education would certainly benefit from the addition of a practical, *in-the-wild* component. Differently to apprenticeships, internships, and stages, which are already present in the Italian academic system, SL offers a peculiar civic and social value; from a strictly educational viewpoint, the integration between theory and practice it offers and the multi-layered supervision it requires would make SL particularly desirable in this context. Recent researches (Acquadro Maran *et al.*, 2009; Acquadro Maran, 2012) show how the students at the University of Turin (many of which come from abroad) are strongly interested in participating in SL, which is perceived as a privileged mode to learn about the territorial context, the institutions that serve it, the problems that afflict it, the opportunities for interventions and, last but not least, one's own ways, feelings and skills.

ACKNOWLEDGMENTS

Adelina Brizio and Maurizio Tirassa were supported by local funds for the year 2013 (Università degli Studi di Torino, bando Ricerca locale: progetto "Comunicazione, identità e trasferimento tecnologico").

REFERENCES

- Acquadro Maran, D. (2012). Services offered by voluntary associations: Do citizens trust in them or not? A survey in an Italian sample. *The International Journal of Volunteer Administration*, 24(2), 28-39.
- Acquadro Maran, D., Soro, G., Biancetti, A., & Zanotta, T. (2009). Serving others and gaining experience: A study of university students participation in Service Learning. *Higher Education Quarterly*, 63(1), 46-63. doi: 10.1111/j.1468-2273.2008.00407.x
- Brandell, M.E., & Hinck, S. (1997). Service learning: Connecting citizenship with the classroom. *NASSP Bulletin*, 81(591), 49-56. doi: 10.1177/019263659708159109
- Brown, M.A. (2011). Learning from service: The effect of helping on helpers' social dominance orientation. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 850-871. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00738.x
- Crone, T.S. (2013). The effects of Service-learning in the social psychology classroom. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 2 [On-line]. <http://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/23/13>, retrieved 28th April 2015.
- DePrince A.P., Priebe S.J., & Newton T.A. (2011). Learning about violence against women in research methods: A comparison to traditional pedagogy. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 3, 215-222.
- Dunn, D.S., McCarthy, M.A., Baker, S.J., Halonen, S. & Hill, G.W. IV (2007). Quality benchmarks in undergraduate psychology programs. *American Psychologist*, 62, 650-670. doi.org/10.1037/0003-066X.62.7.650
- Eyler, J.S., & Giles Jr, D.E. (1999). *Where's the learning in Service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Eyler, J.S., Giles, D.E. Jr., Stenson, C.M., Gray C.J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of Service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000* (Third Edition). Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse.
- Furco, A., & Billig, S.H. (Eds.). (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In Billig, S. & Waterman, A.S. (Eds), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harnish, R., & Bridges, K.R. (2012). Promoting student engagement: Using community service-learning projects in undergraduate psychology [On-line]. *Prism: A Journal of Regional Engagement*, 1, 82-92.
- Heckert, T.M. (2010). Alternative service learning approaches: Two techniques that accommodate faculty schedules. *Teaching of Psychology*, 37, 32-35. doi:10.1080/00986280903175681
- ISTAT (2013). *Rapporto annuale*. Rome: National Institute for Statistics.
- ISTAT (2015). *Indicatori demografici. Stime per l'anno 2014*. Rome: National Institute for Statistics [On-line] <http://www.istat.it/it/files/2015/02/Indicatoridemografici2014.pdf> Retrieved on 28th April 2015.
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 59-70. doi: 10.1177/1746197911432594
- Kendrick, J.R. Jr. (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 72-81.
- Martinez-Odria, A. (2007). Service-learning o Aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordòn*, 59(4), 627-640.

- McCarthy, F.E., Damrongmanee, Y., Pushpalatha, M., & Yamamoto, K. (2005). The practices and possibilities of Service learning among colleges and universities in Asia. *Pacific Asian Education, 17*(2), 59-70.
- Olson, M.L. (2011). Practical experience with age-related dementia: Implementation and outcomes of a semester-long service learning project in neuropsychology. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education, 10*, 58-64.
- Putnam, R., Leonardi, R. & Nanetti, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rabin, L. (2014). Service-Learning/Aprendizaje-servicio as a global practice in Spanish. In M. Laconte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 168-183). New York, NY: Routledge.
- Rhoads, R.A. (1997). *Community service and higher learning: Explorations of the caring self*. Albany, NY: SUNY Press.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2012). Service-learning and school development in German teacher education. In T. Murphy & J.E.C. Tan (Eds.). *Service-learning and educating in challenging contexts: International perspectives* (pp. 89-104). London: A&C Black.
- Smith, B. H., Gahagan, J., McQuillin, S., Haywood, B., Pender Cole, C., Bolton C., & Wampler, M. K. (2011). The development of a Service-learning program for first-year students based on the hallmarks of high quality service-learning and rigorous program evaluation. *Innovative Higher Education, 36*, 317-329.

El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España

Autor/es: Pilar Albertín Carbó¹; Mariona Masgrau Juanola²; Pere Soler Masó³; Raquel Heras Colàs⁴; Anna Maria Bofill Ródenas⁵; Jaume Bellera Solà⁶, Eulalia Guiu Puget⁷

¹ *Departamento de Psicología. UdG. Plaza Sant Domènec, 9 17071 Girona. pilar.albertin@udg.edu*

² *Departamento de Didácticas Específicas. UdG. mariona.masgrau@udg.edu*

³ *Departamento de Pedagogía. UdG. pere.soler@udg.edu*

⁴ *Departamento de Didácticas Específicas. UdG. raquel.heras@udg.edu*

⁵ *Departamento de Ciencias Médicas. UdG. anamaria.bofill@udg.edu*

⁶ *Departamento de Pedagogía. UdG. jaume.bellera@udg.edu*

⁷ *Departamento de Pedagogía. UdG. eulalia.guiu@udg.edu*

RESUMEN

En el siguiente trabajo presentamos el análisis de los roles de los/as estudiantes en las experiencias de ApS universitarias españolas a partir de sus publicaciones en libros y revistas académicas. También se estudia la relación directa estudiantes-beneficiarios del servicio, así como el ámbito de aplicación y el ámbito del estudio universitario de donde proviene el/la estudiante. En las 73 referencias bibliográficas halladas, se constata que los roles más frecuentes que desarrollan los estudiantes en ApS son el de aprendiz de su profesión y el de investigador-diseñador de proyectos. El contacto con los beneficiarios de los servicios es alto, y los campos de aplicación ApS suelen ser, principalmente, el educativo y el social.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, experiencias educativas, docencia universitaria, rol estudiante

ABSTRACT

In this paper we introduce the analysis of the students' roles in the Learning Service Programs in the Spanish college education, starting from publications in scientific books and journals. The Service beneficiaries-Students direct relationship is also studied, as well as the fields of knowledge of the studies and the organization where the service has been carried out. In the 73 bibliographical references found, the results show that the most common roles that the students have developed are: apprenticed profession and project designer/researchers. The contact with beneficiaries of the services is high and the application fields of the Learning Service Programs are primarily educational and social

Keywords: service-learning, educational experience, university teaching, student's role

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos como miembros de la Red de Innovación Docente en ApS (ICE-Universidad de Girona) se ha desarrollado durante el curso 2014-15 y se propone conocer los roles profesionales que adoptan los/as estudiantes universitarios/as en los programas de ApS. Mediante esta metodología y filosofía de aprendizaje, el estudiante adopta un papel activo que puede permitir la transformación de la cultura universitaria, intentando introducir valores de solidaridad y compromiso cívico y ciudadanía con el medio social en el que está inmerso (Arratia, 2008; Francisco y Moliner, 2010; Martínez, 2010; Puig et al., 2006; Tapia, 2014). Ello le permite fomentar su liderazgo, iniciativa y creatividad, lo cual constituirá un impacto significativo en su proyecto académico y en sus actitudes más allá del marco del servicio que preste. Considerar al/la estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, comporta un empoderamiento por su parte, hecho que le ayudará a desarrollar actitudes y competencias transversales que difícilmente serían adquiridas de otra manera (Tejada, 2013). Folgueiras i al. (2013) nos muestran el alto grado de satisfacción del alumnado que participa en programas de ApS universitario, tanto por la relación generada entre profesorado, entidades y estudiantes, como por la posibilidad de vincular teoría y práctica. Nuestro trabajo parte de algunas clasificaciones y tipologías interesantes sobre el rol del/la estudiante. Concretamente, el Centro Promotor de ApS de la Fundación Bofill -una entidad pionera en el impulso del ApS en Cataluña y España (Lucas & Martínez, 2012); la de Puig (2006), que apunta a los tipos de relación que establecerá el estudiante a lo largo del servicio y los feedback que puede esperar de su acción, y la de Valls (sin fecha) que propone una clasificación de los tipos de proyectos de ApS a partir de dos posibles parámetros: los ámbitos de actuación y las acciones que conllevan los servicios en los que se va a actuar.

Los objetivos de esta comunicación son:

- Conocer los diferentes roles de los estudiantes universitarios en los programas de ApS para calibrar su potencial didáctico
- Ver qué tipos de contactos establecen los estudiantes en los programas de ApS, qué agentes formativos entran en juego en este proceso de aprendizaje.
- Hacer una primera evaluación del poder de decisión de los/las estudiantes en el diseño de los proyectos de ApS.
- Detectar en qué ámbitos y en qué estudios se realizan mayoritariamente estas experiencias universitarias.

2. METODOLOGÍA

Nuestra investigación toma como campo de estudio las publicaciones científicas a nivel nacional que tratan experiencias de ApS. Los pasos seguidos han sido:

1) Búsqueda de las experiencias ApS publicadas, teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) Una de las palabras clave de la publicación debía ser ApS; (b) Los documentos debían haberse publicado a partir del año 2008 (incluido); (c) Debían ser publicaciones con ISBN / ISSN; (d) Debían relatar experiencias del ámbito universitario nacional. Se han dado por válidos 73 artículos, comunicaciones y capítulos de libros.

2) Definición y discusión de los diferentes roles que adquieren los/as estudiantes en los programas de ApS y diseño de una clasificación propia a partir de Puig (2006 y Valls (s.f.).

3) Análisis de los documentos a partir de una pauta-cuestionario consensuada por el grupo de investigación. Además de los roles, hemos explorado: (a) Los agentes

interlocutores del/a estudiante durante el ApS (beneficiarios directos del servicio, responsables de la entidad, profesorado de la universidad, otros expertos y profesionales del ámbito del servicio, compañeros de estudios, otros; (b) Ámbito donde se realiza el servicio y ámbito de los estudios universitarios (social, sanitario, legal, educativo y otros).

4) Lectura del corpus de textos y vaciado de información. En una primera ronda de lecturas cada documento ha sido leído por dos investigadores/as (*peer review*) con el fin de afinar el instrumento y detectar ambigüedades. En una segunda ronda se ha hecho de forma individualizada.

5) Finalmente se ha realizado el análisis de resultados de los datos obtenidos.

3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de esta investigación:

Roles de los/las estudiantes en las experiencias ApS (U)

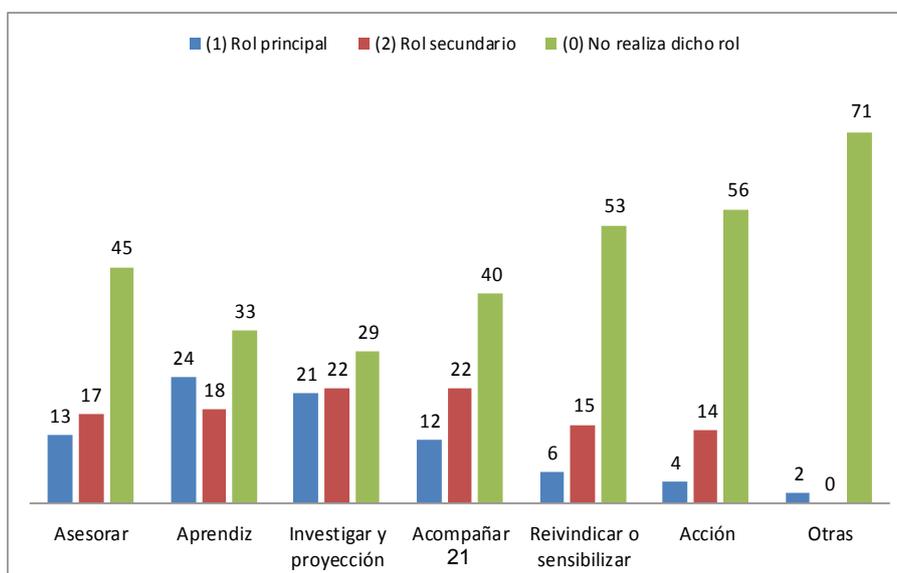
Proponemos los siguientes roles de los estudiantes en los programas de ApS:

- Asesor: asesora sobre su campo de estudio a conciudadanos no expertos.
- Aprendiz: trabaja como aprendiz profesional bajo supervisión de persona cualificada.
- Investigador y diseñador de proyectos: investigación y aportación de ideas.
- Acompañante: da apoyo, hace compañía, escucha.
- Reivindicador: reivindicación o sensibilización de derechos y deberes.
- Actor: tareas prácticas de organización, colaboración, transporte, reparto, vigilancia
- Otros

El análisis de los roles predominantes en los programas de ApS difundidos académicamente (gráfica número 1) muestra que el rol principal corresponde al de **aprendiz**, seguido del rol de investigador y diseñador de proyectos. Acompañar y asesorar son otros roles principales. También hemos analizado los roles secundarios o complementarios: entre ellos destaca el de investigador y diseñador de proyectos y el de acompañamiento, seguidos por el de asesor y aprendiz. De esta forma, los roles que se citan menos en los textos son los de actor, reivindicador o sensibilizador y asesor.

Gráfica número 1.

Roles que adquieren los estudiantes en primera y segunda instancia.



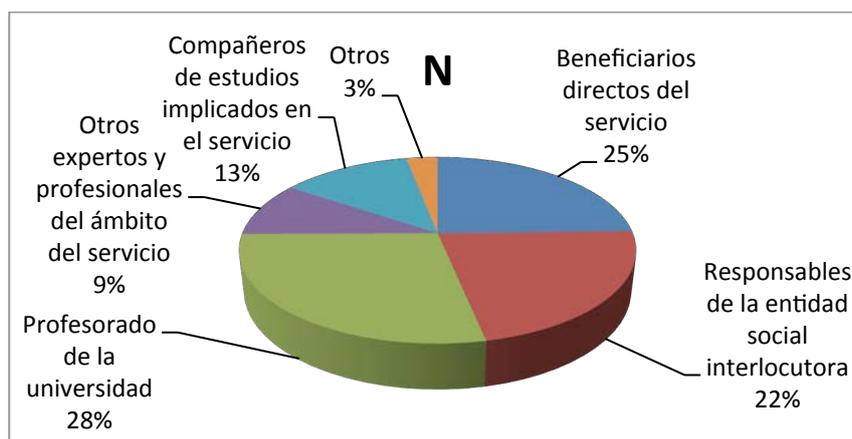
Relación directa de los/las estudiantes con los beneficiarios/as del servicio

Analizar las interacciones que establecen los estudiantes mediante el ApS resulta importante, ya que uno de sus grandes potenciales es la variedad de agentes educadores que entran en juego. En la gran mayoría de las experiencias de ApS (n=63) se constata una relación directa con los usuarios o destinatarios del servicio que se lleva a cabo. Esta relación directa es parte del valor añadido que tiene la misma actividad de ApS y reporta un *feedback* muy valioso para los/as estudiantes, puesto que es la mayor garantía de que se trabaja en una situación real a la que hay que saber responder. En los casos que se ha manifestado que no hay una relación directa (n=10) los roles de los estudiantes son principalmente de investigar y proyección.

En cuanto a los interlocutores del/la estudiante durante el proceso de ApS, se constata una paridad manifiesta entre los tres principales agentes implicados en la interlocución con el estudiante: profesorado, beneficiarios del servicio y responsables de entidades.

Gráfica número 2.

Interlocutores del/la estudiante durante el proceso de ApS



Poder de decisión de los/las estudiantes en el diseño del proyecto

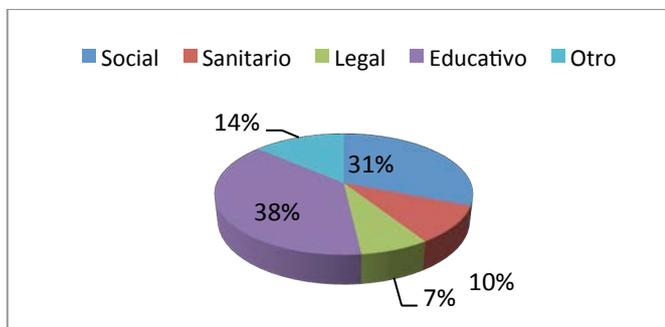
La revisión de las experiencias publicadas nos muestra que únicamente en 24 casos de 73, los estudiantes tienen poder de decisión o protagonismo desde el inicio y origen del proyecto. Sin embargo, sí que hay un porcentaje mucho mayor de estudiantes que, aunque no asumen el protagonismo inicial, promueven, crean e introducen acciones dentro del proyecto.

Ámbito donde se centra el servicio y estudios universitarios

Los ámbitos donde se centra o aplica más el ApS, son el educativo (38%) y el social (31%). Hay proyectos que inciden en más de un ámbito.

Gráfica número 3.

Ámbito donde se centra el servicio



Por otro lado, los estudios universitarios en donde se originan más programas de ApS son el educativo (44%), el social (20%), y el sanitario (10%) y el legal (7%); también encontramos iniciativas en el mundo económico, el tecnológico artístico, cultural, ambiental, de la comunicación, la cooperación internacional, la publicidad, el diseño de productos. En general el campo o ámbito donde se aplica el servicio es concordante con el tipo de estudios de donde viene el estudiante.

4. DISCUSIÓN

Se constata en los resultados que los roles son eclécticos: no se centran sólo en hacer de aprendiz, o en iniciarse en la tarea profesional de forma amateur, sino que el/la estudiante se sitúa en otros roles que también son importantes para la formación ética y profesionalizadora. Los roles denominados de *acción*, que en un principio son las que vehiculan menos aprendizajes, son menores en los programas de ApS universitarios. Los roles de *reivindicación* y *sensibilización* son también poco frecuentes, a pesar de que son importantes como una forma de transformación de situaciones sociales, generalmente se dan cuando el/la estudiante participa en un ApS sin contacto con los beneficiarios. La alta relación directa de los/as estudiantes con usuarios/as del servicio es importante en tanto que permite direccionar el aprendizaje en el contexto práctico y real para que adquiera significación. En cuanto al protagonismo del/la estudiante en el diseño ApS, se observa que mayoritariamente no se da en el origen del proyecto sino durante, es decir, en el proceso de su desarrollo, pero como apuntan Folgueiras et al. (2013) y Soler et al. (2014), si aceptamos que el ApS está en proceso de consolidación y institucionalización en muchos entornos universitarios, es comprensible que los primeros pasos e iniciativas no sean liderados por los/as estudiantes. Aun así, hay que buscar estrategias y posibilidades de implicar a estos/as desde el inicio de la idea, puesto que el mismo proceso de delimitación y búsqueda del servicio y proyecto es una oportunidad de aprendizaje extraordinaria. Los servicios se suelen dar en ámbitos educativos y sociales, aunque no desmerecen otros ámbitos diversos. En este sentido el ApS resulta una metodología flexible y adaptable a cualquier ámbito de servicio.

En relación a la metodología seguida, queremos hacer explícita alguna limitación al analizar publicaciones de experiencias, concretamente porque en muchas ocasiones el formato de presentación hace que la experiencia esté restringida por el espacio de escritura, lo cual comporta que nos falte información para completar algunos elementos. No obstante, estas mismas limitaciones nos informan sobre lo que los/as autores/as quieren remarcar y consideran puntos fuertes de cada programa y, por tanto, de la concepción que vamos generando conjuntamente del ApS.

5.CONCLUSIONES

La tipología de los roles y otras variables exploradas deben ayudar a poner de manifiesto la calidad de los programas de ApS en las universidades españolas en los últimos años y los retos de futuro. Los primeros análisis de los textos científicos revisados muestran que la mayoría de programas velan para que los estudiantes adquieran competencias profesionalizadoras relacionadas con su campo de estudio, intentando diferenciarse de los programas de cooperación y voluntariado –no siempre con éxito– que también existen en muchas de nuestras universidades. La tipología de ApS también debe contribuir a determinar si estos programas exigen competencias específicas del ámbito de estudio, competencias profesionales genéricas (de investigación, de comunicación, etc.) o bien competencias relacionadas con la formación ética. Así mismo, nos tienen que ayudar a hacer una evaluación del estudiante en cada caso. Creemos que hace falta continuar explorando otros roles que no focalicen solo en las competencias profesionalizadoras y se centren en la formación ética y crítica, como los que apuestan por la reivindicación de derechos y el cuestionamiento de prácticas instituidas. Con un buen diseño previo (en el que participe el estudiante) se puede implicar social y académicamente al estudiante, mejorar la calidad de su aprendizaje y del funcionamiento universitario. Estas propuestas garantizan además que el ApS continúe siendo una propuesta de carácter social y no se convierta en una metodología para la empleabilidad. Nos planteamos en una segunda fase analizar el tipo de interacción que establecen los/as estudiantes con los otros/as participantes en el programa, entendiendo que todos/as ellos/as pueden convertirse en agentes educadores. Por otro lado, es necesario analizar el grado de integración curricular de los programas de ApS en los estudios universitarios.

REFERENCIAS

- Arratia, A.(2008).*Ética,solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior*.Acta Bioethica,14(1),61-67
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29 (4), 473-498. doi: 10.1353 / rhe.2006.0025
- Centro Promotor del Aprendizaje Servicio.Recuperado de URL <http://www.aprenentatgeservei.org/indez.php?Cm=05>
- Folgueiras, P.; Bertomeu; Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362. Septiembre – diciembre. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_157.pdf
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 13(4), 69–77.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. In M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11–26). Barcelona: Octaedro - ICE UB.

- Lucas, S., & Martínez, 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. In *VII CIDUI: La universidad una institución de la Sociedad. Barcelona*.
- Puig, J. M., Batlle, R (2006). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía, Barcelona: Octaedro.
- Soler, P.; Albertín, P.; Bellera, J.; Bonmatí, A.; Heras, R., Masgrau, M. (2014) La institucionalització de l'aprenentatge servei a la universitat espanyola. Congrés Univest. Julio 2014. Tarragona. Pòster.
- 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. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje Servicio. *Cultura Y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 25 (3), 285-294.
- Valls, N. (s.d.). Guías prácticas. Guía de aprendizaje servicio y entidades sociales. Barcelona: Centro Promotor de ApS. Centro Promotor del Aprendizaje Servicio. Recuperado de URL: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php? Cm = 05>

La asignatura de prácticas de Trabajo Social como una experiencia de aprendizaje-servicio en la Universidad de Granada

Gloria Álvarez Bernardo ¹ Belén Morata García ²

¹ *Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada.*

² *Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Granada. Grupo SEPISE. bmorata@ugr.es*

RESUMEN

Este trabajo muestra una experiencia de aprendizaje-servicio para la asignatura "Prácticas externas en organizaciones sociales" del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada (España). El objetivo que se persigue con este proyecto es trabajar las competencias de esta asignatura desde la metodología del ApS para lo cual se evaluará tanto el aprendizaje como el servicio prestado. Este proyecto obliga a hacer un nuevo planteamiento en el enfoque con el que se trabaja, puesto que el Practicum ha sido desde hace mucho tiempo una forma de aprendizaje, al ejercitarse el alumnado en el ámbito social, con la finalidad de mejorarlo. Sin embargo, esta modalidad no suponía en sí misma un ejemplo de ApS, en sentido estricto, al no existir una propuesta educativa que combinara los procesos de aprendizaje del alumnado de trabajo social con el servicio a la comunidad como un solo proyecto. Se trataba de contenidos curriculares cuya finalidad educativa era adquirir habilidades profesionales, valores y actitudes mediante las prácticas y pese a que, sin duda, ofrecían un servicio a la comunidad, pero lo hacían de manera desarticulada. Se trata, en definitiva, de dar un paso más puesto que además de formar personas y buenos profesionales se trabaja en beneficio de la comunidad y se contempla la calidad del servicio.

Palabras Clave: "Prácticum"; "Trabajo Social"; Universidad de Granada; Aprendizaje-Servicio;

ABSTRACT

This work shows a service-learning experience for the subject placements in social organizations" of Social Work degree from the University of Granada (Spain). The aim is to work the subject competences with ApS methodology for which both learning and evaluate the service provided. This project requires a new approach to the approach with which we work, from the Practicum has long been a way of learning, exercising students in the social sphere, in order to improve it. However, this method is not an example of ApS, strictly speaking, the absence of an educational proposal that combined the learning processes of students in social work with community service as a single project. It was educational curricula whose purpose was to acquire professional skills, values and attitudes through the practices and although undoubtedly offering a service to the community, but they did in a disjointed way. It is, in short, to go a step further as well as train people and good professionals working for the benefit of the community and the quality of service is contemplated.

Key Words: Internships; Social Work; University of Grenada; Service-learning

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha transformado el planteamiento tradicional de los estudios universitarios. Esto se ha manifestado en la necesidad de que el alumnado universitario adquiera una serie de competencias que le habiliten para su futuro desempeño profesional (De Juanas, 2010; De Juanas y Fernández, 2008). En este sentido, y a pesar de las diversas categorizaciones del concepto competencia, cabe destacar la propuesta por Benito Echeverría (2004) que distingue entre: saber, saber hacer, saber ser, saber estar y sabor. De este modo, la educación universitaria no debe incluir sólo la acumulación de conocimientos sino que también debe tener en cuenta otros aspectos relativos a cómo hacemos (saber hacer), cómo somos (saber ser) y cómo nos relacionamos (saber estar) aderezadas todas ellas con el “sabor” aptitudinal y actitudinal que cada una de las profesiones exige.

El aprendizaje por competencias requiere, pues, una nueva metodología de enseñanza centrada en que los/as alumnos/as alcancen “la *autonomía* necesaria para ser capaces de *resolver problemas* y *tomar decisiones* en contextos de complejidad creciente” (De Juanas y Fernández, 2008:222). En este contexto, la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) se plantea como una alternativa válida que permite al alumnado entrar en contacto con situaciones profesionales en las que poner en práctica sus saberes competenciales (Raya y Caparrós, 2014). Este enfoque por competencias en la formación surge como expectativa de articulación entre la educación y las necesidades sociales. En el ámbito laboral, el objetivo primordial a conseguir se fundamenta en que los/as profesionales adquieran una formación acorde con los requerimientos sociales y una promoción de su participación en el sector productivo (Gómez, 2010).

Además de una metodología de enseñanza-aprendizaje, el ApS coincide en sus principios con la filosofía del Trabajo Social lo que podría resumirse en la búsqueda de “justicia social” entre aquellos sectores de población más desfavorecidos y vulnerables (Maccio y Voorhies, 2012:51).

En consecuencia, el ApS encuentra en los estudios de Trabajo Social un campo óptimo para el desarrollo de proyectos que respondan a esta metodología. Michelle Toews y Jennifer Cerny (2006) plantean que los/as estudiantes que participan en una experiencia de ApS desarrollan una serie de habilidades a distintos niveles, entre ellos: personal, académico, social, interpersonal y profesional. Por su parte, Elaine M. Maccio y Roxanne A. Voorhies (2012) también destacan la importancia del ApS como una experiencia que, a través del servicio prestado, enfrenta a los/as estudiantes con sus conocimientos teóricos adquiridos y también con su forma de ver la realidad.

Siguiendo a Andrew Furco (2011), esa búsqueda de equilibrio entre la cantidad y la calidad del aprendizaje que recibe el/a alumno/a como el servicio que presta a la comunidad, hace que la metodología de ApS se diferencie de otros programas en los que la cantidad de servicio y de aprendizaje no es proporcional, entre ellos los programas de prácticas. En este sentido, el autor reconoce que el objetivo de los programas de prácticas provoca una descompensación entre la cantidad de aprendizaje (mucho) y la cantidad de servicio (poco) por lo que si se quiere convertir las prácticas en un proyecto de ApS es necesario alcanzar un equilibrio entre ambas partes.

A partir de todo lo expuesto, se plantea un proyecto de ApS para la asignatura “Prácticas externas en organizaciones sociales” del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada (España). El objetivo que se persigue con este proyecto es

trabajar las competencias de esta asignatura desde la metodología del ApS para lo cual se evaluará tanto el aprendizaje como el servicio prestado¹. Este proyecto supone un replanteamiento del enfoque con el que se trabaja, puesto que el Practicum ha sido desde hace mucho tiempo una forma de aprendizaje, al ejercitarse el alumnado en el ámbito social, con la finalidad de mejorarlo. Es decir, las prácticas se entendían como la puesta en acción de la teoría, como un adelanto del ejercicio profesional, pero en un entorno protegido y con el fin de mejorar o contribuir (además de aprender) al bienestar social. Sin embargo, no eran prácticas de ApS en sentido estricto al no existir una propuesta educativa que combinara los procesos de aprendizaje del alumnado de trabajo social con el servicio a la comunidad como un solo proyecto. Se trataba de contenidos curriculares cuya finalidad educativa era adquirir habilidades profesionales, valores y actitudes mediante las prácticas y pese a que, sin duda, ofrecían un servicio a la comunidad, pero lo hacían de manera desarticulada.

2. METODOLOGÍA

En el siguiente apartado se exponen cuáles son los/as participantes, el procedimiento y los materiales necesarios para implementar el proyecto.

2.1. Participantes

En este proyecto se considerarán participantes el alumnado de cuarto curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada matriculado en la asignatura “Prácticas Externas en Organizaciones Sociales” lo que supone unos 170 estudiantes. Para poder formalizar la matrícula en la asignatura, es requisito imprescindible tener superados 120 créditos no optativos del Grado en Trabajo Social. Una vez matriculados, los/as alumnos/as realizarán 480 horas de prácticas, distribuidos entre la facultad y un centro colaborador. Junto al alumnado, los actores principales del Practicum serán²: (1) LOS CENTROS DE PRÁCTICAS: son las empresas, organismos, instituciones públicas o privadas, relacionados con alguno de los campos de especialización en Trabajo Social, que haya suscrito un convenio de colaboración con la Universidad de Granada. (2) SUPERVISOR/A Y/O TUTOR/A: las dos figuras que organizan la formación del alumnado son: (a) Supervisor/a de Prácticas, docente universitario vinculado al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Diplomado/a (también Graduado/a) en Trabajo Social y con experiencia en supervisión de prácticas y/o con conocimientos del campo profesional en el que desarrollará las prácticas el/la estudiante. Llevará a cabo la supervisión mediante estrategias personalizadas o grupales, que quedan fijadas en el acuerdo de prácticas, al comienzo de curso. Realizará también labores de mediación entre el centro de servicios sociales y el/la estudiante. (b) Tutor/a de Prácticas, profesional en ejercicio que presta sus servicios en la institución o ente que tiene establecido convenio de prácticas con la Universidad de Granada. Establecerá, junto con el/la supervisor/a y el/la estudiante el plan de prácticas (“contrato”), realizará su seguimiento sobre el terreno en comunicación permanente con el/la supervisor/a y contribuye con éste/a a la evaluación de la estancia de prácticas de cada estudiante

¹ Para una información más detallada sobre las competencias de la asignatura Prácticas Externas en Organizaciones Sociales consultar la Memoria de Verificación del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada disponible en: [http://vicengp.ugr.es/pages/_grados-verificados/56trabajosocialverificado/!](http://vicengp.ugr.es/pages/_grados-verificados/56trabajosocialverificado/)

² Proyecto de innovación docente del Practicum en trabajo social (curso 2007-08). Vicerrectorado de calidad, Universidad de Granada (mimeografiado)

asignado. Por último, también puede considerarse como actor principal la persona que coordina el Practicum (Subdirector/a del Departamento). Dirige LA OFICINA DE PRACTICAS y es responsable de la iniciación de los contactos con las instituciones, el asesoramiento y el seguimiento de las relaciones con las instituciones, empresas, entes y organismos con los que se firman los acuerdos de prácticas profesionales. Asigna los centros de prácticas, coordina al grupo de supervisoras/es, realiza tareas de seguimiento y evaluación de las prácticas, etc.

2.2. Procedimiento

En lo que respecta al procedimiento, se concretará una entrevista con el/la alumno/a en prácticas y el/la profesional al frente de la institución en que se realizarán las prácticas, más el profesorado supervisor de prácticas. En esta reunión se detallarán los objetivos que se persiguen en esta experiencia de ApS, en particular: los objetivos, la metodología aplicable y el sistema de evaluación. En este sentido, la participación “activa” del alumnado es fundamental, todos los actores descritos anteriormente juegan un papel protagonista en la concreción de las fases del proyecto que se desarrollará con la metodología ApS: habrá que identificar y diagnosticar una situación problemática y el criterio general será que los/as profesionales, en cuyos centros se realizan las prácticas, sean quienes hagan las demandas de proyectos. Esto es importante puesto que debe ofrecerse un servicio real al entorno comunitario en el que se ejecute el proyecto. Esta idea o necesidad de los/as profesionales dará lugar al diseño de un proyecto y a la elaboración de un plan de acción, fundamentado en el diagnóstico realizado más la identificación de beneficiarios/as. De igual manera, se cubrirán todas las fases del diseño y ejecución de proyectos (calendarización, presupuesto, recursos materiales, personales y financieros, seguimiento del proyecto, coordinación del personal participante, evaluación, finalización del proyecto, devolución del proyecto).

La implementación de este proyecto obliga a tener en cuenta que, hasta ahora, los/as tutoras de prácticas adiestran al alumnado en las habilidades específicas de la profesión y la enseñanza de las técnicas propias, más la metodología de intervención. La necesidad de ofrecer un servicio de calidad a la comunidad invita a reflexionar sobre la nueva metodología y transformarla en ApS. No se pide a los/as profesionales (tutores/as) que, simplemente, formen personas y buenos/as profesionales sino que, además, debe trabajarse en beneficio de la comunidad, lo que es propio del Trabajo Social: tratar de mejorar la calidad de vida de las personas promoviendo la inclusión social y el interés general. De este modo, la planificación es fundamental para conseguir que las necesidades y/o problemas de los centros acaben articulándose en servicios a la comunidad y, en consecuencia, la aceptación de estos objetivos y su adhesión a la metodología ApS por parte de los/as profesionales es vital.

Tras la reunión inicial, se mantendrán contactos periódicos tanto con el/la alumno/a en prácticas como con su supervisor/a para comprobar el grado de desarrollo del proyecto, con el objeto de detectar posibles limitaciones o dificultades. Una vez finalizado el período de prácticas, se concretará una reunión en la que se evaluará la experiencia de ApS.

La evaluación final de la actividad es una parte muy importante del proceso de ApS ya que uno de los objetivos que tiene esta práctica es determinar el grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado. Por tanto, es necesario que desde el primer momento queden claros los criterios de evaluación que se aplicarán. En el caso concreto de este proyecto, se emplearán tres criterios de evaluación: la autoevaluación sobre el proyecto de ApS, la elaboración de una memoria final de prácticas y de un diario de campo. En este sentido, se realizará un encuentro en el centro de prácticas con el fin de establecer un intercambio entre los agentes implicados en la formación y el servicio (alumnado, tutor/a

de prácticas y supervisor/a de la Facultad). En esto no hay novedad respecto al modelo actual de prácticas. Sí lo será el que además de evaluar el progreso del/a estudiante en la adquisición de competencias, las fortalezas y los logros conseguidos, así como los puntos de mejora y aspectos a afianzar, se evaluará el servicio prestado a la comunidad. Concretamente, se tendrá en cuenta su calidad y su contribución a la mejora y los impactos esperados. Es importante que el alumnado sea consciente de que, además del periodo obligatorio de prácticas, realmente se está interviniendo en el ámbito social, en el barrio y en la comunidad, y que se trata de una actividad que tiene transcendencia y condiciona la vida de las personas afectadas. Está prevista una autoevaluación del alumnado y es en este momento en donde se analizará y reflexionará cómo han contribuido sus prácticas a la comunidad.

Junto con la anterior, se solicitará la elaboración de una memoria que incluirá los diferentes informes que ha ido presentando el/la alumno/a, y un diario de campo que recoja las observaciones, experiencias y datos que indiquen una actividad reflexiva en torno al ApS como fundamento del Practicum profesional.

2.3. Materiales

Los recursos necesarios para poner en marcha esta experiencia de ApS estarán en función de la tipología de los proyectos diseñados por el alumnado en prácticas. No obstante, al realizarse éstas en los centros colaboradores de prácticas se contará con los recursos materiales y personales de tales centros. Se trata de colaborar activamente, para prestar un servicio a la comunidad, en la ejecución de proyectos que forman parte del quehacer habitual de los/as profesionales, tutores/as de las prácticas. Al mismo tiempo, el alumnado y los/as supervisores de prácticas serán aportados por la Universidad. Los espacios de supervisión docente y profesional constituyen un recurso fundamental para el desarrollo de los proyectos. Son ámbitos de reflexión, análisis y toma de decisiones para el alumnado que realiza las prácticas y que contribuye con ellas a prestar un servicio a la comunidad. En lo que respecta a los recursos temporales, los proyectos deberán ajustarse a la duración de la asignatura que ocupa dos cuatrimestres del último curso del Grado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados esperados deben ser congruentes con la filosofía de la metodología empleada, es decir, se debe conseguir un equilibrio entre el aprendizaje obtenido por los/as estudiantes y el servicio prestado a la comunidad (Raya y Caparrós, 2014; Maccio y Voorhies, 2012; Furco, 2011). No obstante, conseguir este equilibrio no es una tarea sencilla porque se trata de desterrar viejas metodologías que están muy arraigadas en las dinámicas de las instituciones receptoras y que, además, requieren recursos (temporales, materiales, personales) que estas instituciones no siempre pueden ofrecer (Maccio y Voorhies, 2012). A modo de ejemplo de cómo se pretende prestar un servicio a la comunidad, se podrían mencionar las dificultades que tienen algunos centros de prácticas en donde la escasez de recursos impide realizar a los/as profesionales (o externalizar) diagnósticos de necesidades, informes de situación, trabajos de campo e incluso el diseño de proyectos de intervención que puedan ser presentados en convocatorias públicas o privadas, para que la entidad mejorara su financiación. Los/as profesionales presentarán a la oficina de prácticas sus necesidades y el alumnado de prácticas, junto al profesorado, articulará el proyecto, realizará el diagnóstico o el informe e, incluso, el trabajo de campo. De esta forma se ejercitan algunas de las competencias que el alumnado aprende en la facultad y también se ensaya en la realidad inmediata. Se presta

un servicio a la comunidad puesto que permite a la entidad superar sus problemas de recursos humanos y financieros y obtener mejoras que redundarán en beneficio de los colectivos atendidos.

Si se consiguen superar estas limitaciones, se espera que la transformación de las prácticas de Trabajo Social en un proyecto de ApS se convierta en una metodología idónea para el desarrollo de las competencias de la asignatura de Prácticas Externas en Organizaciones Sociales. Siguiendo la clasificación de competencias propuesta por Echevarría (2007), la competencia referida a “saber” implicaría la aplicación de conocimientos a situaciones reales que se presentan en la institución de prácticas. En este sentido, ejemplos de experiencias similares muestran que el alumnado que participa en un proyecto de este tipo es capaz de aplicar los contenidos adquiridos en el aula, y también de interrelacionar contenidos de distintas asignaturas cuando es necesaria su aplicación en un caso concreto de la práctica profesional (Maccio y Voorhies, 2012; Toews y Cerny, 2006).

En lo que respecta a la competencia “saber ser”, se espera que el alumnado que participe en este proyecto se responsabilice en las tareas encomendadas, tome decisiones fundamentadas y sea capaz de identificar sus limitaciones personales y profesionales, siendo capaz de superarlas mediante un proceso de continuo aprendizaje. A este respecto, el ApS favorece la auto-eficacia y la organización temporal de los/as estudiantes (Toews y Cerny, 2006), así como la creatividad y la flexibilidad en el trabajo desarrollado (Maccio y Voorhies, 2012) y permite combatir los prejuicios (Maccio y Voorhies, 2012; Toews y Cerny, 2006). Lo que tiene que ver con las competencias relativas a “saber hacer”, se espera del alumnado sea capaz de manejar de forma correcta la información teniendo en cuenta la diversidad de las personas con las que trabaja y, a partir de ahí, ser capaz de diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención. Con esta propuesta se quiere evidenciar la capacidad de los/as alumnos/as para implementar proyectos nuevos en las entidades en que estaban realizando sus prácticas profesionales (Raya y Caparrós, 2014).

Y, por último, sobre la competencia “saber estar” se desea que el alumnado tenga una relación positiva con distintas personas, sea capaz de abordar en la práctica profesional los distintos puntos de vista de las personas con las que interrelaciona. Para ello es importante los resultados de experiencias previas que prueban la importancia del ApS como una manera de reafirmarse en la necesidad de servir y apoyar a personas que se encuentran en una situación desfavorecida (Maccio y Voorhies, 2012).

REFERENCIAS

- De Juanas, Ángel y Fernández, M^a Pilar (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EESS. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 217-230.
- De Juanas, Ángel (2010). Aprendizajes y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 171-186.
- Echeverría, Benito (2004). “Saber” y “Sabor” de la profesionalidad. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo*, 74, 6-11.
- Furco, Andrew (2011). El aprendizaje servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Educación Global Research*, 0, 64-70. Recuperado de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>

- Gómez-Gómez, Francisco (2010). Competencias profesionales en trabajo social. *Portularia*, 10 (2), 51-63. doi:10.5218/prts.2010.0016.
- Maccio, Elaine y Voorhies, Roxanne A. (2012). Social work Students' Perceptions of Service-Learning. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 1, 50-69.
- Raya, Esther y Caparrós, Neus (2014). Manual de las Prácticas Externas y del Trabajo Fin de Grado. Experiencias de la Aplicación de Aprendizaje Servicio [On line]. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=559861>
- Toews, Michelle y Cerny, Jennifer (2006). The impact of Service-Learning on Student Development. Students' Reflections in a Family Diversity Course. *Marriage & Family*, 38 (4), 79-96. doi: 10.1300/J002v38n04_05.

Valoración de proyectos ApS desde sus protagonistas: Un medio para la formación inicial de maestros/as

Ana Ayuste González; Begoña Gros Salvat; Montserrat Payá Sánchez; Laura Rubio Serrano

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
anaayuste@ub.edu; bgros@ub.edu; mpaya@ub.edu; lrubio@ub.edu

RESUMEN

La presente comunicación parte de la potencialidad de la participación en proyectos de aprendizaje servicio para adquirir conocimiento teórico y desarrollar competencias profesionales y actitudes sensibles a las necesidades del entorno (Eyler y Gillex, 1999; Furco y Billing, 2002). A través de la metodología de co-diseño, en la que han participado profesoras y estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se han determinado las principales fortalezas y limitaciones de dicha participación y se han propuesto orientaciones para optimizarlas a través de la realización de un mapa de fuerzas en equipo. Estos resultados informan, a su vez, de la conveniencia de enfocar la formación académica a partir de la reflexión sobre los proyectos.

Palabras clave: “Aprendizaje Servicio”, “Co-diseño”, “Formación Inicial del Profesorado”, “Participación”, “Reflexividad”.

ABSTRACT

This communication is based on the potential of participation in Service Learning projects to acquire theoretical knowledge and develop professional skills and sensitive attitude to the needs of the environment (Eyler and Gillex, 1999;) Furco and Billing, 2002). Through the methodology of co-design, which involved teachers and students in grades Early Childhood Education and Primary Education, the strengths and limitations of such participation have been determined, and have been proposed guidelines to optimize them through making jointly a map of forces. These results reported, in turn, of the advisability of focus academic training based on the reflection on the projects.

Keywords: "Service Learning", "Co-design", "Teacher training", "Participation", "Reflexivity".

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación es fruto del proyecto de investigación¹ que lleva por título: “Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros y maestras” (2014-ARMIF-00044). Con este proyecto pretendemos incidir en la mejora de la formación inicial de maestros/as a partir de experiencias que, como el aprendizaje servicio (ApS), nos permiten integrar la formación académica al aprendizaje que proviene de la propia experiencia y de la práctica profesional. Desde este enfoque, los objetivos de la investigación se han concretado en: (1) diseñar y aplicar entornos de aprendizaje e instrumentos que permitan al estudiante extraer conocimiento pedagógico integrado de la experiencia; (2) co-diseñar con los diferentes agentes participantes –estudiantes, maestros de las escuelas y profesorado universitario- entornos de construcción de conocimiento a partir de las experiencias; (3) evaluar los dispositivos elaborados y explorar su adecuación como instrumentos de evaluación académica de las asignaturas implicadas.

El modelo de aprendizaje que subyace a este planteamiento es el experiencial y reflexivo. Éste está sujeto a la riqueza de las situaciones y la validez de las estrategias para generar reflexión (Kolb, 1984). Estas estrategias han de permitir, además de diseñar conjuntamente la acción e implementarla, construir su significado, problematizarla, extraer generalizaciones, señalar especificidades y establecer relaciones, preparando al estudiante para la siguiente situación de experiencia (Oser i Baeriswyl, 2001). Responde así a una concepción participativa, colaborativa, cíclica y progresiva del aprendizaje. Por lo tanto, es de vital interés potenciar la reflexión de las y los estudiantes y hacerlo favoreciendo la construcción -individual y colectiva- de conocimiento, tanto sobre contenidos académicos, como sobre la significación personal y social de la experiencia; ampliando la zona de innovación, rescatando conocimientos previos y aprendizajes tácitos para reelaborarlos (Schön, 1992); e integrando los diferentes tipos de saberes en un aprendizaje profundo y holístico (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

Desde esta perspectiva, consideramos que la práctica reflexiva y el co-diseño, que trata de hacer co-partícipes a los propios estudiantes en la elaboración de situaciones e instrumentos pedagógicos, pueden amplificar la potencia formativa de las experiencias y proyectos de ApS. En lo que sigue vamos a presentar la metodología que hemos utilizado con este propósito y algunos de los resultados obtenidos hasta el momento.

2. METODOLOGÍA

La investigación se sitúa en un paradigma sociocultural ya que se propone incidir y transformar las prácticas de docentes y estudiantes en el contexto universitario y se ha optado por utilizar una metodología basada en el diseño participativo. Este enfoque implica "investigación en, dentro y sobre el diseño" (Rowland, 2008) y, por tanto, permite introducirse en los procesos mediante los cuales estudiantes y docentes piensan sobre la formación y el aprendizaje que pretenden desarrollar. Por ello, la investigación y el desarrollo configuran un ciclo continuo e iterativo del diseño de la intervención, el análisis y el re-diseño.

¹ Equipo investigador: Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Nuria Obiols, Montserrat Payá, Begoña Piqué y Laura Rubio (UB), Mariona Masgrau (UdG), Anna Comas (Escuela La Maquinista) y M^a Teresa Sansalvador (Escuela La Farigola de Vallcarca).

El diseño de la investigación es iterativo, situado y dirigido a la intervención pero, simultáneamente, fundamentado en la teoría. La investigación no está definida por la metodología -cuantitativa o cualitativa- sino por su objeto, que es fundamentalmente explicar el proceso de conceptualización del conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. El objeto del estudio es, por tanto, el mismo proceso de diseño de prácticas de aprendizaje experiencial -en nuestro caso- tomando como agentes clave a los estudiantes participantes.

2.1. Participantes

Un total de 12 estudiantes han participado en esta fase de la investigación. El principal criterio de selección fue su experiencia previa en proyectos de ApS y que estuvieran cursando 2º curso o superior de Educación Infantil o Primaria.

En la Universidad de Barcelona, participaron la becaria asignada al proyecto -con experiencia previa en ApS dentro del grado de Trabajo Social-, y cuatro estudiantes seleccionadas en función del grado de profundización de sus diarios reflexivos en torno a la experiencia de ApS del curso 2013/201, bien de carácter transversal (“Amigos y amigas de la lectura”) o vinculado a una asignatura (“Colaboración Universidad-Escuela”). Las cinco están cursando en la actualidad 2º del Grado de Educación Primaria o de Educación Infantil. De la Universidad de Girona se seleccionó a siete estudiantes que el curso 2013/2014 y en el marco de una asignatura optativa, habían realizado proyectos de ApS (“Dinamización de bibliotecas escolares”) y que están cursando actualmente 4º de Educación Primaria o Educación Infantil.

2.2. Procedimiento

Las fases de la investigación se han desarrollado a partir de un proceso de diseño- implementación-reflexión con diferentes iteraciones que permiten validar la aproximación teórica, la metodología de co-diseño y las estrategias para favorecer la construcción de conocimiento teórico y práctico a través del aprendizaje experiencial en escenarios educativos reales. La primera iteración del proceso de co-diseño se ha desarrollado a través de 3 sesiones.



Gráfico

1. Fases de la primera iteración del proceso de diseño.

La primera sesión de co-diseño se realizó de forma conjunta (estudiantes y equipo de investigación) con el objetivo de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la participación en proyectos de ApS en relación a la formación, académica y profesional.

En esta sesión se usaron dos técnicas: DAFO (para estudiantes y para profesorado) y "Mapa de fuerzas" para el análisis de la dimensión interna del DAFO obtenido. En sus principales resultados se centra la presente comunicación.

En la segunda sesión de co-diseño profesorado y estudiantes trabajaron por separado con el objetivo de elaborar propuestas de herramientas que permitieran superar las debilidades detectadas. Finalmente, en la tercera sesión se valoraron de forma conjunta los instrumentos diseñados, su formulación definitiva y se evaluó la propia metodología de co-diseño utilizada. Ambas sesiones constituyen la base de una segunda comunicación¹ presentada a este congreso.

2.3. Materiales

El objetivo de la primera sesión de co-diseño fue analizar el potencial de las experiencias de ApS como fuente de conocimiento y contrastar la visión de profesoras y estudiantes. Para ello, se realizaron dos DAFOs en que profesoras y estudiantes de forma independiente analizaron las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades a partir de la formulación de las siguientes preguntas:

Estudiantes: *Pensando en tu formación, académica y profesional, ¿de qué forma ha repercutido la participación en el proyecto de ApS?*

Profesorado: *Pensando en la formación, académica y profesional de los/las estudiantes, ¿de qué forma ha repercutido la participación en el proyecto de ApS?*

Los resultados se discutieron de forma conjunta lo que permitió extraer aspectos para la reflexión acerca de la dimensión externa e interna de los proyectos. Decidimos entonces centrarnos en la dimensión interna dado que lo que queríamos estudiar era la potencialidad de la participación en ApS para producir conocimiento relacionado con el grado y las asignaturas vinculadas. Seguidamente se realizó en equipo un mapa de fuerzas para analizar los elementos que habían sido destacados.

3. RESULTADOS

Las principales debilidades señaladas, cuatro en total, fueron: desconocimiento del servicio; ausencia de control durante la realización del mismo; falta de vínculo con los referentes de los centros; y poco aprovechamiento para la propia formación, concretado en un escaso análisis e intercambio de las experiencias en sesiones de aula y poca visibilización de la relación teoría-práctica.

Para superar la primera debilidad, *desconocimiento del servicio*, se constató la necesidad de establecer vías y procedimientos en aras de una mejor y mayor información de la metodología misma de ApS y de los servicios o proyectos en particular. Para ello, se sugirieron acciones como sesiones informativas específicas, en las que los procedimientos utilizados para informar acerca de las becas Erasmus aparecían como modelo, y recurrir a estudiantes que hubieran participado en experiencias de ApS el curso anterior (mentores). Se valoró como muy conveniente que los referentes de los centros informaran con más detalle a los/las estudiantes participantes acerca de cuestiones relacionadas con el servicio que iban a realizar y que, durante su realización, estuviera ese canal siempre activo. En el mismo sentido, una fase de conocimiento previo en la que los estudiantes tuvieran un primer contacto con el centro y conocieran su funcionamiento.

¹ Escofet, A.; Masgrau, M.; Obiols, N.; Piqué, B. "La creación compartida de instrumentos de reflexión para la construcción de conocimiento: Co-diseño y Aprendizaje Servicio".

Contextualizar al máximo los proyectos, así como favorecer aprendizajes previos en los/las estudiantes que facilitaran ofrecer un servicio de calidad fueron otras propuestas.

Para evitar la sensación de falta de control de la experiencia, se destacaron procedimientos tales como llevar un diario reflexivo, destinar sesiones de aula para el análisis de las situaciones de experiencia y facilitar canales de comunicación con todo el grupo-clase, para lo que el uso de medios tecnológicos como el campus virtual era un buen recurso. Reforzar la preparación previa de los/las estudiantes para realizar el servicio y tener presente el desarrollo de competencias profesionales como contenidos también dentro de las asignaturas, fueron otras sugerencias.

La falta de vínculo con los referentes de los centros podría ser superada mediante un seguimiento más intensivo del proyecto, que incluiría la figura de un referente próximo (estudiantes mentores, p.e.), y encuentros más frecuentes entre los tres agentes. También ayudaría el delimitar las funciones de cada agente, así como compartir espacios de comunicación más informales (entradas y salidas a los centros, p.e.). Asimismo, se planteó la posibilidad de establecer algún mecanismo de selección de los tutores/as de los centros.

Para la superación de la cuarta debilidad, *poco aprovechamiento para la propia formación*, se acordaron indicaciones como extender la posibilidad de participación en proyectos de ApS a los diferentes cursos del grado, desarrollar una mayor concienciación por parte del profesorado en torno a las posibilidades formativas de esta metodología y, en consecuencia, recurrir a técnicas más activas y participativas como el análisis de casos o situaciones dilemáticas surgidas durante los proyectos.

Por otra parte, fueron cinco las fortalezas señaladas: aprendizaje significativo y vivencial; motivación; conocimiento de nuevas realidades y metodologías; fuente de autoconocimiento; y relación Universidad-Sociedad. El paso siguiente consistió en pensar conjuntamente procedimientos y entornos que optimizaran aún más estas potencialidades.

Para la primera fortaleza, *la capacidad del ApS para favorecer aprendizaje significativo y vivencial*, se consignaron la motivación, por parte del profesorado, especialmente cuando se encuentran dificultades en la relación con los centros, así como también aumentar las responsabilidades de los/las estudiantes en la realización del servicio o ampliar sus funciones. Procedimientos tales como facilitar un clima de diálogo y confianza con los/las estudiantes; estar abiertos a sus preguntas e intereses; y situar en el centro de las sesiones de clase las experiencias de los/las estudiantes participantes en proyectos de ApS, fueron otras propuestas.

Incrementar aún más la motivación se relacionaba con dar valor a la metodología del ApS per se, sin ofrecer ninguna compensación desde la asignatura. En ese sentido se consideraba fundamental subrayar su sentido y valor. También se conseguía con un esfuerzo por parte del profesorado de relacionar los contenidos teóricos de su asignatura con las experiencias que estaban viviendo los/las estudiantes participantes en ApS. Tomar conciencia de los aprendizajes realizados por esta vía, favorecer procesos de autoconocimiento y proponer actividades desde las asignaturas en las que los/las estudiantes tuvieran que adoptar el rol de maestros, fueron otras de las propuestas.

En relación a la tercera fortaleza, *el conocimiento de nuevas realidades y metodologías*, nuevamente se consignó la posibilidad de ampliar la oferta de proyectos de ApS manteniendo una selección adecuada de centros participantes, así como abrir espacios de intercambio en clase donde se expusieran otras experiencias y se reconocieran las buenas prácticas aunque no fueran novedosas. Que fueran los/las estudiantes quienes buscaran centro y servicio fue otra opción a incluir porque aporta el

conocimiento previo de la realidad y facilita el vínculo, lo que contribuye a disminuir el estado de temor inicial.

La fuente de procesos de autoconocimiento que los proyectos de ApS aseguran, podría ser estimulada desde la reflexividad. Los diversos procedimientos sugeridos se extendían desde momentos de supervisión acompañada con el profesor/a o estudiantes mentores, espacios de introspección personal para establecer el punto de partida, fortalezas, aspectos a mejorar y, con ello, diseñar el propio plan de trabajo como futuro profesional, a sesiones de intercambio y trabajo colectivos entre estudiantes.

En quinto lugar, *la relación entre Universidad-Sociedad* se ampliaría visibilizando las acciones que en este sentido se desarrollan. Así se planteó la realización de sesiones en que se comunicaran la totalidad de los proyectos invitando a los referentes de los centros y a otros que pudieran estar interesados. La difusión por vía institucional, informando a las administraciones correspondientes de los proyectos desarrollados, establecer conexiones con otros sectores universitarios afines (programas de RSU) y habilitar canales que permitieran recoger necesidades del entorno y mejoraran la comunicación entre universidades y centros, fueron otras propuestas, sin olvidar el desarrollo de la concienciación del profesorado de la responsabilidad social de su función.

4. DISCUSIÓN

El análisis de la información permitió destacar tres grandes áreas que supuestamente facilitarían el desarrollo de los contenidos teóricos de las asignaturas desde un planteamiento de aprendizaje significativo, participativo y experiencial (Kolb, 1984; Oser; Baeriswyl, Esta comunicación es fruto del proyecto de investigación¹ que lleva por título: “Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros y maestras” (2014-ARMIF-00044). Con este proyecto pretendemos incidir en la mejora de la formación inicial de maestros/as a partir de experiencias que, como el aprendizaje servicio (ApS), nos permiten integrar la formación académica al aprendizaje que proviene de la propia experiencia y de la práctica profesional. Desde este enfoque, los objetivos de la investigación se han concretado en: (1) diseñar y aplicar entornos de aprendizaje e instrumentos que permitan al estudiante extraer conocimiento pedagógico integrado de la experiencia; (2) co-diseñar con los diferentes agentes participantes –estudiantes, maestros de las escuelas y profesorado universitario- entornos de construcción de conocimiento a partir de las experiencias; (3) evaluar los dispositivos elaborados y explorar su adecuación como instrumentos de evaluación académica de las asignaturas implicadas.

El modelo de aprendizaje que subyace a este planteamiento es el experiencial y reflexivo. Éste está sujeto a la riqueza de las situaciones y la validez de las estrategias para generar reflexión (Kolb, 1984). Estas estrategias han de permitir, además de diseñar conjuntamente la acción e implementarla, construir su significado, problematizarla, extraer generalizaciones, señalar especificidades y establecer relaciones, preparando al estudiante para la siguiente situación de experiencia (Oser i Baeriswyl, 2001). Responde así a una concepción participativa, colaborativa, cíclica y progresiva del aprendizaje. Por lo tanto, es de vital interés potenciar la reflexión de las y los estudiantes y hacerlo favoreciendo la construcción -individual y colectiva- de conocimiento, tanto sobre

¹ Equipo investigador: Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Nuria Obiols, Montserrat Payá, Begoña Piqué y Laura Rubio (UB), Mariona Masgrau (UdG), Anna Comas (Escuela La Maquinista) y M^a Teresa Sansalvador (Escuela La Farigola de Vallcarca).

contenidos académicos, como sobre la significación personal y social de la experiencia; ampliando la zona de innovación, rescatando conocimientos previos y aprendizajes tácitos para reelaborarlos (Schön, 1992); e integrando los diferentes tipos de saberes en un aprendizaje profundo y holístico (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

Desde esta perspectiva, consideramos que la práctica reflexiva y el co-diseño, que trata de hacer co-partícipes a los propios estudiantes en la elaboración de situaciones e instrumentos pedagógicos, pueden amplificar la potencia formativa de las experiencias y proyectos de ApS. En lo que sigue vamos a presentar la metodología que hemos utilizado con este propósito y algunos de los resultados obtenidos hasta el momento.

La investigación se sitúa en un paradigma sociocultural ya que se propone incidir y transformar las prácticas de docentes y estudiantes en el contexto universitario y se ha optado por utilizar una metodología basada en el diseño participativo. Este enfoque implica "investigación en, dentro y sobre el diseño" (Rowland, 2008) y, por tanto, permite introducirse en los procesos mediante los cuales estudiantes y docentes piensan sobre la formación y el aprendizaje que pretenden desarrollar. Por ello, la investigación y el desarrollo configuran un ciclo continuo e iterativo del diseño de la intervención, el análisis y el re-diseño.

El diseño de la investigación es iterativo, situado y dirigido a la intervención pero, simultáneamente, fundamentado en la teoría. La investigación no está definida por la metodología -cuantitativa o cualitativa- sino por su objeto, que es fundamentalmente explicar el proceso de conceptualización del conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. El objeto del estudio es, por tanto, el mismo proceso de diseño de prácticas de aprendizaje experiencial -en nuestro caso- tomando como agentes clave a los estudiantes participantes.

Un total de 12 estudiantes han participado en esta fase de la investigación. El principal criterio de selección fue su experiencia previa en proyectos de ApS y que estuvieran cursando 2º curso o superior de Educación Infantil o Primaria.

En la Universidad de Barcelona, participaron la becaria asignada al proyecto -con experiencia previa en ApS dentro del grado de Trabajo Social-, y cuatro estudiantes seleccionadas en función del grado de profundización de sus diarios reflexivos en torno a la experiencia de ApS del curso 2013/201, bien de carácter transversal ("Amigos y amigas de la lectura") o vinculado a una asignatura ("Colaboración Universidad-Escuela"). Las cinco están cursando en la actualidad 2º del Grado de Educación Primaria o de Educación Infantil. De la Universidad de Girona se seleccionó a siete estudiantes que el curso 2013/2014 y en el marco de una asignatura optativa, habían realizado proyectos de ApS ("Dinamización de bibliotecas escolares") y que están cursando actualmente 4º de Educación Primaria o Educación Infantil.

Las fases de la investigación se han desarrollado a partir de un proceso de diseño-implementación-reflexión con diferentes iteraciones que permiten validar la aproximación teórica, la metodología de co-diseño y las estrategias para favorecer la construcción de conocimiento teórico y práctico a través del aprendizaje experiencial en escenarios educativos reales. La primera iteración del proceso de co-diseño se ha desarrollado a través de 3 sesiones.

La primera sesión de co-diseño se realizó de forma conjunta (estudiantes y equipo de investigación) con el objetivo de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la participación en proyectos de ApS en relación a la formación, académica y profesional. En esta sesión se usaron dos técnicas: DAFO (para estudiantes y para profesorado) y "Mapa de fuerzas" para el análisis de la dimensión interna del DAFO obtenido. En sus principales resultados se centra la presente comunicación.

En la segunda sesión de co-diseño profesorado y estudiantes trabajaron por separado con el objetivo de elaborar propuestas de herramientas que permitieran superar las debilidades detectadas. Finalmente, en la tercera sesión se valoraron de forma conjunta los instrumentos diseñados, su formulación definitiva y se evaluó la propia metodología de co-diseño utilizada. Ambas sesiones constituyen la base de una segunda comunicación¹ presentada a este congreso

El objetivo de la primera sesión de co-diseño fue analizar el potencial de las experiencias de ApS como fuente de conocimiento y contrastar la visión de profesoras y estudiantes. Para ello, se realizaron dos DAFOs en que profesoras y estudiantes de forma independiente analizaron las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades a partir de la formulación de las siguientes preguntas:

Estudiantes: *Pensando en tu formación, académica y profesional, ¿de qué forma ha repercutido la participación en el proyecto de ApS?*

Profesorado: *Pensando en la formación, académica y profesional de los/las estudiantes, ¿de qué forma ha repercutido la participación en el proyecto de ApS?*

Los resultados se discutieron de forma conjunta lo que permitió extraer aspectos para la reflexión acerca de la dimensión externa e interna de los proyectos. Decidimos entonces centrarnos en la dimensión interna dado que lo que queríamos estudiar era la potencialidad de la participación en ApS para producir conocimiento relacionado con el grado y las asignaturas vinculadas. Seguidamente se realizó en equipo un mapa de fuerzas para analizar los elementos que habían sido destacados.

Las principales debilidades señaladas, cuatro en total, fueron: desconocimiento del servicio; ausencia de control durante la realización del mismo; falta de vínculo con los referentes de los centros; y poco aprovechamiento para la propia formación, concretado en un escaso análisis e intercambio de las experiencias en sesiones de aula y poca visibilización de la relación teoría-práctica.

Para superar la primera debilidad, *desconocimiento del servicio*, se constató la necesidad de establecer vías y procedimientos en aras de una mejor y mayor información

de la metodología misma de ApS y de los servicios o proyectos en particular. Para ello, se sugirieron acciones como sesiones informativas específicas, en las que los procedimientos utilizados para informar acerca de las becas Erasmus aparecían como modelo, y recurrir a estudiantes que hubieran participado en experiencias de ApS el curso anterior (mentores). Se valoró como muy conveniente que los referentes de los centros informaran con más detalle a los/las estudiantes participantes acerca de cuestiones relacionadas con el servicio que iban a realizar y que, durante su realización, estuviera ese canal siempre activo. En el mismo sentido, una fase de conocimiento previo en la que los estudiantes tuvieran un primer contacto con el centro y conocieran su funcionamiento. Contextualizar al máximo los proyectos, así como favorecer aprendizajes previos en los/las estudiantes que facilitarían ofrecer un servicio de calidad fueron otras propuestas.

Para *evitar la sensación de falta de control de la experiencia*, se destacaron procedimientos tales como llevar un diario reflexivo, destinar sesiones de aula para el análisis de las situaciones de experiencia y facilitar canales de comunicación con todo el grupo-clase, para lo que el uso de medios tecnológicos como el campus virtual era un buen recurso. Reforzar la preparación previa de los/las estudiantes para realizar el

¹ Escofet, A.; Masgrau, M.; Obiols, N.; Piqué, B. "La creación compartida de instrumentos de reflexión para la construcción de conocimiento: Co-diseño y Aprendizaje Servicio".

servicio y en el presente el desarrollo de competencias profesionales como contenidos también dentro de las asignaturas, fueron otras sugerencias.

La falta de vínculo con los referentes de los centros podría ser superada mediante un seguimiento más intensivo del proyecto, que incluiría la figura de un referente próximo (estudiantes mentores, p.e.), y encuentros más frecuentes entre los tres agentes. También ayudaría el delimitar las funciones de cada agente, así como compartir espacios de comunicación más informales (entradas y salidas a los centros, p.e.). Asimismo, se planteó la posibilidad de establecer algún mecanismo de selección de los tutores/as de los centros.

Para la superación de la cuarta debilidad, *poco aprovechamiento para la propia formación*, se acordaron indicaciones como extender la posibilidad de participación en proyectos de ApS a los diferentes cursos del grado, desarrollar una mayor concienciación por parte del profesorado en torno a las posibilidades formativas de esta metodología y, en consecuencia, recurrir a técnicas más activas y participativas como el análisis de casos o situaciones dilemáticas surgidas durante los proyectos.

Por otra parte, fueron cinco las fortalezas señaladas: aprendizaje significativo y vivencial; motivación; conocimiento de nuevas realidades y metodologías; fuente de autoconocimiento; y relación Universidad-Sociedad. El paso siguiente consistió en pensar conjuntamente procedimientos y entornos que optimizaran aún más estas potencialidades.

Para la primera fortaleza, *la capacidad del ApS para favorecer aprendizaje significativo y vivencial*, se consignaron la motivación, por parte del profesorado, especialmente cuando se encuentran dificultades en la relación con los centros, así como también aumentar las responsabilidades de los/las estudiantes en la realización del servicio o ampliar sus funciones. Procedimientos tales como facilitar un clima de diálogo y confianza con los/las estudiantes; estar abiertos a sus preguntas e intereses; y situar en el centro de las sesiones de clase las experiencias de los/las estudiantes participantes en proyectos de ApS, fueron otras propuestas.

Incrementar aún más la motivación se relacionaba con dar valor a la metodología del ApS per se, sin ofrecer ninguna compensación desde la asignatura. En ese sentido se consideraba fundamental subrayar su sentido y valor. También se conseguía con un esfuerzo por parte del profesorado de relacionar los contenidos teóricos de su asignatura con las experiencias que estaban viviendo los/las estudiantes participantes en ApS. Tomar conciencia de los aprendizajes realizados por esta vía, favorecer procesos de autoconocimiento y proponer actividades desde las asignaturas en las que los/las estudiantes tuvieran que adoptar el rol de maestros, fueron otras de las propuestas.

En relación a la tercera fortaleza, *el conocimiento de nuevas realidades y metodologías*, nuevamente se consignó la posibilidad de ampliar la oferta de proyectos de ApS manteniendo una selección adecuada de centros participantes, así como abrir espacios de intercambio en clase donde se expusieran otras experiencias y se reconocieran las buenas prácticas aunque no fueran novedosas. Que fueran los/las estudiantes quienes buscaran centro y servicio fue otra opción a incluir porque aporta el conocimiento previo de la realidad y facilita el vínculo, lo que contribuye a disminuir el estado de temor inicial.

La fuente de procesos de autoconocimiento que los proyectos de ApS aseguran, podría ser estimulada desde la reflexividad. Los diversos procedimientos sugeridos se extendían desde momentos de supervisión acompañada con el profesor/a o estudiantes mentores, espacios de introspección personal para establecer el punto de partida, fortalezas, aspectos a mejorar y, con ello, diseñar el propio plan de trabajo como futuro profesional, a sesiones de intercambio y trabajo colectivos entre estudiantes.

En quinto lugar, *la relación entre Universidad-Sociedad* se ampliaría visibilizando las acciones que en este sentido se desarrollan. Así se planteó la realización de sesiones en que se comunicaran la totalidad de los proyectos invitando a los referentes de los centros y a otros que pudieran estar interesados. La difusión por vía institucional, informando a las administraciones correspondientes de los proyectos desarrollados, establecer conexiones con otros sectores universitarios afines (programas de RSU) y habilitar canales que permitieran recoger necesidades del entorno y mejoraran la comunicación entre universidades y centros, fueron otras propuestas, sin olvidar el desarrollo de la concienciación del profesorado de la responsabilidad social de su función.

2001; Melief, Tigchelaar; Korthagen, 2014): informar claramente y en profundidad sobre ApS como metodología y de los proyectos asociados a todos los agentes participantes; incrementar prácticas de reflexividad a raíz de la experiencia; y establecer vínculos con las asignaturas implicadas. Y llevarlo a cabo socializando en todo momento la información.

Dar a conocer el significado y sentido del ApS y explicar con detalle los servicios asociados a cada proyecto permite a los/las estudiantes sentir menos inseguridad y temor acerca de su propia capacidad para llevarlo a cabo. Al disminuir sus dudas, se encuentran en mejor disposición para realizar el servicio y aprender de él. También aumenta la responsabilidad en los tres agentes, haciéndoles más conscientes de lo que está en juego, revelándoles fuentes de aprendizaje e implicándoles en este proceso. Ello nos lleva a la necesidad de implementar procedimientos para la coordinación y concienciación de los tres agentes (Campo, 2014).

Incrementar situaciones y momentos de reflexión sobre la experiencia contribuye también a disminuir temores e inseguridades y hace a sus protagonistas más conscientes de lo que se está aprendiendo. Produce un mayor sentimiento de control de la experiencia y borra la sensación de soledad que, en determinados momentos, el/la estudiante puede experimentar. El acompañamiento durante la realización de los proyectos pasaría también por generar prácticas de análisis, individual y compartido, en torno a la vivencia (Puig et al., 2006). Diseñar y aplicar estrategias de este tipo permitiría también desarrollar procesos de autoconocimiento en conexión con la construcción de la propia identidad profesional y con el desarrollo de competencias.

Las/los estudiantes participantes en la investigación expresaron la necesidad de obtener el máximo beneficio, académico y profesionalizador, de su participación en proyectos de ApS, así como que este aprovechamiento redundara también en beneficio formativo para el resto de compañeros/as. *Elaborar propuestas para establecer conexiones entre aprendizajes de la experiencia y aprendizajes teóricos desde el marco de las asignaturas implicadas*, ampliando la visión a la formación como futuros/as profesionales (Zabalza, 2011), parece una buena estrategia para conseguir ambas finalidades.

5. CONCLUSIONES

Hasta este momento, la investigación y en concreto el trabajo coordinado entre estudiantes y profesorado ha puesto de relieve:

- El plus adicional de incorporar proyectos de ApS en la docencia universitaria: aumento de la calidad formativa y docente, y no únicamente como un complemento a la formación, sino como una propuesta que permite profundizar y hacer más significativos aprendizajes propios de cada área. Su extensión supone reconocer y facilitar esta metodología desde las universidades.

- La natural facilidad de la participación en proyectos de ApS para producir conocimiento pedagógico integrado si viene apoyada por entornos reflexivos a tal fin preparados.

- La necesidad de realizar proyectos de ApS desde la implicación y coordinación de los tres agentes y de socializarlos con los y las estudiantes que no participan, aprendiendo ambos grupos de la experiencia.

AGRADECIMIENTOS

Queremos reconocer y agradecer a los y las estudiantes participantes de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Gerona su interés y los conocimientos aportados.

La presente investigación está financiada por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Cataluña.

REFERENCIAS

- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España. Documento no publicado.
- Eyler, J. y Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco A. y Billing Sh. (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, F. y Kortaghen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, y A. Alsina (Coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro.
- Oser, F.K. y Baeriswly, F.J. (2001). "Choreografies of Teaching: bridging instruction to teaching". En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington: AERA.
- Puig, J. et al. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- 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

Aprendizaje-servicio, Cooperación al Desarrollo e Inmigración en la Universidad de Almería.

José Ángel Aznar Sánchez¹, Luis Jesús Belmonte Ureña², María Dolores Roldán Tapia³, Juan Sebastián Fernández Prados⁴, Matías Valverde Romera⁵ y Antonia Lozano Díaz⁶

¹ *Departamento de Economía y Empresa. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano, 04120, Almería. jaznar@ual.es*

² *Departamento de Economía y Empresa. Universidad de Almería, La Cañada de San Urbano, 04120, Almería. lbelmont@ual.es*

³ *Departamento de Psicología. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano, s/n, 04120, Almería. mdroldan@ual.es.*

⁴ *Departamento de Geografía, Historia y Humanidades. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano, s/n, 04120, Almería. jsprados@ual.es.*

⁵ *Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano, s/n, 04120, Almería. matieasval@ual.es.*

⁶ *Departamento de Geografía, Historia y Humanidades. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano, s/n, 04120, Almería. alozano@ual.es.*

RESUMEN

En el curso 2012/13 se creó un grupo docente con el objetivo básico de analizar la viabilidad de implementar la metodología del aprendizaje servicio (ApS) a las materias de cooperación al desarrollo impartidas en el Máster Oficial en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables. A la finalización del primer año se consiguió el objetivo planteado: conocer la metodología ApS y su aplicación en la enseñanza universitaria. Durante el segundo año (2013/14) se puso en marcha una "experiencia piloto" con un grupo de alumnos/as implementando un proyecto de codesarrollo con Senegal en colaboración con las asociaciones "Almería Acoge" y de Emigrantes Senegaleses de Andalucía (ADESEAN). En el presente artículo se expone esta experiencia de ApS, una valoración y propuestas de mejora.

Palabras clave: Aprendizaje servicio (ApS); codesarrollo; universidad; cooperación al desarrollo; inmigración.

ABSTRACT

During 2012/13 a teaching group was created with the basic objective to analyze the feasibility of implementing service-learning methodology matters of development cooperation taught in the Official Master in Social Intervention Immigration and Development and Vulnerable Groups. At the end of the first year the stated objective was achieved: know the service-learning methodology and its application in university education. During the second year (2013/14) was launched a "pilot project" with a group of students implementing a co-development project with Senegal in collaboration with the associations "Almería Acoge" and Senegalese Migrants Andalusia (ADESEAN). In this article this service-learning experience, assessment and improvement proposals is exposed.

Keywords: Service Learning; co-development; university; development cooperation; immigration.

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la universidad española ha dado lugar a un nuevo marco de enseñanza y aprendizaje, de manera que ahora se trata de centrar los objetivos de los Títulos y de las distintas materias que los conforman no solamente en la simple acumulación de conocimientos, sino también en las habilidades profesionales y las actitudes personales que permiten a los estudiantes desempeñar su papel de forma exitosa en el mundo laboral y en la sociedad, en general (Michavila, Ripollés y Esteve, 2011).

En este nuevo contexto derivado de la implantación del EEES la universidad debe de asumir nuevos roles. En este sentido la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas indicó expresamente que “El sistema universitario español, (...) considera que la Universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo en el tercer sector” (CRUE, 2001). Atendiendo a estas indicaciones el Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería, en su sesión de fecha de 17 de junio de 2008, aprobó un total de diez competencias transversales que obligatoriamente deben ser objeto formativo en todos los planes de estudios desarrollados en esta universidad. Entre ellas aparecen las denominadas “competencia social y ciudadanía global” y “compromiso ético” (Roca Piera, Márquez Membrive, y Alias Sáez, 2010).

Ante este nuevo requerimiento de formar ciudadanos comprometidos y solidarios empleando todas las vías posibles de la docencia y la investigación la Universidad debe de dar una respuesta adecuada. En el caso de la Universidad de Almería aún son muy escasas las experiencias pedagógicas que abordan el cumplimiento de las dos competencias transversales señaladas, de manera que en el curso 2012/13 se decidió impulsar la creación de un grupo docente con la aspiración de contribuir a superar esta carencia a través de la aplicación de la metodología del aprendizaje-servicio (ApS) al considerarla como una herramienta muy adecuada para la consecución de estas competencias. En su proyecto de trabajo se plantearon dos grandes objetivos: de un lado, la formación en la aplicación de la metodología del aprendizaje-servicio (ApS); y por otro, el análisis de la viabilidad de su implantación en las materias de cooperación al desarrollo que se imparten en el Máster Oficial en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables de la Universidad de Almería.

A continuación se presentan los resultados obtenidos durante el segundo año de trabajo desarrollado por este grupo docente.

2. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo seguida por el grupo docente ha respondido a los dos grandes objetivos planteados en el proyecto tratando de hacerlo coincidir con los dos cursos académicos. Así durante el primer año de trabajo (curso 2012/13) se orientó a la formación en profundidad del grupo de profesores participantes en el conocimiento y la práctica de la metodología ApS. Y después de un trabajo cooperativo con diversas fuentes de información se planteó un mapa conceptual de la metodología del ApS y la manera en la que se debía de desarrollar un proyecto de ApS (Aznar Sánchez y otros, 2014).

Durante el segundo año (curso 2013/14) además de analizar la viabilidad de la implantación de la metodología del ApS en las materias de cooperación al desarrollo que

se imparten en el Máster Oficial en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables, se decidió poner en marcha una “experiencia piloto” de práctica de aprendizaje-servicio.

A continuación se presentan los rasgos básicos del proyecto de codesarrollo que se ha desarrollado a modo de experiencia piloto de implantación. Tal y como se ha indicado en el segundo año de funcionamiento del grupo docente se decidió la puesta en marcha de una “experiencia piloto” con un grupo de alumnos/as y que ha consistido en la implementación de un proyecto de codesarrollo con Senegal en colaboración con la Asociación no lucrativa “Almería Acoge” y la Asociación de Emigrantes Senegaleses de Andalucía (ADESEAN).

La consideración de que un proyecto de codesarrollo podía ser una manera apropiada de aplicar la metodología del ApS obedece a las importantes virtualidades que presenta esta opción de cooperación al desarrollo. El codesarrollo permite “integrar inmigración y desarrollo de forma que ambos países, el de envío y acogida puedan beneficiarse de los flujos migratorios” (Fernández, Giménez, y Puerto, 2008). Más concretamente, dentro del codesarrollo se incluirían “aquellas iniciativas impulsadas y llevadas a cabo, para beneficio mutuo y mediante ayuda mutua, por dos o más entidades ubicadas en dos o más países vinculados por flujos migratorios, las cuales ponen en marcha conjuntamente determinadas acciones tanto en el país receptor como en el país emisor de migración, y en las cuales juega un papel protagonista, entre otros actores, un grupo de migrantes del país receptor” (Fernández, Giménez, y Puerto, 2008). El codesarrollo es la participación de los migrantes enfocada al empoderamiento y al desarrollo humano de la comunidad transnacional (Gómez Gil, 2009). Y la misión que tienen el resto de actores es la de acompañar y facilitar esta estrategia, ya sea mediante financiación, apoyo técnico, apoyo a las instituciones, formación, etc. (Malgesini, 2007). Además para que esta herramienta de cooperación al desarrollo alcance todo su potencial resulta fundamental una formación en este ámbito para migrantes y autóctonos, incluso para personas que trabajan en las asociaciones, ONGD y administración pública a todos los niveles (Falopir, 2010).

A la hora de seleccionar las entidades con las que se iba a plantear la puesta en marcha de la práctica del ApS se eligió a “Almería Acoge”, que es una asociación sin ánimo de lucro nacida en 1987 con la finalidad última de promover la integración entre la sociedad receptora y los inmigrantes y sus familias. Esta asociación llevaba unos años considerando que el codesarrollo es una forma de trabajo interesante puesto que se aleja de la asistencial y está enfocada a contribuir en el empoderamiento de los migrantes. Así consideró que debía de ser una línea importante de trabajo y prioritaria por lo que comenzó un proceso de trabajo, estudio y formación en este ámbito en el que varios profesores del grupo docente colaboraron.

A su vez Almería Acoge llevaba tiempo colaborando con la asociación de inmigrantes senegaleses de Andalucía (ADESEAN) fundada en 1992. Esta asociación había estado trabajando sobre la posibilidad de iniciar un proyecto de codesarrollo pero no terminada de decidirse ante la gran cantidad de elementos técnicos que desconocían y la formación en este ámbito.

Una vez analizadas las distintas opciones y después de las entrevistas que se mantuvieron con las diferentes entidades implicadas se decidió la puesta en marcha de un proyecto de codesarrollo con la participación de estos tres agentes y con las siguientes funciones: Almería Acoge se encargaría de la financiación a través de la concesión de un microcrédito, ADESEAN tenía que proponer las diferentes ideas y contactar con la contraparte en Senegal, y la Universidad de Almería se encargaría del asesoramiento a través de un grupo de profesores y alumnos/as del Máster.

Por lo que respecta al proceso de selección de los alumnos/as que iban a colaborar en el proyecto se optó por solicitar voluntarios. En la parte práctica de la asignatura del

Máster se ofreció la posibilidad de desarrollar varios trabajos y se les indicó que uno de ellos consistía en trabajar en un proyecto de codesarrollo real. Finalmente se decidieron a participar un total de cinco alumnas y junto con dos profesores del Máster se constituyó el grupo de asesoramiento de la universidad.

El grupo de trabajo para la puesta en marcha del proyecto de codesarrollo ha estado compuesto por este grupo de asesoramiento, dos inmigrantes senegaleses de la asociación y dos miembros de Almería Acoge. Este grupo ha venido funcionando a través de reuniones en las que se dividía el trabajo a realizar y se establecía quien era el responsable de su confección. La toma de decisiones se ha realizado de manera consensuada sin que se haya producido ninguna imposición por parte de ninguno de los agentes participantes. Lo que sí ha habido ha sido una mayor implicación de cada uno de estos agentes en algunas de las tareas desarrolladas. Así, la presentación de propuestas a apoyar así como la elección del proyecto final ha recaído fundamentalmente en los inmigrantes; el grupo de asesoramiento universitario se ha encargado de ir indicando los pasos que se tenían que ir dando para seguir la metodología establecida en el “marco lógico” y proporcionar apoyo en las cuestiones técnicas; mientras que Almería Acoge se ha ocupado de la financiación y la puesta en común con el resto de los actores.

En cuanto a la puesta en marcha del proyecto de codesarrollo, se estuvieron considerando varias opciones planteadas por los inmigrantes participantes y el grupo de trabajo decidió que el más adecuado era el de apoyar a la cooperativa Kawral que se dedicaba a la compra de ganado para su engorde y posterior venta. Esta propuesta contaba con varios elementos a su favor. Por una parte, la cooperativa trabajaba en el Departamento de Podor en la región de Saint-Louis que es una de las regiones senegalesas más pobres y que más porcentaje de emigración presenta. Por otra parte, la cooperativa estaba integrada por mujeres y tenía una tradición de buen funcionamiento ya que se había constituido en 1999. Estos precedentes hicieron que al final se decidiera conceder el microcrédito para ayudar a un proyecto que ya estaba en marcha pero que necesitaba una mayor financiación para seguir creciendo.

3. RESULTADOS

A la hora de valorar los principales resultados obtenidos en la puesta en marcha de esta experiencia de ApS, globalmente se puede señalar que ha contribuido notablemente a la consecución de algunas de las competencias generales de las materias del Máster y de la propia Universidad de Almería. Si se tuvieran que resaltar los aspectos más positivos de la experiencia, indicaríamos que han sido los referidos a la participación y la implicación de los alumnos/as en las diferentes actividades desarrolladas y su elevado nivel de satisfacción a pesar de que han tenido que realizar un gran esfuerzo. También es de destacar el fuerte sentimiento de responsabilidad que tenían los alumnos/as ya que veían que lo que estaban haciendo iba a tener una repercusión real. Por último, también consideran que el trabajo en equipo así como el interactuar con el resto de miembros de un grupo pluridisciplinar e intercultural les ha aportado mucho.

A la hora de plantear posibles aspectos que se deberían mejorar en el futuro destacan la necesidad de una mayor formación en codesarrollo antes de empezar a diseñar el proyecto. También habría que mejorar el desarrollo de las reuniones de trabajo fijando con mayor antelación los contenidos a tratar y la fecha de celebración, así como la coordinación de las tareas a desarrollar por cada uno de los componentes del grupo de trabajo para atribuir las responsabilidades de cada cometido.

En cuanto a la valoración del profesorado, los aspectos positivos de esta práctica vienen a coincidir con los señalados por los alumnos/as. Y respecto a los aspectos a mejorar indicar que este tipo de actividades son muy intensivas en tiempo y esfuerzo que

no siempre se ve reconocido institucionalmente ya que el apoyo que se da desde la universidad a este tipo de experiencias es prácticamente inexistente. Un mayor reconocimiento a nivel institucional se plantea como una necesidad básica para contribuir a la sostenibilidad de este tipo de experiencias tan exigentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado el caso de una aplicación práctica de la metodología del aprendizaje servicio de los alumnos/as del Máster Oficial en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables de la Universidad de Almería a un proyecto de codesarrollo en Senegal. La valoración global de esta experiencia es considerada como muy positiva para todos los actores intervinientes y en los diferentes ámbitos afectados.

Consideramos que con la implantación de esta estrategia pedagógica se ha contribuido al cumplimiento de las competencias transversales de competencia social y ciudadanía global y compromiso ético. Así mismo, se ha ayudado a impulsar la relación de la universidad con organizaciones de la sociedad civil que fomentan la cooperación al desarrollo como ha sido el caso de Almería Acoge y ADESEAN.

A nivel pedagógico los resultados obtenidos en esta experiencia práctica han sido bastante más positivos de lo inicialmente esperado. Entre las aportaciones de esta metodología didáctica han destacado la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos por parte de los alumnos/as, su elevado nivel de implicación y motivación, el trabajo en equipo y la dinámica positiva que se ha dado entre todos los actores participantes (profesores, alumnos y miembros de las entidades colaboradoras).

Otro de los elementos positivos a destacar, ha sido que fruto de esta experiencia han ido surgiendo otras experiencias en cursos sucesivos de aprendizaje y servicio que surgen de las propias necesidades de las dos asociaciones que han participado en lo expuesto en el artículo. Por un lado, miembros de ADESEAN han podido tener el asesoramiento técnicos de alumnos del Máster para desarrollar sus proyectos de retorno y los alumnos/as conocer en más profundidad los lugares de origen de las migraciones, sus necesidades y vías de cooperación. Por otro, Almería Acoge, en el presente curso 2014-15, ha demandado asesoramiento y desarrollo de un plan de sensibilización que ya iniciaron en el año 2014, denominado "Tú como yo" y centrado en la idea del saber mestizo y que durante el presente año quieren promover con el mismo lema pero esta vez girando en torno a la idea del sentir mestizo. Un aprendizaje servicio llama a otro aprendizaje servicio, a partir de la toma de contacto con las realidades y necesidades de las organizaciones de la sociedad civil.

Finalmente, entre los aspectos a mejorar estaría trabajar más en profundidad los componentes más importantes del proyecto, así como el establecimiento de tareas y responsabilidades que deben asumir los diferentes agentes participantes. Así mismo, el cambio metodológico que debe poner en funcionamiento el profesorado con esta metodología requiere un notable nivel de esfuerzo e implicación que no está suficientemente reconocido a nivel institucional y que se considera como esencial para asegurar la continuidad de este tipo de experiencias tan intensivas en tiempo y dedicación.

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer la ayuda recibida de la Dirección General de Formación e Innovación de la Universidad de Almería dentro de la convocatoria de Grupos Docentes de Innovaciones Docentes en la Universidad de Almería 2014/16.

REFERENCIAS

- Aznar Sánchez, J. A. y otros (2014). El aprendizaje servicio (ApS) en los estudios universitarios. Una primera aproximación, en Márquez Membrive, J. y Jiménez Becker, S., *VII Memoria sobre innovación docente en la Universidad de Almería (Curso académico 2012-2013)*. Almería: Universidad de Almería.
- CRUE (2001). *Universidad: compromiso social y voluntariado*, Madrid: CRUE.
- Falomir, F. (2010). *La elaboración de proyectos de codesarrollo*, en Lacomba, J. y Falomir, F. (Eds.), *De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad. Codesarrollo y movimientos migratorios*, Madrid: Catarata.
- Fernández, M.; Giménez, C. y Puerto, L. M. (Eds.) (2008). *La construcción del codesarrollo*, Madrid: Catarata.
- Gómez Gil, C. y Unzueta Sesumaga, A. (2009). *Manual para una mejor intervención en el codesarrollo*, Bilbao: Bakeaz.
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*, Bilbao: Fundación Zerbikas, 2009.
- Malgesini Rey, G. y otros, (2007). *Guía básica del codesarrollo: qué es y cómo participar en él*, Cideal
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio, en Puig, J. M. (Coords.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Editorial Grao, 2009, pp. 107-150.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Madrid: Editorial Octaedro.
- Michavila, F., Ripollés, M., Esteve, F. (Ed.) (2011). *El día después de Bolonia*, Madrid: Tecnos.
- Ortega Carpio, M. L., Cordón-Pedregosa, M. R., Sianes, A. (Coords.) (2013). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*, Córdoba: Universidad Loyola Andalucía y Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación.
- Puig, J. M., *Aprendizaje y servicio (ApS)* (2009). *Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Editorial Grao.
- Puig, J. M., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona: Editorial Octaedro.
- Puig, J. M., Martín, X. y Batlle, R. (2007). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*, Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Roca Piera, J. Márquez Membrive, J. y Alias Sáez, A. (Coords.) (2010). *Guía de las competencias transversales de la UAL*, Universidad de Almería.
- Rubio, L.(2008). *Aprendizaje y servicio solidario*, Bilbao: Fundación Zerbikas.

APS en los Practicum del Grado de Educación y su evolución hacia el compromiso social

Autor/es : *Silvia Blanch Gelabert*¹, *Gemma París Romia*², *Pilar Comes Solé*³

¹*Departamento de Psicología Bàsica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. silvia.blanch@uab.cat.*

²*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UAB. Gemma.paris@uab.cat.*

³*Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales de la UAB. Pilar.comes@uab.cat*

RESUMEN

La comunicación informa del proceso seguido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB desde que se introdujo el APS en los practicums de Grado de Primaria e Infantil en el curso 2012.2013. La implementación del APS dio resultados sugerentes a nivel cuantitativo y cualitativo que inspiraron a un grupo de profesores de distintas disciplinas a investigar como podría mejorarse el programa de practicums fomentando un mayor compromiso profesional de los futuros maestros. El equipo Σ Compomis Educatiu se propone, desde la perspectiva del "engagement", impulsar las prácticas fomentando APS. Los resultados denotan las lagunas, los obstáculos y fortalezas de este planteamiento centrado en las actitudes y aptitudes prosociales para una formación profesionalizadora con un compromiso social.

Palabras clave: "prácticum", "engagement", "ApS", "formación del profesorado".

ABSTRACT

This report details the process used by the faculty of educational sciences of the UBA since the APS were introduced during the internship of the primary and early childhood degrees 2012-2013. The implementation of the APS projects achieved such excellent results in both a quantitative and qualitative level that a group of Teachers from different disciplines were inspired to carry out an in depth investigation to determine how the internship programmes might encourage a major professional commitment from future teachers. The research team "Investigation Σ Compomis Educatiu" aims to promote APS projects within the engagement perspective. The results allow us to determine the engagement perspective. The results allow us to determine not only the gaps or obstacles but also the strengths of this perspective centred in the prosocial skills necessary to promote social commitment.

Keywords: "Internship", "Engagement", "Service Learning", "Teacher training".

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del proyecto es aportar un modelo de prácticums para los Grados de Educación Infantil (GEI) y de Primaria (GEP) que desde una perspectiva transversal, suponga una mejora de las competencias pro-sociales y profesionales de los futuros maestros (Harper y Quaye, 2009). El proyecto se centra en la perspectiva del “engagement” (Trowler, 2010), que traducimos como la actitud de vinculación y compromiso con la sociedad y sus necesidades, y analiza comparativamente los diferentes modelos de prácticums de las universidades catalanas desde esa perspectiva.

El estudio pretende pues responder tres grandes preguntas iniciales: 1- ¿Qué iniciativas de “engagement” podemos introducir en los diferentes prácticums de los grados de GEI y GEP para mejorar la vinculación de los estudiantes en la práctica real en las escuelas?; 2- Los estudiantes mejoran sustancialmente sus competencias pro-sociales y profesionales con estas iniciativas?; y 3- ¿Cómo inciden estas iniciativas en las escuelas de prácticas?

Con nuestra experiencia, aún muy corta, hemos podido comprobar cómo realizando proyectos APS en las escuelas, el alumnado supera retos muy exigentes que le llevan a desarrollar una competencia profesional con un mayor “engagement” o implicación social. Por ello nos propusimos profundizar en este enfoque e iniciar una línea de investigación a partir de la propia experiencia en nuestra universidad y en colaboración con otras universidades para mejorar los prácticums en la formación del profesorado. Para ello hemos aplicado un instrumento de evaluación de la competencia profesional que hace especial hincapié en las capacidades vinculadas a la implicación social.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Han participado en el estudio 279 alumnos de PIV de GEI y PIV y PV de GEP de la UAB (sobre un total de 384; 72,65% de participación), 33 profesores, y 43 maestros tutores que participaron de forma voluntaria.

2.2. Procedimiento

La primera fase de análisis y diseño del estudio se hizo entre julio y diciembre de 2014; elaborando el marco teórico, analizando comparativamente distintos modelos de prácticum de las universidades catalanas, y elaborando los instrumentos de recogida de datos.

Entre octubre de 2014 y julio de 2015 se ha implementado y desarrollado el estudio. Se presentó el estudio a todos los participantes implicados, y se pasó el *Cuestionario Inicial de Autoevaluación de Competencias Personales y Pro-sociales* a los alumnos de Pr.IV de GEI y Pr.IV-V de GEP. Al terminar los respectivos prácticums se pasaron los Cuestionarios Finales a los alumnos, y los cuestionarios de triangulación para profesores y maestros tutores. En marzo se han realizado diversos grupos focales para hacer un meta-análisis de los resultados entre investigadores, profesores y maestros tutores (también directivos de los centros de prácticas interesados en participar) de GEI; y entre abril y junio se realizaron también diversos grupos focales para hacer un meta-análisis de los resultados entre profesores y alumnos de GEP.

2.3. Diseño

La investigación se ha llevado a cabo desde una perspectiva mixta, cuantitativa, a través de los cuestionarios y cualitativa a través de preguntas abiertas en los cuestionarios finales y los grupos focales con los maestros implicados.

2.4. Materiales

Para llevar a cabo la investigación se han utilizado distintos materiales e instrumentos.

Las *Cartas de Presentación del estudio* para alumnos, profesores y maestros.

Los *Cuestionarios Inicial y Final de Autoevaluación de Competencias Personales y Pro-sociales* para alumnos, y *Cuestionarios de Evaluación de Competencias Personales y Pro-sociales* para los profesores y maestros. Los Cuestionarios contaban con un apartado de datos de identificación, una evaluación en una escala numérica (0-7) de **36 competencias personales y pro-sociales** acompañadas de su definición; y la respuesta a distintas preguntas finales tales como: cuáles se consideras las cinco competencias clave para un maestro/a, en qué competencias se ha mejorado más durante el prácticum y qué evidencias se tienen, o observaciones y comentarios.

Las *Pautas de Observación de los Grupos Focales* entre investigadores, profesores y maestros tutores, y entre profesores y alumnos, han servido para hacer una primera devolución de los resultados obtenidos y meta-análisis de estos.

En los Grupos Focales se ha presentado una *Carpeta de Documentación* para cada uno de los participantes, con gráficas y cuadros de los resultados triangulados de los cuestionarios que le atañen según los alumnos a su cargo, y con gráficas y cuadros de los resultados globales, y según tipo de Prácticum (APS, Proyecto, o Unidad Didáctica). A través de unas preguntas semiestructuradas, los maestros han comentado los resultados y sus posibles discrepancias.

3. RESULTADOS

Esta comunicación presenta los primeros resultados tras realizar la primera mitad del estudio, centrada en los Prácticums de GEI. Han participado en esta fase 122 alumnos respondiendo el *Cuestionario Inicial de Autoevaluación de Competencias Personales y Pro-sociales*, de los cuales han permanecido en el estudio 90 que respondieron también el *Cuestionario Final*; han participado también 6 profesores y 30 maestros tutores respondiendo el *Cuestionario de Evaluación de Competencias Personales y Pro-sociales*; y 5 cargos directivos de las escuelas en los grupos focales.

Puntuación mediana en la autoevaluación del desarrollo competencial de los alumnos	Número de alumnos y porcentaje que representan
3,5 - 4,5	3 (2,45%)
4,5 - 5,5	40 (32,78%)
5,5 -6,5	71 (58,19%)
6,5 -7	8 (6,55%)

Tabla Nº 1. Dominancia de puntuaciones en la autoevaluación del desarrollo competencial de los alumnos.

Los resultados obtenidos muestran la tendencia de los alumnos a puntuar alto en las diferentes competencias, como se observa en la tabla 1 y la figura 1.

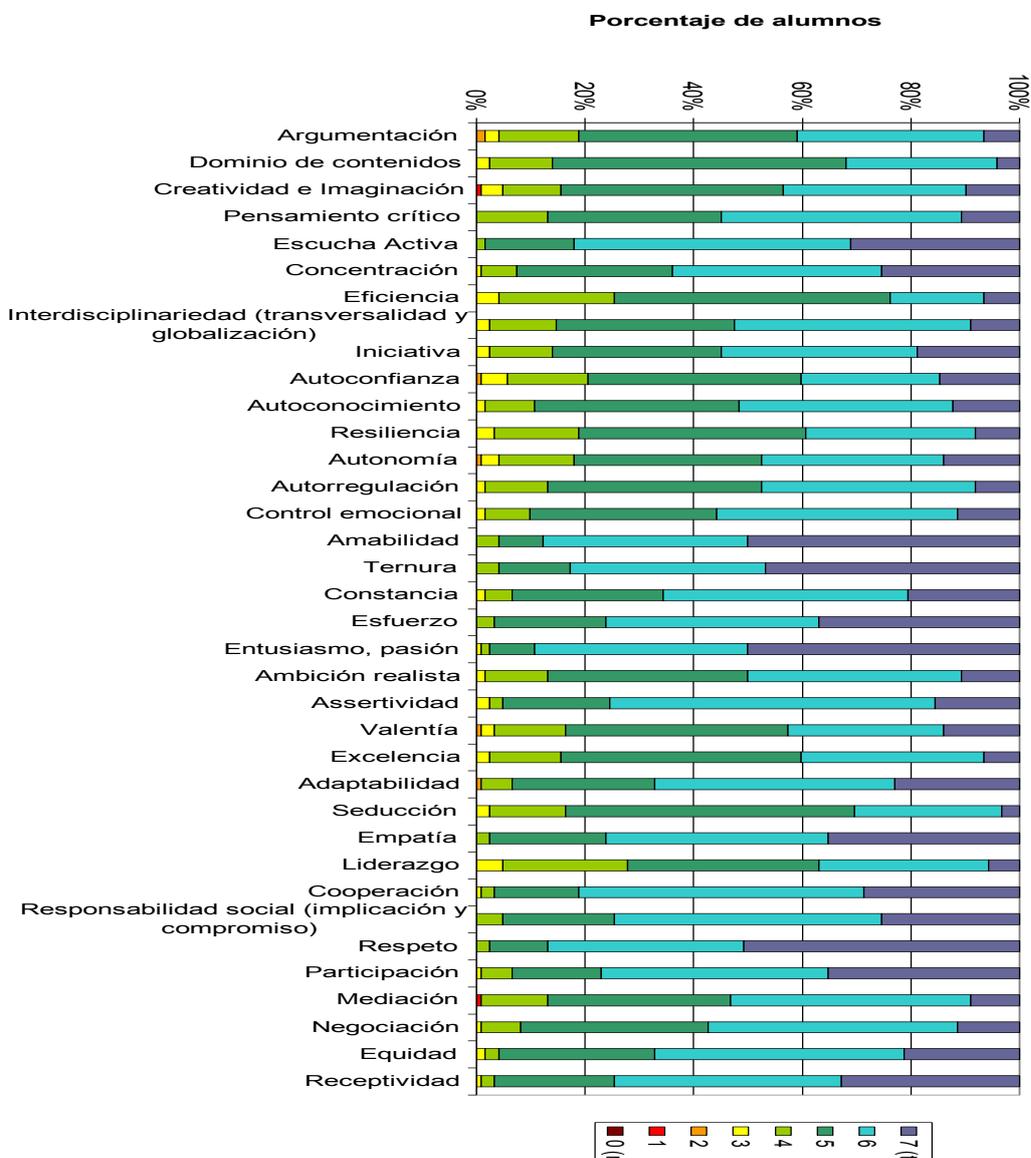


Figura 1. Resultados del *Cuestionario Inicial de Autoevaluación de Competencias Personales y Pro-sociales*.

La tendencia en las puntuaciones de la autoevaluación de los alumnos es alta pero varía en función de la competencia analizada. En la figura 2 se observa dicha tendencia.

modelo 1: amabilidad, ternura, esfuerzo, entusiasmo / pasión, respeto, y empatía

modelo 2: pensamiento crítico, escucha activa, concentración, interdisciplinariedad, iniciativa, autoconocimiento, control emocional, constancia, ambición realista,

asertividad, adaptabilidad, empatía, cooperación, responsabilidad social, participación, mediación, negociación, equidad, y receptividad.

modelo 3: argumentación, creatividad e imaginación, autoconfianza, resiliencia, autonomía, autorregulación, valentía, excelencia, y liderazgo

modelo 4: dominio de contenidos, eficiencia, y seducción.

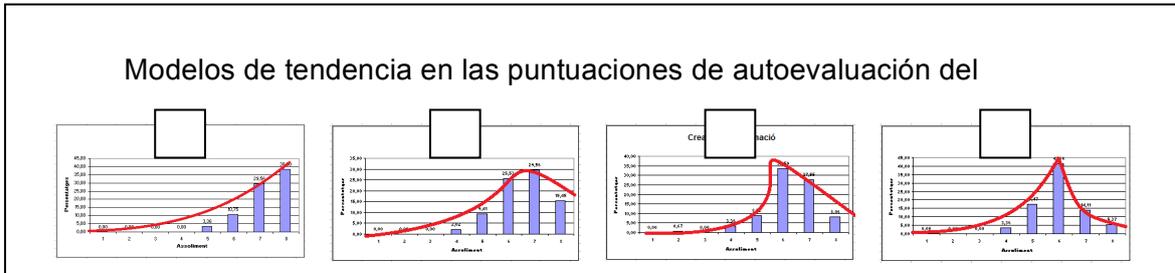


Figura 2. Modelos de tendencia en las puntuaciones de autoevaluación del desarrollo competencial de los alumnos.

En la figura 3 se muestran los resultados de la percepción de mejora de los alumnos que han desarrollado proyectos APS y los que han implementado unidades didácticas o proyectos.

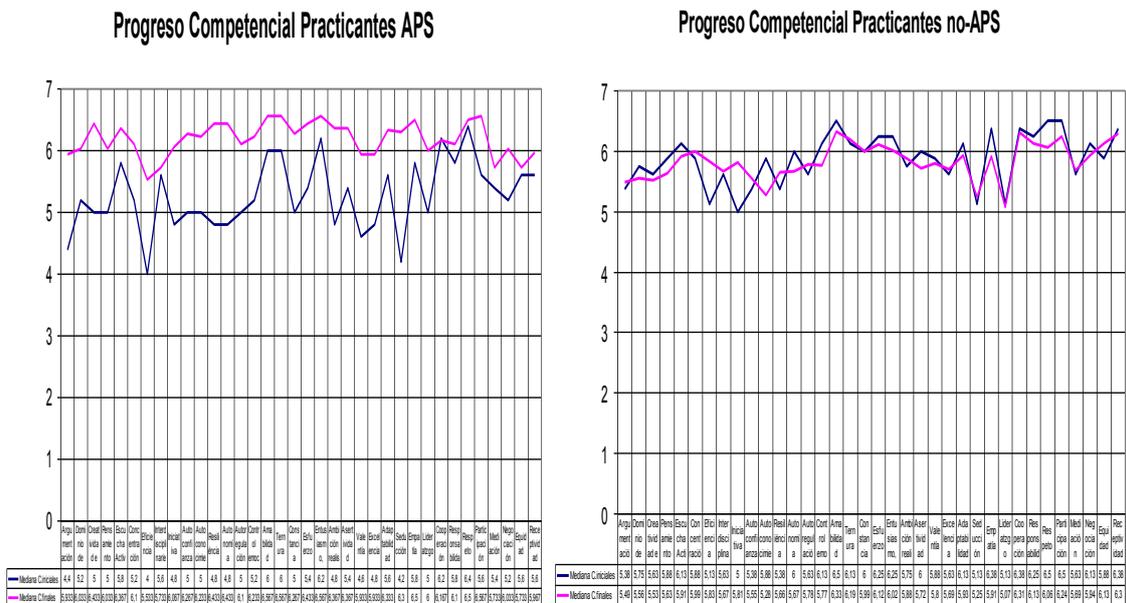


Figura 3. Progreso competencial personal y pro-social de los participantes que realizan un prácticum de APS o sin él.

Tras el análisis comparativo y triangulado entre los cuestionarios *pre* y *post*, se puede observar que los alumnos que realizan un Prácticum APS obtienen mejores valoraciones en su desarrollo competencial que aquellos que aplican un Proyecto o unidad didáctica.

4. DISCUSIÓN

En el proceso seguido con nuestra primera fase de investigación nos han surgido muchos interrogantes. Para empezar, resultó complejo identificar y definir mediante un instrumento sencillo de evaluación el universo exhaustivo que entendemos incluye lo que llamamos competencias profesionales. Y dentro de estas, las que identificamos como vinculadas al “engagement” o implicación social. Para ello revisamos y consensuamos en el propio equipo de investigación un listado con sus definiciones para poder utilizar como cuestionario autoavaluativo por parte de los propios alumnos al iniciar el prácticum y al final de la experiencia. Los profesores tutores del centro escolar de prácticas también les evaluaron siguiendo el mismo cuestionario. De esta primera experiencia nos sorprendió la autovaloración muy positiva de la mayoría del alumnado (58,19% se autocalifican entre un 5,5 y un 6,5 sobre 7) antes de iniciarse el proceso formativo. ¿Puede que responda a su propia autoimagen académica global? ¿Quizás no tienen consciencia de lo que implican algunas de esas competencias profesionales prosociales?

En el desarrollo de los focus grup hemos podido constatar que los maestros tutores de los centros de prácticas tienen un conocimiento muy vago de lo que implica el APS pero en general tienden a valorar muy positivamente la aportación de los alumnos que desarrollan proyectos de este tipo en sus centros escolares. Y en general, en sus comentarios valorativos en torno a la aportación de los alumnos de prácticas, inciden muy a menudo en resaltar sus capacidades prosociales y especialmente las que demuestran una implicación social intensa.

5. CONCLUSIONES

Si hoy el concepto de aprendizaje dominante es el socio-constructivista, en que el aprendizaje es configurado en gran parte por el contexto en que está situado, y es construido activamente a través de la negociación social con otros (Istance, 2012), los proyectos APS y de *engagement* en los practicums de los futuros maestros aparecen como una oportunidad magnífica para fomentar el aprendizaje autoregulado, reflexivo y colaborativo, siendo sensibles al conocimiento del contexto y de uno mismo. En esta fase inicial del proyecto hemos podido comprobar cómo los alumnos aprenden de forma más significativa y vivencial cuando realizan proyectos APS en el prácticum, pudiendo realizar una reflexión rigurosa de sus posibilidades sociales y personales que serán básicas en su profesión y también en el aprendizaje para la vida en el que están inmersos. Conceptos como pasión, seducción, creatividad o empatía forman parte de este proyecto, y esperemos que los acompañen al largo de su carrera profesional que está a punto de empezar.

AGRADECIMIENTOS

Esta comunicación presenta una investigación subvencionada por la AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación) en el marco del programa ARMIF (código-00049).

REFERENCIAS

Harper, S.R. y Quaye, S.J. (eds.) (2009). Beyond Sameness, with Engagement and Outcomes for All, *Student Engagement in Higher Education Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations*, (pp. 1-12). New York: Taylor and Francis.

Trowler, V. (2010). *Student engagement review*. York: The Higher Education Academy.

Motivaciones de los estudiantes para acogerse a una metodología docente basada en el Aprendizaje Servicio

Ana Cano-Ramírez¹ y Francisco Cabrera Suárez²

¹*Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ana.cano@ulpgc.es*

²*Departamento de Matemática. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. fcabrera@dma.ulpgc.es*

RESUMEN

En los cursos 2012-13 y 2013-14 se desarrolló un proyecto piloto que ofrecía a los estudiantes escoger entre un proceso de aprendizaje basado en un bloque optativo de actividades, cuya metodología era más participativa y activa, y que contemplaba: diversas actividades de aula, entrega de un número de cuestiones tipo examen de la materia teórica, y de una experiencia de Aprendizaje-Servicio, siendo éste último el que adquiriría mayor protagonismo; o continuar con el formato convencional basado en el estudio de los contenidos teóricos para posteriormente volcarlos en un examen.

En este trabajo se presenta los resultados obtenidos a partir de la encuesta que cumplimentaron una vez finalizado el semestre de primer curso; específicamente sobre la pregunta “¿por qué descarté el examen? (expón una de las razones)”.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; motivaciones de los estudiantes

ABSTRACT

In the 2012-13 and 2013-14 courses a pilot project was developed that offered students a choice between a learning process based on an optional block of activities whose methodology was more participatory and active and which included: various classroom activities, delivery of a number of questions such as a theoretical exam, and a learning-service experience, the latter being the most important role; or continue with the conventional format based on the study of the theoretical contents and then turn them into an exam. In this paper we present the results obtained from the survey that completed after the end of the first semester; Specifically on the question "Why did I dismiss the exam? (Present one of the reasons)"

Keywords: Service Learning, students' motivation

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de trabajo llevado a cabo se sitúa en la propuesta de innovación docente basado en un “bloque optativo de actividades” (BO) que incluye el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Roser, 2013), ofertada a los estudiantes de 1º y 2º curso de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, segundo semestre, en las asignaturas de Organización de los Servicios Sociales y Trabajo Social con Grupos (Cano- Ramírez, 2013) de los cursos 2012-13 y 2013-14. Se trata de que los estudiantes puedan escoger voluntariamente la opción de un aprendizaje de carácter experiencial y significativo. Resultado de esta propuesta es que 291 estudiantes de los citados cursos y asignaturas, realizaron el ApS (el 69 % del total de matriculados). Además, se hicieron partícipes de esta experiencia un total de 89 organizaciones (Cano-Ramírez, 2014b).

El BO de actividades se fundamenta, entre otras, en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Teoría de la Construcción Histórica-Social de Vigotsky, que tienen clara sintonía con la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (EDCG) (Boni et. al, 2012; Cano-Ramírez, 2014a). Sin embargo, el aprendizaje del modelo convencional se sustenta en la Teoría Conductista.

De acuerdo a cada modelo metodológico, se definen los procedimientos e instrumentos de evaluación en coherencia a cada uno. Los productos objeto de evaluación del BO de actividades, son documentos que los estudiantes elaboran a partir de la realización de las actividades, y de la lectura del material teórico, con su correspondiente análisis y reflexión. Desde la perspectiva de la elaboración de un examen, el producto del formato tradicional espera del estudiante que memorice las nociones teóricas. Atendiendo a ambos modelos educativos, se realiza en este trabajo una aproximación a las motivaciones que los estudiantes ponen de manifiesto que incidieron en su toma de decisión a la hora de descartar la realización del examen como instrumento de evaluación y calificador, optando por el BO.

1.1. Contextualización de la experiencia

La asignatura contempla en su Guía Docente los siguientes criterios de evaluación: examen de los contenidos teóricos (5 pts.), trabajo grupal (4 pts.) y asistencia (1 pts.). Al inicio del semestre, como alternativa al examen, la profesora propone a éstos la realización de un BO, que incluye la experiencia de ApS (2 pts.), actividades de aula (2 pts.) y elaboración individual de preguntas tipo examen como estrategia para que la materia de estudio fuera trabajada (1 pts.).

La finalidad de la propuesta viene motivada por el interés de llevar a cabo un iniciativa de innovación docente con la aspiración de buscar alternativas de aprendizaje, que impacte en la formación de los estudiantes. Esta finalidad es debatida, analizada y reflexionada conjuntamente en el aula, lo que permitió a todos los participantes tomar una decisión por sí mismos. Dado que el contexto inicial es que se trata de una experiencia piloto, pues ni la docente ni los estudiantes la habían experimentado con anterioridad, se acordó, que: a) acogerse a la experiencia innovadora tiene carácter voluntario, b) se realiza bajo la responsabilidad del alumno, quedando exenta la profesora y la universidad de cualquier responsabilidad y c) los alumnos que se inician en esta modalidad de aprendizaje, y que estimen no pueden seguir esta metodología, podrán siempre optar a la realización del examen en las convocatorias oficiales.

1.2. Marco teórico: las teorías de las motivaciones humanas

Las teorías sobre las motivaciones humanas persiguen describir qué son los humanos y qué pueden llegar a ser, atendiendo a aquello que les mueve y mantiene activos, que

son las motivaciones. En general, se puede identificar dos grandes grupos de motivaciones, las conocidas como primarias y las conocidas como secundarias (Cano-Ramírez, 2014). Mientras las primeras están dirigidas a buscar la satisfacción de elementos de carácter biológico, como puede ser el hambre, la sed, el sueño, etc., la segunda se enmarca dentro del conjunto de elementos racionales, en tanto que el ser humano es un ser emocional y social, como por ejemplo, la necesidad de seguridad, de conocimiento, de integración, etc.

Aunque existen distintas teorías sobre las motivaciones, en esta ocasión el trabajo se circunscribe a realizar una aproximación a los datos con base a la *Teoría del factor dual de Herzberg* que distinguen los factores llamados higiénicos o extrínsecos y motivacionales o intrínsecos. Los primeros, higiénicos o extrínsecos, refieren a factores externos a la tarea, se localizan en el ambiente que rodean a los estudiantes y abarcan las condiciones en que desempeñan aquella. Como esas condiciones son administradas y decididas por la universidad, los factores higiénicos están fuera del control del alumnado. Además, estos factores se caracterizan porque cuando son resueltos, elimina la insatisfacción que pueda estarse dando en la realización de la tarea, y aunque éstos no garantizan una motivación que se traduzca en esfuerzo y energía hacia el logro de resultados y metas, si no se encuentran resueltos, provocan insatisfacción. Los segundos, motivacionales o intrínsecos, refieren al trabajo en sí, y tienen la capacidad de incidir en la motivación de los estudiantes atendiendo a que estén presentes o no. En este sentido, se puede decir que los factores motivacionales están bajo el control del individuo, pues se relacionan con aquello que él hace y desempeña. Estos factores involucran los sentimientos relacionados con el crecimiento y desarrollo personal, el reconocimiento profesional, las necesidades de autorrealización, la mayor responsabilidad y ello depende de las tareas que el individuo realiza en su trabajo.

2. METODOLOGIA

El objetivo del estudio es realizar una aproximación a las motivaciones que intervienen en los estudiantes a la hora de tener la posibilidad de escoger entre un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional o uno de innovación docente en el que prima los procesos de aprendizaje participativo, experiencial y significativo. Todo ello permite comprender las preferencias de los estudiantes a la hora de abordar su proceso de estudio. Se estima que, en la medida en que se realicen trabajos empíricos de este tipo y se extraigan análisis y conclusiones, se podrá avanzar en la identificación de la actitud de los estudiantes ante la generación de innovaciones docentes del tipo que aquí se presenta.

El modelo de investigación escogido es de corte cualitativo, exploratorio y aplicado; se realiza un estudio del nivel discursivo significativo, a través del paradigma interpretativo, en el ámbito psicosocial, y atendiendo a la teoría sistémica. La propuesta investigadora se fundamenta en la teoría de programa que permite, a partir de una propuesta teórica inicial, contrastar en la realidad, confirmando, revisando o desechando el marco conceptual de partida (Ligero, 2011). El análisis de los resultados es de carácter deductivo (porque se parte de la teoría de las motivaciones) e inductivo, atendiendo a la Teoría Fundamentada. El análisis permite descubrir elementos que se traducen, a partir de los datos obtenidos de la realidad, en la construcción de teorías que se fundamenta en lo que el texto pone de manifiesto, a partir de un ejercicio y aplicación del método inductivo (Rubio y Varas, 1999). El método aplicado es basado en la semiótica, analizando el texto escrito por los estudiantes.

3. RESULTADOS

Los datos que se presenta son los obtenidos a partir de la encuesta que cumplimentan los estudiantes de 1º curso una vez finalizado el semestre, de ambos años académicos, ascendiendo a un total de 106, que representan un 63,8 % de un total de 166 estudiantes que optaron a escoger el BO; específicamente sobre la pregunta “¿por qué descarté el examen? (expón una de las razones)”.

En las respuestas se obtienen manifestaciones que refieren a razones por las que descartan el examen debido a déficits que identifican en éstos, mientras otros argumentan su decisión basada en expectativas y valoraciones positivas que proyectan sobre el BO que incorpora el ApS como principal protagonista. También se detecta que algunas expresiones no se expresan desde las razones (los por qué) si no que se hace desde las aspiraciones y objetivos pretendidos (los para qué). En la presentación de los resultados y análisis de los mismos no se ha realizado una separación expresa atendiendo a esta diferencia narrativa. Se ha obtenido lo siguiente:

I. Con relación al examen, se señalan los siguientes aspectos por los que se descarta el mismo.

1. Porque hay cansancio respecto al modelo de evaluación basado en el examen, siendo convencional y tradicional, que se constituye en algo desvinculado de la realidad y práctica social.
2. Porque el procedimiento de estudio y realización de los exámenes no es la mejor forma de aprender.
3. Porque se constituye en un aprendizaje superficial a corto plazo, sólo promueve el ejercicio de la memoria a corto plazo, produciendo el posterior olvido de lo estudiado.
4. Porque con el examen no se aprende, o si se aprende es sólo teoría.
5. Porque no genera ningún tipo de motivación, solo se hace para aprobar la asignatura.
6. Porque no permite demostrar los conocimientos que se tiene.
7. Porque no refleja el trabajo que conlleva.
8. Porque produce estrés, agobio, presión, ansiedad, miedo interno a suspender.
9. Porque los nervios pueden hacer que no obtengas éxito en los resultados de los exámenes.

II. Con relación al BO, se aportan las siguientes motivaciones por las que se descarta el examen como instrumento de evaluación.

1. Porque tienen ganas por probar otras nuevas metodologías y dinámicas de aprendizaje enriquecedoras, distintas a lo tradicional.
2. Porque tienen ilusión y motivación por la posibilidad de vivir experiencias.
3. Porque les gusta innovar y probar cosas nuevas.
4. Porque buscaba una experiencia personal.
5. Porque se aprende y se interioriza mucho más la teoría relacionándola y aplicándola en la práctica, con la experiencia, siendo un aprendizaje profundo, interiorizándose más.
6. Porque se aprende más, mejor y de manera más fácil, y no sólo contenidos conceptuales, sino también habilidades y actitudes.

7. Porque el ApS les pareció interesante, oportunidad innovadora, más productivo y satisfactorio, original y entusiasta, a través del voluntariado.
8. Porque el BO parece interesante, ameno y se puede disfrutar, siendo a su vez una experiencia alentadora.
9. Porque el BO es otra forma menos agobiante y estresante, permitiendo la tranquilidad y el disfrute.
10. Por su relación con la carrera.
11. Porque al escoger el BO, éste no incluía el examen.
12. Porque el BO da oportunidad para sacar la asignatura a lo largo del tiempo y no sólo en un momento concreto como es el examen.
13. Porque tuvo oportunidad de hacer el voluntariado.
14. Porque tienen poco tiempo y no al no tener que hacerlo, disponen de más tiempo para los exámenes de las otras asignaturas que no les ofrece alternativas de aprendizaje y de evaluación.
15. Porque le resultaba difícil la asignatura.

4. DISCUSIÓN

Respecto al examen se tiene:

- Se trata de un modelo tradicional, que carece de relación con la realidad y cuyo procedimiento no favorece el aprendizaje (1, 2).
- No se aprende, cuando se aprende es sólo sobre teoría y es un aprendizaje superficial (3, 4, 5).
- No permite demostrar los conocimientos que se tiene ni el trabajo que conlleva (6, 7).
- Provoca estrés, agobio, presión, ansiedad, miedo, de manera que los nervios pueden impedir la consecución de buenos resultados en una única prueba de la asignatura (8, 9).

Las motivaciones dadas ligadas a las condiciones que ofrece el BO, se pueden ordenar atendiendo a:

- Las expectativas y deseos a los que aspiran los estudiantes (1, 2, 3, 4).
- Las vinculadas a la adquisición de aprendizajes, incluyéndose en las respuestas aprendizajes de contenidos conceptuales, habilidades y actitudes (5,6).
- Las que se sitúan ante el BO en su conjunto o centrados en el ApS, al ostentar un importante protagonismo dentro de aquél. A este respecto destacan su carácter innovador e interesante que permite alcanzar aprendizajes con satisfacción y disfrute (7, 8, 9).
- Las que se sitúan en el vínculo con la carrera, permitiendo un acercamiento a la realización del voluntariado, lo que se va haciendo a lo largo del semestre, descargando presión y trabajo al final del semestre (10, 11, 12 13).
- Las que refieren a elementos extrínsecos refiriendo a la percepción de dificultad de la asignatura y de la posibilidad de liberación de la misma para poder atender las exigencias de exámenes de las demás en las que están matriculados (14,15).

-

5. CONCLUSIONES

Del conjunto de elementos que se expresan que inciden en la decisión de los estudiantes para escoger un modelo metodológico de aprendizaje experiencial y significativo como es el que se les ofreció, entran en juego motivaciones de los siguientes tipos:

Factores extrínsecos: del propio sistema educativo tradicional en el que están insertos, que carece de elementos que les incentive y motive el aprendizaje, dado que sigue proyectando un modelo que fiscaliza la adquisición de conocimientos estrictamente teóricos a través de la exigencia de superación de exámenes como único instrumento de evaluación. Existe una ausencia de elementos motivadores, así como la única presencia de un aprendizaje (cuando se da) de la teoría de carácter superficial y de corta duración. A ello se une las condiciones de realización del examen, suponiendo el riesgo de aprobar o suspender la asignatura atendiendo a los resultados de esta única prueba que se celebra en un momento puntual del curso, que no permite demostrar lo que se sabe y el trabajo que requiere.

Factores intrínsecos: la decisión de escoger el BO se centra esencialmente en las necesidades e inquietudes personales, tales como el hecho de despertar el interés por lo nuevo, innovador y distinto; la preocupación por aprender desde la teoría pero también desde la práctica. La posibilidad de un aprendizaje en profundidad, que contempla las nociones conceptuales, habilidades y actitudes. A ello se suma que el procedimiento a lo largo del semestre, aporta tranquilidad, disfrute y asimilación de los aprendizajes. Se constata que los estudiantes ponen en valor formas de aprendizajes basadas en la experiencia y en conexión con la realidad.

REFERENCIAS

- BATLLE, R. (2013b). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.
- Boni, A., Peris, J., Belda, S. y Terol (2012). Elementos para una práctica crítica del desarrollo. Repensando la formación universitaria desde la ED. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, nº 2. Educación Global.
- Cano-Ramírez, A, Díaz González, N. y Viera Guedes, D. (2013). *Aprendizaje-Servicio: Una práctica docente que acerca a los estudiantes de Grado de Trabajo Social a la realidad social y profesional*. Comunicación XII Congreso Estatal de Trabajo Social. Málaga.
- Cano-Ramírez, A. (2014a). *Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global. Aproximación diagnóstica en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES* (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/12352>.
- Cano-Ramírez, A. (2014b). *Aprendiendo y construyendo ApS: Experiencia en Grado de Trabajo Social de la ULPGC*. Ponencia I Jornada Canarias ApS. Tenerife.
- Francisco, A. Y MOLINER, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *EnnREIFOP*, 13 (4). Recuperado de <http://www.aufop.com>. Consultada en fecha 02-10-2013).
- Ligero Lasa, J.A. (2011). *Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa*. Madrid: CEU Ediciones.

Rubio, M^a J. y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.

El Aprendizaje-Servicio como estrategia de implantación de la Responsabilidad Social Universitaria

Carlos Capella Peris¹, Lorena Zorrilla Silvestre² y José Manuel Martín-Fernández³

¹*Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón.* capellac@uji.es

²*Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón.* zorrilla@uji.es

³*Profesor Interino de Secundaria en Educación Física. Junta de Andalucía.* jmmartinf@ugr.es

RESUMEN

La presente comunicación defiende la vinculación entre dos fenómenos de creciente interés, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el Aprendizaje-Servicio (ApS). A raíz de las similitudes encontradas en cuanto sus efectos y beneficios, y la compatibilidad de sus espacios y procesos de aplicación, planteamos la posibilidad de utilizar la metodología didáctica del ApS como elemento de implantación de la RSU a través de la formación académica. Tras comprobar la viabilidad de esta propuesta desde una perspectiva teórica, animamos a la comunidad educativa a continuar profundizando en esta línea trabajo, tanto a nivel formativo como investigador. Esta acción aportaría notables beneficios tanto al entorno universitario como a la sociedad en general.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Responsabilidad Social Universitaria; compatibilidad de aplicación; formación académica.

ABSTRACT

This communication advocates to link two phenomena of increasing interest, University Social Responsibility (USR) and Service-Learning (SL). As a result of the similarities found in terms of their effects and benefits, and the compatibility of their space and application processes, we propose the possibility of using SL's teaching methodology as part of implementation USR through academic formation. After checking the viability of this proposal from a theoretical perspective, we encourage education community to continue deepening in this work's line, both in formation and researcher level. This will bring remarkable benefits to university environment and global society.

Keywords: Service-Learning; University Social Responsibility; application compatibility; academic formation.

1. INTRODUCCIÓN

La responsabilidad social universitaria es una temática que en los últimos años ha adquirido gran notoriedad, produciéndose un resurgimiento sobre el debate de su labor en esta institución (Beltrán, Iñigo y Mata, 2014). Sin embargo, una de las problemáticas habituales que debe enfrentar el análisis del concepto de RSU, es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término (Dahlsrud, 2008; Lozano, 2009; y Marrewijk, 2003). Con la intención de clarificar el término RSU, nos remitimos a la definición expuesta por Vila y Martín (2014, p. 45), los cuales entienden que es *“el conjunto de discursos y acciones que genera y realiza la Universidad como resultado de su proyecto y proyección social como institución, de forma que trabaje para la construcción, en su seno, de las condiciones para la mejora social desde su labor reflexiva, ética, académica, investigadora e innovadora”*.

Esta información nos ayuda a comprender que las universidades deben emplear la RSU como una herramienta útil para promover el cambio social hacia una sociedad más sostenible, con el apoyo de la gestión universitaria y su proyección social (Stephens, Hernández, Román, Graham y Scholz, 2008). De este modo, además de las responsabilidades habituales de formación, investigación y transferencia del conocimiento y la tecnología, las universidades tienen una responsabilidad social con la comunidad.

La tendencia actual desde la perspectiva de la comunidad universitaria, supone la asunción de una responsabilidad cada vez mayor en materia de formación, investigación, estudio y servicios de orientación, transferencia de tecnología y educación permanente (Ramalho y Beltrán, 2012). En esta línea, dentro del marco de la formación práctica, cada vez son más frecuentes las experiencias de servicio de los estudiantes implicándose en una comunidad local. Hasta hace bien poco, dicha actividad se centraba únicamente en la formación de los estudiantes más que en el servicio que podían prestar a la sociedad. No obstante, la manera en que la formación del estudiantado se lleva a cabo a través de estas experiencias reales y de servicio a la comunidad está cambiando (Aponte, 2009). Un buen ejemplo de estas políticas prácticas de responsabilidad social podemos encontrarlo en las universidades americanas, las cuales se distinguen por su compromiso de servir a la comunidad (Decter, 2009).

De acuerdo con este planteamiento destaca la metodología del ApS. Según Beltrán et al. (2014), el ApS refleja este nuevo enfoque de la función del servicio de formación, cada vez más extendido y con muchos ejemplos de buenas prácticas, implicando una forma alternativa de vinculación con la comunidad. Así pues, los procesos de formación basados en el ApS favorecen directamente la preparación de los estudiantes para que se inserten en la sociedad como ciudadanos responsables y, a la vez, contribuyen al desarrollo sostenible de la misma en una clara expresión de beneficio mutuo, más allá de la simple adquisición de competencias profesionales para su futura inserción laboral como principal resultado de su paso por las aulas universitarias (Boyle, 2007; Hervani y Helms, 2004; y Newman, 2008). De este modo, los programas de ApS se presentan como una gran alternativa a la hora de implantar la RSU, especialmente desde el punto de vista del desarrollo de valores cívicos y la sensibilidad social en los miembros de la comunidad universitaria. En esta línea, podemos destacar los trabajos de Fuertes (2014) y Simó, Ginesta y de San Eugenio (2013).

Apoyándonos en lo expuesto por Tapia (2010), esta concepción de la RSU implica profundos cambios en la organización de la universidad, reconociéndola como parte del conjunto de la comunidad sin mostrarse aislada ni supeditada a las demandas externas. De igual modo, la sociedad ya no es vista como un cliente o destinatario pasivo sino

como un espacio donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas institucionales a través de iniciativas solidarias. Este planteamiento establece la integración de las misiones primarias de RSU desde la perspectiva del ApS, manteniendo una clara identidad educativa y presentando unas fronteras permeables a las demandas sociales existentes. Siguiendo este modelo dinámico y dialéctico, el aprendizaje, la investigación y la intervención social tienen un fuerte impacto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje ya que, al involucrarse en la resolución de problemas reales de una comunidad específica, trabaja con realidades complejas que aumentan la riqueza y significatividad del proceso educativo.

2. MARCO TEÓRICO

La acción de la universidad, como cualquier otra institución, genera una serie de impactos en la sociedad. Según Vallaey (2005), uno de los autores más prolíficos en materia de RSU, los impactos generados por la RSU podrán ser organizativos, educativos, cognitivos y epistemológicos, y sociales. Como podemos ver, muchos de estos impactos coinciden con los efectos provocados por la metodología del ApS, que pueden ser académicos, personales, sociales y de ciudadanía (Billig, 2002; y Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001). Por otra parte, estos impactos determinan una serie de espacios de aplicación de la RSU (Vallaey, 2007): campus responsable, formación ciudadana y profesional responsable, gestión social del conocimiento, y comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo.

El campus responsable está delimitado por la gestión de la organización del clima laboral, los recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente. La idea es lograr un comportamiento éticamente ejemplar, a nivel organizativo, para la educación continua no formal de todos los integrantes de la institución universitaria. De este modo se desarrollarán tanto normas de convivencia social como de conducta ecológica.

En segundo lugar, la formación ciudadana y profesional responsable viene definida por la gestión de la formación académica y pedagógica, tanto en su temática y organización curricular como en sus metodologías y propuestas didácticas. El objetivo es que la formación profesional y humanística se oriente realmente hacia un perfil de graduado que haya adquirido competencias ciudadanas de responsabilidad social para el desarrollo sostenible de la comunidad. Este espacio supone que la orientación curricular general y particular de los diferentes estudios tengan una estrecha relación con los problemas reales de la sociedad (económicos, sociales, ecológicos...) y puedan tratarse in situ en contacto directo con actores externos.

Por otra parte, la gestión social del conocimiento se encarga de regular la producción y difusión del saber, la investigación, y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. El propósito es orientar la actividad científica y la práctica experta, no sólo a través de una negociación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos, a fin de articular la producción de un conocimiento global con grandes programas sociales emprendidos desde el sector público, sino también para que los procesos de construcción de los conocimientos sean más participativos e involucren a miembros no académicos. Además, esta tarea supone difundir de modo comprensible los procesos y resultados de la actividad científica, ampliando la accesibilidad al conocimiento para facilitar el ejercicio de reflexión crítica por parte de los ciudadanos.

Finalmente, las comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo gestionan la participación social de la universidad en el desarrollo humano de la comunidad. La intención es organizar proyectos con colaboradores externos a la comunidad universitaria, de tal modo que se constituyan actividades que fomenten el desarrollo

social, tanto de los participantes académicos como de los no académicos, generando así capital social. Cabe destacar en este punto, que bajo esta perspectiva la RSU no se limita únicamente a actuar en los sectores más desfavorecidos, sino que pretende construir comunidades de aprendizaje mutuo, abiertas a cualquier ámbito de la comunidad, al mismo tiempo que se contribuye a resolver problemas sociales concretos.

Si analizamos con detalle los diferentes espacios de actuación de la RSU descritos, podemos entrever cómo el ApS actúa en todos y cada uno de ellos. Afecta a nivel personal a los diferentes miembros universitarios implicados, tanto docentes como estudiantes; emplea una metodología y un entorno de formación en contacto directo con los colaboradores externos; produce un conocimiento extensible al resto de la sociedad a través de la acción directa y de las posibles publicaciones resultantes; y, por último, crea una comunidad de aprendizaje entre el alumnado universitario y los miembros de las entidades beneficiarias.

Por otra parte, respecto a los beneficios a corto y largo plazo provocados por la implementación de la RSU, Vallaey, de la Cruz y Sasia (2009) destacan la coherencia e integración institucional, la pertinencia y permeabilidad social, la dinámica institucional hacia la innovación, y la racionalización de la gestión universitaria. La coherencia e integración institucional articulará las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión mediante una política transversal que impregnará toda la institución y alineará los diversos procesos, académicos y no académicos, con un enfoque de gestión ética responsable. Con ello, aumentará la coherencia entre la declaración de intenciones, respecto a la misión, visión y valores institucionales de la universidad, y la práctica cotidiana en el campus. Por su parte, la pertinencia y permeabilidad social vinculará a la entidad educativa con su entorno social, invitando a colaboradores externos a participar en los procesos académicos y organizativos internos, y orientando la gestión, la formación y la investigación hacia la solución de problemas sociales concretos. Este hecho fomentará el tratamiento de cuestiones de gran relevancia como, por ejemplo, la enorme desigualdad social actual. En tercer lugar, la dinámica institucional hacia la innovación permitirá que la universidad sea una organización inteligente, actuando de forma transparente y democrática, e implementando procesos de mejora continua que faciliten iniciativas creativas en los ámbitos académico y de gestión. Por último, la racionalización de la gestión universitaria mejorará el desempeño de los diversos procesos de la institución universitaria como, por ejemplo, la gestión racional del campus, el incremento de la motivación personal, el aumento del rendimiento académico, tanto educativo como investigador, o la creación de valor social.

Nuevamente, estos beneficios son compatibles con respecto al uso del ApS pues, sobre esta cuestión, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) determinan que los programas de ApS pretenden fomentar la ciudadanía participativa, aumentar la integración y el capital social, facilitar la educación en valores y la prosocialidad y, por último, promover el conocimiento y la responsabilidad. De este modo, comprobamos que ambos planteamientos vuelven a coincidir en esta temática.

Tras presentar las conexiones existentes entre el ApS y la RSU en cuanto a sus efectos, espacios de aplicación y beneficios, seguidamente nos centramos en los pasos que debemos seguir a la hora de implementar este tipo de proyectos. Para Vallaey et al. (2009) los cuatro pasos a seguir en esta cuestión son compromiso, autodiagnóstico, cumplimiento y rendición de cuentas. El primer paso articula la RSU con el proyecto institucional, la misión y los valores de la universidad, exigiendo una clara implicación de toda la comunidad universitaria así como la creación de un equipo rector a cargo del proyecto. El autodiagnóstico presenta las herramientas cuantitativas y cualitativas para establecer la situación de los cuatro ámbitos clave de las universidades: gestión de la organización, formación educativa, conocimiento e investigación, y participación social. En tercer lugar, a partir de los resultados del diagnóstico, el cumplimiento planifica las

áreas de mejora y ejecuta los proyectos de responsabilidad social con la más amplia participación, tanto de los miembros de la comunidad universitaria como de los colaboradores externos pertinentes. Finalmente, el proceso de rendición de cuentas ofrece ideas para evaluar y comunicar los resultados de los proyectos de RSU, con el objetivo de afinar las estrategias y reiniciar el ciclo, centrándose especialmente en los aspectos que hayan presentado dificultades. Siguiendo este planteamiento, la implementación de la RSU es totalmente compatible con los pasos de aplicación del ApS centrados, a grandes rasgos, en la preparación, aplicación, evaluación y reflexión del proyecto educativo a realizar. No obstante, nuestro planteamiento considera necesario otorgar una mayor importancia al compromiso a la hora de vincular el ApS con la RSU, debiendo estar presente durante todo el proceso de aplicación.

4. DISCUSIÓN

Como hemos podido ver, el ApS muestra numerosas similitudes con la RSU. Mientras el ApS tiene efectos a nivel académico, personal, social y de ciudadanía, la RSU provoca impactos a nivel organizativo, educativo, cognitivo y epistemológico, y social. En segundo lugar, el ApS procura fomentar la ciudadanía participativa, aumentar la integración y el capital social, facilitar la educación en valores y la prosocialidad y, por último, promover el conocimiento y la responsabilidad; por su parte la RSU busca mejorar la coherencia e integración institucional, la pertinencia y permeabilidad social, la dinámica institucional hacia la innovación, y la racionalización de la gestión universitaria. Por último, los espacios y periodos de aplicación de la RSU son totalmente compatibles con la metodología del ApS, ya que convergen en numerosos aspectos.

5. CONCLUSIONES

La principal conclusión de este trabajo es que, desde el punto de vista teórico, el ApS es una metodología educativa adecuada para la implementación de la RSU a través de la formación académica. Así pues, animamos a la comunidad educativa a continuar profundizando en la línea de trabajos como los de Fuertes (2014) y Simó et al. (2013), tanto a nivel formativo como investigador. Este hecho extendería la relación entre ambos fenómenos, aumentando así la utilidad de las posibilidades que su vinculación nos ofrece. Por otra parte, la implementación de proyectos conjuntos de ApS y RSU fomentará la consecución de uno de los objetivos principales de sendas propuestas, provocar un beneficio directo en la sociedad, especialmente en la comunidad universitaria.

AGRADECIMIENTOS

La responsabilidad social universitaria es una temática que en los últimos años ha adquirido gran notoriedad, produciéndose un resurgimiento sobre el debate de su labor en esta institución (Beltrán, Iñigo y Mata, 2014). Sin embargo, una de las problemáticas habituales que debe enfrentar el análisis del concepto de RSU, es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término (Dahlsrud, 2008; Lozano, 2009; y Marrewijk, 2003). Con la intención de clarificar el término RSU, nos remitimos a la definición expuesta por Vila y Martín (2014, p. 45), los cuales entienden que es *“el conjunto de discursos y acciones que genera y realiza la Universidad como resultado de su proyecto y proyección social como institución, de forma que trabaje para la construcción, en su seno, de las condiciones para la mejora social desde su labor reflexiva, ética, académica, investigadora e innovadora”*.

Esta información nos ayuda a comprender que las universidades deben emplear la RSU como una herramienta útil para promover el cambio social hacia una sociedad más

sostenible, con el apoyo de la gestión universitaria y su proyección social (Stephens, Hernández, Román, Graham y Scholz, 2008). De este modo, además de las responsabilidades habituales de formación, investigación y transferencia del conocimiento y la tecnología, las universidades tienen una responsabilidad social con la comunidad.

La tendencia actual desde la perspectiva de la comunidad universitaria, supone la asunción de una responsabilidad cada vez mayor en materia de formación, investigación, estudio y servicios de orientación, transferencia de tecnología y educación permanente (Ramalho y Beltrán, 2012). En esta línea, dentro del marco de la formación práctica, cada vez son más frecuentes las experiencias de servicio de los estudiantes implicándose en una comunidad local. Hasta hace bien poco, dicha actividad se centraba únicamente en la formación de los estudiantes más que en el servicio que podían prestar a la sociedad. No obstante, la manera en que la formación del estudiantado se lleva a cabo a través de estas experiencias reales y de servicio a la comunidad está cambiando (Aponte, 2009). Un buen ejemplo de estas políticas prácticas de responsabilidad social podemos encontrarlo en las universidades americanas, las cuales se distinguen por su compromiso de servir a la comunidad (Decter, 2009).

De acuerdo con este planteamiento destaca la metodología del ApS. Según Beltrán et al. (2014), el ApS refleja este nuevo enfoque de la función del servicio de formación, cada vez más extendido y con muchos ejemplos de buenas prácticas, implicando una forma alternativa de vinculación con la comunidad. Así pues, los procesos de formación basados en el ApS favorecen directamente la preparación de los estudiantes para que se inserten en la sociedad como ciudadanos responsables y, a la vez, contribuyen al desarrollo sostenible de la misma en una clara expresión de beneficio mutuo, más allá de la simple adquisición de competencias profesionales para su futura inserción laboral como principal resultado de su paso por las aulas universitarias (Boyle, 2007; Hervani y Helms, 2004; y Newman, 2008). De este modo, los programas de ApS se presentan como una gran alternativa a la hora de implantar la RSU, especialmente desde el punto de vista del desarrollo de valores cívicos y la sensibilidad social en los miembros de la comunidad universitaria. En esta línea, podemos destacar los trabajos de Fuertes (2014) y Simó, Ginesta y de San Eugenio (2013).

Apoyándonos en lo expuesto por Tapia (2010), esta concepción de la RSU implica profundos cambios en la organización de la universidad, reconociéndola como parte del conjunto de la comunidad sin mostrarse aislada ni supeditada a las demandas externas. De igual modo, la sociedad ya no es vista como un cliente o destinatario pasivo sino como un espacio donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas institucionales a través de iniciativas solidarias. Este planteamiento establece la integración de las misiones primarias de RSU desde la perspectiva del ApS, manteniendo una clara identidad educativa y presentando unas fronteras permeables a las demandas sociales existentes. Siguiendo este modelo dinámico y dialéctico, el aprendizaje, la investigación y la intervención social tienen un fuerte impacto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje ya que, al involucrarse en la resolución de problemas reales de una comunidad específica, trabaja con realidades complejas que aumentan la riqueza y significatividad del proceso educativo.

La acción de la universidad, como cualquier otra institución, genera una serie de impactos en la sociedad. Según Vallaey (2005), uno de los autores más prolíficos en materia de RSU, los impactos generados por la RSU podrán ser organizativos, educativos, cognitivos y epistemológicos, y sociales. Como podemos ver, muchos de estos impactos coinciden con los efectos provocados por la metodología del ApS, que pueden ser académicos, personales, sociales y de ciudadanía (Billig, 2002; y Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001). Por otra parte, estos impactos determinan una serie de espacios de aplicación de la RSU (Vallaey, 2007): campus responsable, formación ciudadana y

profesional responsable, gestión social del conocimiento, y comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo.

El campus responsable está delimitado por la gestión de la organización del clima laboral, los recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente. La idea es lograr un comportamiento éticamente ejemplar, a nivel organizativo, para la educación continua no formal de todos los integrantes de la institución universitaria. De este modo se desarrollarán tanto normas de convivencia social como de conducta ecológica.

En segundo lugar, la formación ciudadana y profesional responsable viene definida por la gestión de la formación académica y pedagógica, tanto en su temática y organización curricular como en sus metodologías y propuestas didácticas. El objetivo es que la formación profesional y humanística se oriente realmente hacia un perfil de graduado que haya adquirido competencias ciudadanas de responsabilidad social para el desarrollo sostenible de la comunidad. Este espacio supone que la orientación curricular general y particular de los diferentes estudios tengan una estrecha relación con los problemas reales de la sociedad (económicos, sociales, ecológicos...) y puedan tratarse in situ en contacto directo con actores externos.

Por otra parte, la gestión social del conocimiento se encargar de regular la producción y difusión del saber, la investigación, y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. El propósito es orientar la actividad científica y la práctica experta, no sólo a través de una negociación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos, a fin de articular la producción de un conocimiento global con grandes programas sociales emprendidos desde el sector público, sino también para que los procesos de construcción de los conocimientos sean más participativos e involucren a miembros no académicos. Además, esta tarea supone difundir de modo comprensible los procesos y resultados de la actividad científica, ampliando la accesibilidad al conocimiento para facilitar el ejercicio de reflexión crítica por parte de los ciudadanos.

Finalmente, las comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo gestionan la participación social de la universidad en el desarrollo humano de la comunidad. La intención es organizar proyectos con colaboradores externos a la comunicad universitaria, de tal modo que se constituyan actividades que fomenten el desarrollo social, tanto de los participantes académicos como de los no académicos, generando así capital social. Cabe destacar en este punto, que bajo esta perspectiva la RSU no se limita únicamente a actuar en los sectores más desfavorecidos, sino que pretende construir comunidades de aprendizaje mutuo, abiertas a cualquier ámbito de la comunidad, al mismo tiempo que se contribuye a resolver problemas sociales concretos.

Si analizamos con detalle los diferentes espacios de actuación de la RSU descritos, podemos entrever cómo el ApS actúa en todos y cada uno de ellos. Afecta a nivel personal a los diferentes miembros universitarios implicados, tanto docentes como estudiantes; emplea una metodología y un entorno de formación en contacto directo con los colaboradores externos; produce un conocimiento extensible al resto de la sociedad a través de la acción directa y de las posibles publicaciones resultantes; y, por último, crea una comunidad de aprendizaje entre el alumnado universitario y los miembros de las entidades beneficiarias.

Por otra parte, respecto a los beneficios a corto y largo plazo provocados por la implementación de la RSU, Vallaey, de la Cruz y Sasia (2009) destacan la coherencia e integración institucional, la pertinencia y permeabilidad social, la dinámica institucional hacia la innovación, y la racionalización de la gestión universitaria. La coherencia e integración institucional articulará las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión mediante una política transversal que impregnará toda la institución y alineará los diversos procesos, académicos y no académicos, con un enfoque de gestión ética

responsable. Con ello, aumentará la coherencia entre la declaración de intenciones, respecto a la misión, visión y valores institucionales de la universidad, y la práctica cotidiana en el campus. Por su parte, la pertinencia y permeabilidad social vinculará a la entidad educativa con su entorno social, invitando a colaboradores externos a participar en los procesos académicos y organizativos internos, y orientando la gestión, la formación y la investigación hacia la solución de problemas sociales concretos. Este hecho fomentará el tratamiento de cuestiones de gran relevancia como, por ejemplo, la enorme desigualdad social actual. En tercer lugar, la dinámica institucional hacia la innovación permitirá que la universidad sea una organización inteligente, actuando de forma transparente y democrática, e implementando procesos de mejora continua que faciliten iniciativas creativas en los ámbitos académico y de gestión. Por último, la racionalización de la gestión universitaria mejorará el desempeño de los diversos procesos de la institución universitaria como, por ejemplo, la gestión racional del campus, el incremento de la motivación personal, el aumento del rendimiento académico, tanto educativo como investigador, o la creación de valor social.

Nuevamente, estos beneficios son compatibles con respecto al uso del ApS pues, sobre esta cuestión, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) determinan que los programas de ApS pretenden fomentar la ciudadanía participativa, aumentar la integración y el capital social, facilitar la educación en valores y la prosocialidad y, por último, promover el conocimiento y la responsabilidad. De este modo, comprobamos que ambos planteamientos vuelven a coincidir en esta temática.

Tras presentar las conexiones existentes entre el ApS y la RSU en cuanto a sus efectos, espacios de aplicación y beneficios, seguidamente nos centramos en los pasos que debemos seguir a la hora de implementar este tipo de proyectos. Para Vallaeyts et al. (2009) los cuatro pasos a seguir en esta cuestión son compromiso, autodiagnóstico, cumplimiento y rendición de cuentas. El primer paso articula la RSU con el proyecto institucional, la misión y los valores de la universidad, exigiendo una clara implicación de toda la comunidad universitaria así como la creación de un equipo rector a cargo del proyecto. El autodiagnóstico presenta las herramientas cuantitativas y cualitativas para establecer la situación de los cuatro ámbitos clave de las universidades: gestión de la organización, formación educativa, conocimiento e investigación, y participación social. En tercer lugar, a partir de los resultados del diagnóstico, el cumplimiento planifica las áreas de mejora y ejecuta los proyectos de responsabilidad social con la más amplia participación, tanto de los miembros de la comunidad universitaria como de los colaboradores externos pertinentes. Finalmente, el proceso de rendición de cuentas ofrece ideas para evaluar y comunicar los resultados de los proyectos de RSU, con el objetivo de afinar las estrategias y reiniciar el ciclo, centrándose especialmente en los aspectos que hayan presentado dificultades. Siguiendo este planteamiento, la implementación de la RSU es totalmente compatible con los pasos de aplicación del ApS centrados, a grandes rasgos, en la preparación, aplicación, evaluación y reflexión del proyecto educativo a realizar. No obstante, nuestro planteamiento considera necesario otorgar una mayor importancia al compromiso a la hora de vincular el ApS con la RSU, debiendo estar presente durante todo el proceso de aplicación.

Como hemos podido ver, el ApS muestra numerosas similitudes con la RSU. Mientras el ApS tiene efectos a nivel académico, personal, social y de ciudadanía, la RSU provoca impactos a nivel organizativo, educativo, cognitivo y epistemológico, y social. En segundo lugar, el ApS procura fomentar la ciudadanía participativa, aumentar la integración y el capital social, facilitar la educación en valores y la prosocialidad y, por último, promover el conocimiento y la responsabilidad; por su parte la RSU busca mejorar la coherencia e integración institucional, la pertinencia y permeabilidad social, la dinámica institucional hacia la innovación, y la racionalización de la gestión universitaria. Por último, los

espacios y periodos de aplicación de la RSU son totalmente compatibles con la metodología del ApS, ya que convergen en numerosos aspectos.

La principal conclusión de este trabajo es que, desde el punto de vista teórico, el ApS es una metodología educativa adecuada para la implementación de la RSU a través de la formación académica. Así pues, animamos a la comunidad educativa a continuar profundizando en la línea de trabajos como los de Fuertes (2014) y Simó et al. (2013), tanto a nivel formativo como investigador. Este hecho extendería la relación entre ambos fenómenos, aumentando así la utilidad de las posibilidades que su vinculación nos ofrece. Por otra parte, la implementación de proyectos conjuntos de ApS y RSU fomentará la consecución de uno de los objetivos principales de sendas propuestas, provocar un beneficio directo en la sociedad, especialmente en la comunidad universitaria.

Trabajo respaldado por el Proyecto P11A2013 de la Universitat Jaume I de Castellón.

REFERENCIAS

- Aponte, C. (2007). *Propuesta de indicadores de evaluación de la función de proyección social/extensión universitaria/interacción en la educación superior. Asociación colombiana de universidades*. [On line]. Recuperado de http://dars.pucp.edu.pe/2011/publicaciones_documentos/Propuesta_e_Indicadores_de_Evaluacion_de_la_Func_Social.pdf
- Beltrán, J., Iñigo, E., y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18.
- Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184–189.
- Boyle, M. (2007). Learning to neighbor? Service learning in context. *Journal of Academic Ethics*, 5(1), 85-104.
- Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1-13.
- Decter, M. H. (2009). Comparative review of UK-USA industry-university relationships. *Education and Training*, 51 (8/9), 624-634.
- Eyler, J. S., Giles, E.H. Jr., Stenson, M. C., y Gray, CH. J. (2001). *At a glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt University, Corporation for National Service and Learn and Serve America National Service Clearinghouse. Recuperado de <http://www.compact.org/resources/downloads/aag.pdf>.
- Fuertes, M. T. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). *Historia y Comunicación Social*, 19, 175-186.
- Hervani, A., y Helms, M. (2004). Increasing creativity in economics: The service learning project. *Journal of Education for Business*, 79(5), 267-274.
- Lozano, J. (2009). *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*. Madrid: Trotta.
- Marrewijk, M. (2003). Concepts and definitions of CSR and corporate sustainability: Between agency and communion. *Business Ethics*, 44(2/3), 95-105.

- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of ethics. *New Directions of Higher Education*, 142, 17-24.
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Ramalho, B., y Beltrán, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena, *Revista Lusófona de Educação*, 21, 32-52.
- Simó, S., Ginesta, X., y de San Eugenio, J. (2013). Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social. *Historia y Comunicación Social*, 18, 627-638.
- Stephens, J. C., Hernández, M. E., Román, M., Graham, A. C., y Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317-338.
- 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.
- Vallaey, F. (2005). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. [On line]. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>
- Vallaey, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey*. [On line]. Recuperado de http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf
- Vallaey, F., de la Cruz, C., y Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Vila, E. S., y Martín, V. M. (2014). A río revuelto, ganancia de pescadores. Usos y abusos en torno a la empleabilidad vista desde la responsabilidad social de las universidades. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 42-47.

Desarrollo académico y personal en un proyecto de Aprendizaje-Servicio de EF

Oscar Chiva-Bartoll¹, Raquel Corbatón-Martínez² y Pedro Jesús Ruiz-Montero³

¹ *Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón.* ochiva@uji.es

² *Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón.* corbaton@uji.es

³ *Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada.*
pedrorumo@ugr.es

RESUMEN

El presente estudio refleja la experiencia de cinco estudiantes de magisterio de la Universitat Jaume I de Castellón en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). El objetivo de la investigación se centra en comprender el significado de sus vivencias respecto a su propio aprendizaje académico y desarrollo personal. Para profundizar en ambas temáticas, se plantea una investigación cualitativa a través del análisis de las cinco entrevistas realizadas. Nuestro trabajo pretende descubrir el significado de participar y aprender en un proyecto de ApS desde una perspectiva fenomenológica. Dicho enfoque nos permite conocer la realidad del ApS experimentada desde dentro, además de contribuir a clarificar la interpretación de los resultados de estudios anteriores sobre los efectos de esta metodología educativa.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; investigación cualitativa; aprendizaje académico; desarrollo personal.

ABSTRACT

This study reflects the experience of five female pre-service teacherstudents from the Universitat Jaume I of Castellón in a service-learning project (SL). The aim of the research is focused on understanding the meaning of their experiences regarding their own academic learning and personal development. To further explore both issues, we propose a qualitative research through the analysis of five carried out interviews. Our work seeks to discover the meaning of participating and learning in a SL's project from a phenomenological perspective. This approach allows us to know the reality of the SL's experience from the inside, as well as contributing to clarify the interpretation of the results of previous studies about the effects of this educational methodology.

Keywords: Service-learning; qualitative research, academic learning; personal development.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente diversas investigaciones profundizan en el estudio de los efectos del ApS en diferentes contextos. Algunos trabajos, como los de Billig (2000, 2002), Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001) y Eyler y Giles (1999), han sentado precedente en esta materia, clasificando los resultados de la aplicación de programas de ApS en cuatro categorías: resultados académicos, resultados personales, resultados sociales y resultados de ciudadanía. Así pues, esta clasificación establecerá, inicialmente, el marco teórico de nuestro trabajo. Como nos indican Carson y Raguse (2014), este planteamiento es seguido en gran cantidad de estudios específicos del campo de Educación Física, aunque solo unos pocos se centran en el ámbito de los juegos motrices y deportes en edad infantil. En esta línea podemos destacar los trabajos de Capella, Gil y Martí (2014) y Chiva, Gil y Hernando (2014).

Según Yorio y Ye (2012), los análisis cualitativos aportan datos de valores, actitudes y conductas sobre la participación y la ciudadanía; mientras que los datos obtenidos del análisis cuantitativo proporcionan información sobre la relación entre la aplicación del ApS y los resultados académicos. De este modo, el presente estudio pretende complementar los resultados que reportan las investigaciones previas, contribuyendo a una mayor comprensión de la experiencia del alumnado, desde un punto de vista interno. En este sentido, consideramos conveniente complementar los estudios cuantitativos e iniciar nuevas aproximaciones que den voz al estudiantado. De este modo serán los propios protagonistas, en primera persona, quienes describan su vivencia mediante el programa de ApS. Así pues, desde este punto de vista subjetivo, es interesante que los estudiantes den a conocer su contribución a la construcción social de la EF, así como también a la reproducción y transformación de formas críticas planteadas en su pedagogía (Devís, 2006). Por otra parte, los fenómenos sociales como la educación están condicionados por innumerables variables extrañas que no pueden aislarse de un modo claro (González-Morales, 2003), por lo que el enfoque fenomenológico escogido aspira a describir en profundidad las implicaciones que la participación en el proyecto de ApS desarrollado tuvo sobre las cinco alumnas universitarias participantes. Así pues, el trabajo parte de una posición ontoepistemológica que, aun no entendiendo la realidad investigada independientemente de las personas, tampoco admite un supuesto relativista únicamente dependiente de la posición subjetiva de cada persona (Sandberg, 2005).

Por tanto, nuestro interés se sitúa en describir, desde una perspectiva fenomenológica, las implicaciones que tuvo para el desarrollo personal y académico de cinco alumnas de la Universitat Jaume I de Castellón, la participación en un proyecto de ApS llevado a cabo en la asignatura “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil” del Grado de magisterio infantil durante el curso en 2013-14. 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 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. Concretamente, el programa de ApS consistió en diseñar, aplicar y valorar diversas sesiones de juegos cooperativos para incrementar la socialización del alumnado, adaptando las sesiones de juegos motrices a las necesidades concretas de los niños y niñas en riesgo de exclusión social.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Nuestro planteamiento requería encontrar personas lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador. Por ello, siguiendo las indicaciones del profesor, seleccionamos a las cinco alumnas que habían tenido una mayor implicación en el proyecto de ApS, entendiendo que su participación podría aportar datos más relevantes.

2.2. Procedimiento

Siguiendo a Marí, Bo y Climent (2010), una entrevista orientada desde un posicionamiento fenomenológico se plantea como un recurso para buscar, en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos mismos a su experiencia. Esta premisa no ha llevado a optar por una entrevista semiestructurada, considerando el recurso dialógico como la opción más acertada para conocer la verdad. De este modo, el investigador se adecua a las respuestas del informante dándole mayor libertad para conducir su discurso y profundizar sobre él. En esta línea, Flick (2007), añade la expectativa de que es más probable que los informantes expresen sus puntos de vista en una entrevista relativamente abierta que en una de carácter cerrado.

2.3. Materiales

Tras recibir el formulario de consentimiento informado de las colaboradoras, las entrevistas se registraron en formato de audio y vídeo simultáneamente para su posterior análisis. Esta tarea se realizó con una videocámara, una grabadora y un teléfono móvil.

2.4. Diseño

El tipo de entrevista semiestructurada escogido fue la entrevista focalizada, pues el objetivo de la investigación es dar a conocer la vivencia de una situación concreta sobre la que se centra la atención, en este caso en particular, la participación en el programa de ApS descrito. Además, el investigador es conocedor externo del desarrollo de dicha realidad y, como señalan Fiske, Kendall y Merton, (1998), este conocimiento previo es muy positivo, pues le permite distinguir entre la información sobre hechos observables y las descripciones subjetivas de la informante. Por otra parte, este hecho también facilita el flujo o intercambio de referencias a hechos concretos, fomentando así una mayor comprensión intersubjetiva de la vivencia.

Siguiendo a Báez y Pérez de Tudela (2009), el plan de trabajo seguido para planificar las entrevistas consistió en la elaboración de un pequeño guion, con la intención de poder desarrollarlas de acuerdo a los propósitos y objetivos del estudio. Estos propósitos se alinearon con los criterios propuestos por Fiske et al. (1998) para perseguir la efectividad de una entrevista focalizada: amplitud, especificidad, profundidad y contexto personal. Tras dejar el tiempo necesario para que las colaboradoras pudieran reflexionar y preparar a grandes rasgos dicho guion, ganando así en validez-comunicativa según el posicionamiento de la investigación, pasamos a realizar las entrevistas. Durante éstas, además de procurar ceñirse al guion previsto, el entrevistador trató de respetar las recomendaciones de Ruiz-Olabuénaga (2007) y Báez y Pérez de Tudela (2009) intentando no emitir juicios de valor sobre los comentarios de las informantes, permitirles hablar evitando interrumpir su discurso, prestar atención y mostrar interés en todo momento, mantener el equilibrio entre profesionalidad y familiaridad, y explicar adecuadamente las preguntas que pudieran crear confusión.

3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados del análisis de las entrevistas llevado a cabo desde una concepción fenomenológica. Aun partiendo de un supuesto

ontoepestemológico que huye de una postura realista radical, nuestro trabajo no deja de poner énfasis en el análisis de lo que se cuenta, es decir, el qué, extrapolando por tanto categorías y proposiciones que representan la esencia de la vivencia realizada. En este tipo de análisis destaca la capacidad de desarrollar un conocimiento general sobre cuestiones centrales que constituyen el discurso de las historias estudiadas (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Devís, 2011). Así pues, atendiendo a los intereses y planteamiento de esta investigación, la información relevante en relación a las preguntas de investigación se identificó y clasificó entorno a dos grandes ejes: la experiencia o dimensión personal y el aprendizaje académico.

La dimensión personal se fraccionó en tres subcategorías, inseguridad, interacción y satisfacción. En primer lugar, por orden de aparición en sus narrativas, las protagonistas destacan la inseguridad que les provocaba acudir a las instituciones colaboradoras en las que se implementaba el programa de ApS. Estas instituciones albergan niños y niñas con necesidades especiales, nosatisfechas en otros entornos. El hecho de tener que enfrentarse a esta realidad, generó en las entrevistadas un temor a lo desconocido causado por la incertidumbre ante lo que podían experimentar en su vivencia. Dicho temor e incertidumbre encuentra explicación en el miedo a enfrentarse a un escenario desconocido, protagonizado por alumnos y alumnas con unas características peculiares. Es posible que este temor inicial sea común en muchos programas de ApS, pues los colectivos en riesgo de exclusión social a los que se presta servicio suelen ser grandes desconocidos para el alumnado participante. Asimismo, esta inseguridad se vio incrementada, en algún caso, debido a la ruptura del modelo docente tradicional.

“Al principio también tenía un poco de miedo a la hora de llegar al colegio porque claro, (...) cuando nos dijeron que era un colegio que eran todo árabes (...) pues te asusta la idea de ir allí ¿Qué me voy a encontrar? ¿Cómo van a ser los niños?”

Tras superar la primera fase de miedo a lo desconocido, los temores e incertidumbres de las entrevistadas se desvanecen en su narrativa, centrándose en las vivencias positivas respecto a la interacción con el colegio, las compañeras de proyecto y los propios niños y niñas de las instituciones. Estas vivencias de interacción personal establecen la segunda subcategoría de la dimensión personal como consecuencia de la fuerte carga de significado que destacan todas las colaboradoras.

“En el colegio, no nos esperábamos tan buen trato en el sentido de que sean tan abiertos... nos han recibido muy bien y, la verdad, es que hemos estado súper bien atendidas y nos han tratado muy bien”

Finalmente, la última subcategoría de la dimensión personal resalta la satisfacción por participar en el proyecto de ApS propuesto. Esta satisfacción se destaca en dos aspectos, en primer lugar por tener la oportunidad de cursar una parte de la asignatura tratando directamente con niños y niñas y, en segundo lugar, por experimentar vivencias de éxito derivadas de su participación en el proyecto.

“Es muy enriquecedor y beneficioso para nuestro aprendizaje y como experiencia para un futuro para cuando trabajemos”

El segundo gran bloque de resultados hace referencia a la dimensión de aprendizaje académico, la cual se subdivide en: resolución de contingencias, complementación entre teoría y práctica, características de los/as niños/as, y conocimiento de la realidad social. Respecto a la resolución de contingencias, debemos indicar que el contenido de la asignatura radica en la didáctica de juegos motrices y expresión corporal. Dicho contenido es susceptible de generar una enorme cantidad de imprevistos, especialmente en el caso de la educación infantil. No obstante, las colaboradoras exponen su vivencia de un modo muy positivo y resaltan los aprendizajes alcanzados en esta cuestión.

“Aprendes a conocer a los niños y saber, dependiendo de las características que tiene cada uno (...) las actividades las tienes que preparar para esas características”

El segundo aprendizaje académico destacado hace referencia a la capacidad de aplicar en la práctica real los conocimientos teóricos adquiridos. De este modo, se retroalimenta el aprendizaje en ambas dimensiones, teoría y práctica, y se favorece el aprendizaje por competencias, reforzando así la importancia de este aprendizaje.

“Es un baño de realidad (...) aprendes porque lo llevas a la práctica. No es lo mismo verlo en una hoja que llevarlo tú a la práctica. Lo aprendes mucho mejor que de manera teórica (...) en la hoja a lo mejor no te vale para nada luego en la práctica”

Como ya hemos adelantado, otro aprendizaje importante de estos proyectos de ApS viene determinado por la interacción con el alumnado. En nuestro caso, dicho aprendizaje se refiere al conocimiento de los niños y niñas, sus características y conductas, y el contexto de interacción de los juegos motores y expresivos realizados.

“Los niños pequeños tenían muy claro con quien querían jugar y con quién no. Y siempre había niños como que estaban más apartados. Tú a lo mejor lo ves desde fuera y no te das cuenta pero estando allí dices (...) no se integra”

Finalmente, el último aprendizaje académico reseñable fue el conocimiento de la realidad social donde se desarrolló el proyecto de ApS. Este aprendizaje cumple con uno de los objetivos planteados en el marco del proyecto y, por consiguiente, se espera que la vivencia personal ayude a interiorizarlo de un modo significativo. En el discurso de las colaboradoras se aprecia que dicho aprendizaje se cataliza mediante la comparación con sus experiencias previas, mostrando las notables diferencias entre los distintos colectivos y entornos educativos posibles.

“Al estar también en un barrio donde viven ellos prácticamente no sé, cómo que es bastante diferente de los otros colegios, llegar allí y ver que todos son inmigrantes y tal, como que condiciona también a la gente de fuera (...) al final lo que se consigue es que no haya una diversidad”

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, podemos destacar que los resultados de la experiencia de las alumnas, al participar en el proyecto de ApS planteado, presentan varias de las categorías planteadas por distintos autores y estudios de referencia como Billig (2000, 2002), Eyler et al. (2001) y Eyler y Giles (1999). No obstante, también existen categorías que no se hacen patentes de una forma tan notable. En este sentido, destacamos los resultados referidos a las experiencias indicadas en las dimensiones académica y personal. Por otra parte, el conocimiento de la realidad social de los centros educativos puede exponerse como subcategoría del aprendizaje estrictamente académico o como una categoría con entidad propia, referente a cuestiones sociales o de ciudadanía. Así pues, dicho resultado quedaría ubicado en una zona intermedia entre las dos categorías propuestas, tal como indica Wolcott (2004) en alusión a la complejidad en la interpretación de los resultados. En resumen, este trabajo permite contrastar los resultados obtenidos con la literatura existente además de ayudar a comprender cómo se produce el desarrollo de los diferentes aprendizajes, permitiéndonos acceder a vivencias subjetivas como el temor, la incertidumbre o la satisfacción personal.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, nos gustaría destacar el hecho de que el programa de ApS implementado ha producido diversos efectos en el alumnado participante, especialmente en la faceta personal y académica de las alumnas entrevistadas. Del mismo modo,

aunque de un modo menos notable, también se han conseguido impactos perceptibles en la vertiente social de nuestras colaboradoras. Ambos sucesos concuerdan con nuestro planteamiento inicial, verificando el marco teórico establecido para este trabajo. La segunda conclusión reseñable hace referencia a la posibilidad de profundizar en el terreno de la subjetividad gracias al posicionamiento fenomenológico empleado en esta investigación cualitativa. De este modo, podemos acceder a gran parte de la información y afectaciones que la metodología del ApS propicia, al estar fundamentada en la experiencia práctica y vivencial, dotando así al aprendizaje de una gran carga personal y social. Este hecho sería difícilmente alcanzable mediante una investigación cuantitativa convencional lo cual, consideramos, refuerza el valor de la propuesta elaborada. Complementando las conclusiones extraídas en el transcurso de la investigación, igualmente nos gustaría señalar las futuras líneas de investigación posibles. En esta cuestión, nos gustaría resaltar la pertinencia de afrontar nuevas investigaciones que analicen la experiencia personal desde una perspectiva holística. Igualmente, sería deseable conocer si puede hablarse de fases o etapas cronológicas determinadas en la vivencia del ApS a raíz del análisis de los resultados.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU) y realizado dentro del Proyecto P11A2013.

REFERENCIAS

- Báez, J., y Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: HESIC.
- Billig, S. H. (2000). Research on K–12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658–664.
- Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184–189.
- 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. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Carson, R.L., y Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66, 57-95.
- Chiva, O., Gil, J., y Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad: Aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 41-48.
- Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education, En D. Kirk, D. MacDonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp.37-58). London: Sage.
- Eyler, J., y Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Eyler, J.S., Giles, E.H. Jr., Stenson, M.C., y Gray, CH.J. (2001). *At a glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. [On line]. Recuperado de <http://www.compact.org/resources/downloads/aag.pdf>.
- Fiske, M., Kendall, P. L., y Merton, R. K. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 1, 215-230

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Marí, R., Bo, R. M., y Climent, I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*, 113-133.
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís, J., y Fuentes-Miguel, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 12(4), 11-42.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandberg, J. (2005). How do we justify knowledge produced within interpretative approaches? *Organizational Research Methods*, 8(1), 41-58.
- Wolcott, H. (2004). Writing up qualitative research...better. *Investigación y Educación en Enfermería*, 22(2), 150-162.
- Yorio, P. L., y Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

Aprendizajes académicos a través del Aprendizaje-Servicio

Raquel Corbatón Martínez¹, Lorena Zorrilla Silvestre², Carlos Capella Peris³

¹Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat, Castellón. corbaton@uji.es (695606686)

² Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat, Castellón. zorrilla@uji.es (633747303)

Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat, Castellón. capellac@uji.es (616602917).

RESUMEN
En esta comunicación se analizan y presentan los aprendizajes académicos adquiridos por el alumnado del Grado de Maestro de la Universitat Jaume I a través de la metodología Aprendizaje-Servicio (APS). Se realizó una recogida de datos a través de reflexiones grupales escritas tras las sesiones en las que los futuros maestros realizaban juegos motores y expresivos a niños con necesidades educativas especiales como parte de la asignatura "Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil". Las conclusiones del alumnado aportan claros aprendizajes propios de la asignatura en la que se enmarcan las experiencias posibilitando, así, considerar la metodología APS apta para la adquisición de habilidades docentes en el campo de la educación física.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, aprendizajes académicos, habilidades docentes, educación física.

ABSTRACT

In this paper are analyzed and presented academic learning acquired preservice teachers of UniversitatJaume I through Service-Learning (SL) methodology. Data collection was conducted through written reflections after group sessions in which teachers made motor and expressive games for children with special educational needs as part of the course "Fundamentals of body language; motor games in childhood education". Student's conclusions contribute apparent own learning's subject in which the experience has been framed making suitable SL methodology for the acquisition of teaching skills in the field of physical education.

Keywords: Service-Learning, academic learnings, teaching skills, physical education.

1. INTRODUCCIÓN

En la siguiente comunicación se describen los aprendizajes académicos que la implementación de la metodología Aprendizaje-servicio (APS) tiene sobre el alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón durante el curso 2013-2014, enmarcada en la asignatura “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil”.

La elección de la metodología APS seguida en la asignatura viene de la necesidad de un cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y respaldada por los últimos cambios legislativos en nuestro sistema educativo. El impulso de metodologías innovadoras para conseguir la educación integral del alumnado promueve este tipo de prácticas en las que se pretende formar personas críticas, autónomas y responsables.

El APS es una metodología participativa que busca el aprendizaje a través de la prestación de un servicio a la comunidad. Recuperamos de Gil (2012) la definición de sus elementos básicos a partir de qué es: método, pedagogía y filosofía; quiénes son sus protagonistas: estudiantado, profesorado y comunidad; cuáles son los objetivos principales que pretende desarrollar: académicos y cívicos; y otros conceptos importantes que se entrelazan con el resto: experiencia, valores, trabajo, planificación, autorreflexión y pensamiento crítico. Este mismo autor defiende la consideración del APS como programa, como filosofía y como fundamentos pedagógicos convirtiéndose en sus tres pilares básicos.

El programa llevado a cabo parte de la literatura científica en la que los estudios de Conway, Amel y Gerwien (2009) y Yorio y Ye (2012) destacan efectos positivos en la educación superior a partir de la metodología APS, así como otros autores que especifican la importancia de este tipo de experiencias al permitir establecer relaciones entre la teoría y la práctica (Bernadowski, Perry y Del Greco, 2013; Carrington e Iyer, 2011; Carrington y Saggars, 2008; Chambers y Lavery, 2012; Gil, 2012; Miller y González, 2010; Yang, 2012; Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea y Misulis, 2011). Esta conexión a través de contextos reales permite el andamiaje y la adquisición de aprendizajes académicos y posibilita al APS situarse como práctica dentro del marco de EEES que va más allá del aula e implica una socialización profesional (Álvarez y Hevia, 2013).

Numerosos estudios muestran la Educación Física (EF), materia en la cual se contextualiza esta experiencia, como adecuada para la realización de este tipo de proyectos gracias a la gran variedad de enseñanzas procedimentales que abarca (Gil, 2012; Gil, Chiva y Martí, 2014). El APS permite el aprendizaje, como hemos dicho, de contenidos didácticos propios de la materia que, al fin y al cabo, es uno de los objetivos que nos planteamos como docentes (Galvan y Parker, 2011; Gil, 2012; Meaney, Griffin y Bohler, 2009).

Partiendo de esta base teórica pretendemos especificar los aprendizajes académicos que promueve la experiencia APS en los futuros maestros. Para ello nuestra pregunta de investigación es la siguiente: ¿qué tipo de aprendizajes y competencias propios de la asignatura en la que se contextualiza la experiencia APS ha adquirido el alumnado gracias a la conexión entre teoría y práctica?

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó durante el curso académico 2013-2014 en la asignatura anual troncal “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil” del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón.

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio han sido 37 estudiantes de la asignatura “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil” de segundo curso del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universitat Jaume I. Este estudiantado se organizó en 11 de grupos de intervención.

2.2. Procedimiento

En primer lugar se informó al alumnado universitario de las competencias y conocimientos propios de la asignatura que se iban a trabajar a través de esta experiencia y se contextualizó el entramado social en el que iban a participar. Los niños con los que iban a trabajar procedían de diferentes instituciones y centros escolares con los que el profesorado de la asignatura había establecido un convenio de participación. Todos ellos comparten el riesgo de exclusión social que puede venir dado o bien por necesidades educativas especiales que presentaban (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, autismo, Síndrome de Down, retraso cerebral) como por necesidades de compensación educativa causados, predominantemente, por la inmigración.

Tras una primera toma de contacto el alumnado planificó las sesiones de juegos con los niños y las puso en práctica de forma semanal llevando a cabo un total de 40-45 horas de servicio.

Tras cada sesión el grupo de alumnos realizaba una reflexión sobre el proceso que habían seguido y la propia práctica en la que ellos mismos eran los protagonistas. Tras esta discusión se realizaban las reflexiones escritas.

2.3. Materiales

El principal instrumento de recogida de datos ha sido la reflexión escrita. Dicho documento de reflexión constaba de una guía en la que, siguiendo el modelo de Gil (2012), incitaba a los grupos de estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes curriculares, culturales y personales. Concretamente, la parte que hacía referencia a los aprendizajes técnicos se definía como: conclusiones más relevantes a nivel de conocimientos académicos de la asignatura practicados y/o adquiridos.

2.4. Diseño

Los datos obtenidos se analizaron mediante grupos de discusión con profesionales de distintas áreas (didáctica y organización escolar, didáctica de la expresión corporal, métodos de investigación y diagnóstico en educación y teoría e historia de la educación).

Las citas y las categorías se han tratado de forma emergente estableciendo el corpus de análisis de las mismas.

3. RESULTADOS

Las citas analizadas muestran una adquisición de diferentes aprendizajes propios de la actividad docente entre los que se destacan el desarrollo de diferentes capacidades docentes.

En primer lugar, el alumnado universitario identifica como uno de los aprendizajes principales la capacidad de diagnosticar las habilidades y actitudes de los niños con los que trabajaban. Gracias a esto los futuros maestros han sido capaces de conocer los niños con los que trabajaban y analizar la adecuación de las actividades que tenían preparadas para la sesión.

“nos hemos percatado que algunos de los juegos planteados, al estar dirigidos a un grupo de edades muy amplia, algunos niños no comprendían las reglas, se desmotivaban y perdían el interés por jugar”

Este hecho les ha ayudado a entender la necesidad de individualización de las actividades y de las sesiones que se planteaban.

“Hemos llegado a la conclusión de que cuando preparemos actividades para un grupo de niños con distintas capacidades, edades o habilidades, debemos tenerlo en cuenta y planificar actividades que puedan adaptarse mediante alguna modificación”

Asimismo, el conocimiento de los niños les ha brindado la oportunidad de aprender de forma experiencial conocimientos propios de la asignatura como el hecho de la necesidad de disminuir la actividad para volver a la calma al final de la sesión.

“Nos ha parecido muy apropiado escoger un juego de menor actividad física para el final, para volver a la calma.”

De igual forma han sido conscientes de la importancia de la metodología y la planificación de las sesiones para el éxito de las mismas siempre desde el conocimiento del alumnado con el que iban a tratar.

“En la próxima sesión ya sabemos que tenemos que realizar más cantidad de actividades que duren menos tiempo para que no se cansen y se distraigan, es decir, hacer una actividad más corta para pasar a otra y no perder el hilo de la sesión”

Por otra parte, otro de los aprendizajes que más se ha destacado entre las reflexiones del alumnado ha sido la capacidad de adaptación de las actividades. Gracias a esta experiencia han aprendido a adaptarse a cada situación que se les presentaba para conseguir realizar la sesión. Las adaptaciones se podían dar tanto por las diferencias entre las capacidades y necesidades, como por los gustos de los niños.

“Teníamos niños de una gran diferencia de edad, por lo que teníamos que adaptar el baile y los movimientos a las posibilidades individuales de cada uno de ellos”

Otra adaptación a la que aluden de forma repetida es el modelaje. Utilizan esta técnica para ayudar a la comprensión de las actividades así como para promocionar la participación en estas.

“Por otro lado, nos hemos dado cuenta, que para realizar una actividad, los niños han tenido problemas. Nosotras tras la explicación, hemos preguntado varias veces si lo habían entendido, ellos respondían afirmativamente pero a la hora de llevar a la práctica la actividad, nos hemos dado cuenta de que muchos de ellos no nos habían entendido. Para intentar solucionar esto, hemos repetido

la actividad actuando nosotras como modelo, tras esto, los niños han sido capaces de realizarla correctamente.”

La repetición ha estado presente en la mayoría de las reflexiones presentando algunas variables dependiendo del alumnado con el que trabajaban. La mayoría de las veces la repetición se realizaba conjuntamente con el modelaje.

“Ante esto, hemos vuelto a explicar claramente lo que tenían que hacer y, en el caso de los alumnos que seguían sin cumplir lo que habíamos pedido, hemos hablando con ellos. Finalmente, no ha habido ningún problema”

La distribución por grupos reducidos ha sido otra modificación que los futuros maestros han introducido en sus sesiones para mejorar su desarrollo.

“somos las tres las que en pequeños grupos con los niños explicamos la actividad para que quede mucho más clara. En todas las actividades somos partícipes las tres junto con los niños para poder ayudarles o cubrir cualquier necesidad que tenga en un momento dado”

Por otro lado, aún introduciendo distintos cambios, se han visto muchas veces, al trabajar con un único niño, acompañándole individualmente en cada actividad debido a las necesidades que presentaban.

“Cada niño estaba acompañado por una componente del grupo así podíamos trabajar mejor con ellos i atenderlos individualmente según las características que presentaban en el momento de realizar la actividad”

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con los datos analizados podemos observar que finalmente el alumnado ha sido capaz de adquirir y poner en práctica los contenidos propios de la asignatura gracias a la experiencia realizada.

En respuesta a nuestra pregunta de investigación ¿qué tipo de aprendizajes y competencias propios de la asignatura en la que se contextualiza la experiencia APS ha adquirido el alumnado gracias a la conexión entre teoría y práctica? esencialmente el alumnado ha aprendido de forma práctica, directa y significativa a planificar, evaluar y adaptar sesiones de juegos motores con niños y niñas con diferentes características y necesidades. Estos datos se muestran en consonancia con los adquiridos por Bernadowski, Perry y Del Greco (2013), Carrington e Iyer (2011), Carrington y Sagggers (2008), Chambers y Lavery (2012), Gil (2012), Miller y González (2010), Yang (2012) y Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea y Misulis (2011) al afirmar la efectividad de las experiencias de APS para permitir establecer conexiones entre la teoría y la práctica. Este hecho permite dar sentido, funcionalidad y significatividad a los aprendizajes previamente vistos en las clases teóricas.

5. CONCLUSIONES

Como principal conclusión podemos destacar que el APS se muestra como una metodología útil para la transmisión de conocimientos de carácter académico o curricular en futuros maestros. Gracias a la experiencia el alumnado universitario ha sido capaz de aprender y redefinir conceptos que habían sido tratados de forma teórica en clase pero que han adquirido nuevas dimensiones de manera satisfactoria.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se engloba en el proyecto avalado por la Universitat Jaume I bajo el nombre de “Efectos sobre el alumnado universitario y sobre niños y niñas con necesidades educativas especiales de la aplicación metodológica del Aprendizaje-Servicio a través del juego motor” y respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU).

REFERENCIAS

- Álvarez, C., y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y educación*, 25(3), 337-346.
- Bernadowski, C., Perry, R., y Greco, R. Del. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2).
- 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).
- Carrington, S., y Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795–806. doi:10.1016/j.tate.2007.09.006
- Chambers, D. J., y Lavery, S. (2012). Service-Learning : A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4).
- 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
- Domangue, E., y Carson, R. (2008). Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Galvan, C., y Parker, M. (2011). Investigating the Reciprocal Nature of Service-Learning in Physical Education Teacher Education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (Tesis doctoral, Universidad Jaume I, Castellón, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/86937>
- Gil, J., Chiva, O., y Martí, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de Educación Física en la universidad mediante el Aprendizaje Servicio. *Tandem*, 44, 15-26
- Meaney, K., Griffin, K., y Bohler, H. (2009). Service-Learning: A Venue for Enhancing Pre-Service Educators' Knowledge Base for Teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2).
- Miller, K. K., y Gonzalez, A. M. (2010). Domestic and international service learning experiences: A comparative study of pre-service teacher outcomes. *Issues in Educational Research*, 20(1), 29–38.
- 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. doi:10.1016/j.tate.2012.06.007

Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., y Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57–84.

Aprendizaje y servicio en un programa de apoyos para la formación socio-laboral en discapacidad intelectual

Luis Carlos Delgado-Pastor¹ y Elías Vived Comte²

¹*Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.*

ldelgado@unizar.es;

²*Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.*

evived@unizar.es

RESUMEN

En el contexto de un proyecto de innovación docente aprobado por el gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, dos estudiantes de magisterio participaron en una experiencia de aprendizaje servicio asociada a un taller de artesanía en el que participaron nueve jóvenes con discapacidad intelectual. La metodología del taller se basó en el modelo de apoyo y el enfoque didáctico mediacional y en él intervinieron familiares, profesores, profesionales de la Asociación Down y estudiantes de magisterio. La calidad de la experiencia de aprendizaje servicio y la eficacia del entrenamiento fueron evaluadas a través de cuestionarios y encuestas. Los resultados fueron satisfactorios. Este estudio aporta una experiencia singular basada en los apoyos pensados para promover la accesibilidad socio-laboral en entornos inclusivos.

Palabras clave: Aprendizaje servicio, formación profesional, modelo de apoyos, discapacidad intelectual, síndrome de Down

ABSTRACT

Two students of primary school teacher participated in a learning-service experience in the context of an innovation project approved by Aragon Government and University of Zaragoza associated with a handwork workshop in which nine young with intellectual disability participated. The methodology of workshop was based in the support model and an educational approach of mediation. Close relatives, teachers, professionals of Down's association and students of primary school teacher take part in it. The quality of the service-learning experience and the efficacy of the training were assessed from questionnaires and surveys. The results were satisfactory. This study contributes a singular experience based in supports conceived to promote the socio-occupational accessibility in inclusive environments.

Keywords: Service-Learning, occupational education, supports model, intellectual disability, Downs Syndrome.

1.INTRODUCCIÓN

Al igual que ocurre con otras áreas de aprendizaje, el desarrollo de las competencias socio-laborales de los jóvenes con discapacidad intelectual –DI- requiere de mayores experiencias de aprendizaje. Si bien la formación profesional que reciben los jóvenes en los centros escolares constituye el eje fundamental de su itinerario formativo, el desarrollo de programas complementarios sobre destrezas laborales puede servir para ampliar la respuesta educativa en materia de formación laboral. Es lo que se ha pretendido con la puesta en funcionamiento de un taller de artesanía basado en el modelo de apoyo (Luckasson et al., 1992) que ha sido propuesto como actividad extraescolar y complementaria. Este taller, que se desarrolló en el IES Pirámide (Huesca) a partir de una estrecha colaboración entre su profesorado y la Asociación Down Huesca, fue presentado a la convocatoria del Gobierno de Aragón para desarrollar proyectos de innovación educativa con el título “Modelo de apoyos para el desarrollo de habilidades para la vida independiente (taller de artesanía para jóvenes con DI)” y fue aprobado para ser realizado durante los cursos 2013-14 y 2014-15. Además, el proyecto está vinculado al programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI, Down España, 2013) y al proyecto de innovación docente de la Universidad de Zaragoza - PIIDUZ_13_361- “Desarrollo de habilidades sociales y laborales para la vida independiente en jóvenes con discapacidad intelectual desde una experiencia de aprendizaje y servicio”. Por tanto, la experiencia de aprendizaje y servicio de los estudiantes de magisterio estuvo encuadrada en un proyecto mayor de naturaleza cooperativa donde convergieron las colaboraciones de familiares de los alumnos con DI, voluntarios, profesionales de la asociación Down de Huesca, profesores del IES y el propio alumnado de magisterio.

Un primer aspecto a destacar, con respecto a la formación para la autonomía y la vida independiente, es la consideración de que las habilidades sociales, la autonomía personal, el desarrollo de conductas autorreguladas, la participación social y laboral y el desarrollo de la autodeterminación de los alumnos con DI, constituyen competencias fundamentales en su desarrollo personal y socio-laboral, y facilitan la posterior integración en el mercado de trabajo, la plena participación en la sociedad y el desarrollo de una vida independiente. Todas estas competencias fueron la base del programa formativo que se centraba en un taller de artesanía con actividades diversificadas (elaboración de mermeladas y restauración de muebles) entre cuyos objetivos básicos se encontraban la mejora de las relaciones interpersonales, el cumplimiento de las condiciones de seguridad e higiene y la integración en el entorno socio-laboral próximo, de forma que se trataba de impregnar la propuesta curricular del taller de un carácter integral y globalizado.

Este proyecto tiene un marcado carácter innovador y ha tratado de poner en práctica y “traducir” en actividades cotidianas la nueva conceptualización sobre discapacidad y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down o con otra DI. Creemos que resulta fundamental diseñar nuevos proyectos que faciliten el acceso al empleo, la participación social y la vida autónoma. Precisamente, la inclusión social y la autodeterminación constituyen ejes esenciales en el desarrollo del taller que nos ocupa. Como elementos innovadores a destacar se incorporan sistemas de apoyo diversificado (apoyo profesional, apoyo natural, apoyo entre iguales), modelo didáctico mediacional y sistemas evaluativos continuados y centrados en los componentes del programa y en la estructuración de los apoyos. Precisamente, los elementos innovadores del taller requieren en su desarrollo de una intencionalidad

indagatoria y de análisis, que proporcionen datos que permitan verificar la eficacia de la propuesta didáctica o promover los oportunos ajustes.

El desarrollo del taller de artesanía tiene como referente los proyectos de vida independiente (vivienda con apoyo, empleo con apoyo, participación ciudadana, formación permanente), que se construyen a partir del modelo de apoyos (Luckasson et al 1992). La principal aportación de este modelo consiste en modificar el modo en que las personas -profesionales, familiares, investigadores,...- conciben esa categoría diagnóstica, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona (Verdugo, 2003). Ahora bien, este funcionamiento de la persona no depende sólo de las condiciones individuales, sino que se ve influido de una manera determinante por las oportunidades que tiene la persona para desarrollarse, así como de los apoyos que se le ofrecen para facilitar tal desarrollo. Ambos aspectos, oportunidades y apoyos dependen del contexto, de la conceptualización que se tiene de la discapacidad intelectual y del modelo de intervención que se plantea con ella.

2. METODOLOGÍA

La metodología didáctica planteada en la aplicación de las actividades programadas está fundamentada en el modelo didáctico mediacional, el aprendizaje cooperativo, el enfoque globalizado, la generalización de los aprendizajes y el fortalecimiento del sentimiento de competencia. El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica que se basa en la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan de forma coordinada para construir el conocimiento, solucionar problemas o tareas y desarrollar su propio aprendizaje. Esta estrategia representa un cambio desde la enseñanza centrada en el profesor a la enseñanza basada en el alumno.

Uno de los aspectos fundamentales del desarrollo de la experiencia ha consistido en valorar las funciones de los apoyos. Los apoyos se vinculan con las distintas actividades relacionadas con el taller de artesanía. Es sobre estas actividades sobre las que los apoyos ejercen sus funciones. Los aspectos a resolver para cada persona son los siguientes: 1) en qué actividades es preciso incorporar apoyo, 2) cuál es la intensidad de apoyos que será preciso incorporar, y 3) qué tipo de apoyo será el más adecuado. En el proyecto que nos ocupa, el análisis de la relación y proporcionalidad entre distintos apoyos (profesional, natural, entre iguales) constituye un elemento fundamental de reflexión y valoración. Se trata de constatar la tipología de los apoyos, cómo deben articularse estos apoyos para desarrollar los niveles más positivos de motivación y eficacia en las tareas, qué funciones deben tener y qué formación hay que proporcionarles.

2.1. Participantes

La selección de los participantes ha estado condicionada por las condiciones sociodemográficas asociadas al entorno de la ciudad de Huesca. La muestra estuvo formada por 9 jóvenes con discapacidad intelectual, 5 de ellos con síndrome de Down. Las edades de los alumnos se encuentran en un rango entre 17 y 20 años., todos ellos pertenecen al IES Pirámide de Huesca y a la asociación Down de Huesca.

El número de participantes colaboradores en función de apoyo han sido los siguientes: padres: 7; alumnado magisterio: 2; profesionales de la Asociación Down: 3; profesores del IES: 2; adultos con discapacidad intelectual: 4; Voluntarios: 2. Evidentemente, no todos estos apoyos coincidían en el mismo día y, generalmente, se contaba con una participación de 7 – 10 personas que cumplían la funciones de apoyo en cada sesión.

2.2. Procedimiento

Una primera fase consistió en un curso de formación para mediadores se desarrolló en la última semana de septiembre. Las actividades del taller con los alumnos comenzaron en la segunda semana de octubre. A mediados de septiembre se tuvo una reunión con todos los padres de los alumnos potenciales del curso para explicarles el papel que podrían desarrollar. Durante el mes de septiembre se programaron todas las actividades planteadas y se concretaron todos los elementos precisos para llevar a cabo la experiencia con expectativas razonables de éxito. La duración del Taller de Artesanía, durante la primera fase (curso 2013-14) se extendió entre octubre (2ª semana) y junio (3ª semana). Se utilizó una tarde a la semana (la tarde de los jueves). El horario fue de 16 h. a 19 h. (2 horas para la actividad laboral y 1 h. para actividades complementarias, cuando era el caso; si no había actividades complementarias, 3 horas de actividad laboral). El hecho de ampliar la actividad laboral a 3 horas tenía como finalidad la de incidir en un aspecto fundamental de las competencias laborales como es el esfuerzo personal y su sostenibilidad en el tiempo.

Los estudiantes de magisterio que participaron en la experiencia de aprendizaje y servicio mantuvieron reuniones periódicas con el coordinador principal del proyecto y con su tutor en la asignatura de Procesos Evolutivos y Diversidad del segundo curso del grado de Magisterio de Primaria donde estaba enmarcada la experiencia.

Se realizó una evaluación inicial y final para los participantes en el taller y una evaluación final para participantes en la experiencia de aprendizaje y servicio así como para los otros colaboradores.

2.3. Materiales

Para la evaluación inicial y final de los participantes en el taller se utilizaron el Inventario de Destrezas Adaptativas (CALSA; Morreau, Bruininks y Montero, 2002) y el cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS; Monjas, 1992) y un cuestionario de satisfacción de la experiencia. El CALSA o Inventario de Destrezas Adaptativas es un instrumento de evaluación criterial que valora alrededor de 800 habilidades adaptativas en relación al autocuidado, independencia y autonomía en diversos ámbitos (ocio, trabajo, comunidad, residencia). En esta investigación se utilizó únicamente el apartado correspondiente a las destrezas laborales. En cuanto al cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS), se trata de un cuestionario de 60 ítems que recoge información de diferentes habilidades sociales de los niños y jóvenes. Este cuestionario es respondido por los profesores que conocen suficientemente al alumno/a.

Para la evaluación de la experiencia de aprendizaje y servicio se utilizó un cuestionario diseñado para tal propósito que recogía a través de una escala Likert indicadores de calidad sobre el grado de significatividad de la experiencia, conexión con el currículum, diversidad, protagonismo, idoneidad de la duración, intensidad y seguimiento de la experiencia.

2.4. Diseño

En relación a los participantes con DI se realizó un diseño cuasi-experimental con una evaluación pre-pos para un único grupo (jóvenes con DI). Los datos obtenidos en la evaluación pre-post han sido analizados mediante ANOVAs de medidas repetidas a través del paquete estadístico de SPSS. Previamente se comprobó la verificación de los supuestos de Normalidad de las diferencias de las medias mediante el estadístico Shapiro-Wilk. En los resultados se ha incluido también el valor del tamaño del efecto

asociado al estadístico generado por el estadístico Eta al cuadrado (η^2). El criterio de significación se ha establecido en un valor de probabilidad menor a 0,05.

En relación a los participantes en la experiencia de aprendizaje y servicio se realizó un diseño cualitativo con un único momento de evaluación desarrollado una vez finalizada la experiencia.

3. RESULTADOS

El ANOVA unifactorial de medidas repetidas (pre-intervención vs. post-intervención) mostró efectos significativos para todas las escalas empleadas. En el cuestionario CALS: conducta y actitud ante el empleo ($F(1, 8)=24,68$; $p<0,002$; $\eta^2= 0,75$); relación con los empleados ($F(1, 8)=59,44$; $p<0,001$; $\eta^2= 0,88$); seguridad en el trabajo ($F(1, 8)=52,62$; $p<0,001$; $\eta^2= 0,87$). En el cuestionario CHIS: básicas ($F(1, 8)=36,66$; $p<0,001$; $\eta^2= 0,82$); amistad ($F(1, 8)=21,39$; $p<0,003$; $\eta^2= 0,73$); conversacionales ($F(1, 8)=32,54$; $p<0,001$; $\eta^2= 0,80$); emociones ($F(1, 8)=38,57$; $p<0,001$; $\eta^2= 0,83$); solución de problemas ($F(1, 8)=6,28$; $p<0,038$; $\eta^2= 0,44$); relación con adultos ($F(1, 8)=23,81$; $p<0,002$; $\eta^2= 0,75$). Todas las destrezas y habilidades se incrementaron en la medida post-intervención respecto a la medida pre-intervención, tal como puede apreciarse en la tabla 1 donde figuran las medias (y desviaciones típicas).

Tabla N°1.

Media (y desviaciones típicas) de las destrezas y habilidades.

Destrezas y Habilidades	Pre	Pos
Básicas	38,4 (3,2)	43,9 (4,6)
Amistad	38,9 (4,5)	43,0 (4,3)
Conversación	26,4 (5,7)	29,6 (4,7)
Emociones	32,8 (3,7)	39,3 (3,8)
Sol Problemas	26,4 (5,7)	29,6 (4,7)
Relac Adultos	38,1 (3,5)	41,7 (3,6)
Cond Empleo	4,0 (0,4)	4,4 (0,3)
Relac Empeados	3,3 (0,4)	3,9 (0,3)
Seguridad	4,1 (0,3)	4,6 (0,2)

Además la encuesta sobre valoración y satisfacción de los participantes con DI respecto a los resultados obtenidos con la realización del taller fue en términos generales bastante positiva. En relación a la evaluación de la experiencia de aprendizaje y servicio realizada por los estudiantes de magisterio se obtuvieron valoraciones buenas o destacadas en todos los ítems consultados. Además, los alumnos declararon Haber aplicado los contenidos aprendidos en la asignatura a través del servicio, tanto en la

evaluación como en la intervención con los alumnos de discapacidad intelectual, que la mejoró su formación académica, al trabajar de una manera interactiva y formativa, y que aumentó su nivel de motivación hacia el aprendizaje y la profesión.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos señalan unos tamaños de efecto en general bastante altos para todas las destrezas y habilidades evaluadas en los participantes con DI. Esto datos apoyan la potencialidad del enfoque basado en el modelo de apoyos en la DI y la posible relevancia de configurar sistemas de apoyos diversos (profesionales, naturales, entre iguales) para promover diversas competencias profesionales en los alumnos con discapacidad intelectual. Asimismo, podemos observar que es en la destreza de solución de problemas dónde se aprecia el menor tamaño del efecto obtenido, dato que parece congruente con la condición de DI característica de la muestra.

Asimismo consideramos que el trabajo en grupos cooperativos en la estructura de aprendizaje incide positivamente no solo en el desarrollo de destrezas y conocimientos sobre las tareas que se plantean, sino que es una buena fórmula para incidir en los ámbitos socio-afectivos del grupo, hecho que puede explicar la alta satisfacción de los participantes en el taller

Por otra parte, los resultados de la experiencia de aprendizaje y servicio para las dos alumnas de magisterio son bastante satisfactorios respecto a todos los ítems consultados sobre significatividad de la experiencia, conexión con el curriculum, diversidad, protagonismo, idoneidad de la duración, intensidad y seguimiento de la experiencia. Además, consideramos que su contribución ha sido bastante relevante en el conjunto de los apoyos y que la experiencia ha supuesto una oportunidad única y singular para la construcción de sus propias competencias. A través de la mediación y desarrollo de la función de apoyo a jóvenes con dificultades en sus aprendizajes, con la experimentación situaciones de innovación e indagación, y por medio de la vivencia de los valores de cooperación y de compromiso han logrado aprendizajes de alta calidad que pueden resultar decisivos en su desarrollo profesional. El modelo de aprendizaje servicio, en este sentido, se planta como muy eficaz para permitir la conexión de estos estudiantes con las organizaciones y centros que desarrollan proyecto innovadores que dan respuesta a necesidades de colectivos vulnerables.

Sin embargo, es preciso reconocer las importantes limitaciones que presenta este estudio tanto en tamaño de la muestra, como en la ausencia de grupo control. Limitaciones que se extienden tanto para los resultados obtenidos en la eficacia de la intervención en la consecución de habilidades y destrezas en los jóvenes con DI como para la evaluación de la experiencia de aprendizaje y servicio. Por tanto, en planteamientos se hace necesario seguir indagando e investigando en experiencias similares con diseños que presenten una metodología más rigurosa.

5. CONCLUSIONES

Consideramos que los resultados presentados en esta comunicación aportan cierta evidencia sobre la conveniencia de diseñar sistemas de apoyos diversos para la formación socio-laboral de personas con DI, orientados en un enfoque mediacional y cooperativo en el que pueda converger las diversas aportaciones de profesionales de la asociaciones, profesorado y estudiantes universitarios. La colaboración interinstitucional

puede resultar óptima para desarrollar mecanismos que proporcionen una respuesta educativa integral y coordinada, centrada en la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con DI que recoja la innovación educativa en los nuevos conocimientos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular. En este sentido, uno de los aspectos que han sido clave para facilitar la cooperación interinstitucional en este proyecto, ha sido la posibilidad de establecer una experiencia de aprendizaje y servicio, cuya contribución ha resultado muy valiosa en el desarrollo eficaz del proyecto.

REFERENCIAS

- Down España. (2013). *Formación para la autonomía y la vida independiente. Guía General*. Madrid: Down España.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (1992). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation.
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Huries (Coords.), Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Service learning support for new lecturers at a university of technology

Dr Hanlie Dippenaar

Faculty of Education and Social Sciences. Cape Peninsula University of Technology. Wellington Campus. P/Bag X8. Wellington. Western Cape. South Africa. Tel (+27) 21 864 5210. dippenaarh@cput.ac.za

ABSTRACT

Community engagement (CE) has become relevant in most undergraduate programmes at tertiary institutions in South Africa. Service Learning (SL) is the term often used for the operationalisation of CE. This article focuses on supporting staff to incorporate CE/SL into teaching programmes. The study looks at the perceptions of new staff members regarding institutional and faculty level support to incorporate community engagement. Staff members attended a session on Community Engagement in HEIs during their induction programme. Data were gathered through surveys and analysis of their reflections afterwards. It was found that new staff members do not feel motivated to take on CE/SL as part of their career trajectories. Recommendations on how to support new staff members are made, based on the findings.

Keywords: “community engagement”, “service learning”, “staff induction programmes”, “professional development”.

RESUMEN

El compromiso de la comunidad (CE) se ha vuelto relevante en la mayoría de los programas de pre-grado en las instituciones terciarias en Sudáfrica. Aprendizaje Servicio (SL) es el término utilizado a menudo para la operacionalización de CE. Este artículo se centra en el apoyo del personal para incorporar CE / SL en los programas de enseñanza. El estudio analiza las percepciones de los nuevos miembros del personal en relación al apoyo institucional y docente para incorporar el compromiso de la comunidad. El personal asistió a una sesión sobre Participación Comunitaria en el IES durante su programa de inducción. Los datos se recopilaron mediante encuestas y análisis de sus reflexiones posteriores. Se encontró que los nuevos miembros no se sintieron motivados para asumir el CE / SL como parte de sus trayectorias profesionales. Las recomendaciones sobre cómo apoyar a los nuevos miembros del personal se hacen, sobre la base de los resultados.

Palabras Clave: “compromiso comunitario”, “aprendizaje servicio”, “programas de inducción para el personal”, “desarrollo profesional”

1. INTRODUCTION

Community Engagement (CE) is an important part of staff and students' holistic experience of Higher Education and has become an integral part of South African Higher Education Institutions (HEIs) (Hall 2010:1). For the purpose of this article, community engagement is defined as any involvement by students or staff members in communities, usually in the form of reciprocal partnerships, where the university and the community benefit from the involvement. Service learning (SL) is further defined by the Council for Higher Education in South Africa (CHE), as an operational component of CE, which provides a structured learning experience. Students learn and reflect about the context in which service is provided, the connection between their service and their academic coursework, and their roles as citizens (CHE 2011: 76).

As pointed out by Butin (2006), HEIs are increasingly encouraging a scholarship of engagement where theory and practice are linked. Butin describes this as a paradigm of teaching and learning which, 'breaches the bifurcation of lofty academics with the lived reality of everyday life to promote critical inquiry and reflective practice across complex and contested local, national, and international issues' (Butin 2006:473). Butin's earlier research (Butin 2003) shows that service learning enhances cognitive, affective and ethical outcomes, fostering a more active citizenry and promoting a scholarship of engagement among teachers and institutions. CE should not be seen as an 'add-on' to 'normal' academic work, but integrated into teaching, learning and research (Kruss 2012). Service learning projects are usually focused on addressing societal problems and collaborating with communities (Human-Vogel & Dippenaar 2013).

This article focuses on institutional and faculty support and more specifically in relation to the experiences of the novice lecturer who is introduced to service learning as part of his/her programmes for teaching and learning. New lecturers are often guided through induction programmes (as was the case here) to initiate a process of change, internally as well as externally. Internal influences include beliefs and conceptions of teaching, while external influences deal with coping in the workplace itself (Pickering 2006). The new lecturer who sees value in incorporating service learning, is often motivated by a sense of civic responsibility (Westheimer & Kahne 2004). However, despite being motivated or seeing the need for SL in teaching and research, new lecturers need to be empowered and supported by the institution to embark on this, often unfamiliar, road.

As pointed out by Dallimore, Rochefort, and Simonelli (2010:19), the service learning process begins with the recruiting of enthusiastic faculty members. However, although the wider concept of community engagement provides opportunities for academics to live out their moral citizenship and responsibility, it (service learning in the context of this study) is often perceived as a burden on lecturers who are already overloaded (Albertyn & Daniels 2009). Hanson (2003:139) states that, even if appropriate staff development programmes are offered to new staff, they need to see that their efforts to apply these ideas are valued and rewarded. A new lecturer who does not have faculty and institutional support, will be embarking on a very lonely journey, experiencing, "a sense of isolation, uncertainty, conflict between multiple roles, dependency on management, having to deal with expanding administrative loads and juggle work and home responsibilities" (Pickering 2006:9). It is therefore essential to empower all participants and provide the necessary support (Liebermann, 2014).

Jordaan (2014), a practising service learning lecturer at the University of Pretoria who sends around 1600 Engineering Built Environment and Information Technology (EBIT) students to work on SL projects on an annual basis, describes the implementation of SL as

extremely challenging because of large numbers of diverse students, various campus-community partners with different needs and few available resources. She points out that the successful facilitation of modules adopting and incorporating SL depends significantly on successful partnerships between students, lecturers and community actors.

This article looks at the perceptions of lecturers at a University of Technology, where industry plays an important role. In a country-wide study by Kruss *et al.* (2012), it was found that lecturers from Universities of Technology are less involved in CE/SL than their counterparts from older, established, research-based institutions. They found that academics at Universities of Technology (UoTs) might be hesitant to engage in CE/SL because of a lack of institutional support, whether in the form of clear structures, policy, recognition as scholarship, administration systems, different priorities of universities and partners, financial resources or conceptual clarity (Kruss *et al.* 2012:41). Another significant trend evident from their survey is that lecturers who do not engage often experience a lack of fit for SL with their academic identity, and little recognition for engaged activities (Kruss *et al.* 2012:97).

The new lecturer operates within a *microsystem* in her/his own context, as well as in the *mesosystem* of the institution (Bronfenbrenner 1994:1648) and is influenced by the experiences within these systems. Nicholls (2005) pointed out that new lecturers have, 'subsystems which lead to preconceived notions of teaching, research and professional development' (Nicholls 2005: 618) and will focus more on that which is most rewarded extrinsically. He pointed out that the context and the environment in which new lecturers find themselves are very important and influence decisions regarding teaching and learning, as well as perceptions of academic scholarship and identity.

New lecturers are often young, with limited experience of higher education institutions, and in need of mentorship to guide them in the tertiary environment (Underhill, Clarence-Fincham & Petersen 2014:359). Erasmus refers to more experienced lecturers as 'champions of service learning' (Erasmus 2007:113). These are the lecturers who need to take the lead in introducing new staff to service learning. In the light of demands on HEIs to support staff and students, it is relevant to determine the perceptions of new staff on the support they receive from their institution and faculties when incorporating community engagement in teaching, learning and research. This led to the following research questions guiding the study:

- To what extent do new lecturers at a University of Technology perceive the institution to support the incorporation of service learning in the curriculum?
- What challenges do new lecturers see in the possible implementation of service learning in their teaching programmes?

A supplementary and wider question that can be addressed from the study findings is:

- To what extent should lecturers be enabled in developing a scholarship of Community Engagement (CE) as part of their professional development?

In an attempt to answer these questions, this article describes the perceptions of new staff members as part of the process of developing a scholarship of Community Engagement (CE) and of readiness for implementing service learning into teaching programmes following a short training event as part of a longer programme of professional development. Although the study is limited to one institution, and so the findings have particularly sharp relevance for that institution, the theoretical framework used for reflection and the general issues have wider relevance and applicability for the community of Higher Education in South Africa.

The study is informed by Lazarus's (2009) report explaining the Community Higher

Education Service Partnerships (CHESP) initiative, which originated in 1998 to support community engagement in Higher Education. Through CHESP, mechanisms to facilitate CE and SL programs in Higher Education were developed. These included the appointment of an executive person for community engagement, establishing a CE Unit at institutions, appointing senior academic and support staff responsible for operationalising CE and SL, establishing institution-wide and faculty-based committees responsible for CE and SL and including CE and SL in staff promotion and reward systems. Lazarus' report concluded that it is critical to build capacity in HEIs and academics to institutionalise CE and SL (Lazarus 2009:107). This call for capacity building is further informed by Furco's categorisation for the important elements of service learning and his self-assessment rubric for the institutionalisation of service learning in HE (Furco 2002). These were designed to assist the higher education community in evaluating the development of service learning at an institution. Furco's work forms the main theoretical framework guiding this study. His five categories are used to describe service learning concerns:

- **Philosophy and mission of service learning**, which defines service learning and describes the strategic planning, alignment with institutional mission and educational reform efforts.
- **Faculty support for and involvement in service learning** that includes awareness, involvement and support, leadership, incentives and rewards.
- **Student support for and involvement in service learning** that includes awareness, opportunities, leadership, incentives and rewards.
- **Community participation and partnerships** that includes community partner awareness, mutual understanding voice and leadership.
- **Institutional support for service learning** that includes a coordinating entity, policy-making, staffing, funding, administrative support, evaluation and assessment (Furco 2002: 3).

For the purposes of this study, we focus primarily on two of Furco's categories, dealing with support given to new staff members, namely at **Faculty** and at **Institutional** levels. **Faculty support for service learning** implies a high level of staff awareness, involvement, and individual personal support to staff. Furco goes on to describe faculty support as follows:

- **Faculty knowledge and awareness**, present when a substantial number of faculty members know what SL is and can articulate how it is different from community service, internships, or other experiential learning activities.
- **Faculty involvement and support**, implying that a substantial number of influential faculty members participate as instructors, supporters, and advocates of SL and support infusion of SL both into the institution's overall mission and faculty members' individual professional work.
- **Faculty leadership** which can be identified when a highly respected, influential group of faculty members serves as the campus' service learning leaders and/or advocates.
- **Faculty incentives and rewards**. Faculty support is often initiated and driven by the faculty leadership and emphasised in faculty incentives and rewards. Staff who are involved in service learning receive recognition for it during the campus' review, tenure, and promotion process. Faculty staff are encouraged and are provided with various incentives such as; mini-grants, sabbaticals and funds for service learning conferences so as to pursue service learning activities (Furco 2002: 7).

The importance of this support at faculty level is echoed by Slamati (2010) who suggests that HEIs put in place a clear system of support, rewards and incentives for service learning initiatives by staff. Slamati adds that the system should be audited and profiled to encourage staff to explore possibilities.

Institutional Support for service learning is described by Furco as the existence of an

effective coordinating entity requiring clear policies at the institution and sufficient staffing, funding and administrative support (Furco 2002:9). The institution assists with evaluation and assessment of initiatives. Staffing, funding and administrative support provide the logistical underpinning of a successful community engagement initiative. Furco envisages institutional support at each of three stages of development. Stage One is the *Critical Mass Building* stage, where the institution and/or participants start to recognise service learning and develop awareness across the institution. Stage Two is the *Quality Building* stage, where the focus is on the “quality” of service learning activities rather than quantity. Stage Three is the *Sustained Institutionalisation* stage where a campus has fully institutionalised service learning inherent in the context of the institution.

The categories described by Furco informed the construction of the survey questionnaire used to gather information from participants in this study on their perceptions of CE support, training and implementation of CE/SL.

2. METHOD

2.1. Participants

Staff members who participated in the study, all took part in a compulsory one-year teacher development induction programme (TDP) required of all new staff. One of the modules of this programme deals with ‘Community Engagement in the curriculum’ and is an introduction to CE and is meant to guide staff involvement with and implementation of service learning. Ethical clearance was obtained from the Institution and participants.

The primary sample consisted of all new lecturers who completed the TDP programme in 2013 and 2014; thirteen lecturers in 2013 and seventeen in 2014, making a potential primary sample size of thirty.

2.2. Procedure

The TDP programme runs over one year, but only one formal afternoon session is allocated to CE. Thereafter, participants work on assignments and send drafts of these to the TDP lecturer for comments. The assignment requires staff to plan an SL initiative relevant to their discipline and to comment on practical implementation of the project. Staff were not required to start an initiative, but rather were encouraged to explore the possibilities of implementation and reflect on their own contexts and opportunities for introducing an SL project as part of wider community engagement. By the end of the year, staff were required to submit a final CE assignment as part of their TDP portfolios. These submitted assignments formed one set of data to answer mainly the second research question of this study on the perceived challenges of implementing SL. The assignment required participants to plan a potential service learning intervention and they had to show alignment between course outcomes and planned project activities.

In addition, staff participants in the TDP programme were requested to complete a survey by written questionnaire to determine their perceptions of CE/SL and their interpretations of support available to academic staff members. The questionnaire was sent electronically to participating staff members who in the Teaching Development Programme in November 2013 and again to the next cohort in November 2014. In 2013, nine staff members of the group of 13 completed the questionnaires and in 2014, six of the 17 staff members responded. The responses from the 15 participants were combined and findings were analysed. For the Likert scale items, in view of the small sample size (of 15 in total), only the proportions of agreements (Likert responses for agree and strongly agree) and

disagreements (Likert responses for disagree and strongly disagree) for each statement were analysed. Fourteen of the 15 lecturers submitted assignments which could be analysed for challenges in implementing potential SL projects.

2.3. Materials

The questionnaire constitutes the main data source collected and reported in this paper, addressing the first research question. The assignments that were submitted, formed the second set of data. From the assignments submitted, common challenges were identified with a view to further illuminating faculty and institutional support.

2.4. Design

The survey, informed by Furco's criteria for faculty and institutional support (Furco, 2002), consisted of 32 questions, gathering information on perceptions of CE/SL support, training and implementation. The first 12 questions required simple yes/no responses and the remaining 20 question items, responses according to a 5 point Likert scale. Five questions determined whether staff knew what service learning was and how service learning was different from community service, internships, or other experiential learning activities. They were further questioned (by both yes/no and Likert items) on faculty support (5 questions) and on institutional support, incentives and rewards (11 questions). These questions explored the availability of staff support, assistants, administrative support and funds for SL projects and ways to access these. Questions were also asked to determine if they received recognition for SL as part of their performance management structures, the promotion process, or other incentives such as mini-grants, sabbaticals or funds for service learning conferences. The rest of the questions (14 of both types) were aimed at probing lecturers' motivations to implement SL, based on their perceptions of available support. One open response question was included at the end of the questionnaire on envisaged challenges to implementing CE/SL. Thus responses on this question can be triangulated against challenges identifiable from assignments. Seven of the questions were posed to staff members to determine if they were currently implementing any form of SL in their teaching modules and if they were encouraged by faculty leadership to do so and how they perceived their students might react to SL implementation in teaching.

Following completion of the research, it was possible to verify the involvement of participants in actual CE/SL projects that took place in the institution. This was done by extracting data from institutional records from the CE Unit as well as an analysis of policies and documents available to all staff members on the institutional repository and website.

3. RESULTS

The findings are reported drawing on key elements of Furco's categorisation for SL and his rubric for assessing degree of institutionalisation and that relate to the two areas of support for staff in CE/SL, namely *faculty support* and *institutional support*.

Faculty support

Five participants, out of fifteen submitting survey questionnaire responses, claimed to be already implementing SL in their teaching. However, the CE unit of the institution which records lecturers running official projects, communicated that these lecturers were not actually running projects at the time, but rather were acting only in minor supporting roles. Most of the participants (nine), indicated that their discipline lends itself to SL and all indicated they had discussed SL with colleagues and that their colleagues were themselves implementing SL (ten responded positively to Likert-scale questions). Almost all participants

(twelve) felt SL would benefit their students and that it would be appropriate in their courses. Ten of these were positive about implementing SL in their courses and eight of them indicated they could incorporate SL in their evaluation and assessment of students and that SL would positively impact their teaching and research. Additionally, these same ten staff indicated their students would be willing to participate in SL projects. None of the participants, however, felt there were enough incentives (grants, conference opportunities, assistants) available to them at faculty level to convince them to incorporate SL.

More than half the participants (nine) indicated that SL would enhance their lives as lecturers and that it would be worth their time and effort. Most of the group (fourteen) indicated SL and the wider concept of CE would make a difference to the lives of other people (communities) and would be good for the future of the institution. The same number indicated that SL is an essential responsibility of Higher Education Institutions.

In analysing data from the assignments, it was clear that some participants identified impediments and challenges and were apprehensive about initiating new projects and would prefer to focus on teaching and research, which they regarded as their first priorities. The following responses were typical of these stances.

I have been told by my HOD (Head of Department) that there are no funds available to support new initiatives. I have to go through a lengthy grant application process which is too time-consuming.

As a new staff member in my faculty, I am expected to focus on my teaching and research. I simply do not have the capacity to start something that might not work.

I am afraid of burdening my students with extra projects. The academic demands on my students are already very high and they have lectures every afternoon.

I would prefer to work with other colleagues on existing projects until I feel comfortable enough to start my own projects.

It was also clear, as mentioned by Lambright and Alden (2012), that many new staff members were still working on their own their own academic qualifications. Only two staff members had completed their PhD studies before being involved in the TDP programme, and the remaining thirteen staff felt pressurised to complete their own studies before embarking on additional work involving SL/CE. For example two participants indicated:

I have to finish my Master's degree. That was a pre-requisite of my appointment. I do not have time to start something else now.

I am currently busy with postgraduate studies and will explore this (a service learning project) further at a later stage.

Institutional support

Most participants (ten) indicated being sufficiently informed by the training programme on how to implement SL in their courses, but only five (of these ten) indicated they were aware of and knowledgeable about policies of the institution. One participant indicated incentives were available to implement SL and five participants indicated that they thought SL would help them to get promotion.

Only five of the fifteen participants agreed that the institutional culture supports CE/SL, even though (as noted above) twelve of them indicated that they thought SL projects would

enhance the lives of their own students. Although these same five participants indicated that funding for SL was available, institutional records showed that only one had appeared to access these funds. Assistants were available to help staff, and nine staff indicated they would be able to make use of them, but that they had not done so. Four staff were unaware of any administrative support being available. Only three of the total fifteen participants indicated they had received adequate support from the Institutional CE Unit.

Responses to the open response item of the survey questionnaire revealed that lack of resources was the most prevalent limiting issue identified at institutional level, time constraints or workload being the next most prevalent issues.

Some typical responses were:

At the beginning of 2014 we were told that there were sufficient funds available for anything ... but when the requests went in, totally the opposite.

SL would overload staff ... it is too time-consuming and adding to my workload.

I have many other teaching responsibilities and supervision of postgraduate students.

From scrutiny of assignments, it appeared that most staff did not feel comfortable to incorporate SL in their courses yet, although they indicated that they saw the value thereof. The fourteen participants who completed the assignment were positive about incorporating SL in their courses but focused more on the preparation needed for the students. Most participants identified transport and funding as challenges. They were also concerned about the safety of students. It was clear from the assignments that the participants were not sure of the process to follow and where to start. In general, the participants were positive, yet seemed to lack enough knowledge on the implementation of SL. One staff member mentioned in their assignment that:

(Service learning)...should rather be student lead, but as students do not have time or resources, it cannot work as a module.

Another wrote that:

I think my students will learn by working in communities ... but I would rather wait and see where it fits into my job.

A third response questioned that:

I am responsible for my students and ... how do I know they will be safe when they are off campus? How do I look after them and make sure they do not get lost? Is that my job?

4. DISCUSSION

It was clear from survey question responses and the challenges identified and analysed from the assignments that new staff members needed more guidance on implementing SL in courses they teach. It seemed a once-off workshop and one assignment component of a TPD portfolio are not enough to convince staff members to confidently initiate a SL project. Although the results from the questionnaire showed staff members needed more institutional and faculty support, the assignments did not indicate the same. Only two participants felt that institutional and faculty support were challenges for implementing SL into teaching programmes. This apparent mismatch between assignment and survey findings could be ascribed to the fact that the assignments were not submitted anonymously. It may, therefore, have been the case that staff submitting the assignments were nervous about being too critical of their faculty or of the institution they had only just joined. Participants in the SL/CE training of the TDP course who submitted assignments focused on the preparation of their students, and what faculty support would be required to do this. The available resources seemed a particular issue, with transport and funding as

prevalent challenges. Some participants were concerned about the safety of students, implying some lack of knowledge on policies and procedures for these operational matters. In general staff were positive, yet lacked enough knowledge on the implementation of SL.

Considering the findings of the survey with regard to Furco's (2002) framework it becomes clear that Faculty and Institutional level support do not impact positively on the implementation of CE/SL at the institution in which this study took place. For clarity, the categories as identified in Furco's rubric, are written in the following discussion in bold italics. With regard to faculty support, and in particular Furco's category for **faculty knowledge and awareness**, it seems that very few new staff members in this study know what service learning is or understand how service learning is different from community service, internships, or other experiential learning activities. Findings relating to Furco's category for **faculty involvement and support** show that, although a satisfactory number of new faculty members are supportive of service learning and are advocates for infusing service learning in their courses, an inadequate number are actively engaged in implementing service learning (according to institutional records of uptake for and involvement in new SL projects).

It seems that faculty leadership is lacking, as none of the new staff members identified influential faculty members on campus that serve as leaders for advancing service learning on the campus, as Furco recommends in his framework, **faculty incentives and rewards** appear in this study to be inadequate, as new staff members seem not to be encouraged to engage in service learning through availability of any of these. Few, if any, incentives identified by Furco seem to be provided or were mentioned by participants in this study, for example: mini-grants, sabbaticals, and funds for conferences to pursue service learning activities. From survey responses it seems that faculty members' work in service learning is not usually recognised during any review, tenure, or promotion processes.

At an Institutional level, there is an effective **coordinating entity** which in the institution studies is known as the Unit for Community Engagement. The unit has two permanent staff members appointed to assist academic staff members in the implementation, advancement, and institutionalisation of service learning. However, new staff did not feel knowledgeable about this and did not make use of these services. The institution has a **policy making entity** and policy-making boards. The managerial committees recognise service learning as an essential educational goal for the campus and formal policies have been developed or implemented, as can be found on the institutional website and in institutional documentation available to all staff members. **Staffing** for the CE Unit is provided by the institution and permanent staff members are available to assist lecturers. However, it is perceived by most respondents in this study that not enough staff members of the CE unit are available to address the needs of lecturers.

Funding is available in the form of both 'soft' money (short-term grants) from sources outside the institution as well as 'hard' money provided by the institution itself. However, only one participant in the study appeared to have accessed these funds. This could be because of a lack of information and incentives. **Administrative support** was available but limited. Staff members felt that their administrative leaders have a clear understanding of service learning, but do little to make service learning a visible part of lecturers' responsibilities. **Departmental support** was perceived to be limited and, although some faculties offer service learning opportunities, these are not necessarily yet part of the formal academic programme or supported by faculty funds. The new staff members **see evaluation and assessment of CE in courses** as important but there are no organised, campus-wide, efforts underway to account for the evaluation and assessment of service learning activities taking place.

The study is an explorative pilot study and is limited as it focused on one institution of

higher education, and two-year cohorts of incoming staff. Further research is necessary to determine the generalisability of the findings in different contexts, geographical areas and institutions. Each Higher Education Institution in South Africa has its own interpretation of the relevance of CE in the life of the academic. This differs not only amongst institutions, but also amongst faculties, departments and between individual lecturers.

From the data analysed here, it was clear that these lecturers felt their students would be willing to participate in CE, but that there were institutional constraints. Recommendations should be made to faculties in the institution to increase support and mentorship for staff, which are seen as essential for successful implementation of service learning programmes (Holland 2001). Positive and motivated staff members are the most important requirement for implementation of CE/SL (Furco, 2002). The success of service learning in Higher Education Institutions is not determined by policies or legislation, but by the degree to which faculty members are involved in implementation of service learning on campus (Furco 2002:4). Furco & Moely (2012) found that service learning is most successful when faculty members saw intrinsic rewards for their innovations in terms of their own professional development and teaching, as well as positive outcomes for their students and local community members involved in new service learning courses. It is the combination of these factors, coupled with institutional support and commitment, which will determine the depth and quality of staff involvement in service learning and consequently perceptions of its value. Institutions may want to encourage mentoring relationships to provide support to staff new to service learning as suggested by Lambright and Alden, (2012).

5. CONCLUSION

This study was based on the self-assessment rubric for and broader conceptualization and descriptions of service learning as an operational component of Community Engagement, as proposed by Furco (2002). According to Zlotkowski (1999) institutionalising service learning in higher education takes time, commitment, and persistence. It is only through the sustained commitment of the institution over time that successful implementation of service learning can be realised. From the findings of this exploratory pilot study in one institution it seems that new staff members will not necessarily opt for involvement in CE/SL as there are many other demands on staff that interrupt and make less likely their fuller commitment to using service learning in teaching. Furthermore it seems that CE is not yet a priority in many faculties. As pointed out by Furco (2002:42), it is still a 'soft option' chosen by a few lecturers and not necessarily in the 'hard' sciences. It is also clear that it requires a dedicated lecturer willing to go the extra mile over and beyond what is already required in the role of an academic. For CE/SL to grow in South Africa, staff members need clear incentives and support. From this study it was clear that few new lecturers would pursue SL projects, considering the risks involved, especially if they do not perceive enough incentives and support. They may only feel comfortable with the processes and procedures if more guidance and training are provided. The CE Unit of the institution can address this internally and faculty management could provide further guidance in this regard. It is the enthusiastic lecturer who will drive CE/SL initiatives and these lecturers will need all the support they can get. As pointed out by Erasmus (2007), institutions that support staff members who are incorporating service learning into their teaching and research will, 'reap manifold benefits' (Erasmus 2007:124).

REFERENCES

- Albertyn, R & Daniels, P. (2009). Research within the context of community engagement. In E.M. Bitzer (Ed.), *Higher Education in South Africa: A scholarly look behind the scenes*, 409-429. Stellenbosch: Sun Media

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten & T.N. Postlethwaite (Eds), *International Encyclopedia of Education*. Vol 3 (2nd ed), 1643-1647. New York: Elsevier Science.
- Butin, D.W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptions of service learning within education. *Teachers College Record* 105(9): 1674-1692.
- Butin, D.W. (2006). The limits of service learning in higher education. *The Review of Higher Education* 29 (4): 473–498.
- Council on Higher Education (CHE). (2011). Work integrated learning: a practical guide. Pretoria: Council on Higher Education.
- Dallimore, E., Rochefort, D.A. & Simonelli K. (2010). Community-based learning and research. *New Directions for Teaching and Learning* (124):15-22.
- Erasmus, M. (2007). Supporting academic staff as champions of service learning. *Education as Change* 11(3): 109-126.
- Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*. 2001(114):67-78
- Furco, A. (2002). Institutionalising service learning in higher education. *The Journal of Public Affairs* 6, 39–47.
- Furco, A. & Moely, B.E. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: A multi-campus study. *The Journal of Higher Education* 83 (1): 128-153.
- Hall, M. (2010). *Community engagement in South African higher education*. Kagisana, No 6. Council on Higher Education. Durban: Fishwicks Printers
- Hanson, (2003). Encouraging lecturers to engage with new technologies in learning and teaching. *Higher Education Management and Policy* 15(3):135-149.
- Human-Vogel, S. & Dippenaar, H. (2013). Exploring pre-service student-teachers' commitment to community engagement in the second year of training. *Higher Education Research and Development* 32(2):188-200.
- Holland, B. A. (2001). A Comprehensive Model for Assessing Service Learning and Community- University Partnerships. *New Directions for Higher Education* 114: 51–60.
- Jordaan, M. (2014). Community-based project module: A service-learning module for the Faculty of Engineering, Built Environment and Information Technology at the University of Pretoria. *International Journal for Service Learning in Engineering* Special Edition Fall 2014: 269–282.
- Kruss, G. (2012). Reconceptualising engagement: A conceptual framework for analysing university interaction with external social partners. *South African Review of Sociology* 43(2): 5-26.
- Kruss, G, Visser, M. Aphane, M & Haupt, G. (2012). Academic interaction with external social partners: Investigating the contribution of universities to economic and social development. Pretoria: Human Sciences Research Council (HSRC).

- Lambright, K.T. & 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.
- Lazarus, J. (2009). Embedding service learning in South African higher education: The catalytic role of the CHESP initiative. *Education as Change* 11(3): 91-108.
- Lieberman, D. (2014). The ABCDs of service-learning: Who is serving whom? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 18 (4):7-16.
- Nicholls, G. (2005). New lecturers' constructions of learning, teaching and research in higher education. *Studies in Higher Education* 30(5): 611-625
- Pickering, A.M. (2006). Learning about university teaching: reflections on a research study investigating influences for change. *Teaching in Higher Education* 11(3): 319-335.
- Slamat, J. (2010). Community engagement as scholarship: a response to Hall. (In) CHE, *Community Engagement in South African Higher Education*. Kagisano no 6.http://www.education.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/104/engagements.pdf [accessed on 12 December 2014]
-
- Underhill, J., Clarence-Fincham, J. & Petersen, N. (2014). Developing a mentorship programme for junior lecturers working with student tutors at a South African University: Emerging shifts in pedagogy and identity. *Education as Change* 18(2): 357-371.
- Westheimer, J & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Research Journal* 42(20): 237-239.
- Zlotkowski, E. (1999). Pedagogy and engagement. In R.G. Bringle, R. Games & E.A. Malloy (Eds.), *Colleges and universities as citizens*, 96-102. Boston: Allyn & Bacon.
-

La creación compartida de instrumentos de reflexión para la construcción de conocimiento: codiseño y aprendizaje servicio

Anna Escofet Roig¹; Mariona Masgrau Juanola²; Núria Obiols Suari³; Begoña Piqué⁴

¹*Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
E-mail:annaescofet@ub.edu*

²*Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Girona.
E-mail: mariona.masgrau@udg.edu*

³*Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
E-mail:nobiols@ub.edu*

⁴*Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
E-mail:bpique@ub.edu*

RESUMEN

En la formación inicial de maestros, la vinculación de las y los estudiantes con la práctica en las escuelas a través de proyectos de ApS facilita la adquisición de conocimientos teóricos, la potenciación de actitudes y el desarrollo de competencias profesionales (Eyler y Giles, 1999; Furco y Billing, 2002), a través de procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, así como en la universidad (Zabalza, 2011). En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en un proceso de codiseño entre investigadoras y estudiantes de grado con diferentes iteraciones que permiten validar la aproximación teórica, la metodología de codiseño y las estrategias para favorecer la construcción de conocimiento teórico y práctico a través del aprendizaje experiencial en escenarios educativos reales.

Palabras clave: “Aprendizaje Servicio”, “Codiseño”, “Formación Inicial del Profesorado”, “Vinculación teoría y práctica”, “Reflexión”.

ABSTRACT

Linking students with practice in schools through ApS projects facilitates the acquisition of theoretical knowledge, empowering attitudes and skills development (Eyler and Giles, 1999; Furco and Billing, 2002), through processes of teaching and learning in schools and at university (Zabalza, 2011). This paper explains the results of a process of co-design between researchers and graduate students with different iterations which validate the theoretical approach, co-design methodology and strategies to promote the construction of theoretical and practical knowledge through experiential learning are presented in real educational settings.

Keywords: "Service Learning", "Co-design", "Teacher training", "Linking theory and practice", "Reflexion".

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación procede del proyecto de investigaciónⁱ¹ “Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros y maestras” (2014-ARMIF-00044), cuya finalidad es contribuir a mejorar la formación inicial de maestros/as mediante la articulación de dos ejes: la unión entre teoría y práctica, y el desarrollo de las competencias académicas y profesionales docentes. La participación en proyectos de aprendizaje servicio (ApS) nos permite desarrollar ambos ejes, garantizando la aproximación de la formación universitaria a la realidad escolar, entre otras potencialidades.

En la formación inicial de maestros, la vinculación de las y los estudiantes con la práctica en las escuelas a través de proyectos de ApS facilita la adquisición de conocimientos teóricos, la potenciación de actitudes y el desarrollo de competencias profesionales (Eyler y Giles, 1999; Furco y Billing, 2002), a través de procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, así como en la universidad (Zabalza, 2011). Este modelo de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) está sujeto a la riqueza de las situaciones y la validez de las estrategias para generar reflexión. Estas estrategias han de permitir, además de diseñar conjuntamente la acción e implementarla, construir su significado, problematizarla, extraer generalizaciones, señalar especificidades y establecer relaciones, preparando al estudiante para la siguiente situación de experiencia (Oser y Baeriswyl, 2001; Rodríguez, 2009). Responde así a una concepción participativa, colaborativa, cíclica y progresiva del aprendizaje. Por lo tanto, es de vital interés potenciar la reflexión de las y los estudiantes y hacerlo favoreciendo la construcción -individual y colectiva- de conocimiento, tanto sobre contenidos académicos, como sobre la significación personal y social de la experiencia; ampliando la zona de innovación, rescatando conocimientos previos y aprendizajes tácitos para reelaborarlos (Rodríguez, 2009) e integrando los diferentes tipos de saberes en un aprendizaje profundo y holístico (Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010).

2. METODOLOGÍA

En esta comunicación se presentanⁱⁱ los resultados obtenidos en el proceso de codiseño entre investigadoras y estudiantes de grado para desarrollar entornos de construcción de conocimiento a partir de las experiencias de ApS. Para ello se ha creado un grupo de discusión en la Universidad de Barcelona y otro en la Universidad de Girona, compuestos por seis estudiantes que en el curso anterior habían participado en programas de ApS, junto con las investigadoras.

La investigación se sitúa en un paradigma sociocultural, ya que se propone incidir y transformar las prácticas de docentes y estudiantes en el contexto universitario, a partir de la participación directa de todos ellos en el diseño de investigación propuesto. La metodología de investigación basada en el diseño implica investigar en, dentro y sobre el diseño (Rowland, 2008) y, por tanto, permite introducirse en los procesos mediante los

¹ Equipo investigador: Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Núria Obiols, Montserrat Payà, Begoña Piqué y Laura Rubio (UB), Mariona Masgrau (UdG), Anna Comas (Escuela La Maquinista) y M^a Teresa Sansalvador (Escuela La Farigola de Vallcarca).

² Se presenta otra comunicación en relación al proyecto por Ayuste, Gros, Payà y Rubio con el título “Valoración de la experiencia en proyectos de ApS por parte de sus principales protagonistas: Un medio para la formación inicial de maestros/as”.

cuales estudiantes y docentes piensan sobre la formación y el aprendizaje que pretenden llevar a cabo. Por ello, la investigación y el desarrollo configuran un ciclo continuo e iterativo del diseño de la intervención, análisis y rediseño. La investigación no está definida por la metodología -cuantitativa o cualitativamente- sino por su objeto: explicar el proceso de conceptualización de conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. El objeto de estudio es, por tanto, el mismo proceso de diseño de prácticas de aprendizaje experiencial.

Las fases de la investigación se han desarrollado a partir de un proceso de diseño- implementación-reflexión con diferentes iteraciones que permiten validar la aproximación teórica, la metodología de codiseño y las estrategias para favorecer la construcción de conocimiento teórico y práctico a través del aprendizaje experiencial en escenarios educativos reales. La primera iteración del proceso de codiseño se ha desarrollado a través de 3 sesiones en ambas universidades.

El objetivo de la primera sesión fue analizar las experiencias de ApS desde el punto de vista del profesorado y el estudiantado. Para ello, se realizaron dos DAFO en que ambos grupos, de forma independiente, analizaron las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de estos programas. Los resultados se discutieron de forma conjunta y, posteriormente, se realizó un mapa de fuerzas para analizar la situación conjuntamente. Como resultado de este análisis, se hizo evidente la necesidad de distinguir entre las diferentes etapas del proceso para continuar profundizando en la reflexión: la fase de preparación y motivación del alumnado; la fase de ejecución; y la fase final o cierre del proyecto.

En una segunda sesión, las y los estudiantes analizaron cada una de estas fases y propusieron actividades y herramientas para mejorar la relación entre la experiencia del alumnado en cada fase y el conocimiento teórico y conceptual. Los resultados de esta sesión se han utilizado como información clave para las docentes para elaborar mejoras en el diseño de cada fase y también herramientas y actividades específicas. En una tercera sesión de codiseño se han puesto en común las propuestas elaboradas por las docentes y se han sometido a valoración por parte de las y los estudiantes.

El análisis posterior del DAFO y las discusiones de la primera sesión señalan tres ejes básicos que hay que tener en cuenta a la hora de mejorar los programas de ApS de ambas universidades:

1. Información. Las estudiantes señalaron la necesidad de publicitar y explicar mejor los programas de ApS a la comunidad universitaria, tanto a los estudiantes como al profesorado; y también a las organizaciones que potencialmente podrían estar interesadas en participar y beneficiarse de este tipo de proyecto. Se planteó la posibilidad de visualizar los programas de ApS antes de empezarlos pero también durante su ejecución y al finalizarlos, tratando de compartir los resultados en otros módulos o cursos. También apuntaron la posibilidad de que se ocuparan de ello las y los estudiantes (individualmente o en grupos más o menos grandes, según el reto) utilizando distintos canales para difundirlos: presentaciones orales en distintas asignaturas, difusión audiovisual mediante Internet y las redes sociales, etc. Finalmente, a la hora de comunicar el ApS a la comunidad, se apuntó la necesidad de acabar de definir específicamente los siguientes puntos: ¿A qué público receptor nos dirigimos? ¿Qué información debemos transmitir? ¿Cómo? ¿En qué momento?

2. Reflexión. Tanto los profesores como las estudiantes manifestaron la necesidad de encontrar vías más potentes y diversificadas que ayudaran a incrementar y mejorar la reflexión en torno a las experiencias de ApS. Algunas estudiantes manifestaron una cierta sensación de inseguridad durante la realización de los servicios (desconocer si se está trabajando bien, sensación de soledad...). A través del mapa de fuerzas, que relacionaba este aspecto con otras

debilidades, emergió la idea de que uno de los elementos que ayudaba a tener más seguridad era la reflexión sobre la experiencia. Pensando nuevamente desde la perspectiva de los tres agentes (estudiantes, profesorado y referentes de los centros) y en los tres momentos del proyecto (antes, durante y después) decidimos focalizar en qué tipo de herramientas podían ayudar a reflexionar de modo más incisivo sobre la práctica y extraer conocimiento de ella.

3. Vinculación. Emergió la necesidad de trabajar los vínculos de los programas de ApS con las asignaturas y encontrar nuevos modos de compartir experiencia y aprendizajes con el resto de compañeros/as que no participan en ellos. Se hizo evidente la necesidad de garantizar que se saca el máximo provecho del ApS para la propia formación -académica y profesionalizadora- y para la formación del resto del grupo clase. Esta necesidad se asociaba con la necesidad de establecer vínculos con las asignaturas y tomar más conciencia de cómo nos vamos formando a partir de la experiencia y la reflexión sobre la experiencia.

Continuando con la perspectiva poliédrica de los tres agentes, los tres momentos y diferentes formatos de aplicación y soporte, se decidió trabajar en el diseño de actividades o instrumentos que ayudaran a visibilizar conexiones entre la práctica y la teoría y a compartir estos aprendizajes con todo el grupo-clase. En la segunda sesión los grupos de codiseño nos centramos en la realización de propuestas de mejora de los proyectos de ApS, a partir de tres aspectos que se consideraron debilidades en el DAFO de la sesión anterior. Además, las investigadoras desarrollaron una propuesta de instrumentos y herramientas para presentar y ser analizadas/revisadas por el grupo de estudiantes. Por último, en la tercera sesión, se pretendía conocer las valoraciones sobre los instrumentos codiseñados y evaluar su idoneidad para extraer conocimiento teórico de la práctica.

3. RESULTADOS

En el momento de presentar la comunicación disponemos de uno de los dos resultados de la experiencia de participación de las estudiantes: el diseño de una batería de entornos e instrumentos diseñados conjuntamente, dirigidos a facilitar el establecimiento de vínculos entre experiencia y contenidos teóricos de las asignaturas. De estos se han seleccionado nueve que se están aplicando en una asignatura obligatoria de primer curso y una optativa de tercer y cuarto curso. Las herramientas han sido diseñadas desde la combinación de diferentes variables para constituir una propuesta exhaustiva y flexible: (1) fase del proyecto: motivación y preparación – especialmente relevante en proyectos de ApS–, desarrollo y cierre; (2) espacio en que se ubica la actividad: lugar de experiencia, trabajo autónomo y aula; (3) modalidad de agrupamiento: en pequeño grupo, grupo-clase e individual; (4) nivel de conocimiento: intuitivo y tácito, esquema y teoría; y (5) rol de los participantes: como maestros y como estudiantes.

A continuación adjuntamos un cuadro síntesis de las herramientas codiseñadas.

Motivación y preparación	Desarrollo	Final y cierre
<ul style="list-style-type: none"> -Lista de conceptos clave -Ejercicios autobiográficos -Estudio de caso -Juego de rol (diseñado por el profesorado) -Caja de herramientas (inicial) -Fortaleza y debilidad -Definición acumulativa de 	<ul style="list-style-type: none"> -Acogida de inmediates -Análisis de incidentes críticos -Diario zoom -Frase al vuelo -Cuaderno de bitácora de la asignatura -Puestas en común 	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercicios autobiográficos -Estudio de caso -Juego de rol (diseñado por los estudiantes) -Caja de herramientas (revisión) -DAFO -Nube de palabras o mapa

conceptos -Entrenamiento para la práctica reflexiva	articuladas -Fóruns de debate en línea	de fuerzas. -Haciendo Pedagogía -Narrativa digital
Producto		
Carpeta de aprendizaje; línea del tiempo; infografía, memoria...		

El segundo resultado tiene que ver con la próxima fase, la evaluación de la experiencia de participación de los y las estudiantes en el grupo de codiseño mediante la aplicación de un cuestionario que combina preguntas abiertas y de valoración en escala Likert, que gira alrededor de las aportaciones de la metodología a los procesos de aprendizaje del estudiantado en relación al ApS y como maestros/as. Posteriormente, se evaluará la selección de herramientas implementadas mediante grupos de discusión con los y las estudiantes, dirigidos preferentemente a actividades de metacognición; tareas de evaluación continuada, que permiten comparar entre las etapas inicial y final; e idoneidad de las herramientas para la construcción de conocimiento pedagógico (percepción de estudiantes y profesorado).

4. CONCLUSIONES

A partir del trabajo que presentamos, podemos considerar las siguientes conclusiones:

1. La participación de las estudiantes nos hace reafirmar la idea de la necesidad de continuar aplicando la metodología del codiseño en el sentido que su aportación ha sido clave para el diseño de cada fase, así como para el diseño de las estrategias y actividades específicas. Gracias a la metodología de codiseño se dispone de un amplio y diverso conjunto de actividades y estrategias que aseguran la participación de las y los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, al mismo tiempo que se centran en situaciones de experiencias reales que conectan con su ejercicio profesional. Así, por ejemplo, la realización de los DAFO nos permitió a estudiantes y profesores llegar a la idea de la necesidad de tener una información más extensa al iniciar el proceso de implicación en las actividades de ApS, derivada de su desconocimiento inicial. En consecuencia, se tuvieron en consideración las ideas expresadas en la sesión que apuntaban la necesidad de clarificar quiénes eran las personas más adecuadas para dar la información y los momentos más oportunos para ello. Otra conclusión a partir de las sesiones fue la relación existente entre la sensación de seguridad de las estudiantes y el proceso reflexivo generado. Si hay reflexión sobre lo que se hace, hay mayor sensación de seguridad y, en consecuencia, es más probable llegar a un aprendizaje holístico. Recuperando las ideas expuestas en la introducción de este trabajo, este proceso contribuye a un verdadero aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) en el que el valor formativo de la experiencia depende de la riqueza de la situación misma y de la validez de las estrategias y recursos para generar la reflexión y preparar al estudiante para la siguiente situación de experiencia (Oser y Baeriswyl, 2001; Rodríguez, 2009). Es decir, si se consiguen clarificar las fases, ampliar la información sobre el ApS, así como diseñar estrategias y actividades que estimulen adecuadamente la reflexión, se genera seguridad en el estudiante para su implicación en nuevas experiencias.

2. Es fundamental para los estudiantes que se ayude a los estudiantes a distinguir las diferentes partes del proceso de implicación y participación en actividades de ApS. Es decir, establecer de forma clara la distinción entre la fase de preparación y motivación del alumnado, el desarrollo de las actividades y el

final y cierre del proyecto; de manera que se consiga encontrar el equilibrio y la vinculación constante entre las dos dimensiones principales del ApS: contribuir al bien común y proporcionar conocimientos, competencias y valores a los estudiantes (Tapia, 2006; Kendall et. al, 1990; Puig, et.al., 2006) y que esta idea llegue a los estudiantes de forma clarificadora para que sean capaces de comprender cual es, en última instancia, la finalidad que se pretende con dichas actividades.

Así pues, gracias a la metodología de codiseño se dispone de un amplio y diverso conjunto de actividades y herramientas que aseguran la actividad y la participación de las y los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, al mismo tiempo que ponen en el centro situaciones de experiencia reales que conectan con su futuro ejercicio profesional.

La opción metodológica no sólo favorece la participación de las y los estudiantes, sino el trabajo colaborativo de estudiantes y profesorado. De este modo, el cambio en la función docente tiene lugar de forma natural y con facilidad: el profesorado se convierte en un facilitador entre el conocimiento y el estudiante al mismo tiempo que la propia situación de codiseño propicia procesos de reflexividad y aprendizajes significativos. Además, se estimula la actividad y participación de las y los estudiantes a un doble nivel: en la elaboración y realización de actividades de enseñanza-aprendizaje, y en la conformación de su propio proceso de aprendizaje del que se evidencia su responsabilidad.

REFERENCIAS

- EYLER, J. y GILES, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- FURCO, A. y BILLING, S. (Eds.) (2002). *Service-Learning. The essence of the pedagogy.* Greenwich: Information Age Publishing.
- KENDALL, J.C. (1990) *Experiential Learning.* New Jersey: Prentice Hall Inc.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning.* New Jersey: Prentice Hall Inc.
- MELIEF, K., TICHELAAR, F. y KORTHAGEN, F.: "Aprender de la práctica". En Esteve, O. y Alsina, A. (Coord.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro.
- OSER, F.K. y BAERISWYL, F.J. (2001). "Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching". En Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th. Edition). Washington: AERA.
- PUIG, J.M. et al. (2006) *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania.* Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ, E. F. (2009). "Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (3), pp. 39-57.
- ROWLAND, G. (2008). "Design and research: Partners for educational innovation". *Educational Technology*, 48 (6), pp. 3-9.
- TAPIA, M^a.N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

ZABALZA, M. A. (2011). "El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión". *Revista de educación*, 354, pp. 21-43.

Entrenamiento en competencias transversales en Educación no Formal mediante el Programa Maracena Educa (PME)

Francisco Fernández Martín¹, José Luis Arco Tirado²

Diego Salas Castro³

¹*Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada*
fdfernan@ugr.es

²*Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada*
jlarco@ugr.es

³*Grupo de Investigación SEJ-535. Universidad de Granada*
dsalascastro@ugr.es

RESUMEN

El desafío de la Educación por competencias en la Educación Superior (ES) en estudiantes universitarios requiere el desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje como la que representa el Programa Maracena Educa (PME). El PME se fundamenta en el aprendizaje entre iguales y el aprendizaje-servicio y tiene un doble objetivo. Por un lado mejorar competencias transversales en universitarios, y por otro lado, prevenir el fracaso y abandono escolar en Educación Primaria (EP). La muestra la formaron 37 alumnos/as universitarios/as (mentores), 20 alumnos/as de primaria, 18 familias y 12 docentes-tutores. La intervención consistió en 213 sesiones con los alumnos de primaria, 40 sesiones con las familias y 30 sesiones con los docentes. Los resultados referidos a los mentores muestran diferencias significativas pretest-postest en estrategias de aprendizaje, motivación, personalidad y competencias.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio Universitario, Aprendizaje entre iguales, Educación por competencias, Educación Primaria, Productividad Sistema Educativo

ABSTRACT

Competencies based higher education demands the development of more sophisticated learning methodologies like the Programa Maracena Educa (PME) represents. The PME is base on Peer Learning and Service-Learning and pursuits two main objectives. First, to improve university students soft-competencies and second, to improve primary education students school performance. The sample was composed by 37 university students (mentors), 20 primary education students, 18 families and 12 teachers. The intervention consisted of 213 mentoring sessions with the primary education students, 40 sessions with families and 30 sessions with teachers. The results show significant pre-post differences on learning strategies, motivation, personality and competencies.

Key words: University Service-Learning, Peer Learning, Competencies based Education, Primary Education, Educational System Productivity

1.INTRODUCCIÓN

El elevado fracaso escolar que afecta a todo el sistema educativo español (Rodríguez, 2004) ha aumentado la necesidad de desarrollar metodologías instruccionales alternativas y complementarias a la enseñanza magistral (Arco, Fernández, Hervás, y Miñaca, 2013; Fernández, Arco, Ortigosa, y Velázquez, 2013), con el objetivo de, por un lado, mejorar el perfil de empleabilidad del alumnado universitario, y, por otro lado, de reducir el fracaso escolar en niveles de Educación Primaria donde el programa se ha aplicado. Para ello en los últimos años se ha llevado a la práctica un conjunto de actividades co-curriculares en el ámbito no formal, con el objetivo de demostrar que algunos de los principales problemas del sistema educativo y de formación superior, como es la formación efectiva en competencias, se pueden solucionar de manera eficiente y sostenible. De trabajar frente a estos problemas con rigor, constancia, compromiso y profesionalidad se podrá contribuir a la consecución de los objetivos del marco estratégico “Educación y Formación 2020” (Consejo de la Unión Europea, 2009).

Los *objetivos generales* del Programa Maracena Educa (PME) fueron: (1) mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación, entendida como adquisición de competencias clave para el empleo y la ciudadanía; (2) mejorar los procesos y resultados educativos en la población universitaria; (3) incorporar planteamientos didácticos y metodologías instruccionales capaces de responder adecuadamente y de manera integral a las demandas formativas del alumnado universitario; y (4) implementar intervenciones evaluables y con rigor, que permitan intercambiar experiencias, buenas prácticas y materiales didácticos de eficacia y eficiencia contrastadas. Aunque en este trabajo nos vamos a centrar en los objetivos específicos ligados al objetivo general (1) y al (2) sobre el que hemos establecido las siguientes hipótesis.

En la submuestra de alumnos universitarios: (1) existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias logradas en estrategias de aprendizaje y motivación por el alumnado universitario en la fase posttest respecto a la fase pretest como consecuencia de su participación en el programa; (2) el alumnado universitario mejorará en términos estadísticamente significativos sus puntuaciones directas medias obtenidas en competencias en la fase posttest respecto a la fase pretest como resultado de su participación en el PME.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La submuestra de mentores PME de la Universidad de Granada consistió en 37 alumnos/as universitarios/as o mentores PME (30 mujeres y 7 hombres) con una media de edad de 20,81 años y un rango de edad de entre 18 y 29 años.

2.2. Materiales

Los instrumentos que se han utilizado para divulgar el PME, recoger la información, desarrollar el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados, han sido los que a continuación se describen, aunque por la razón expresada anteriormente, en la sección siguientes de análisis de datos y resultados encontrados incluiremos sólo a algunos de los siguientes:

Acuerdo para mentores PME. Documento formado por 17 cláusulas y un apartado de aceptación de las condiciones propuestas, así como 5 ítems de respuesta abierta.

Protocolo para mentores PME. Autoinforme digital compuesto de 18 ítems de respuesta abierta y 6 de diferentes alternativas, agrupados en 7 áreas.

Solicitud del centro para apoyo externo del alumnado. Formado por 6 apartados y 5

ítems de respuesta abierta.

Protocolo para apoyo externo del alumnado. Compuesto de 20 ítems de respuesta abierta y 18 de diferentes alternativas, agrupados en 4 áreas.

Cuestionario de evaluación del seminario de formación de mentores PME. Escala digital anónima compuesta de 32 ítems de estimación de 1 a 10 (1: grado más bajo; 10: grado más alto) y una de respuesta abierta, agrupados en 9.

“Motivated Strategies Learning Questionnaire” (MSLQ). Escala constituida por 81 ítems de 7 alternativas de respuesta (1: no me describe en absoluto; hasta 7: me describe totalmente) agrupados en 5 componentes que se conforman en 15 escalas: estrategias componente cognitivas y metacognitivas, estrategias componente de regulación de recursos, motivación componente afectivo, motivación componente expectativas y motivación componente valor. Este instrumento fue elaborado por Pintrich et al. (1991) (alfa de Cronbach entre 0,52 y 0,93) y adaptaciones españolas (Roces, Tourón, y González, 1995).

Adaptación española del Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP). Instrumento formado por 210 ítems de seis alternativas de respuesta (A: completamente cierta; hasta F: completamente falsa) agrupados en 4 dimensiones (se componen de 14 escalas): motivación laboral, comportamiento laboral, habilidades sociales y estructura psíquica. Esta escala fue adaptada por Arribas et al. (2008) (alfa de Cronbach entre 0,51 y 0,84).

Cuestionario de mentores PME sobre el funcionamiento y efectos del PME. Escala digital compuesta de 49 ítems de estimación de 1 a 10 (1: grado más bajo; 10: grado más alto), 1 de diferentes alternativas y 3 de respuesta abierta, agrupados en 5 áreas.

Cuaderno de trabajo para mentores PME. Compuesto por 8 ítems de respuesta abierta y 11 de diferentes alternativas, agrupados en 2 áreas, datos identificativos de la sesión de mentoría y estructura de las diferentes actividades desarrolladas en esta.

Diario. Elaborado por el equipo de trabajo del PME.

Hojas de datos en Microsoft Excel (Microsoft Office) y bases de datos en “Statistical Package of Social Sciences” (SPSS).

2.3. Diseño metodológico y procedimiento

El *diseño metodológico* adoptado en el PME para los alumnos mentores ha sido un *diseño cuasi-experimental pretest-postest* (Ato, 1995) para evaluar los efectos de la participación en el programa sobre las estrategias de aprendizaje y motivación, y la personalidad y competencias de los mentores PME.

Una vez efectuado el análisis de necesidades y conclusión diagnóstica y teniendo en cuenta para ello los resultados de las tres experiencias piloto (Arco, Fernández, Hervás et al., 2013; Arco et al., 2011; Fernández, Arco, Ortigosa et al., 2013; Miñaca et al., 2011), se desarrolló el procedimiento de selección de la muestra, emparejamiento de submuestras, implementación el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados, (Arco y Fernández, 2007).

2.3.1. Procedimiento de selección de la muestra y procedimiento de emparejamiento de submuestras

El *procedimiento de selección de la muestra* alumnos universitarios se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente mediante un método subjetivo denominado *muestras de conveniencia* (Martínez, 1995a). Consistió en desarrollar una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales o conglomerados de mayor a menor rango hasta concluir en los individuos que formaron la muestra definitiva (Martínez,

1995b).

2.3.2. Plan de intervención

Una vez seleccionado al alumnado, se implementó el *plan de intervención* (Arco y Fernández, 2007), que se compuso de los contenidos, procedimientos y actividades extraídos de la bibliografía especializada (Arco y Fernández, 2011; Arco, Fernández, y Fernández, 2011; Fernández, 2007; Fernández y Arco, 2011; Fernández et al., 2010; Fernández et al., 2011). La primera actividad del plan de intervención que se llevó a cabo fue el *seminario de formación de mentores PME*. La segunda actividad del plan de intervención (*sesiones de mentoría*), además de las *sesiones de coordinación con los docentes-tutores* y las *sesiones de asesoramiento con las familias*, las cuales, por motivos de espacio, no se analizarán en el presente trabajo, se llevaron a cabo con una frecuencia semanal y una duración de 90 minutos. Las diferentes modalidades de estas sesiones fueron: (a) alumnos PME: sesiones de refuerzo escolar, y sesiones de orientación personal; (b) docentes-tutores: sesiones de información y coordinación; y (c) familias: sesiones de asesoramiento psicopedagógico familiar.

Los mentores PME implementaron 213 sesiones individuales ($\bar{x}=10,65$; rango entre 8 y 5) de refuerzo escolar y/o orientación personal (319,5 horas) con sus alumnos PME, 40 sesiones de asesoramiento psicopedagógico con las y 30 sesiones de información y coordinación con los docentes-tutores de dicho alumnado.

2.3.3. Plan de seguimiento

Paralelamente a las actividades de la intervención, se desarrolló un *plan de seguimiento* (Arco y Fernández, 2007) con el objetivo de vigilar posibles desviaciones del programa, el cual consistió en: Un registro continuado (Diario), 2 sesiones de seguimiento con el personal responsable del AM y 1 reunión con los Servicios Sociales del AM y medidas de seguimiento para las dos actividades del plan de intervención (*curso de formación del alumnado universitario*). Un servicio de atención tutorial permanente para los mentores PME y la presencia de los coordinadores. Además de 75 sesiones individuales entre los miembros del equipo responsable del programa y los mentores PME.

2.4. Análisis de datos

La *información cuantitativa* procedente de los cuestionarios de evaluación del seminario de formación y pruebas estandarizadas empleadas, se realizaron diferentes análisis estadísticos (Coe y Merino, 2003; Pérez, 2009): a) *descriptivos* para los datos procedentes del Cuestionario de Percepción de los Mentores PME sobre el Funcionamiento y Efectos del PME y b) *inferenciales* para los datos procedentes de las pruebas utilizadas en las variables seleccionadas en las hipótesis establecidas, esto es, prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, prueba de Wilcoxon (comparaciones intragrupo: análisis de diferencias de medias para 2 muestras relacionadas).

3. RESULTADOS

3.1. Percepción de los mentores PME sobre el funcionamiento y efectos del PME

Los datos relacionados con la percepción de los mentores sobre los efectos del PME en los alumnos PME arrojan unas puntuaciones medias que oscilan entre los 5,86 puntos ($\sigma X=2,12$) del área de “uso constructivo del tiempo” y los 7,84 puntos ($\sigma X=2,27$) del área de “apoyo”.

En cuanto a la percepción de los mentores PME sobre los efectos que ha tenido su participación en el programa en el desarrollo de competencias generales ($\bar{X}=8,09$; $\sigma X=1,71$) y específicas ($\bar{X}=8,28$; $\sigma X=1,63$).

Respecto a la percepción de los mentores sobre el desarrollo del PME, éste es valorado con una puntuación media de 8,30 puntos ($\sigma X=1,97$).

3.2. Estrategias de aprendizaje y motivación de mentores PME

Los resultados obtenidos de las comparaciones pretest-postest sobre estrategias de aprendizaje y motivación de los mentores PME no revelan diferencias estadísticamente significativas en las diferentes subescalas del MSLQ.

3.3. Personalidad y competencias de mentores PME

La prueba de Wilcoxon arroja diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los mentores PME en la fase postest y pretest en las subescalas BIP de “orientación a los resultados” ($Z=-2,34$; $p<0,05$) y “trabajo en equipo” ($Z=-1,79$; $p<0,001$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio fue diseñado con el objetivo de determinar si el programa PME mejoraba las estrategias de aprendizaje y motivación en el alumnado universitario, así como su percepción sobre este tipo de experiencias de aprendizaje extra curriculares o no formales.

En vista de los resultados obtenidos respecto al objetivo (1) ligado a mejorar la calidad y formación por competencias, los alumnos mentores informan mejoras en su capacidad de reflexión sobre las prácticas en relación al aprendizaje autónomo y cooperativo, reflejan una mejor comprensión en lo que respecta a las posibilidades y políticas en el aula, así como la importancia de conocer las características del alumnado y de sus familias, herramientas fundamentales en el desempeño de su desarrollo profesional dentro de su área.

En cuanto a las hipótesis relacionadas con el objetivo (2), esto es, mejoras en los niveles de competencias transversales (variables dependientes) tras participar en el programa, encontramos lo siguiente. En cuanto a la Hipótesis 1, la falta de diferencias estadísticamente significativas en estrategias de aprendizaje y motivación en el alumnado universitario tras su participación en el programa, nos obliga a rechazarla. En cambio, la existencia de diferencias significativa en las subescalas de seguridad en sí mismo y trabajo en equipo, nos permite, en cambio, aceptar parcialmente la hipótesis 2.

A modo de conclusión podemos decir que si bien la participación en el PME por parte de estudiantes universitarios tiene un efecto positivo en la mejora de su perfil de competencias y, por ende, en su perfil de empleabilidad, parece necesario seguir mejorando los elementos del programa de manera que se aumente el efecto neto del mismo en las destrezas evaluadas. Entre los cambios y mejoras a introducir en futuras aplicaciones del programa, destaca, por un lado, la necesidad de aumentar la potencia del diseño empleado, incluyendo un grupo control o comparación que mejore la validez de los resultados y por extensión la potencia de las conclusiones. Por otro lado, se hace imprescindible alinear, en mayor medida, las experiencias de aprendizaje experienciales que aportan programas como el PME con el curriculum de los Grados que cursan los estudiantes, de manera que se mejore su coordinación y complementariedad, redundando todo ello en una mejora de la calidad de la ES.

REFERENCIAS

- Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En C. Torres, y J. A. Pareja (Coords.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 667-690). Madrid: Editorial CCS.
- Arco, J. L., y Fernández, 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, J. L., Fernández, F. D., y Fernández, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in Higher Education. *Higher Education*, 62(6), 773-788.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Hervás, M., y Miñaca, M. (2013). Programa Hermano Mayor como ejemplo de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad* (pp. 116-121). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arribas, D., Corral, S., y Pereña, J. (2008). *Adaptación española del Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP)*. Madrid: TEA.
- Ato, M. (1995). Tipología de los diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 245-270). Madrid: Síntesis.
- Coe, R., y Merino, C. (2003). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología-PUCP*, 21(1), 147-177.
- Consejo de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Recuperado Abril 22, 2015 de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Justicia, F., y Pichardo, M. C. (2010). Mejora de la calidad en la Educación Superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 209-222.
- Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 109-122.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., y Heilborn, V. A. (2011). Programa de intervención basado en tutorías entre iguales frente al fracaso académico en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Ortigosa, A., y Velázquez, J. (2013). Programa Maracena Educa: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada. *Comunicación presentada al IV Congreso Nacional ApS(U) Universidad-Comunidad*. 14 Junio. Bilbao.
- Martínez, R. (1995a). 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.
- Martínez, R. (1995b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.

- Miñaca, M., Hervás, M., D., Ferrer, D., Vílchez, F., Aparicio, C., Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2011). El Aprendizaje-Servicio como oportunidad de aprendizaje y adquisición de competencias para el alumnado universitario. *Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Voluntariado Socio-Educativo*. 11-13 Mayo. Granada.
- Pérez, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: Pearson.
- 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.
- Roces, C., Tourón, J., y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16, 347-366.
- Rodríguez M., J. (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles. Recuperado Mayo 20, 2015 de <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodri%CC%81guez.pdf>

Valoración de los estudiantes universitarios sobre el desarrollo de competencias transversales en una experiencia de Aprendizaje y Servicio

Mercedes Fernández Torres¹, Magdalena Pilar Andrés Romero² y Margarita Salvador Granados³

Departamento de Psicología Universidad de Almería. Carretera Sacramento S/N, La Cañada San Urbano. 04120 ¹mftorres@ual.es,

Departamento de Psicología Universidad de Almería. Carretera Sacramento S/N, La Cañada San Urbano. 04120 ²mandres@ual.es,

Departamento de Psicología Universidad de Almería. Carretera Sacramento S/N, La Cañada San. 04120 ³msalva@ual.es

RESUMEN

En este trabajo presentamos los primeros resultados obtenidos al aplicar una adaptación del Cuestionario sobre Satisfacción en Experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) (Fernández y Andrés, 2013) a una muestra de 613 estudiantes de la Universidad de Almería. La muestra tenía conocimientos previos en metodología ApS por su participación activa en el Proyecto "Elaboración de Materiales Educativos (EME)". El objeto de estudio es doble: por una parte, conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto a algunas competencias transversales desarrolladas en experiencias ApS; y por otra, comprobar si otras variables, como sexo o titulación, influyen en la percepción de la muestra. Los resultados indican que los estudiantes poseen una valoración muy positiva respecto a las competencias desarrolladas, ya que más del 72% del alumnado piensa que las competencias evaluadas se desarrollan "mucho/bastante".

Palabras clave: "Aprendizaje-Servicio", "Competencias Transversales", "Educación Superior".

ABSTRACT

In this article we present the first results obtained from applying an adaptation of the Survey on Satisfaction with in-Service-Learning Experiences (ApS) (Fernandez y Andrés, 2013), to a sample of 613 students from the University of Almería. The participants were already familiar with ApS methodology because of their active involvement in the ApS Project called "Development of Educational Supplies (EME)". The present study has a double objective: the first one is to learn about the students' perception of some transversal competences developed in ApS experiences; and the second intends to study the influence of other variables, such as sex or degree of perception of the sample. The results show that students have a very positive valuation of the competences developed on ApS experiences, since over 72% of participants believe that the competences evaluated are "much/sufficiently" developed.

Keywords: "In Service-Learning, "Transversal Competences", "Higher Education"

1. INTRODUCCIÓN

La paulatina toma de conciencia respecto al Aprendizaje y Servicio (ApS) como alternativa metodológica que puede contribuir al desarrollo integral del alumnado, ha incrementado el número de proyectos/experiencias/prácticas fundamentadas en dicha metodología. Teóricamente, en cada una de estas experiencias de ApS, tanto el aprendizaje curricular como el servicio a la comunidad tienen pesos similares y de ahí que contribuyan a desarrollar competencias en el “saber” (conceptuales), en el “hacer” (procedimentales) y en el “ser” (actitudinales). En la práctica, no siempre dichos pesos están equilibrados de manera que la balanza se inclina para el aprendizaje o para el servicio, con lo cuál queda comprometido el desarrollo integral de las competencias apuntadas más arriba.

Según el Service-Learning 2000 Center (1996), la combinación de estos dos elementos dan lugar a distintas actividades que diferencian a los proyectos ApS de otro tipo de proyectos:

- a) Voluntariado: poco aprendizaje curricular + mucho servicio a la comunidad;
- b) Trabajo de Campo: mucho aprendizaje curricular + poco servicio a la comunidad;
- c) Iniciativas esporádicas: poco aprendizaje curricular + poco servicio a la comunidad;
- d) ApS: mucho aprendizaje curricular + mucho servicio a la comunidad.

En un momento como el actual, en el que numerosos proyectos están en marcha, se impone la necesidad de obtener un feedback de los participantes en los proyectos con metodología ApS, para valorar si realmente se está implementando proyectos de ApS y en que medida contribuyen al desarrollo integral del alumnado. Por esta razón, es fundamental la opinión de los agentes y receptores de los proyectos. En nuestro caso, agentes como el alumnado y profesorado universitario, y receptores como el alumnado y profesorado de centros educativos, así como usuarios y gestores de asociaciones de Atención Temprana.

Dadas las restricciones de espacio inherentes a la naturaleza de la presentación de este trabajo, vamos a mostrar los primeros resultados de la valoración que hace el alumnado universitario con conocimientos previos sobre la metodología ApS por su participación en el Proyecto EME, descrito ampliamente en Fernández, Andrés, Sánchez y Salvador (2014).

Los objetivos de este trabajo son:

Objetivo 1. Conocer la opinión de los estudiantes sobre el grado en que las experiencias de ApS contribuyen: a) conectar la teoría con la práctica; b) organizar y planificar el trabajo del alumno; c) la motivación académica del alumno; d) el compromiso con el trabajo; e) el compromiso ético. Las Competencias a), c) y d) son Transversales Sistémicas, la b) es Transversal Instrumental, y la e) es Transversal Interpersonal, según Modelo Tuning (Solanes, Núñez y Rodríguez, 2008). Las cuatro últimas competencias están señaladas por Gómez, Galiana, García, Cascarilla y Romero (2006) como pertenecientes al grupo de las siete competencias profesionales mejor valoradas tanto por estudiantes de la Universidad Miguel Hernández, como por agentes del tejido empresarial de la zona.

Objetivo 2. Comprobar si el sexo influye en la valoración de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias en experiencias de ApS.

Objetivo 3. Comprobar si la titulación influye en la valoración de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias en experiencias de ApS.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La población diana de nuestro trabajo está formada por los estudiantes de la Universidad de Almería. A partir de un muestreo no probabilístico intencional, la muestra se concreta en 613 estudiantes de dicha Universidad. Para poder participar en el estudio, los estudiantes tenían que haber participado en la experiencia de Aprendizaje y Servicio: EME. Como cabe esperar por la población que nos ocupa, la mayoría de los sujetos de la muestra (85,7%) tiene una edad comprendida entre 18 y 25 años. También en su mayoría (86,1%) son mujeres, frente al 13,2% de los varones. Igualmente, el 73,9% de la muestra pertenece a Educación Infantil (Diplomatura o Grado), el 17,1% cursa estudios de Grado de Psicología, y el 9% estudia Psicología. Finalmente, respecto al curso de los sujetos, el 17% están en 1º, el 74% pertenecen a 2º curso, y el 9% de los estudiantes cursa 3º.

2.2. Procedimiento

Finalizada la participación de los estudiantes en el proyecto EME, se procede a administrar una adaptación del Cuestionario sobre Satisfacción de Experiencias de Aprendizaje y Servicio (CSEAS) (Fernández y Andrés, 2013). El Cuestionario fue administrado en clase y con carácter voluntario. La información obtenida se analiza con el programa SPSS Statistics v. 22. Para analizar las respuestas de los estudiantes realizamos un análisis de porcentajes. Para obtener las puntuaciones medias y su diferencia, aplicamos la prueba t-Student para muestras independientes en función de la variable sexo. Además, realizamos un ANOVA de un factor para comprobar la ausencia/presencia de diferencias estadísticamente significativas en función de las titulaciones de los estudiantes que participaron en el estudio (Grado de Psicología, Licenciatura de Psicopedagogía y Grado de Educación Infantil).

2.3. Materiales

El material utilizado es una adaptación del CSEAS (Fernández y Andrés, 2013) que incorpora algunos elementos y reagrupa otros con el fin de obtener una valoración más completa. El resultado es el Cuestionario de Aprendizaje y Servicio para entidades educativas, que se caracteriza por tener dos cuadernillos: uno para el profesor (CASee-P), y otro para el alumnado [CASee-A(U)]. Este último, plantea 16 preguntas que exploran el conocimiento y participación en experiencias de ApS, la percepción que se tiene sobre si ha cambiado y en qué grado el conocimiento general, conceptual, procedimental y actitudinal tras las experiencias de ApS, la modalidad y el tipo de prácticas de preferencia, las competencias que desarrollan las experiencias ApS y el grado en que las desarrollan en comparación con otras prácticas de corte más tradicional, los beneficiarios de las experiencias ApS, los puntos fuertes y débiles de la experiencia, la calificación otorgada a la misma y la intención de repetirla en el futuro. El [CASee-A(U)] demanda del alumno tanto respuestas cualitativas como cuantitativas y se aplica tanto de forma individual como colectiva en aproximadamente 15-20 minutos. De acuerdo con los objetivos de este trabajo nosotros presentaremos los resultados iniciales relativos a la pregunta nº 9 centrada en el grado en que la práctica realizada ha favorecido el desarrollo de las competencias apuntadas en el apartado de Introducción. El alumno contesta según escala Likert en la que 1 es *nada*, 2 es *casi nada*, 3 es *algo*, 4 es *bastante*, 5 es *mucho*.

2.4. Diseño

La que nos ocupa es una investigación no experimental, con datos cuantitativos y cualitativos cuya finalidad es principalmente descriptiva.

3. RESULTADOS

Para abordar el primer objetivo del trabajo, presentamos la Tabla N°1 destinada a la distribución de las respuestas de los estudiante respecto a las competencias que se desarrollan en las experiencias de Aprendizaje y Servicio, expresadas en porcentajes. En ella podemos observar cómo la mayoría de los estudiantes (>72%) considera que las competencias evaluadas se desarrollan “bastante/mucho” (4/5) en experiencias ApS; en contraposición al 2,3-9,6% que opina que esas mismas competencias no se desarrollan “nada/casi nada”. Además, también podemos apreciar que el “Compromiso con el trabajo” es la competencia que más se desarrolla (87%) en experiencias de ApS, en opinión de los alumnos.

Tabla N°1

Porcentaje de respuesta de la muestra sobre las competencias que se desarrollan en las Experiencias ApS.

Competencias	N	APS		
		Nada/ Casi Nada	Algo	Bastante/ Mucho
Conectar Teoría y Práctica	595	9,6	18,3	72,1
Organizar y planificar mi trabajo	581	7,7	19,4	72,8
Aumentar mi motivación académica	574	8,6	18,8	72,6
Comprometerme con el trabajo	586	2,3	10,6	87,0
Compromiso ético	560	6,2	17,3	76,5

Para abordar el segundo objetivo presentamos la Tabla N°2 destinada a comprobar si el sexo es una variable que influya en la opinión de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias en experiencias de ApS. Tal y como se observa, las mujeres del estudio otorgaron mayor puntuación al desarrollo de las competencias que los hombres; y sólo en los casos de la motivación académica [$t=2,578$; $p=0,010$] y el compromiso ético [$t=2,128$; $p=0,034$], estas diferencias han sido estadísticamente significativas.

Tabla N°2

Desarrollo de competencias en experiencias de ApS en función del sexo. Estadísticos descriptivos y t de Student. (*p<0,05)

		N	APS			
			X	DT	T	P
Conectar Teoría y Práctica	Mujer	514	3,95	1,007	1,507	0,132
	Hombre	77	3,77	0,999		
Organizar y planificar mi trabajo	Mujer	504	3,89	0,888	0,869	0,385
	Hombre	73	3,79	0,865		
Aumentar mi motivación académica	Mujer	501	4,03	1,006	2,578	0,010*
	Hombre	69	3,70	0,990		
Comprometerme con el trabajo	Mujer	507	4,39	0,778	1,378	0,169
	Hombre	75	4,25	0,807		
Compromiso ético	Mujer	487	4,14	0,955	2,128	0,034*
	Hombre	69	3,87	1,083		

Igualmente, para abordar el tercer objetivo, presentamos en la Tabla N°3 los datos relativos a si la Titulación influye en la valoración que hacen los estudiantes del desarrollo de competencias en experiencias ApS. De la misma se desprende que la Titulación influye en todas las competencias evaluadas excepto en “Compromiso ético”, en la que no existen diferencias significativas entre los grupos. De las restantes competencias, en “Organizar y planificar mi trabajo”, “Aumentar mi motivación académica” y “Compromiso con el trabajo”, el grupo de Educación Infantil ha otorgado una valoración mayor estadísticamente significativa que el resto de los grupos. Sin embargo, en “Conectar Teoría y Práctica”, el grupo de Psicopedagogía es quien ha otorgado una puntuación mayor estadísticamente significativa que el resto de los grupos.

Tabla N°3

Desarrollo de competencias en experiencias de ApS en función de la Titulación. Estadísticos descriptivos y ANOVA. (*p<0,05)

		N	APS			
			X	DT	F	P
Conectar Teoría y Práctica	Psicología	104	3,81	0,986	3,079	0,047*
	Psicoped.	54	4,22	0,883		
	E. Infantil	437	3,92	1,019		
Organizar y planificar mi trabajo	Psicología	96	3,64	0,942	8,317	0,000*
	Psicoped.	51	3,61	0,827		
	E. Infantil	434	3,97	0,863		
Aumentar mi motivación académica	Psicología	92	3,57	1,082	11,323	0,000*
	Psicoped.	50	3,86	0,990		
	E. Infantil	432	4,09	0,969		
Comprometerme con el trabajo	Psicología	99	4,15	0,919	4,939	0,007*
	Psicoped.	52	4,37	0,715		
	E. Infantil	435	4,42	0,747		
Compromiso ético	Psicología	91	4,00	1,065	0,686	0,504
	Psicoped.	44	4,11	0,945		
	E. Infantil	425	4,13	0,957		

4. DISCUSIÓN

Para dar respuesta al Objetivo 1 de este trabajo en el que nos planteábamos conocer la opinión de los estudiantes universitarios sobre el grado en que se desarrollan cinco Competencias Transversales en experiencias de ApS, podemos decir que una amplia mayoría del alumnado, (entre 72,1%- 86% en función de la competencia) percibe un alto grado de desarrollo de todas las competencias evaluadas, siendo el “Compromiso con el trabajo” la competencia que obtiene esta consideración por más alumnos (86%). Este resultado coincide globalmente con la literatura existente sobre la evaluación de competencias en proyectos de ApS, en la medida en que los resultados muestran un alto grado de satisfacción estudiantil tras participar en una experiencia ApS, o se presentan incrementos en el grado de consecución de dichas competencias cuando la propia experiencia ApS es la variable independiente del estudio. Aunque globalmente podemos hacer la afirmación anterior, en la medida en que los estudios evalúan las mismas competencias que nosotros podemos destacar algunos resultados específicos. En concreto, respecto a la competencia “Conectar teoría y práctica”, coincidimos en la valoración positiva que manifiestan los estudiantes en el estudio de Folgueiras, Luna y Puig (2013), evidenciándose en que el 77% de la muestra manifiesta que la participación en el proyecto ha incidido “mucho/bastante” en el mejor entendimiento de algunos contenidos de las materias. De manera similar, también coincidimos con Contreras, Espinosa, Esquerra, Haikal, Polonia y Rodríguez (2005), quienes afirman que existe un alto grado de motivación en el alumnado alrededor de las experiencias de ApS.

Respecto al segundo objetivo del estudio, las diferencias relativas al sexo no es un objetivo de estudio frecuente en la literatura sobre ApS. Lo cierto es que las evidencias encontradas (Alonso-Martín, 2010) no muestran diferencias estadísticamente significativas en función del sexo al evaluar competencias genéricas/transversales, aunque éstas no se evalúen después de una experiencia ApS.

Finalmente, para abordar el tercer objetivo, en cuanto a la influencia de la titulación en la valoración de los estudiantes en el desarrollo de competencias transversales en experiencias ApS, subrayamos que, aunque en nuestros resultados existan diferencias entre los grupos en todas las competencias excepto en el compromiso ético, puede ser que estén influyendo otras cuestiones que den lugar a estos resultados. En concreto, todos los estudiantes de la muestra no están en el mismo curso, y probablemente tener más experiencia académica puede tener repercusión a la hora de valorar las competencias. Otro aspecto a tener en cuenta es si la asignatura desde la que se accede a la experiencia de ApS es de carácter más aplicado o menos, ya que esto puede también influir en la valoración del alumnado. La variable profesor tampoco podemos olvidarla, ya que es inevitable que, aunque estemos todos los profesores coordinados, unos hagamos hincapié en algunos aspectos que otros pasan más por alto.

5. CONCLUSIONES

La conclusión final a la que llegamos a través de este trabajo es que el alumnado opina que las experiencias ApS, al menos el Proyecto de Elaboración de Materiales Educativos” contribuye a desarrollar en gran medida las competencias transversales evaluadas (conectar teoría y práctica, organizar y planificar trabajo, motivación académica, compromiso con el trabajo y compromiso ético), no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, excepto en motivación y compromiso ético, competencias valoradas con una puntuación significativamente mayor por las mujeres. Finalmente, las diferencias significativas obtenidas en función de la titulación nos hacen plantearnos otros análisis que afiancen estos resultados.

REFERENCIAS

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de Psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esquerra, G., Haikal, A., Polonia, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194.
- Fernández, M. y Andrés, M.P. (2013, Mayo). Cuestionario de Satisfacción sobre Experiencias de Aprendizaje y Servicio. *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*, Almería.
- Fernández, M., Andrés, M.P., Sánchez, P. y Salvador, M. (2014, Mayo). Aprendizaje-Servicio como metodología de Innovación en la Universidad de Almería. *Congreso El Aprendizaje-Servicio en las Universidades. De la iniciativa Individual a la Institucional*, Madrid.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013, Sept-Diciembre). Aprendizaje y Servicio: estudio del grado de satisfacción de los estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011362-157
- Gómez, J.M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C. y Romero, M.R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados de la UMH*. Elche: Servicio de publicaciones de la UMH.
- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University.
- Solanez, A., Nuñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de las competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 35-49.

“Niños ciudadanos”: aplicación de la pedagogía del Aprendizaje Servicio en la educación inicial preescolar

Italo Fiorin¹, Carina Rossa², Simone Consegnati³

¹ Scuola di Alta Formazione “Educare all’Incontro e alla Solidarietà”. Università LUMSA. Via della Traspontina 10. Roma. E-mail: eis.direttore@lumsa.it.

² Scuola di Alta Formazione “Educare all’Incontro e alla Solidarietà”. Università LUMSA. Via della Traspontina 10. Roma. E-mail: carinarossa@gmail.com

³ Scuola di Alta Formazione “Educare all’Incontro e alla Solidarietà”. Università LUMSA. Via della Traspontina 10. Roma E-mail: simone.consegnati@hotmail.it

RESUMEN

Se pide al sistema educativo formar ciudadanos en grado de participar conscientemente en la construcción de colectividades cada vez más amplias y complejas, sean esas nacionales, europeas o mundiales. Para educar a esta ciudadanía el camino que ha implementado el sistema italiano hasta el momento es el del conocimiento y la transmisión de tradiciones y memorias nacionales, con un enfoque de valorización de los bienes culturales presentes en el territorio. Sin embargo, la ciudadanía no es sólo un contenido de aprendizaje para reflexionar o para “transmitir de generación en generación”: es antes que nada una práctica que requiere ser puesta en juego para poder ser apropiada plenamente. La pedagogía del Aprendizaje Servicio caracterizada por sus tres componentes: servicio ciudadano, protagonismo estudiantil y aprendizaje curricular, se presenta en este caso como el enfoque más adecuado para la formación ciudadana activa, inclusive en niños entre 2 y 6 años de edad.

Palabras clave: “educación ciudadana”, “desarrollo evolutivo”, “aprendizaje servicio” “participación infantil”.

ABSTRACT

It asks the educational system form citizens capable of consciously participating in the construction of increasingly large and complex communities, whether such national, European or global. To educate the public the way the Italian system has been implemented so far is the transmission of knowledge and traditions and national reports, with a focus on recovery of cultural property in the territory. However, citizenship is not just a learning content to reflect or to "pass on from generation to generation" is above all a practice that needs to be put into play in order to be fully appropriate. Service learning pedagogy characterized by its three components: citizen service, student role and curricular learning, is presented here as the most appropriate approach for active citizenship training, including in children between 2 and 6 years old

Keywords: “civic education, " evolutionary development ", " service learning", " child participation”

1. INTRODUCCIÓN

La escuela italiana sigue una línea formativa doble: vertical y horizontal. La línea vertical expresa la exigencia de configurar una formación que pueda continuar a lo largo del entero arco de vida; la horizontal indica la necesidad de una atenta colaboración entre la escuela y los actores extraescolares con funciones educativas: la familia en primer lugar.

Enseñar las reglas del vivir y del convivir es para la escuela una tarea hoy mucho más ineludible que en el pasado, porque son muchos los casos en los cuales las familias encuentran dificultades más o menos grandes en el desarrollo de su rol educativo.

La escuela no puede interpretar esta tarea como una simple respuesta a una emergencia. El objetivo no es acompañar paso a paso el estudiante en la cotidianidad de todas sus experiencias, sino proponer una educación que lo impulse a elecciones autónomas y fecundas, como resultado de un confrontarse continuamente con los valores que orientan la sociedad en la que vive.

La escuela se abre a las familias y al territorio circundante, haciendo perno sobre los instrumentos que proporciona la autonomía de la escuela, que antes de ser un conjunto de normas es un modo de concebir la relación de la escuela con la comunidad de pertenencia, local y nacional. Es por esto que se debe comenzar un proceso de cada vez mayor responsabilidad de los docentes y dirigentes escolares que favorezcan la estrecha conexión de cada escuela con su territorio.

En tanto que comunidad educante, la escuela genera una gran convivencia relacional, entretejida de lenguajes afectivos y emotivos, y se siente capaz de promover y compartir los valores que hacen sentir a los miembros de la sociedad como parte de una verdadera comunidad. La escuela aproxima la tarea del “enseñar a aprender” con el “enseñar a ser”. El objetivo es valorizar la unicidad y la singularidad de la identidad cultural de cada estudiante. La presencia de niños con raíces culturales diferentes es un fenómeno estructural y no puede ser más considerado como episódico: debe transformarse en una oportunidad para todos. La promoción y el desarrollo de cada persona estimula de modo recíproco la promoción y el desarrollo de las otras personas: cada uno aprende mejor en relación con los otros. No basta convivir en la sociedad, sino que esta sociedad hay que crearla continuamente juntos. El sistema educativo debe formar ciudadanos en grado de participar conscientemente en la construcción de colectividad cada vez más amplias y complejas, sean esas nacionales, europeas o mundiales.

Para educar a esta ciudadanía el camino que ha implementado el sistema italiano hasta el momento es el del conocimiento y la transmisión de tradiciones y memorias nacionales, con un enfoque de valorización de los bienes culturales presentes en el territorio que enriquecen la experiencia cultural cotidiana de los estudiantes a través del arte, las ideas y valores.

La educación ciudadana siempre estuvo presente como objetivo central en el sistema educativo. Pocas materias escolares ha sido objeto de tantos vaivenes y debates en las últimas décadas como el espacio destinado a la formación de los futuros ciudadanos en el currículo escolar. El debate alcanza, en primer lugar, a los contenidos mismos de la educación para la ciudadanía. Las diversas reformas educativas llevadas adelante en los '80 y los '90 han tenido en común una renovada preocupación por la formación moral, ética y ciudadana de los niños y jóvenes, y crecientes consensos entre especialistas y educadores en cuanto a una formación fundada en el respeto a los derechos humanos, a la convivencia democrática en la tolerancia y la valoración de la diversidad, y a una participación ciudadana activa respetuosa de las instituciones democráticas. Pero aún cuando se llegue a acuerdos relativamente sólidos en cuanto a los contenidos que la escuela debe transmitir a los futuros ciudadanos, aún cuando los Ministerios y los

especialistas ofrezcan bibliografía sobre esos contenidos, los docentes saben que el pasaje de la teoría a la práctica no es tarea simple.

Probablemente, en los últimos años los contenidos de la educación moral, ética y ciudadana han concertado mayor atención que las didácticas conducentes a la efectiva formación de los futuros ciudadanos. De hecho, uno de los problemas más frecuentes de un contenido tan “transversal” en la escuela como es el de la educación ciudadana, es que por ser “de todos” corre el riesgo de no ser asumido específicamente por ningún actor. La formación ciudadana no siempre está asociada a una formación docente específica ni al conocimiento de didácticas propias de un campo del conocimiento.

Otro problema que se evidencia es que se enseña más sobre “qué es” ser un buen ciudadano que “cómo se hace” para practicar una ciudadanía activa. Se enseñan leyes y normas, se transmiten ideas y reflexiones sobre los valores. Pero los niños en realidad aprenden no tanto de lo que les decimos sino de lo que nos ven hacer, y de lo que se les permite poner en práctica.

La ciudadanía no es sólo un contenido de aprendizaje para reflexionar: es antes que nada una práctica que, como cualquier otra, requiere ser puesta en juego para poder ser apropiada plenamente. Sería muy difícil encontrar un docente de Educación Física que pretendiera enseñar a jugar al fútbol a sus estudiantes manteniéndolos prolijamente sentados en el aula, y estudiando exclusivamente los reglamentos. Sin embargo, no todos los profesores de Educación Ciudadana ni todas las instituciones educativas ofrecen a sus estudiantes la oportunidad de “salir al campo” del territorio, poniendo en práctica los principios, valores y conocimientos adquiridos en clase.

Repensando al celebre dicho del activismo pedagógico: “si hago, entiendo”, en esta afirmación se hace un grande reclamo a la importancia de la participación activa de los estudiantes a aprender utilizando cuerpo y mente, y a no ser reducido a espectador o solo ejecutor hetero-directo. Aprender a través de la acción en un contexto social será entonces la clave.

La pedagogía del Aprendizaje Servicio caracterizada por sus tres componentes: servicio ciudadano, protagonismo estudiantil y aprendizaje curricular, se presenta en este caso como el enfoque mas adecuado para la formación ciudadana activa, inclusive en niños entre 2 y 6 años de edad.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es la de Investigación-Acción-Formación.

La Investigación-Acción-Formación en la escuela italiana generalmente viene vista o como un instrumento para la recualificación profesional del docente o como un medio para introducir cambios educativos fundamentales desde abajo. De cualquier manera, la investigación acción ofrece al docente la posibilidad de explorar la realidad en la cual opera, reflexionar sobre como trabaja, introducir cambios y experimentar novedades. Se trata de reflexionar no sobre cuestiones abstractas, sino sobre hechos concretos de la vida escolar. De hecho la formación que nace y se desarrolla desde la reflexión sobre las propias prácticas resulta ser la más duradera y estable, en tanto que la formación y la investigación son gestionadas directamente por la escuela, por las mismas personas que identifican y viven el problema que deben afrontar.

La formación / investigación propuesta, valiéndose de una metodología narrativa/reflexiva/activa, valoriza el concepto de “educador profesional reflexivo y activo”.

2.1. Participantes

El presente proyecto denominada “Bambini cittadini” promovido desde la LUMSA con la FISM (Federación Italiana de Escuelas Maternales) involucra las escuelas de educación inicial de niños entre 2 y 6 años, pertenecientes al territorio de la región italiana del Veneto que comprende las provincias de: Belluno, Rovigo, Vicenza, Venezia, Padova y Treviso.

Participaron 12 docentes coordinadores y 54 maestras escuelas maternales correspondientes a 19 centros escolares.

2.2. Procedimiento

Fase 1: individualización de los parámetros y selección de los candidatos

Pueden acceder al proyecto formativo las escuelas infantiles preescolares pertenecientes a la FISM.

De cada región puede participar máximo 5 instituciones. Se da amplio relieve a las escuelas ya comprometidas en itinerarios formativos solidarios o que desean comprometerse en este aspecto.

Parametro:

- relación existente con el territorio.
- Experiencias solidarias en acto.
- Presencia de pàrvulos con necesidades educativas especiales.
- Docentes motivados a emprender este recorrido.

Las escuelas seleccionadas se transformaran en “escuelas polos” para el territorio.

Fase 2 Inicio y realización del curso de formación de las “escuelas polo”

Congreso de presentación del Aprendizaje servicio involucrando todos los referentes de las escuelas polo, llevado a cabo por los docentes de la Escuela de Alta Formación EIS – LUMSA.

La formación se realizó en el contexto territorial de pertenencia formando a los docentes seleccionados. Se realizaron 2 jornadas cursos taller de aplicación de la pedagogía del Aprendizaje servicio.

En modo paralelo a estos encuentros presenciales cada docente tuvo la posibilidad de contar con un servicio de consultaría a distancia con el equipo EIS.

Fase 3 Multiplicación de las experiencias

Cada escuela se ocupa de la sistematización y comunicación de sus “buenas practicas” que vienen presentadas en un evento manifestación local.

El equipo EIS asesora en modo personal haciendo una visita local a los docentes.

Fase 4 Reflexión y evaluación final del proyecto

El equipo EIS junto a los coordinadores de la FISM evalúan las actividades realizadas y los resultados obtenidos con el programa de intervención.

3. RESULTADOS

La investigación iniciada permitió montar, en modo participativo, 19 proyectos de aprendizaje servicio protagonizados por niños entre 2 y 6 años. Los proyectos versaban sobre temáticas tales como:

- Intercultura: presencia de niños con raíces culturales diferentes e iniciativas de inclusión en el territorio.
- Ecología, respeto y cuidado del medio ambiente.:
- Acciones que promueven la Paz.
- Pobreza, reconocimiento del sufrimiento del otro.
- Seguridad vial y respeto de las reglas de tránsito.
- Cultura, arte: reconocimiento de las tradiciones y de los valores de la armonía y la belleza.

4. DISCUSIÓN

Durante el trabajo de investigación/acción/formación realizado con las docentes de la FISM emergieron algunos puntos de criticidad y reflexión:

1. El desarrollo evolutivo del comportamiento prosocial: en las diversas fases evolutivas la propensión a la prosocialidad se presenta sujeta a cambios y variaciones que pueden manifestarse según los factores didácticos que introduce la escuela, los cuales se insertan en los procesos de crecimiento y maduración que caracteriza el desarrollo, dando un sello peculiar a los comportamientos que tendrá en futuro como ciudadano.
2. Los niños entre 2 y 4 años manifestaban las primeras acciones concientes de compartir y de ayudar.
3. Los niños entre 4 y 6 años presentaron deseos de mejora del entorno y de ayuda inclusive hacia aquellos que no eran presentes en una situación inmediata.
4. La gama de modelos de cooperación a la cual estuvieron sujetos los niños favoreció el comportamiento prosocial en el aula y en casa.
5. Los niños con mayor tendencia a ayudar y a compartir obtuvieron un mejor rendimiento en las tareas de tipo cognitivas.
6. El protagonismo en los niños de 2 a 6 años se reveló como un desafío para los docentes que tuvieron que cambiar la didáctica y el estilo comunicativo. Creer y confiar en la autonomía del niño modificó algunos “paradigmas didácticos”. La participación infantil ubica a los niños como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente como la familia, la escuela y la sociedad en general, en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos.
7. Fomentar la participación infantil implica, ante todo, un compromiso con los niños de considerar que se pueden crear espacios que permitan un mejor desarrollo de sus capacidades en ambientes que respeten su dignidad como personas. Este proceso educativo implicó el fomento de actitudes y valores y la adquisición de habilidades y destrezas por parte de los niños pero también de los docentes.

5. CONCLUSIONES

El asumir un enfoque pedagógico fundado sobre la práctica del Aprendizaje servicio modifica el implante científico que está a la base de la didáctica orientada al desarrollo de las competencias sociales y cívicas en la educación inicial preescolar. La construcción de acciones prosociales fuera del aula estimula la capacidad de los niños pequeños a participar en ambientes colectivos cada vez más amplios y complejos, permite también el desarrollo del espíritu de iniciativa y de emprendimiento.

REFERENCIAS

- DE BENI, Michele. *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*. Trento, Erickson, 2000
- FIORIN, Italo, *Insegnare ad apprendere, La Scuola, Brescia, 2014*
- FIORIN, Italo, M. Castoldi, D. Previtali, *Dalle Indicazioni al curriculum scolastico, La Scuola, Brescia, 2013*
- FIORIN, Italo, *La buona scuola, La Scuola, Brescia, 2008*
- FIORIN, Italo, F. Di Natale, *Costruire comunità nella classe, Coop. S. Tommaso, Messina, 2008*
- FIORIN, Italo, "La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi", in: A. Canevaro (a cura), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento, 2007*
- ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.
- ROCHE OLIVAR, Roberto (2010). *Prosocialidad: nuevos desafíos*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- TAPIA, María Nieves. *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova, 2006.
- TAPIA, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006.

Validación de un registro de observación, para analizar interacciones de éxito, en un grupo interactivo en Comunidades de Aprendizaje

Álvaro Galafat-Hurtado¹, Noelia Rute-Vega² y Eva Aguaded-Ramírez³

¹*Departamento MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada e-mail: alvaro_filip@hotmail.com,*

²*Departamento MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada noeillora.rv@gmail.com,*

³*Departamento MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada eaguaded@ugr.es*

RESUMEN

El presente trabajo consiste en una validación de un registro de observación, para grupos interactivos en Comunidades de Aprendizaje. Pretende analizar en qué medida las interacciones, que se producen en los grupos interactivos, son de éxito. La validación consta de dos partes: en la primera se realizó una revisión de la literatura científica y, en la segunda, se llevó a cabo el método de panel de expertos. La metodología usada se basa en un diseño transversal. Los resultados mostraron el instrumento como válido; para ello, los datos se analizaron mediante el cálculo del coeficiente de correlación intraclase y un análisis de varianza de facetas obteniendo una elevada significación.

Palabras clave¹¹: Comunidades de aprendizaje; grupos interactivos; interacción entre iguales; interacciones de éxito; estudio de validación.

ABSTRACT

This paper consists in a validation of an observation record, for interactive groups in Learning Communities. The aim of the observation record is to analyze, up to what extent, the interactions that occur in the interactive groups are successful. The validation include: a) a review of the literature; an expert panel implementation. The methodology is based on a transversal designed. The results showed the instrument as valid. The data were analyzed by calculating the intraclass correlation coefficient and analysis of variance, obtaining high significance.

Keywords: learning communities; interactive groups; peer interactions; successful interactions; validation study.

¹ Se han utilizado palabras clave extraídas del Tesaurus de ERIC, a excepción de los constructos propios de Comunidades de Aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN.

Se va a realizar una revisión de la literatura científica, para construir el concepto de interacciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje. Así, se tratan los conceptos de: agrupaciones, interacción entre iguales, relación simétrica, ayuda demandada y recibida, matizaciones y afianzamientos, y motivación. Además, se realiza una propuesta de registro de observación de las interacciones, para analizarlas y concluir en qué medida son o no de éxito las que tienen lugar en los grupos interactivos.

Según Diez y Flecha, (2010), Comunidades de Aprendizaje es un proyecto, que reúne las *“actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa”*. En cuanto al sustento teórico, es el aprendizaje dialógico, siguiendo, entre otros, a Vygotsky (1979), que entiende que, gracias a la interacción social, se produce el aprendizaje. (Comunidades de Aprendizaje, 2015).

El concepto de interacción, según la Real Academia Española, se define como una *“acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.”*. Sin embargo, en Comunidades de Aprendizaje se consideran solo las interacciones *“que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”* (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado y la literatura científica, construiremos el nuevo concepto de interacción de éxito. Comenzando con Wilkinson y Calculator (como se cita en Fernández-Berrocal y Melero, 1995), quienes definen las características de un estudiante, que obtiene sus metas, como peticiones relacionadas con la tarea: directas, sinceras y a un oyente concreto.

Fernández-Berrocal y Melero (1995) establecen que *“la clave del éxito en la interacción cooperativa consiste en que se produzca un ajuste entre el tipo de ayuda demandada y el tipo de ayuda recibida.”* (p.51). Por otro lado, Reyes (1993) añade, en su estudio, que, cuando los sujetos no se conocen, la interacción que se da entre ellos, es asimétrica.

En esta línea, Johnson, Johnson, Roy y Zaidman (como se cita en Fernández-Berrocal y Melero, 1995, p. 51) identifican cuatro tipos de expresiones orales positivas: repetir información, añadir nueva información, ofrecer información a la discusión y que exista desacuerdo. Reforzando esta idea, Diez, Pardo, Lara, Anula, y González (1999) afirman que la matización y los afianzamientos indican una profundización sobre un tema.

Tras esta aportación conceptual, este trabajo pretende: validar un instrumento para analizar en qué medida las interacciones, que se producen en un grupo interactivo, son de éxito.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La población de expertas y expertos, para la validación del instrumento, está compuesta por 80 dinamizadoras y dinamizadores de los Grupos Interactivos del proyecto de Comunidades de Aprendizaje de centros educativos de educación primaria y secundaria de Granada. Estas dinamizadoras y estos dinamizadores, estudiantes de

distintas titulaciones de la Universidad de Granada (UGR), son miembros en el Plan de Voluntariado de Comunidad de Aprendizaje de la UGR.

La muestra utilizada, elegida por un tipo de muestreo no probabilístico, casual o accidental, no ha seguido ningún juicio previo. La componen un total de 16 dinamizadoras y dinamizadores, que han decidido, libremente, participar en esta validación.

2.2. Procedimiento

Fundamentándonos en Rojas y Pérez (2001), se han llevado a cabo los siguientes pasos, para el proceso de elaboración del instrumento de validación del registro de observación:

1. Identificación del objetivo principal, para el que va a utilizarse el registro de observación.
2. Identificación de los comportamientos, que representan la interacción entre iguales.

Los procedimientos que se han utilizado, para garantizar una aproximación a la definición de interacción de éxito, se resumen a continuación:

- Análisis de contenido. Preguntas abiertas con respuestas, que dieran lugar a un acercamiento al concepto de interacción.
- Revisión de la literatura. En la teoría existente no hay un consenso acerca del concepto que deseamos medir: interacción de éxito. Ha sido necesario tener un contacto real con las interacciones entre iguales en un grupo interactivo.
- Observación directa. Se identificaron las conductas que producían las interacciones entre iguales, mediante la observación en aulas, en las que se lleva a cabo grupos interactivos.
- Juicio de expertos. Se ha pedido la opinión a las dinamizadoras y los dinamizadores del Plan de Voluntariado de Comunidad de Aprendizaje de la UGR, sobre la pertinencia de los ítems que componen el instrumento de validación, a través de un formulario.

3. Redacción de los ítems.

Por otro lado, la elaboración del conjunto inicial de ítems conllevó la ejecución de los siguientes pasos: elegir un formato adecuado, escribirlos, reescribirlos con un vocabulario más adecuado, categorizarlos, según su naturaleza, revisión de los ítems, revisión de los ítems por parte de las expertas y los expertos, y reescribir los ítems definitivos.

4. Redacción de las dimensiones.

Para la elaboración de los ítems, en su comienzo, se apreció la necesidad de establecer dimensiones sobre el tipo de interacciones, ya que cada uno de los ítems podría representar una dimensión. Sin embargo, se decidió reunir los ítems, según un concepto más amplio. Por lo tanto, nuestras dimensiones pasaron a ser: estilo de interacción, finalidad de la aportación, contenido de la interacción y tipología de los grupos.

2.3. Materiales

El instrumento para la validación del registro de observación, siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1998), consiste en una escala de estimación descriptiva (Galafat-Hurtado, Rute-Vega, Aguaded-Ramírez y Carrillo-Rosúa, 2015). La característica principal de esta es que no solo se tiene en cuenta la presencia o ausencia del rasgo, sino, también, la intensidad con la que aparece. Así es, que el instrumento tiene como

principal característica la descripción del rasgo, para evitar que el observador asigne un significado personal a la conducta observada.

Finalmente, se les ha pedido a las expertas y los expertos que opinen sobre la pertinencia del registro de observación a validar. Para ello, se les ha formulado la siguiente pregunta: ¿en qué medida crees que las siguientes afirmaciones son indicativas de las interacciones de éxito, que están presentes en un desarrollo óptimo, de los grupos interactivos? Las expertas y los expertos debían puntuar cada ítem con una escala compuesta por 6 rasgos, para evitar, así, el posible sesgo de tendencia central (1 nada indicativas, 2 poco indicativas, 3 algo indicativas, 4 bastante indicativas, 5 muy indicativas y 6 totalmente indicativas) Además, se ha dado la posibilidad de aportar una nueva forma de redactar el ítem (afirmación), si no se considera lo suficientemente claro.

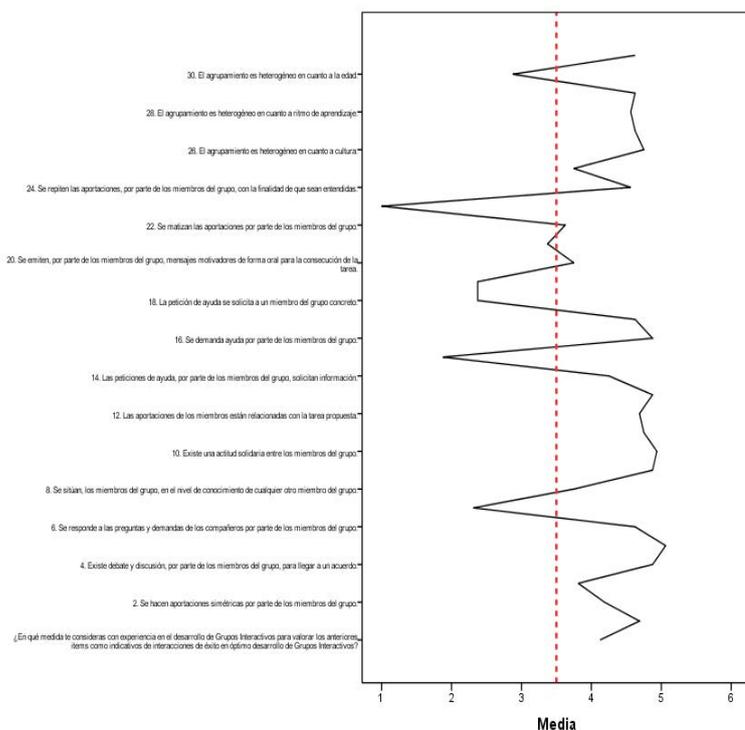
2.4. Diseño

Es un diseño transversal, en el que se recogen los datos de un grupo de sujetos, en un solo momento temporal. Se trata del estudio en un determinado corte en el tiempo, en el que se obtiene las medidas a tratar. (Dwyer, como se cita en Buendía et al., 1997).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el análisis de las respuestas de las expertas y los expertos, respecto a los ítems, se obtiene, que, a excepción de los ítems 7, 15, 19, 23 y 30, ítems falsos propuestos, para dar mayor validez al proceso de validación del instrumento, todos se encuentran por encima de la media (Figura 1).

Figura 1. La media de valoración de los ítems, en relación con la pertinencia al constructo medido.



Por otra parte, hemos sometido al juicio de las expertas y los expertos, es decir, a sus puntuaciones de los 31 ítems, como pertinentes, a un proceso de concordancia a través del coeficiente de correlación intraclase. Como podemos apreciar el valor del coeficiente

de correlación intraclase ha ascendido a $CCI = 0.367$. Si bien, se trata de un coeficiente moderadamente bajo, lo realmente importante es que está asociado a una significación estadística $p < .001$. Por tanto, se trata de un coeficiente estadísticamente significativo, es decir, de un acuerdo que no se debe al mero azar (Tabla 1).

Tabla 1. Coeficiente de correlación intraclase y estadísticos complementarios.

	Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas promedio	,903 ^c	,845	,946	10,266	31	465	,000

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

- a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.
- b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.
- c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Por otra parte, el análisis de varianza de facetas, realizado para determinar si existen diferencias significativas, o, por el contrario, se puede suponer que las medias de los ítems no difieren, prueba, igualmente, mediante la obtención de una significación $p < .001$, que, aunque la varianza no explicada (residual) es alta, entre las expertas y los expertos, 16 en total, se da una concordancia no debida al azar (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de varianza.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter ítems	536,061	31	17,292		
Intra sujetos					
Entre observad.	99,654	15	6,644	3,944	,000
Residuo	783,283	465	1,684		
Total	882,938	480	1,839		
Total	1418,998	511	2,777		

Media global = 4,0020

4. CONCLUSIONES

Según la información aportada por los autores de literatura científica, a partir de la cual se ha elaborado cada uno de los ítems, y junto con la muestra de expertas y expertos, que se encuentra en consonancia con los autores, se considera que el instrumento analiza, de manera pertinente, en qué medida las interacciones, que se producen en grupo interactivo, son de éxito. Así, el instrumento se muestra como válido para analizar en qué medida las interacciones, que se producen en un grupo interactivo, son de éxito.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todo el voluntariado que ha formado parte del panel de expertos. También a Javier Carrillo por su ayuda y apoyo.

REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castellaro, M. y Roselli, N. (2013). Características diferenciales de la interacción colaborativa entre niños según el nivel socioeconómico, en dos tipos de tarea. *Apuntes de psicología*, 31(3), 271-282.
- CREA. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Integrated Project. 6th Framework Program. Priority 7th, Citizens and Governance in a European Knowledge-based Society: European Commission.
- Comunidades de Aprendizaje. (2015). Comunidades de Aprendizaje. Recuperado el 15 de febrero de 2015, desde <http://utopiadream.info/ca/>
- Del Caño, M., Elices, J. y Palazuelo, M. (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Diez, C., Pardo, P., Lara, F., Anula, J. y González Arechavala, L. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24,1(67), 19-31.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Fernández-Berrocal, P. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Galafat-Hurtado, A., Rute-Vega, N., Aguaded-Ramírez, E. y Carrillo-Rosúa, J. (2015). Instrumento para la validación de un registro de observación de interacciones para grupos interactivos en Comunidades de Aprendizaje. Figshare. Recuperado el 15 de mayo de 2015, desde <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1417860>
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona: Praxis.
- Martínez, R., Hernández, M.J. y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Reyes, M. (1993). *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo*. Pamplona: Ediciones Eunete.
- Rojas, A.J. y Pérez, C. (2001). *Nuevos modelos para la medición de actitudes*. Valencia: Promolibro.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of

vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*. 43(1), 17-33.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Motivaciones de los estudiantes para realizar aprendizaje servicio en el área de Educación Física

Jonatan García-Suárez¹, Óscar Chiva Bartoll² y Raquel Corbatón Martínez³

¹ *Cooperativa de Enseñanza Colegio Santa Cristina. Casería de Montijo, s/n, 18011 Granada. jags90@correo.ugr.es*

² *Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat. ochiva@uji.es*

³ *Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat, Castellón. corbaton@uji.es*

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar cuáles son las motivaciones de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria, para optar por la metodología de Aprendizaje-servicio dentro en su formación inicial como docentes en las asignaturas relacionadas con la Educación Física en las Universidades Jaime I de Castellón y en la Universidad de Granada.

De las diferentes motivaciones que los estudiantes mencionan destacan la adquisición de experiencia práctica y laboral así como la satisfacción y el crecimiento personal junto con la contribución social.

Esta combinación, de experiencia y análisis, esta integración entre el servicio y el aprendizaje pueden promover un estilo de vida donde educación y vocación sean parten del mismo tejido, y la brecha entre comunidad y educación se acorte.

Palabras clave: “motivaciones”, “aprendizaje-servicio”, “educación física”, “educación superior”

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze which are the motivations of Pre-School Education and Primary Education students at Jaime I University (Castellón) and University of Granada (Granada) to choose the methodology of Service-learning for their basic training as Physical Education teachers.

Among the different motivations mentioned by the students, the acquisition of practical and work experience, satisfaction and personal development along with social contribution are highlighted.

This combination of experience and analysis, the integration between service and learning, can promote a lifestyle where education and vocation are linked together getting education closer to community.

Keywords: “motivations”, “Service-learning”, “Physical Education”, “Higher Education”.

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje- Servicio (en adelante ApS) es una metodología cuyos propósitos principales están dirigidos hacia el desarrollo de competencias básicas o específicas (trabajo en equipo, interdisciplinariedad, mejora de relaciones personales, compromiso ético, razonamiento crítico, entre otros) ofreciendo un servicio, paralelamente, a la comunidad; un servicio orientado desde los propios integrantes de esa comunidad (Moliner, Francisco y Gil, 2010).

Pretende que el alumnado universitario, en nuestro caso estudiantes de Magisterio, construya el conocimiento profesional desde la realidad en la que posteriormente tendrá que trabajar, pero comprendiendo que dicha realidad debe ser definida por los propios integrantes de esa comunidad (Moliner, Francisco y Gil, 2010); para contribuir a la transformación social en aras de una mayor equidad través de una participación activa en la toma de decisiones centrándose en procesos cooperativos (Amat y Miravet, 2010); creando experiencias sostenibles en el tiempo (Rubio, Campo y Sebastiani, 2014) y facilitando la reflexión acerca de cómo la sociedad, las escuelas y la Educación Física funcionan para mantener la desigualdad social (Aramburuzabala y García, 2012; Franco, 2000).

En relación a la Educación Física y la inclusión del APS en la formación inicial del profesorado, desde la revisión realizada por Cervantes y Meaney (2013) se encuentran resultados positivos tanto en los estudiantes como en las comunidades y entidades participantes. En definitiva, logra una mayor motivación y percepción de logro y competencia como docente; (Warren, 2012;) “[...] y quien siente emociones positivas aprende mejor los comportamientos y los valores que las han provocado. El aprendizaje servicio es una pedagogía del éxito basada en el reconocimiento y en la íntima satisfacción personal.” (Puig, 2010, p. 21)

La motivación sería, pues, “un elemento básico y necesario para que las personas actúen, y está relacionada con el grado o nivel en que los participantes se sienten identificados con el asunto o tema que se trate, es decir, con la implicación” (Folgueiras y Martínez, 2009, p. 66). Es habitual encontrar en el alumnado una buena predisposición a entrar en este tipo de metodología cuando se le ofrece y se le explica. Para ellos supone un reto, un modelo de enseñanza distinto que rompe con las metodologías tradicionales (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013). Aun ofertando de forma incondicional las dos opciones -convencional y aprendizaje-servicio- la mayoría de experiencias en la literatura científica muestran como el alumnado tiende ampliamente a escoger la nueva metodología propuesta (Miró y Torrejón, 2014; Alonso et al., 2013; Bernadowski, Perry y Del Greko, 2013). El contacto directo con la realidad, la exigencia de unas competencias reales, alejadas de la artificialidad del aula junto al trabajo colaborativo y de retroalimentación que lo acompaña son algunos de los pilares del APS más valorados por los estudiantes (Miró y Torrejón, 2014).

El objetivo de este estudio es analizar cuáles son las motivaciones y las razones de los estudiantes españoles en su formación inicial como docentes para optar por esta metodología. Pues creemos importante en un primer momento conectar con sus intereses, motivaciones y preocupaciones para poder crear un aprendizaje significativo y funcional que dé una respuesta eficaz a sus verdaderas necesidades de formación (Barrios, Rubio, Gutiérrez, Sepúlveda, 2012)

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se apoya fundamentalmente en los principios de la investigación cualitativa y, por tanto, es concebida desde el paradigma interpretativo; caracterizado por llevar a cabo una aproximación sistemática y subjetiva que permite

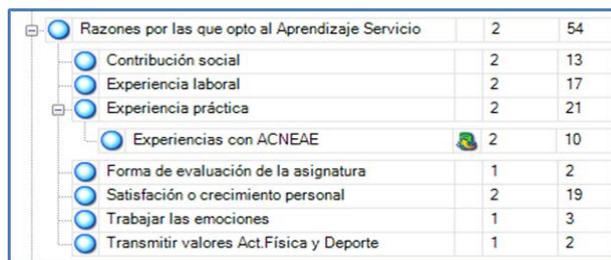
describir las experiencias de la vida y darles significado permitiéndonos acercarnos al fenómeno objeto de estudio tal y como lo construye y da significado la propia persona, (Blanco, 2010). La técnica de producción de datos empleada ha sido el cuestionario abierto realizado on-line a través de google drive comprometiéndonos a preservar el anonimato de los participantes.

Los participantes son un total de 54 alumnos y alumnas de las Universidades Jaime I de Castellón y de la Universidad de Granada, que dentro de las asignaturas Fundamentos de la Expresión Corporal y Juegos Motrices en Educación Infantil y Enseñanza de la Educación física en Educación Primara, respectivamente se han implicado en procesos de ApS.

Para el análisis de los cuestionarios abiertos hemos seguido los pasos marcados por Strauss y Corbin (2002) en la Teoría Fundamentada, lo que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los documentos analizados. Destacar como un recurso de gran ayuda el software Nvivo 10 para el análisis de datos cualitativos.

3. RESULTADOS. RAZONES POR LAS QUE REALIZAR APS

Son muchas y variadas las razones que el alumnado, que ha participado en los proyectos de Aprendizaje Servicio, han dado (ver figura 1).



Razón	Número de nodos	Número de instancias
Razones por las que opto al Aprendizaje Servicio	2	54
Contribución social	2	13
Experiencia laboral	2	17
Experiencia práctica	2	21
Experiencias con ACNEAE	2	10
Forma de evaluación de la asignatura	1	2
Satisfacción o crecimiento personal	2	19
Trabajar las emociones	1	3
Transmitir valores Act.Física y Deporte	1	2

Figura 1. Codificación de las razones por las que se opta por realizar ApS

Adquirir experiencia con la práctica, ha sido la razón con mayor presencia entre el alumnado. Sin duda las vivencias reales que el ApS aporta al alumnado, es uno de los grandes filones de esta metodología, porque “tienes la oportunidad de tratar con niños que es realmente lo que nos gusta a los que hemos escogido esta carrera de educación primaria” nos dice ♀07. Estas vivencias también se adentran, en la parte más práctica de la formación docente, un elemento que el alumnado solicita siempre que tiene la oportunidad: “la carrera es demasiada teoría y muy poco contacto con los niños así que me interesa el Aprendizaje Servicio para realmente entrar en relación con ellos” ♀05.

Dentro de estas experiencias, una parte del alumnado concreta la importancia de los contactos con niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo, como una manera de adquirir herramientas de actuación a través de las vivencias con dichos niños y niñas, cómo indica ♀31: “además, realizarlas en un centro de educación especial me aportado otra visión diferente de la educación especial ya que no había tenido un contacto de este tipo y la verdad que no tenía mucha idea de cómo tratar con niños con algún tipo de deficiencia mental con discapacitados”

Otra de las razones, consensuada por el alumnado, ha sido la experiencia para su futuro laboral, “vamos a trabajar con niños, algo a lo que nos enfrentaremos en un futuro (porque si estamos en esta carrera es porque queremos trabajar con ellos) y este voluntariado nos aportará cosas que nos servirán para ese futuro” ♀49. Ésta es claramente otra de las grandes ventajas, que el ApS posee, aportar al nuevo alumnado

en formación, una experiencia docente real y válida, que en su futuro laboral les pueda servir de base y referencia.

Si continuamos por orden de importancia para el alumnado, apreciamos que la contribución social es otro de los puntos fuertes que aporta el ApS. Como indica ♂54 “estamos contribuyendo a la sociedad de una manera no lucrativa y devolviendo lo que nos ha dado”. Esta es una de las claves de los proyectos de ApS, y es que al mismo tiempo que estás formando a los futuros docentes, a través de vivencias reales y haciéndoles sentirse útiles para la sociedad, facilitas a grupos con necesidades específicas, nuevos docentes, con nuevas ilusiones, que proporcionen actividades dinámicas, de las que dichos colectivos son privados, por el simple hecho de ser diferentes.

La última razón, en la que gran parte del este grupo de alumnos y alumnas coinciden, es en la satisfacción o crecimiento personal. Las vivencias de estos proyectos no solo les hace sentirse bien y realizados a través de su formación, si no que las experiencias que les aporta el trabajar con estos colectivos les hace crecer, como personas en primer lugar, y como educadores en segundo. Cómo expresa 26♀: “para mí está siendo una experiencia muy gratificante, poder ver a los niños disfrutar con tan poco y que te ofrezcan tanto cariño, hace que realmente me sienta llena con lo que hago, hace que sienta cada vez más ganas de trabajar para ser una buena maestra”.

De forma minoritaria, algunos alumnos y alumnas indicaron la posibilidad que el ApS ofrece para trabajar con las emociones: “creo que es importante trabajar las emociones con los niños, ya que hasta ahora no se había dado el caso en muchos colegios” ♀25; para transmitir los valores que la actividad física y el deporte poseen: “mi profunda pasión por el deporte, las ganas de transmitir los valores del deporte, los hábitos saludables” ♂10, o incluso siendo totalmente francos acerca de la forma de evaluación: “por la puntuación de la asignatura que nos brindaba esta oportunidad” 26♀.

4. DISCUSIÓN

La formación del alumnado que participa en el ApS, se transforma en una formación mucho más significativa, ya que conecta con sus motivaciones y con las experiencias reales de docencia, además de darles la opción de ponerse a prueba y aplicar todos los conocimientos teóricos que están adquiriendo día tras día. Un principio basado en la educación experiencial de William James, que plantea que el conocimiento adquirido en los libros y las clases puede llegar a ser bastante frágil, pero que puede ser fortificado y posiblemente reacomodado a través de la experiencia (Eberly y Roche-Oliver, 2002).

Coincidiendo con lo que plantean nuestros estudiantes, es comúnmente señalada como otra gran ventaja y motivación de esta metodología la faceta altruista que permite desarrollar en sus participantes. Ayuda a los alumnos a aumentar su responsabilidad cívica, así como la solidaridad, el compromiso social, la tolerancia y la capacidad de trabajar con una fuerte diversidad cultural (Yorio y Ye, 2012; Folgueiras y Martínez, 2009; Arratia, 2008). Situaciones que les permiten investigarse a sí mismos, conocerse, y averiguar sus fortalezas y debilidades. Por tanto, son conscientes de los aspectos en los que necesitan una mayor formación y en cuales pueden destacar por sus conocimientos y habilidades, aumentado así más fácilmente la auto-eficacia (Bernadowski, Perry y Del Greco, 2013). El hecho de ir dominando la situación hace que los estudiantes vayan ganando en confianza, aspecto crítico en la educación para animarlos y motivarlos para emprender diferentes responsabilidades educativas (Chambers y Lavery, 2012). Consiguen un conocimiento más cercano a la realidad, dejando atrás los estereotipos, las presuposiciones y los prejuicios provocados por la imagen que nos hacemos de aquello que aún no conocemos y de lo que sólo hemos oído hablar (Conner, 2010). La reflexión y

la valoración posterior sobre el proyecto llevado a cabo permiten afianzar las competencias adquiridas y consolidar aprendizajes funcionales útiles para contextos reales (Miró y Torrejón, 2014).

Para el alumno supone una motivación extra el hecho de sentir que su aprendizaje es, en su mayor medida, autónomo. Ellos son los protagonistas del proceso y cuentan con un rango de libertad muy amplio en la organización de su aprendizaje y puesta en práctica de sus capacidades, sus competencias o su creatividad (Seban, 2013; Weiler, Haddock, Zimmerman, Krafchick, Henry y Rudisill, 2013; Eyler et al., 2001) Además, los aprendizajes adquiridos no son contenidos aislados o cercados en temas o bloques, sino que se habla de un aprendizaje integral, significativo e interrelacionado (Eyler et al., 2001). Es un aprendizaje que les permite abrir las posibilidades educativas existentes al mismo tiempo que conocen mejor sus capacidades. Les permite comprender mejor los contenidos teóricos y encontrarles, por fin, su sentido y relación con la práctica (Alonso et al. 2012; Yorio y Ye, 2012).

5. CONCLUSIONES

Los proyectos de ApS crean una retroalimentación entre la comunidad y el alumnado en formación, siendo ambas partes las que se nutren positivamente entre ellas.

Esta combinación de acción y reflexión, de experiencia y análisis, esta integración entre el servicio y el aprendizaje pueden promover un estilo de vida donde educación y vocación sean parte del mismo tejido, y la brecha entre comunidad y educación se acorte. Expresado más simplemente, entonces, el aprendizaje-servicio es la integración del logro la realización de una tarea necesaria con el crecimiento educativo.

REFERENCIAS

- 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 (RIEJS)*, 2(2), 195-216.
- 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.
- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y aprendizaje servicio en la educación superior. *Acta bioethica*, 14(1), 61-67.
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., & Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.
- Bernadowski, C., Perry, R., y Del Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Cervantes, C. M., y Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353. DOI: 10.1080/00336297.2013.773533

- Chambers, D., y Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n4.2
- Conner, J. O. (2010). Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1170-1177. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.001>
- Eberly, D. J., y Roche-Olivar, R. (2002). Aprendizaje-Servicio y Prosocialidad. In C. C. L. d. A. y. S. Solidario (Ed.), *Aprender sirve, servir enseña* (pp. 33-48). Buenos Aires. Argentina.
- Eyler, J. S., Giles, Jr, D. E., Stenson, C. M., y Gray, C. J. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Nashville, TN, Estados Unidos: Vanderbilt University
- Folgueiras, P., y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 55-76. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Franco, R. W. (2000). Community College Conscience: Service-Learning and Training Tomorrow's Teachers. *Education Commission of the States*, 707, 1-8.
- Moliner, L., Francisco, A. y Gil, J. (2010). Abriendo el aula al entorno: Transformado la comunidad universitaria mediante el Aprendizaje Servicio. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº. 65, doi: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3669037&orden=299763>
- Miró, E., Torrejón, G. (2014). El aprendizaje servicio da mucho juego... *Revista Tándem*, 44, 33-40
- Puig, J. (2010). *Com fer ApS en els centres educatius?* Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Rubio, L., Campo, G., y Sebastiani, E. (2014). Educación Física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable. *Revista Tándem*, 44, 7-14
- Seban, D. (2013). The Impact of the Type of Projects on Preservice Teachers' Conceptualization of Service Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 32, 87-97.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61. DOI: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0018.205>
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course. *American journal of community psychology*, 52(3-4), 236-248.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

Dificultades del Alumnado Universitario tras una experiencia de Aprendizaje Servicio en el Área de Educación Física

F^o Javier Giles Girela¹, Isaac José Pérez-López² y Raquel Corbatón Martínez³

¹ Grupo de Investigación SEJ-546. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada. jgiles@correo.ugr.es

² Departamento Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias del Deporte, Carretera de Alfacar s/n. 18011 Granada. isaacj@ugr.es

³ Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat, Castellón. corbaton@uji.es

RESUMEN

El análisis de las dificultades en cualquier experiencia de Aprendizaje-Servicio es un aspecto fundamental para mejorar el diseño de futuras propuestas.

Por ello, el objetivo de este estudio es determinar y analizar las principales dificultades con las que se ha encontrado el alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Educación primaria tras optar por una metodología de Aprendizaje-Servicio en las asignaturas relacionadas con Educación Física en la Universidad Jaime I de Castellón y en la Universidad de Granada.

Tras el análisis de los diarios digitales del alumnado, la dificultad a la hora de realizar una adecuada planificación de las actividades que posteriormente desarrollarían sobresale por encima del resto, junto a la dificultad que supone no contar con un conocimiento previo de las características de los alumnos con los que se va a trabajar.

Palabras clave: “Aprendizaje-servicio”, “Educación Física”, “dificultades”.

ABSTRACT

The analysis of the difficulties encountered during any Service-learning experience is crucial to improve the design of future proposals.

Therefore, the aim of this study is to determine and analyze the main difficulties encountered by Pre-School Education and Primary Education undergraduate students who opted for a Service-learning methodology at Jaime I University (Castellón) and University of Granada (Granada).

After the analysis of the online journals made by the students, it was shown that the main difficulty was related to doing a proper planning of the activities that were to be developed. The difficulty of not having a previous knowledge of the features of the participants in the project was also remarkable.

Keywords: “Service-learning”, “Physical Education”, “difficulties”

1. INTRODUCCIÓN.

Cualquier proceso de innovación o cambio educativo ha de partir de una premisa fundamental, como es contribuir a la consecución de un aprendizaje profundo en el alumnado, un aprendizaje que sea realmente relevante para su desarrollo profesional y social (Hargreaves y Fink, 2008).

Si a ello le unimos la necesidad de que la Universidad dé respuesta cuanto antes al reto de no enclaustrarse en las aulas y propiciar aprendizaje a partir de la experiencia, a poder ser lo más real posible, conectando con la sociedad o, mejor aún, implicándose en la comunidad, el Aprendizaje Servicio (ApS) se convierte en una metodología clave para atender dicha realidad. De hecho, se trata de una metodología cuyos propósitos están dirigidos hacia el desarrollo de competencias básicas o específicas ofreciendo un servicio paralelamente a la comunidad; un servicio orientado desde los propios integrantes de esa comunidad (Moliner, Francisco y Gil, 2010).

A través de ella se lograría romper con el aislamiento que, en ocasiones, sufren los centros universitarios y con la lejanía de la realidad que suelen arrastrar las guías docentes (Torío et al., 2014). Es más, coincidimos con Torío et al. (2014) en que se trata de una apuesta metodológica con un elevado valor para el alumno desde el momento en el que permite poner en práctica los contenidos teóricos, a la vez que promueve la solidaridad y la responsabilidad, puesto que fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario. Todas estas características le confieren valor en sí misma y, además, el alumnado lo aprecia considerablemente, ya que las relaciones que se establecen garantizan la movilización por parte de ellos de recursos que probablemente nunca ponen en funcionamiento (Gil Gómez et al., 2013).

Así mismo, el ApS promueve valores como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis (Campo, 2014). Y como señala esta misma autora, las situaciones de aprendizaje en las que se dan estos valores son escenarios óptimos de aprendizaje ético, y contribuyen no sólo a la formación del carácter intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino a la formación humanista del estudiante.

Sin embargo, aún son escasos los trabajos que se pueden encontrar en la literatura científica al respecto, por lo que se requieren un mayor número de investigaciones que nos indiquen el impacto que tiene en el alumnado y en el resto de los agentes e instituciones colaboradoras trabajar con ApS, en diferentes contextos y ámbitos académicos, y qué aspectos son necesarios tener en cuenta para que cualquier docente o grupo de ellos, puedan utilizar esta metodología en sus aulas (Alonso et al., 2013). Además, es necesario que los estudiantes sean capaces de dinamizar, organizar y gestionar un grupo y un proyecto de ApS utilizando las estrategias y técnicas más adecuadas para la resolución de problemas y dificultades detectadas (Alonso et al., 2013).

A consecuencia de dicha circunstancia, en la presente comunicación se determinarán y analizarán las principales dificultades con las que se ha encontrado el alumnado participante en un experiencia de ApS propuesta desde el ámbito universitario.

2. METODOLOGÍA.

Los participantes son un total de 54 alumnos y alumnas de las Universidades Jaime I de Castellón y de la Universidad de Granada, que dentro de las asignaturas Fundamentos de la Expresión Corporal y Juegos Motrices en Educación Infantil y Enseñanza de la Educación física en Educación Primaria, respectivamente, se han

implicado en procesos de ApS, en instituciones con alumnado con características propias pertenecientes a grupos de educación especial, parálisis cerebral, síndrome de down y tdh y niños y niñas en situación de riesgo social.

Se ha utilizado una estrategia cualitativa a partir de la cual hemos abordado el análisis de los datos recogidos con los diarios digitales. Todo el proceso investigador y especialmente el análisis de la información, ha estado apoyado por el software NVivo, ampliamente aceptado en la comunidad científica a nivel internacional. Gracias a las herramientas que pone a disposición del investigador, se puede partir de una categorización inductiva, bien desde las percepciones del investigador o a través de la identificación de los conceptos relevantes del discurso. Así mismo, nos ha permitido otorgar atributos a nuestros participantes, hecho que posibilita ampliar los análisis desde lo singular a lo particular y desde aquí a lo general.

El análisis de datos cualitativo se ha realizado desde una mirada constructivista (Charmaz, 2006) basado en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Desde la selección de la información relevante hemos buscado la saturación que nos ha marcado el punto final de la producción de la información (Cuñat 2007; Soneira 2006; Strauss y Corbin, 2002).

3. RESULTADOS.

Dentro de los resultados analizados para la categoría de “dificultades” hemos tenido en cuenta las siguientes subcategorías (gráfico 1).

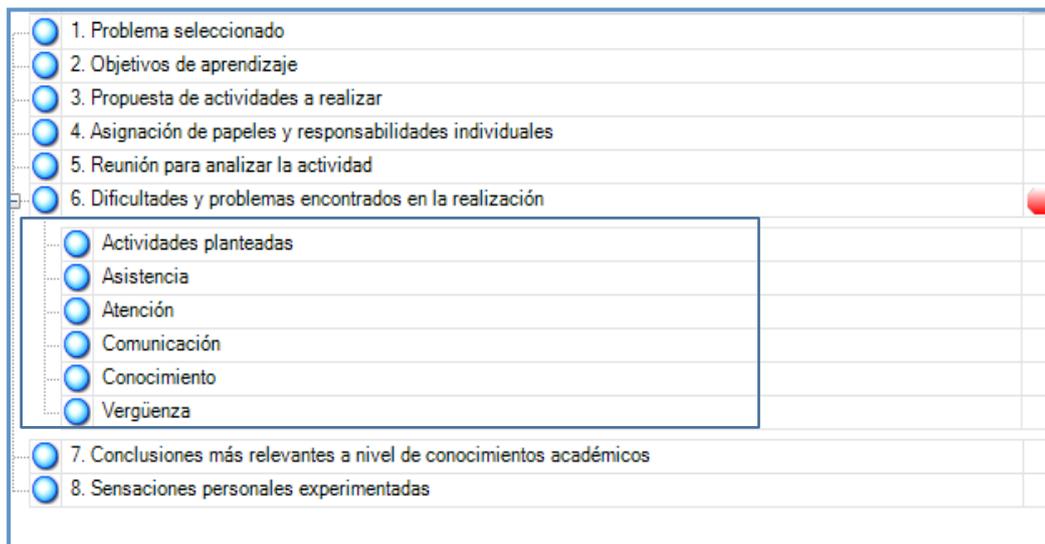


Gráfico 1. Subcategorías analizadas.

Por “actividades planteadas” entendemos los cambios que ha tenido que realizar el alumnado durante la puesta en práctica del ApS en los centros a los que se han trasladado; con respecto a la “asistencia”, hacemos referencia al número de alumnos y alumnas con las que se han encontrado durante la puesta en práctica, ya sea por ausencia o por exceso de éstos; mientras que la “atención” indicaría la acción de atender a los alumnos con los que se ha trabajado durante la práctica; la “comunicación” representa la facilidad de entendimiento de las normas establecidas en las actividades; el “conocimiento” en cambio se refiere al conocimiento previo de las características de los alumnos a los que iba dirigida la práctica; y, por último, la subcategoría “vergüenza” se refiere a la experimentada por el alumnado durante el desarrollo del proyecto.

En el gráfico 2 se presenta la frecuencia de aparición de cada una de las subcategorías consideradas mediante una matriz de codificación.

	A : 6. Dificultades y prob... ▼
1 : Actividades planteadas ▼	41
2 : Asistencia ▼	11
3 : Atención ▼	11
4 : Comunicación ▼	11
5 : Conocimiento ▼	13
6 : Vergüenza ▼	2

Gráfico 2. Matriz de codificación de las subcategorías analizadas.

En primer lugar, cabe destacar la subcategoría “actividades planteadas”, que ha resultado ser la que ha supuesto una mayor dificultad para el alumnado participante, como se desprende de sus diarios, con comentarios como: <<En nuestro caso no pudimos realizar los juegos que planteamos, ya que lo tuvimos que hacer de forma individual >> M02, donde observamos que a pesar de la planificación previa de las actividades tuvieron que realizar cambios. Además, este aspecto lo encontramos también en opiniones de otros alumnos: <<Por otro lado, íbamos modificando sobre la marcha si veíamos que alguna actividad no funcionaba>> M06. Otro aspecto que declaran importante es la planificación atendiendo a las características del alumnado con los que van a trabajar <<... cierto que en algunas actividades algunos de ellos han tenido más problema debido a sus capacidades pero hemos intentado resolverlo de la mejor forma para que estuviese integrado en el grupo y pudiera realizar la actividad con normalidad>> M06.

La subcategoría “conocimiento” aglutina la segunda mayor dificultad identificada por el alumnado, aunque muy lejos ya de la relevancia de la anterior. Sin embargo, dicha dificultad la vivieron en el caso de la incorporación de nuevos participantes en las actividades que llevaban planificadas: <<La primera dificultad que nos encontramos este día fue que vino un niño nuevo del cual no conocíamos sus dificultades, y por lo tanto no sabíamos cómo plantear actividades...>> M03. Además, algunos alumnos sienten miedo hacia lo desconocido, tal y como observamos en algunas de sus emociones analizadas en los diarios <<...fuimos un poco con miedo porque no sabíamos realmente que niños teníamos...>>M05, <<...no sabíamos bien el grado de discapacidades que nos íbamos a encontrar, por tanto, no sabíamos qué tipo de actividades preparar>> M06.

Tras las dos anteriores se encontrarían, con el mismo protagonismo, la “asistencia”, “la comunicación” y la “atención”. Sobre esta última, por ejemplo, señalan cuestiones como que: <<Para comenzar, el mayor problema encontrado ha sido lograr captar la atención de los niños y niñas...>> M01, <<en ciertos momentos no hacían mucho caso de nuestras instrucciones o se ponían a jugar y pelear entre ellos sin atender a nuestra actividad>>H04; <<nos costó mucho captar la atención de los alumnos y alumnas por la poca práctica y experiencia que teníamos a la hora de trabajar con niños y niñas discapacitados>> M08.

Por último, el factor que menor incidencia ha tenido ha sido el de “vergüenza”, con relevancia prácticamente irrelevante, como se puede apreciar en el gráfico 2.

4. DISCUSIÓN

Tras analizar los resultados, el primer aspecto a reseñar es el hecho de la dificultad que supone para el alumnado el diseño de una adecuada planificación de actividades que realmente se ajuste al contexto y personas con las que se va a trabajar. Circunstancia que, sin embargo, puede suponer un gran elemento motivador para ellos, siempre y cuando el profesor sea capaz de hacerles ver el valor formativo que atesora, pues el alumnado será consciente, como destaca Torío et al. (2014), tanto de sus limitaciones como de la complejidad (e importancia) que tiene diseñar adecuadamente un proyecto.

Por otro lado, podemos observar como la promoción de valores señalada por Campo (2014), como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis, está presente también en las opiniones de los alumnos que han formado parte de esta experiencia en lo que respecta a las “actividades planteadas”. Todos los cambios que han tenido que realizar y a los que hacen referencia en cada una de las dificultades analizadas demuestran que han tenido que superar situaciones inesperadas, favoreciéndose los valores mencionados. Y, además, se añadiría la puesta en práctica de la teoría aprendida, afianzando así el valor metodológico de los contenidos teóricos aprendidos a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario, tal y como nos indican Torío et al. (2014).

Un aspecto a remarcar también, y que hemos podido comprobar tras el análisis de los resultados, es que la mayoría de los alumnos ejercitan la tolerancia a la frustración, ya que a menudo las propuestas no salían bien a la primera, sino que se encontraban con dificultades que no habían previsto, como señala igualmente Campo (2014), e intentaban superarlas realizando los cambios oportunos en base a las características de los participantes. Quizá parte de estas dificultades son consecuencia de una falta de información previa de las convocatorias (Kandel, 2013).

A pesar de las dificultades analizadas, los alumnos valoran la experiencia como muy positiva para su aprendizaje. Señalaremos aquí una de las frases de estos alumnos con la que podemos destacar esa satisfacción: <<Tras finalizar con las sesiones, podemos concluir con una frase: “Creíamos que íbamos a enseñar y hemos terminado aprendiendo”. Ha sido una experiencia maravillosa poder trabajar con estas personas, nos han hecho crecer personalmente y nos han enseñado millones de cosas>>.

5. CONCLUSIONES

La mayor dificultad que manifiestan haber encontrado los alumnos, tras la experiencia de ApS, ha sido la de realizar una adecuada planificación de las actividades a desarrollar, una vez que las han llevado a cabo en el contexto concreto y han cotejado lo previsto y lo requerido.

El análisis de las dificultades es muy importante para proveer de información imprescindible al profesorado y, de este modo, poder mejorar el diseño de experiencias de ApS en el ámbito universitario.

Por tanto, tal y como señalan Sáez et al. (2013) la labor del profesorado en el proyecto es esencial, debiendo convertirse en la persona que facilite, lidere y medie entre el alumnado y las entidades sociales para el buen desarrollo del proceso y hacer frente a las no pocas dificultades que aparecen en él, y que han de afrontar nuestros alumnos y alumnas.

REFERENCIAS

- 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 educadoras sociales. *International journal of education for social justice*, 2(2), pp. 195-216.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/57565>
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM.Vol.2*, p. 44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>.
- Gil, J., Chiva, Ó., 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. *International journal of education for social justice*, 2(2), pp.89-108.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Kandel, V.N., (2013). Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad de buenos aires. *International Journal of education for social justice*, 2(2), pp. 177-193.
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond Constant Comparison Qualitative Data Analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*. 26 (1), pp.70-84.
- Moliner, L., Francisco, A. y Gil, J. (2010). Abriendo el aula al entorno: Transformado la comunidad universitaria mediante el Aprendizaje Servicio. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº. 65, doi: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3669037&orden=299763>.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torío, S., Peña, J. y Hernández, J., (2014). Aprendizaje Servicio como entrenamiento al emprendimiento social: una experiencia universitaria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 504 – 511.

La publicación de experiencias de Aprendizaje y Servicio en universidades españolas

Eulàlia Guiu Puget¹ ; Jaume Bellera Solà²; Ana Bofill Ródenas³; Pere Soler Masó⁴, Raquel Heras Colàs⁵, Mariona Masgrau Juanola⁶, Pilar Albertín Carbó⁷

¹*Departamento de Pedagogía. Universidad de Girona. Plaza Sant Domènec, 9
17071 Girona. eulalia.guiu@udg.edu*

²*Departamento de Pedagogía. UdG. jaume.bellera@udg.edu*

³*Departamento de Ciencias Médicas. UdG. anamaria.bofill@udg.edu*

⁴*Departamento de Pedagogía. UdG. pere.soler@udg.edu*

⁵*Departamento de Didácticas Específicas. UdG. raquel.heras@udg.edu*

⁶*Departamento de Didácticas Específicas. UdG. mariona.masgrau@udg.edu*

⁷*Departamento de Psicología. UdG. pilar.albertin@udg.edu*

RESUMEN

La presente comunicación expone los resultados obtenidos al aplicar un instrumento elaborado por el grupo para valorar las prácticas ApS realizadas en el contexto de universidades españolas. Esta evaluación se ha realizado a partir de las publicaciones científicas en artículos, comunicaciones y libros. Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el desarrollo de prácticas de ApS universitarias a partir de la literatura científica actual sobre el tema.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; universidad; experiencias; prácticas; revisión bibliográfica.

ABSTRACT

The publication sets out the results obtained by implementing an assessment tool developed by the group to evaluate the Service-learning training activities in the context of Spanish Universities. This evaluation was conducted as a desk based research method which consulted scientific publications, books and articles. The results enable to reflect on the development of Service-learning activities at the University according to current scientific literature on the subject.

Keywords: Service-learning; university; experiences; training activities; literature review.

1.INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en esta comunicación forma parte del estudio que está realizando la Red de innovación docente en Aprendizaje Servicio del Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach de la Universitat de Girona.

Hemos tomado como punto de partida trabajos anteriores ya publicados por el grupo. En Soler et al. (2013) se exponen los resultados de la revisión bibliográfica y la discusión con profesionales concedores de la teoría y la práctica de la ApS, con el fin de establecer criterios para guiar buenas prácticas en contextos universitarios. En Bellera et al., (2014a) se presenta la validación de un cuestionario con dichos indicadores o criterios de buenas prácticas en el Aps (U).

Como resultado de estos estudios previos, se establecieron un total de catorce criterios distribuidos en cinco dimensiones. Dos dimensiones consideradas funcionales relacionadas con la experiencia de aprendizaje y la actividad de servicio, y tres dimensiones estructurales que se concretan en aspectos del marco universitario, aspectos pedagógicos y elementos sociales.

Cuadro N°1.

Criterios de valoración de una práctica de ApS

Dimensión funcional	Criterios
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Formación universitaria • Sistematización del proceso • Formación ética • Protagonismo del estudiante
SERVICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El Servicio como motivo incentivador • Propósito de mejora y desarrollo social
Dimensión estructural	Criterios
UNIVERSITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación institucional • Iniciativa de innovación y desarrollo • Valor crediticio
PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Valor pedagógico propio • Instrumento para la revisión y mejora
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Valor social • Impacto significativo • Adecuación al contexto

En el ámbito del aprendizaje universitario destacan el trabajo sobre la percepción de la complejidad de la realidad, el cultivo del pensamiento crítico (Barrios et al., 2012; Amat y Miravet, 2010) y el desarrollo de las competencias profesionales (Folgueiras y Martínez, 2009); y en cuanto al ámbito del servicio, se puede distinguir una apuesta clara y eficiente por incidir en escenarios sociales en los que poder compensar las necesidades de los distintos sectores de la población (Liesa, 2009). Y aún en su sentido más amplio, se podría hacer notar la combinación e interconexión de ambos ámbitos, que «permite establecer un “círculo virtuoso” entre aprendizaje y solidaridad» (Tapia, 2014, p.56), una retroalimentación recíproca por la que se enriquece la calidad tanto del aprendizaje como de la actividad social.

Simultáneamente, en el seno de dicho debate se inscribe, por un lado, el estado actual de esta metodología de aprendizaje en el contexto educativo español (Lucas y Martínez, 2012) y, por el otro, el escenario que se abre a partir de las voces cada vez más

presentes que reclaman propuestas de investigación basadas en la comunidad. Y, para esto, cabe señalar la importancia de su institucionalización, aunque sin pasar por alto los supuestos que, según Butin (2006), albergan impedimentos pedagógicos, políticos e institucionales que limitan de manera relevante una auténtica institucionalización del ApS.

Así pues, desde la misma práctica de múltiples y variadas propuestas de aprendizaje servicio, y en el centro de interés de los más recientes debates sobre educación y compromiso social, se pueden vislumbrar tres grandes planteamientos que se englobarían en lo que al parecer se podría convertir en paradigmático: los nuevos retos que la sociedad plantea, la necesidad de formar ciudadanos responsables y las alianzas con la comunidad para mantener una estrecha relación de intercambio y colaboración. Una trayectoria integral que pretende fusionar en una misma metodología aprendizaje, servicio e investigación (Soska et al., 2010).

Es en esta misma trayectoria donde toma especial significación nuestra propuesta de criterios para buenas prácticas ApS en la universidad, en que los criterios de valoración propuestos (ver Cuadro nº1), aplicados a las dimensiones estructural y funcional, se alinean perfectamente con los discursos más destacados y recientes de calidad educativa e innovación (Lucas y Martínez, 2012; Alonso et al., 2013; Tapia, 2014). La utilización de un mismo instrumento ayudará a profundizar en el estado de la cuestión y aportar reflexión sobre lo que sucede en la práctica.

Los objetivos del presente estudio son:

- Mostrar los resultados de la aplicación del instrumento de Criterios de valoración de una práctica de ApS en la literatura científica
- Reflexionar sobre las prácticas de aprendizaje servicio publicadas en el contexto universitario español a partir de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones

2. METODOLOGÍA

2.1 Criterios de inclusión e exclusión

Se ha hecho una búsqueda sobre experiencias de ApS en bases de datos de publicaciones científicas en base a los siguientes criterios: a. Una de las palabras clave del documento debía ser ApS. b. Los documentos debían haberse publicado a partir del año 2008 (incluido). c. Debían ser publicaciones con ISBN o ISSN. d La experiencia de ApS debía ser del ámbito universitario nacional. Se han dado por válidos setenta y tres artículos, comunicaciones y capítulos de libros.

2.2. Estrategias de de búsqueda

Los investigadores del presente estudio han elegido analizar la bibliografía científica con ISBN o ISSN artículos, comunicaciones o libros, por el rigor que se exige en estas publicaciones, utilizando distintas bases de datos.

2.3. Procedimientos de codificación

El instrumento que se utiliza se validó por parte de diferentes expertos del ámbito universitario español (Bellera et al., 2014b; Albertín et al., 2013). A partir del mismo, se han redactado una serie de orientaciones para la detección de las evidencias y la valoración de éstas en cada criterio. Se pretende detectar y valorar en qué medida se hallan en los textos académicos escritos evidencias de los criterios establecidos. En función de la presencia o claridad de los mismos se puntúa cada uno de los indicadores de la Tabla, asignando valor 0 si el criterio no está presente de forma clara, valor 1 si está presente pero de forma parcial o poco clara y valor 2 si claramente está presente y

explicado. También se destina una entrada para indicar la evidencia que confirma la presencia detectada.

2.4 Métodos

La aplicación del instrumento se realizó en un mismo documento bibliográfico por parte de los miembros del equipo para comprobar su univocidad y dificultades de aplicación.

Después de esta prueba se modificó la redacción en dos casos de las orientaciones para la detección de evidencias y la valoración de éstas. En esta misma revisión acordamos construir un cuestionario on-line con el programa formularios google para guardar y analizar los datos resultantes. Tras haber ensayado el uso del instrumento, se aplica al conjunto de documentos publicados que narran experiencias de ApS a nivel universitario. Para obtener la muestra, se realiza la búsqueda en distintas bases de datos, guardando y clasificando todos los documentos en el aplicativo Mendeley con las etiquetas-descriptores: experiencia, universidad, España.

En una primera fase, el procedimiento que se ha seguido para el análisis de los textos ha sido el de revisión por pares (peer review). Se han distribuido cuarenta textos entre tres parejas. Una vez realizada individualmente la valoración de los documentos asignados se han contrastado los resultados y resuelto las discrepancias, primero por parejas y después con todo el grupo de investigación. De esta manera se pretende reducir el riesgo de sesgo personal que puede tener un único revisor o evaluador.

En una segunda fase se han añadido, siguiendo los mismos criterios de selección, documentos en el ámbito de las universidades españolas. De cada documento analizado, se ha completado la tabla en formato digital hasta un total de setenta y tres documentos.

3.RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos con la muestra establecida.

En relación a la Dimensión de Aprendizaje consideramos significativo que en el criterio “Protagonismo del estudiante” en 31 de los casos (42%) no se han encontrado suficientes evidencias. En el criterio “Formación ética” no destaca ninguna de las tres opciones, y en el de “Sistematización del proceso” se encuentran evidencias pero en porcentaje muy igualado entre los casos que ofrecen poca o suficiente información. En cambio, en el de “Formación universitaria” encontramos datos suficientes en más de la mitad de los documentos.

Sobre la Dimensión de Servicio cabe señalar que no se han encontrado evidencias acerca del “Propósito de mejora y desarrollo social de la experiencia ApS” en 33 casos (45%) y solo en 16 casos (22%) de forma clara. Al mismo tiempo para el criterio “Servicio como motivo incentivador”, en 32 textos se ha localizado información relevante.

Dentro de la Dimensión Universitaria destacamos que en la categoría “Iniciativa de innovación y desarrollo” no se han encontrado evidencias en la mitad de los documentos. En cuanto al “Valor crediticio” predominan las experiencias con reconocimiento crediticio (66%), pero una cuarta parte de las mismas no hacen mención a ningún tipo de reconocimiento en este sentido. En relación a la “Vinculación institucional de la ApS” ninguna opción es mayoritariamente clara.

En la Dimensión Pedagógica los resultados para el criterio “ApS como Instrumento para la revisión y mejora” muestran que no se encuentran evidencias en el 59% de los textos y no hay diferencias significativas entre las tres opciones de presencia de evidencias para el criterio “Valor pedagógico propio”.

Analizando la Dimensión social, en los textos y según los baremos establecidos por el grupo, no se encuentran evidencias acordes para determinar el criterio “Impacto significativo de la experiencia” en 44 casos y tampoco en 35 de ellos hay referencias suficientes en relación a la “Adecuación al contexto donde se realiza el servicio”. No hay diferencias significativas para el criterio “Valor social”.

4.DISCUSIÓN

Entre estas prácticas se encuentran proyectos claramente consolidados, de hasta quince años de trayectoria, junto con experiencias innovadoras en su contexto con un solo curso de aplicación. En muchos casos no consta de forma explícita el número de alumnos participantes y en los programas que lo detallan la cantidad es muy dispar. Resulta más claro que la realización de la actividad de ApS por parte del alumnado se concentra, en la gran mayoría de casos, en un semestre o bien en un curso académico. Pero no se detalla por separado el número de horas y créditos que corresponden a formación y preparación en ApS (actividad académica) y las horas de servicio en la institución colaboradora. Cuando éstas se detallan obtenemos un amplio rango de horas.

Otro aspecto de interés para la discusión es el análisis de los aspectos éticos del programa. La bibliografía teórica destaca que este es un aspecto fundamental de la ApS, pero solo la mitad de la bibliografía estudiada sobre experiencias lo menciona. Si analizamos las evidencias podemos remarcar que raramente aparece el término “ética” pero frecuentemente se utiliza el término “valores” de forma muy genérica o global. En diversos textos hay alusión a la “responsabilidad social” de la universidad.

En el mismo sentido, siendo la participación del estudiante un aspecto fundamental de la ApS tratado en la literatura científica, los elementos encontrados en las evidencias indican que muy raramente el estudiante tiene protagonismo a lo largo de todo el proceso. Entendemos que las entidades colaboradoras se establecen con procesos de convenio y las posibilidades organizativas pueden limitar el número de instituciones participantes y así mismo las posibilidades de su elección por parte del alumnado. En otras ocasiones es la actividad servicio la que está muy pautada y relacionada con las competencias profesionales que se pretenden desarrollar, en cambio es el estudiante el que debe buscar la organización donde realizar su trabajo.

En muy pocos casos se puede afirmar que exista una vinculación institucional clara por parte de la universidad en cuestión, con recursos consolidados, planes de formación o ayudas al profesorado. En algunos documentos se vislumbra una mínima implicación institucional, por la duración y amplitud del proyecto, pero ésta no se explicita claramente. La falta de datos en muchas de las publicaciones nos lleva a suponer que en la mayoría de casos, la experiencia surge fruto de la colaboración entre un grupo de profesores y la colaboración de una o más entidades.

No podemos valorar si estas iniciativas son un elemento de innovación y desarrollo dentro de su contexto universitario. Muy pocos casos pormenorizan experiencias previas y antecedentes, un plan concreto de evaluación por parte de todos los agentes, u otras evidencias. Más difícil aún es valorar la calidad del servicio que se realiza, su adecuación e impacto, ya que menos del 25% aporta datos o análisis en estos aspectos. Aunque los autores pertenecen al ámbito académico y no al profesional del servicio, consideramos que la dimensión Social de la ApS tiene poca presencia en estas narraciones.

5.CONCLUSIONES

Se han encontrado pocos artículos en revistas académicas, para una mayor difusión de tales prácticas, convendría publicar en revistas científicas.

Se valora positivamente el uso de dos procesos de codificación para cada criterio: el valor cuantitativo que nos muestra en qué medida se encuentran datos que podemos relacionar con la categoría y el registro de las evidencias que posibilitaran un análisis cualitativo posterior más detallado.

Según la literatura estudiada no hay suficientes recursos de soporte para desarrollar esta metodología en grandes grupos y en un número elevado de casos no hay valor crediticio reconocido.

Hace falta definir mejor las prácticas de ApS para no confundirlas con experiencias de prácticum, de cooperación y actividades de libre elección.

Se observa una falta de evaluación en muchos programas, tanto en lo referente al servicio como a los aprendizajes.

Es conveniente reflexionar sobre la autoevaluación en los programas de ApS lo que aumentaría el grado de rigor en la investigación educativa.

REFERENCIAS

- Albertín, P., Bellera, J., Bofill, A. M., Bonmatí, A., Heras, R., Masgrau, M. y Soler, P. (2013). *“Criteris per valorar una proposta universitària d’aprenentatge servei (ApS). Consideracions a partir d’un estudi sobre l’aprenentatge servei a les universitats públiques catalanes.”* 4es Jornades de Bones Pràctiques organitzades. Girona: ICE, Universitat de Girona.
- Alonso Sáez, I., Arandia Loroño, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B. y Gezuraga Amundarain, 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. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Amat, A.F. y Miravet, L.M. (2010). *El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica Service learning at university : a strategy in training critical citizens* Introducción. REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 13(4), 69–77.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). *Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior.* Educacion Médica, Superior, (26), 594–603.
- Battle, R. (2014). *La evolución del aprendizaje-servicio en España.* Cuadernos de Pedagogía, 450, 57–59.
- Bellera, J., Albertín, P., Bonmatí, A., Heras, R., Masgrau, M. y Soler, P. (2014a). *“Criteris per valorar propostes universitàries d’aprenentatge servei”.* Publicació a les Actes del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació –CIDUI– Models flexibles de formació: una resposta a les necessitats actuals. Tarragona: Espanya.
- Bellera, J., Albertín, P., Bofill, A. M., Bonmatí, A., Heras, R., Masgrau, M. y Soler, P. (2014b). *“Criterios para configurar y valorar las experiencias universitarias de aprendizaje servicio”.* 5º Congreso de la Red Universitaria Española de Aprendizaje Servicio APS(U)5. El Aprendizaje-Servicio en las Universidades. De la iniciativa individual a la institucional. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Butin, D. W. (2006). *The Limits of Service-Learning in Higher Education.* The Review of Higher Education, 29(4), 473–498. doi:10.1353/rhe.2006.0025

- Folgueiras Bertomeu, P. y Martínez Vivot, M. (2009). *El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario*. Revista Interamericana de Educación Para La Democracia, 2(1), 56–76.
- Liesa, M. (2009). *Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad*. Educação Especial, 22(35), 267–280.
- 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*. En VII CIDUI: La universidad, una institución de la sociedad. Barcelona. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/issue/view/1>
- Soler, P., Albertín, P.; Bellera, J.; Bofill, A.M.; Bonmatí, A.; Carrillo, L.F.; Heras, R. y Masgrau, M. (2013). *“L’aprenentatge servei a les universitats públiques catalanes”*. Congreso UNIVEST. Girona: Universitat de Girona.
- Soska, T. M., Sullivan-Cosetti, M., & Pasupuleti, S. (2010). *Service Learning: Community Engagement and Partnership for Integrating Teaching, Research, and Service*. Journal of Community Practice, 18 (2-3), 139–147. doi:10.1080/10705422.2010.490176
- Tapia, M. N. (2014). *La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos?* Cuadernos de Pedagogía, 450, 54–56.

Sensaciones y percepciones del alumnado Universitario en el Aprendizaje-Servicio

Mar Herencia Gutiérrez¹, María Luisa López Raya² y Carlos Capella Peris³

¹Grupo de Investigación SEJ-546. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada.

marhegu@correo.ugr.es

²Grupo de Investigación SEJ-546. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada. mlr87@correo.ugr.es

³Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón. capellac@uji.es

RESUMEN

El aprendizaje-servicio ha adquirido un rol fundamental en el alumnado universitario en cuanto a la ayuda a la comunidad. Con el presente trabajo, se pretende conocer las sensaciones y percepciones del alumnado universitario implicado en esta experiencia. Para ello, hemos analizado los aspectos relacionados con las sensaciones y percepciones reflejadas en los diarios realizados a partir de sus vivencias.

Para el análisis de los datos obtenidos en los diarios, nos hemos basado en una metodología cualitativa apoyada con el programa de análisis de datos Nvivo 10.

De los resultados sería interesante destacar la falta de seguridad con la que llegaban a las instituciones y las mejoras que experimentaban progresivamente, lo que les ha llevado incluso a pensar en continuar con la experiencia en un futuro.

Palabras clave: “sensación”, “percepción”, “aprendizaje-servicio”.

ABSTRACT

Service learning works as essential role in the cooperation status of university students. According to the present manuscript, the main aim is to know the sensation and perception of university students who are involved in service learning experiences. Thus, we have analyzed the aspects related with sensation and perception which are reflected in the diaries through their experiences. All analyses were performed using a qualitative methodology by Nvivo 10.

We should highlight from results that the university students felt lack of assurance in the first moments. However, they improved their feelings on self-confident and they started to think in future experiences with service learning.

Keywords: “sensation”, “perception”, “service learning”.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, nuestro país ha experimentado un desarrollo considerable del deporte en sus distintas vertientes, pasando de un deporte de élite a un deporte de ocio, recreativo o educativo entre otros. Respecto a este último, la Educación Física adquiere un rol fundamental debido a la multitud de posibilidades formativas que ofrece para cualquier ámbito y etapa educativa (Boneta, 2014). Además, se puede aprovechar su uso pedagógico para formar integralmente al ser humano y también, poder orientar diversas y reconocidas utilidades atribuidas hacia una competencia social como es el aprendizaje-servicio (Rubio, Campo, & Sebastiani, 2014).

Los estudiantes, a través del aprendizaje servicio, adquieren un compromiso con las necesidades humanas y comunitarias. Para ello, se le diseñan oportunidades con las que puedan desarrollar y potenciar sus propios aprendizajes (Jacoby, 2000). Los términos sensación y percepción son aspectos claves a tratar en el aprendizaje-servicio y el alumnado implicado, debe de estar familiarizado con ellos para poder experimentar un aprendizaje más profundo y de carácter rentable para la sociedad. A modo de ejemplo, la sensación en un proyecto ayudará a la utilidad de este y a constatar las ventajas en los propios resultados obtenidos, pudiendo contribuir a la utilidad del servicio prestado y maximización de resultados (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004) respecto al proceso de elaboración y aplicación de programas de aprendizaje-servicio sobre todo el ámbito de la Educación Física (Gil Gómez, 2012).

En cuanto al término percepción como elemento del aprendizaje-servicio, decir que los agentes implicados (estudiantes) en diferentes experiencias innovadoras ayudarán a evaluar los resultados obtenidos a través de la metodología de aprendizaje-servicio utilizada, las dificultades previstas para futuras experiencias o los testimonios recogidos de docentes implicados y miembros de las instituciones (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez & Gezuraga, 2013) Es importante destacar el nexo que se establece entre el alumnado que realiza un aprendizaje-servicio y la percepción de otra realidad o cultura que recibe (Bell, Horn, & Roxas, 2008), ya que dichos alumnos van a establecer las bases y pautas específicas del futuro docente que desean ser (Root, Callahan, & Sepanski, 2002). La percepción de la realidad de cada alumno/a participante y la forma de actuar con los demás es importante, por ello es necesario dotar de experiencias que les ayuden a evaluar sus propios aprendizajes (Tapias, 2001).

Pero no solamente el alumnado implicado en el aprendizaje-servicio debe ser el que traduzca sus percepciones a hechos y resultados, sino que todos los miembros que participan en este proceso y la sociedad en general deberían de tener una mirada crítica de los problemas colectivos. Esto hace que la percepción de necesidad de aprendizaje-servicios sea inmediata (Puig, Gijón, Martín & Rubio, 2010).

2. METODOLOGÍA

Partimos de los principios de la investigación cualitativa y está enfocado desde la mirada del paradigma interpretativo, tratando de reflejar las percepciones que los participantes tienen sobre su propia historia, a partir de la descripción de las experiencias vividas respecto a un fenómeno (Creswell, 1998).

Los participantes con los que contamos son estudiantes universitarios de Segundo Curso de Grado de Maestro y Maestra de Infantil de los cursos académicos correspondientes a 2011-2012, donde participaron 130 alumnos para prestar unas 800 horas de servicio destinadas a un grupo de 80 niños y niñas con necesidades educativas especiales, y a 2012-2013, en el que colaboraron 190 alumnos y alumnas que trabajaron con 100 niños y niñas durante más de 1.000 horas.

aportados por los participantes, podemos observar que en un primer momento éstos experimentaban sensaciones de inseguridad, debido al desconocimiento del trabajo a realizar, las cuales se pueden ver reflejadas en algunos comentarios realizados por los alumnos implicados en esta iniciativa: <<Hemos experimentado muchas sensaciones, como miedo, impotencia...>> 13♀, <<Al entrar en el centro me he sentido asustada, no sabía lo que me podía esperar>> 67♀.

Una vez en el centro asignado, e iniciadas las sesiones, observamos que el juego es el medio más útil para trabajar con niños y niñas, lo cual se puede ver reflejado en algunos de los comentarios realizados << Ha sido gratificante ver la alegría que te pueden dar los niños/as los cuales nos regalaban sonrisas en todo momento, participaban activamente en los diferentes juegos...>>42♀. Sin embargo, no todos tienen la misma opinión, ya que algunos no lograban mantener el control de la situación en la realización de los juegos, como comentan 03♀: <<me sentí un poco frustrada porque no podía realizar ninguna actividad de las que llevaba preparadas>> o 17♂ <<nos sentimos algo frustrados porque vimos que era muy difícil controlar la situación>>.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la sensación general de la experiencia ha sido positiva, gratificante y enriquecedora; así 03♀ dice <<Me fui contenta porque logramos algunos de los objetivos marcados habiendo superado muchas dificultades>>. Esta iniciativa ha hecho que los alumnos impregnen sus aprendizajes con diferentes recursos como expresa 05 ♂ <<...hemos experimentado una manera de trabajar diferente...>>

Estas buenas sensaciones finales han dado lugar a que algunos de los participantes sigan con ganas de continuar con la experiencia de aprender a través del servicio a la comunidad, como por ejemplo 22♀ que comenta: <<En general, estamos muy contentas y con muchas ganas de volver cuando podamos, ya que la experiencia tanto a nivel personal como a nivel de formación académica es muy satisfactoria>>, por otro lado 23 ♀ dice << tenemos muchas ganas de volver e intentar ver algunos cambios favorables en nuestros alumnos>>. Igualmente 5♂ ha sido una experiencia muy positiva para nosotros, hemos experimentado una manera de trabajar, que creemos nos puede ayudar para un futuro como docentes>>.

4. DISCUSIÓN

Las sensaciones y percepciones tienen una importancia considerable en las personas involucradas durante el proceso de aprendizaje-servicio. Igualmente, el trabajo diario con las instituciones o/y asociaciones en las que se encuentran realizando una labor social, son la base para afianzar una sensación de seguridad y convencimiento de ayuda útil a la comunidad.

Las sensaciones se pueden interpretar como juicios de valores formulados por el alumnado que presta un servicio, experimentando vivencias/situaciones de contacto o relación con otros miembros de entidades; y aunque estas no sean siempre positivas como se observan al inicio de sus experiencias de aprendizaje-servicio reflejadas en los diarios, el uso de las sensaciones ayudará a garantizar el éxito de la aplicación de un programa, ya que el alumnado implicado se valdrá de las propias sensaciones para buscar la motivación que más se ajuste a su personalidad: ayudar a personas miembros de un determinado servicio, experimentar vivencias enriquecedoras para sus vidas o simplemente, crecer como personas, (Gil, Chiva, & Martí, 2013).

Los estudiantes universitarios que participan en proyectos de aprendizaje-servicio pueden llegar a contemplar diversas sensaciones a nivel general. Algunas de ellas se reflejan a través de los diarios analizados mediante sensaciones positivas, agradables e incluso enriquecedoras tanto a nivel personal como profesional. Todo ello puede fomentar

una percepción ético-moral de tener que ayudar y atender a todas las personas por igual, implicando esto una gran responsabilidad social. Este hecho incluso ha sido registrado como una categoría (“inclusión”) en un análisis cualitativo de datos obtenidos de un estudio sobre adquisición de competencia social y ciudadana entre universitarios (Gil et al., 2013). Fruto de estas experiencias es la predisposición de los participantes a querer continuar con la labor realizada en las colectividades sociales con demanda de atención social.

Para finalizar, a la hora de recoger la información o datos de experiencias vividas, las sensaciones y percepciones reflejadas en los diarios se convertirán en un medio facilitador de situaciones naturales con el propósito de llevar a cabo un análisis de la información obtenida. Esto ayudará a detectar posibles limitaciones en la estrategia de recogida de datos (Campo, 2014).

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje servicio pretende acercar la realidad social a la universidad mediante la colaboración voluntaria del alumnado en formación en diferentes asociaciones e instituciones partícipes de este proyecto.

Debido a la puesta en acción por parte del profesorado universitario, el alumnado tiene la oportunidad de fundir teoría y práctica a través de esta experiencia, lo que permite el enriquecimiento tanto de sus aprendizajes, como de la contribución al bienestar común.

REFERENCIAS

- Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., & 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.
- Bell, C., Horn, B., & Roxas, K. (2008). We Know It's Service, but What are They Learning? Preservice Teachers' Understandings of Diversity. In D. Butin (Ed.), *Service-Learning and Social Justice Education. Strengthening Justice-Oriented Community Based Models of Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Boneta, M. (2014). Un mundo que se mueve con el aprendizaje servicio. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 57-61.
- Boza, A. (1999). Las prácticas de investigación en la formación del Psicopedago: un estudio sobre el diario. *XXI; Revista de Educación*, 1, 213-252.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos.*, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gil Gómez, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física*. Tesis doctoral, Universidad Jaime I, Castellón, España. Retrieved from Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/86937/jgilgomez.pdf;jsessionid=C8233C066B64D3DEA65DD5AC7CBA3845.tdx1?sequence=1>

- Gil, J., Chiva, O., & 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*, 2(2), 89-108.
- Jacoby, B. (2000). Where's the learning in service-learning? *Journal of College Student Development*, 41(4), 459-460.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2010). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.
- Rodríguez López, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. .
- Root, S., Callahan, J., & 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., Campo, L., & Sebastiani, E. M. (2014). Educación física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). "Grounded Theory Methodology". In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 217-285): Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tapias, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Aprendizaje Servicio para emprendieron Microfinanzas:

Diseño de un modelo interdisciplinar de análisis del impacto de proyectos ApS en la Universitat Pompeu Fabra (UPF)

**Carme Hernández Escolano¹, Teresa M. Monllau Jaques², Ana Fernández
Aballí³, Susana Domingo⁴, Inmaculada Martín⁵**

¹*Centro para la Calidad y la Innovación Docente. Universitat Pompeu Fabra. Ramon Trias Fargas 25-27. 08005 Barcelona. mcarme.hernandez@upf.edu*

²*Departamento Economía y Empresa. Universitat Pompeu Fabra. Ramon Trias Fargas 25-27. 08005 Barcelona. teresa.monllau@upf.edu, susana.domingo@upf.edu*

³*Departamento Comunicación niversitat Pompeu Fabra. Ramon Trias Fargas 25-27. 08005 Barcelona. ana.fernandez@upf.edu*

⁴*Departamento Economía y Empresa. Universitat Pompeu Fabra. Ramon Trias Fargas 25-27. 08005 Barcelona susana.domingo@upf.edu*

⁵*Fundació Servei Solidari. Sant Antoni Abat 61• 08001 • Barcelona inma.martin@serveisolidari.org*

RESUMEN

El proyecto UPF ApS Aprendizaje servicio para emprender con Microfinanzas plantea situaciones de aprendizaje, con perspectiva interdisciplinar, orientadas a dar servicio a la comunidad. Tres asignaturas con perfiles competenciales diversos, convergen poniendo al alumnado en contacto con realidades sociales vulnerables a las que atender desde la emprendeduría a través de las finanzas éticas. Esta primera experiencia, en fase de desarrollo, requiere un modelo de

análisis de impacto, tanto del aprendizaje como de la incidencia en los usuarios, que permitirá ajustar el proyecto. Desde el compromiso social, en un contexto concreto, Servei Solidari, la experiencia facilita la aplicación práctica de habilidades, al servicio del fomento de la viabilidad de proyectos de emprendeduría con microcréditos como una alternativa para la integración de personas en riesgo de exclusión.

Palabras clave: aprendizaje servicio, finanzas éticas, microcrédito, interdisciplinariedad, evaluación proceso aprendizaje, emprendeduría social

ABSTRACT

The UPF project LS Learning Microfinance service to undertake learning situations arises, with an interdisciplinary perspective, oriented to serving the community. Three subjects with different skills profiles converge putting the students in contact with vulnerable social realities that serve from entrepreneurship through ethical finance. This first experience in development, requires an impact analysis model, both learning and the impact on the users,

which will set the project. From the social commitment in a particular context, Servei Solidari, experience facilitates the practical application of skills in the service of promoting entrepreneurship viability of projects with microcredit as an alternative to the integration of people at risk of exclusion.

Keywords: service learning, ethical finance, microcredit, interdisciplinary, learning assessment process, social entrepreneurship

1. INTRODUCCIÓN

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 duración del proyecto se plantea a lo largo del curso 2014-2015 y es la primera experiencia completa e interdisciplinar en la UPF de estas características. En este trabajo se plantea presentar los primeros resultados obtenidos, en las dos primeras fases del proyecto (1r y 2º trimestre del curso). El proyecto cuenta con la colaboración de la Fundació Servei Solidari, organización sin afán de lucro, atenta a las desigualdades sociales, que tiene como objetivo capacitar a las personas para dar respuestas de manera autónoma a los problemas a los que debe enfrentarse un emprendedor.

El objetivo es llevar a cabo una iniciativa de compromiso social desde una perspectiva curricular interdisciplinaria con incidencia en la entidad colaboradora y sus usuarios, emprendedores con alto riesgo de exclusión social. Éstos tratan de emprender con microcréditos procedentes de finanzas éticas. El servicio previsto y las acciones se orientan a favorecer la viabilidad de los proyectos y el desarrollo competencial del activo personal, necesario para la consolidación de la idea de negocio y su sostenibilidad en el tiempo.

Los estudiantes UPF participantes en la iniciativa, se presentan como facilitadores que acompañan el proceso de emprendeduría, 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. Otros grupos de estudiantes realizan un trabajo que analizan las estrategias empresariales de las organizaciones dedicadas a las finanzas éticas.

En resumen, el proyecto por una parte pone en juego las prácticas de los estudiantes en un entorno real, con problemas concretos, al tiempo que en paralelo y desde disciplinas distintas, grupos de estudiantes aportan su conocimiento a través de sus trabajos académicos.

Una vez puesto en marcha el proyecto y a la luz de los primeros resultados, se pretenden obtener indicadores que permitan evaluar, por un lado, el grado en que estas acciones inciden en el aprendizaje de los estudiantes; por otro en qué manera se refleja en la mejora de sus competencias, tanto generales, como específicas. Todo ello va a permitir diseñar instrumentos y mecanismos de evaluación que podrán ser utilizados en procesos similares.

El desarrollo del proyecto se ha llevado a cabo a través de tres fases:

1. Fase I: Diseño y concreción del proyecto y de los participantes. Esta fase ya ha sido finalizada.

2. Fase II: Análisis de la estrategia de organizaciones relacionadas con la banca ética, y la realización de los trabajos de consultoría económica y financiera y comunicativa; ésta última en proceso.

3. Acciones de difusión y publicidad y evaluación de los resultados del proyecto internos y externos.

A través del proyecto se pretende:

- Favorecer la viabilidad de los proyectos empresariales ideados por emprendedores con riesgo de exclusión social, que necesitan un microcrédito procedente de finanzas éticas.

- Asesorar al emprendedor a desarrollar competencias necesarias para desarrollar el proyecto y garantizar su continuidad y sostenibilidad en el tiempo. - Analizar evidencias y resultados del aprendizaje en un contexto de ApS, a partir del rendimiento académico y de la percepción del aprendizaje que se produce, en relación a proyectos docentes similares pero que siguen una metodología docente tradicional y en los que carecen de perspectiva social.

2.METODOLOGÍA

El desarrollo del proyecto ha requerido la colaboración de:

- Tres profesores de diferentes asignaturas y de diferentes grados universitarios.
- El Centro para la Calidad y la Innovación Docente de la UPF, que junto con el profesor responsable del proyecto ha diseñado y coordinado la actividad.
- La sección de Mentoría y Emprendeduría de la Fundació Servei Solidari
- 11 estudiantes de las titulaciones y asignaturas indicadas.
- 4 emprendedores con perfil de alto riesgo de exclusión.

Las características de la muestra se encuentran resumidas en la tabla 1.

Tabla N°1. Muestra de la población de profesores, estudiantes y emprendedores

Muestra	N	Características
Profesorado	3	<i>Strategic Management</i> (obligatoria) Prácticas en Empresa(optative) Estrategias de Acción Social(optative)
Estudiantes	11	Grado en <i>International Bussiness and Economics</i> , Grado em Empresariales- <i>Management</i> , Grado de Publicidad y Relaciones Públicas
Emprendedores a los que se ha asesorado	4	La mitad de ellos han necesitado un microcrédito

Los materiales elaborados han sido diferentes según la asignatura de referencia.

Prácticas en Empresa. Los estudiantes han elaborado y completado el material que tiene el Espai Emprèn y que utilizan los emprendedores para diseñar sus planes de empresa.

Strategic Management. El estudio realizado por los estudiantes se pondrá a disposición de Oikocredit, puesto que, ha sido la entidad analizada.

Estrategias de Acción Social. Como resultado del diagnóstico los estudiantes elaboraran un informe con el diagnóstico para el Espai Emprèn, acompañado de material de buenas prácticas y recomendaciones dirigido a los emprendedores sociales para que puedan desarrollar la comunicación de sus iniciativas. La propuesta deberá incluir estrategias para las redes sociales, estrategias comunicativas de proximidad con el networking con grupos de interés, y otras estrategias online/offline.

3.RESULTADOS

La recogida de evidencias se ha centrado en dos de las asignaturas, en fase finalizada. Se han identificado competencias, se ha comparado el rendimiento con la del resto de estudiantes tanto del curso actual como de anteriores y se ha valorado la percepción de satisfacción como un elemento clave del proceso de aprendizaje obtenidas en este caso, sobre una escala de 0 a 10. Los resultados se encuentran resumidos en la tabla 2.

Tabla N°2. Resultados obtenidos y competencias desarrolladas

Asignatura	Muestra	Calificación obtenida	Competencias desarrolladas	Percepción de Satisfacción
Prácticas de empresa	I1	10	Implicación personal Motivación Habilidad de comunicación oral y escrita. Capacidad de trabajo en equipo.	9
	I2	10	Implicación personal Motivación Habilidad de comunicación oral y escrita. Capacidad de trabajo en equipo.	10
Strategic Management	I1	9	Capacidad para trabajar en equipo. Habilidad de comunicación oral y escrita.Aceptación puntos de vista diferentes a los propios	9
	I2	9		9
	I3	9		9
	I4	9		9
	I5	9		9

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

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:

1.- 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.

2.- 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.

3- El futuro profesional obtiene una mayor consciencia social con lo que se contribuye a una evolución de la sociedad más justa.

El rendimiento obtenido por los estudiantes ha sido superior al de la media de la resta de compañeros. Tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

En el caso de prácticas en empresa la nota obtenida por el estudiante en prácticas está entre un 8 y un 10. En la experiencia que exponemos el rendimiento de los participantes se sitúa en la banda superior del obtenido por el resto de compañeros. En cuanto a resultados cualitativos se ha podido observar que el grado de implicación, está por encima de la media; destacamos afirmaciones como: “recomendaría hacer este tipo de prácticas ya que con los conocimientos aprendidos ayudas a los demás”, “en este entorno los emprendedores son más realistas; sin embargo el hecho de no tener conocimiento dificulta las cosas”, “los emprendedores con los que he tratado me han enseñado a tener ilusión por lo que hago”, “el tipo de aprendizaje llevado a cabo me ha obligado a tener iniciativa y a pensar como tengo que hacer las cosas”.

En el caso de *Strategic Management* la valoración que han obtenido los estudiantes en el trabajo realizado ha sido de 9, cuando la nota media del grupo-clase de la asignatura ha sido de 7,8.

Al finalizar la asignatura los estudiantes mostraron su satisfacción de las entrevistas realizadas con Oikocrédit i del funcionamiento y dinámica de la asignatura.

5. CONCLUSIONES

Es importante que hayan participado estudiantes de diferentes áreas de conocimiento. Esto genera un valor añadido, puesto que obliga a plantearse el problema desde perspectivas más amplias al de la de la propia profesión.

A través de la metodología Aprendizaje Servicio se contribuye de manera clara a que la universidad se implique en el desarrollo de dos funciones que le son históricamente atribuidas y que actualmente muchas veces son olvidadas: la transmisión del conocimiento y el servicio a la comunidad en el entorno en que se desarrolla.

Así mismo el modelo de análisis de impacto detecta, que el aprendizaje general y específico queda garantizado y reforzado, y se añade un agente importante en el proceso de aprendizaje, el usuario, su mejora y desarrollo es la evidencia clara de que el alumnado ha aprendido y desarrollado sus competencias.

Gráfico 1. Indicadores y agentes de análisis de impacto en procesos de Aps



AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento al Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei (Cataluña), la Fundació Jaume Bofill y a Oiko Crèdit por el apoyo y dotación al proyecto y su disponibilidad para asesorar al equipo y al alumnado a lo largo del mismo. Al vicerectorado de Responsabilidad Social de la UPF por acoger esta iniciativa y al alumnado que ha participado en la iniciativa.

REFERENCIAS

- Martínez, M. (coord) (2008) Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats. Barcelona, Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Rubio, L.; Prats, E.; Gómez, L. (coord.) (2013) Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). [On line] Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- URV (2012) Document marc del programa d'aprenentatge-servei. [On line] Recuperado de http://www.urv.cat/media/upload/arxius/05.2_doc_marc_programa_apren_socialpdf
- VVAA.(2008) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona, ICE UB y Octaedro

Aprendizaje-Servicio: Mejora de competencias y habilidades sociales

Mirian Hervás Torres¹ y M^a Isabel Miñaca Laprida²

¹Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Huelva. Avda. Tres de Marzo, s/n 21071 Huelva. mirian.hervas@dpee.uhu.es

²Dpto. Educación. Universidad de Huelva. Avda Tres de Marzo, s/n, 21071 Huelva. misabel.minaca@dedu.uhu.es

RESUMEN

Ante la situación de fracaso académico y abandono escolar en educación, las Universidades han de suscitar un cambio con medidas adaptadas a la sociedad, entre ellas, la revisión y establecimiento de metodologías alternativas como el Aprendizaje-Servicio. El Programa Huelva Educa es una alternativa socioeducativa, donde alumnado universitario de la Universidad de Huelva, durante el curso académico 2013-2014, han intervenido individual y grupalmente con alumnado de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, ofreciendo una actividad cuasi-profesional para mejorar su nivel de rendimiento académico, competencias, habilidades y motivación.

Palabras clave: “Fracaso académico”; “Universidad”; “Aprendizaje-Servicio”; “Competencias”

ABSTRACT

Faced with the situation of academic failure and dropout in education, Universities are to promote a change with adapted measures to the society; among them is the review and establishment of alternative methodologies such as Service-Learning. Huelva Educa Program, is a socio-educational alternative, where university students belong to the University of Huelva during the academic course 2013-2014, have involved individually and in groups with students of primary and secondary education, offering an activity quasi-professional to improve their academic performance, competencies, skills, and motivation.

Keywords: “Failure academic”; “University”; “Service-Learning”; “Skills”

1. INTRODUCCIÓN

La situación actual necesita revisar el modelo de desarrollo económico y productivo de la educación. En España, existe un 30% de fracaso y abano escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), baja productividad de la enseñanza universitaria, bajos niveles en competencias, conocimientos y rendimiento académico,... (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2010; Ederer, Shuller, y Willins, 2008; Rodríguez, 2004). Este escenario, supone un nuevo rol de la Universidad con el objetivo de *mejorar la calidad y eficiencia de la educación y formación*, adquiriendo competencias, usando métodos de trabajo como el aprendizaje entre iguales, y mayor adecuación entre formación y mercado laboral. Esto implica el uso de nuevas metodologías como el Aprendizaje-Servicio (A-S) (Westover, 2012), definido como una forma de educación basada en la experiencia, donde el alumnado adquiere un compromiso relacionando sus necesidades personales con las de su comunidad para promover su desarrollo y aprendizaje de una manera creativa (Jacoby, 1996). Numerosas investigaciones ponen de manifiesto sus beneficios, como por ejemplo: (a) aumento del compromiso de los estudiantes, (participación activa, incremento de la asistencia y motivación) (Melchior, 1999; Youniss, McLellan, y Yates, 1997); (b) mejora del desempeño académico (reducción de tasas de abandono y mejora de habilidades sociales) (Hoskins y Crick, 2008); (c) fomento del desarrollo personal y social de los estudiantes y reducción de conductas de riesgo (Melchior, 1999; Switzer, Simmons, Dew, Regalski, y Wang, 1995); y (d) mejora de las habilidades profesionales y la satisfacción de los implicados (Brown, 2001; Wilczenski y Coomey, 2007).

Esta comunicación presenta el Programa Huelva Educa (PHE) basado en la metodología de A-S, donde alumnado universitario de la Universidad de Huelva (UHU), con un proceso de formación previa y en calidad de mentores (Dusseldorp Skills Forum, 2007; Herrera, Sipe y McClanahan, 2000; Jucovy, 2001), intervienen individual y/o grupalmente con alumnado de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), durante el curso académico 2013-2014, para mejorar el nivel de competencias, habilidades personales, motivación y estrategias de aprendizaje. Los objetivos planteados fueron: (1) incrementar en términos estadísticamente significativos la media de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000) del alumnado universitario tras su participación en el PHE; y (2) mejorar en términos estadísticamente significativos la media de las puntuaciones obtenidas en el Inventario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ) (Pintrich Smith, García y Mckeachie, 1991) del alumnado universitario tras participar en el PHE.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra final fue de 79 alumnos/as universitarios en calidad de mentores. La selección de mentores se realizó a través de “muestras de conveniencia” (Martínez, 1995), que consistió en una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales: (1) selección de la población universitaria a la que se tiene acceso (UHU); (2) plan de divulgación y (3) inscrito el alumnado interesado se formó la muestra inicial. En el emparejamiento de las submuestras se tuvo en cuenta la disponibilidad horaria, la equivalencia en experiencia de vida e intereses del mentor-mentee (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005). Previamente se formalizaron las parejas de mentores respetando el horario académico, titulaciones afines y experiencia previa.

2.2. Procedimiento

En el plan de intervención se realizaron las siguientes actividades: (1) Curso de formación de mentores. Su objetivo fue entrenar en contenidos, habilidades relacionadas con la acción tutorial, refuerzo escolar y orientación personal y vocacional. Se realizaron 3 sesiones de 3h aproximadamente cada una, siendo requisito completarlo para participar en el PHE; y (2) Sesiones de mentoría. Sesión semanal de 1,5h de duración con el alumnado de EP y/o ESO. Se realizaron 471 sesiones, 413 individuales y 58 grupales. Paralelamente, se realizó el plan de seguimiento, donde conocer posibles dificultades. Se realizaron 9 sesiones grupales con los mentores, de carácter mensual con una duración de 1,5h aproximada presentándose dificultades, soluciones propuestas y toma de decisiones para las sesiones de mentoría. Con el plan de evaluación de resultados se pretendió conocer el impacto de la intervención, tomando medidas sobre las variables dependientes antes y después de la implantación del PHE (estrategias de aprendizaje y motivación y habilidades sociales del alumnado universitario).

2.3. Materiales

Los materiales utilizados fueron: (a) Acuerdos de participación: Documento donde se define el compromiso, derechos y deberes de los mentores/as; (b) Protocolos de recogida de información: Inventarios que recogen información demográfica, académica, profesional o familiar, capacitación e interés del participante; (c) Cuaderno de trabajo mentores PHE: Registro de la información relativa al contenido de las sesiones de mentoría realizadas; (d) Pruebas estandarizadas: (1) MSLQ de Pintrich Smith, García y McKeachie (1991) para evaluar la motivación y estrategias de aprendizaje del alumnado universitario; y (2) EHS de Gismero (2000) para evaluar las habilidades sociales del alumnado universitario; (e) Registro de observación del curso de formación y sesiones de seguimiento; (f) Diario: Documento donde se anota toda la información relevante para la evaluación de proceso e impacto del PHE; y (g) Base de Datos en SPSS versión 20.0.

2.4. Diseño

El diseño metodológico adoptado para el PHE han sido (Ato, 1995): (a) un *diseño cuasiexperimental pretest-postest* para evaluar los efectos de la participación en el PHE sobre las estrategias de aprendizaje y motivación, y habilidades sociales de los mentores.

3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos realizados, tras comprobar la normalidad de la distribución de las puntuaciones a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov fueron: Prueba T para muestras relacionadas y Prueba de los Rangos de Wilcoxon.

Tabla N°1.

Prueba T para muestras relacionadas para las subescalas I, III, IV, V y VI del EHS (Gismero 2000) del alumnado universitario participante en el Programa Huelva Educa.

Escalas	N	Media	Desviación Típica	t	Sig
PreEscalal_PostEscalal	79	23,55	4,26	47,25	,00*
PreEscalalIII_PostEscalalIII	79	10,44	2,57	36,04	,00*
PreEscalalIV_PostEscalalIV	79	15,63	3,74	37,15	,00*
PreEscalalV_PostEscalalV	79	12,48	3,16	34,63	,00*
PreEscalalVI_PostEscalalVI	79	11,76	3,20	32,78	,00*

Tabla Nº2.

Prueba de los rangos de Wilcoxon para la subescala II del EHS (Gismero 2000) del alumnado participante en el Programa Huelva Educa.

Escalas	N	Media	Desviación Típica	z	Sig
PreEscalall_PostEscalall	79	8,33	1,54	-7,68	,00*

Respecto al incremento de las Habilidades Sociales del Cuestionario EHS de Gismero (2000), se observan diferencias estadísticamente significativas en todas sus escalas. Se concluye que el incremento de dichas habilidades ha sido bastante satisfactorio.

Tabla Nº3.

Prueba T para muestras relacionadas para las subescalas II, III, IV, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV y XV del MSLQ (Pintrich Smith, García y Mckeachie 1991) del alumnado universitario participante en el Programa Huelva Educa.

Escalas	N	Media	Desviación Típica	t	Sig
PreEscalall_PostEscalall	79	-1,50	2,23	-5,99	,00*
PreEscalaIII_PostEscalaIII	79	-3,01	1,43	-18,68	,00*
PreEscalaIV_PostEscalaIV	79	-1,99	1,74	-10,16	,00*
PreEscalaVI_PostEscalaVI	79	,66	2,66	2,20	,03*
PreEscalaVII_PostEscalaVII	79	-1,26	2,07	-5,41	,00*
PreEscalaVIII_PostEscalaVIII	79	-2,52	1,62	-13,80	,00*
PreEscalaIX_PostEscalaIX	79	-2,04	1,98	-9,13	,00*
PreEscalaX_PostEscalaX	79	-,49	1,93	-2,26	,03*
PreEscalaXI_PostEscalaXI	79	-1,50	1,14	-11,65	,00*
PreEscalaXII_PostEscalaXII	79	-1,11	1,03	-9,60	,00*
PreEscalaXIII_PostEscalaXIII	79	,60	1,26	4,24	,00*
PreEscalaXIV_PostEscalaXIV	79	-2,03	2,03	-8,90	,00*
PreEscalaXV_PostEscalaXV	79	-1,90	1,54	-10,86	,00*

Tabla Nº4.

Prueba de los rangos de Wilcoxon para las subescalas I y V del MSLQ (Pintrich Smith, García y Mckeachie 1991) del alumnado universitario participante en el Programa Huelva Educa.

Escalas	N	Media	Desviación Típica	z	Sig
PreEscalal_PostEscalal	79	2,80	0,88	-6,68	,00*
PreEscalaV_PostEscalaV	79	5,28	0,92	-7,44	,00*

En relación a la motivación y estrategias de aprendizaje, se observa diferencias estadísticamente significativas en sus comportamientos relacionados. Se afirma que la participación en el PHE ayuda a incrementar de manera significativa los comportamientos y conductas relacionadas con la motivación y las estrategias de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

Este programa fue diseñado para mejorar el sistema educativo. Atendiendo a los objetivos propuestos y los resultados obtenidos se concluye que se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas obtenidas por los mentores PHE en la fase posttest en comparación con la fase pretest en estrategias de aprendizaje, motivación y habilidades sociales, así los objetivos 1 y 2 se han conseguido. La participación en el PHE por parte del alumnado de la UHU, ha tenido un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el grado de dominio de estrategias de aprendizaje, nivel de motivación y habilidades sociales, como por ejemplo, autoexpresión en situaciones sociales, autoeficacia, esfuerzo, aprendizaje entre iguales, etc. Los cambios experimentados por los participantes respecto a las estrategias de aprendizaje, motivación, desarrollo de competencias y habilidades sociales, parecen confirmar los beneficios hallados en la literatura especializada, la cual atribuye a la participación en experiencias de mentoría entre iguales (Dusseldorp Skills Forum, 2007; Epstein, 2009; Herrera et al., 2000; Jucovy, 2001) y A-S (Astin, Vogelgesand, Ikeda y Yee, 2000; Brown, 2001; Eyster, Giles, Stenson y Gray, 2001; Ferrandino, 2007; Hoskins y Crick, 2008; Jacoby, 1996; Pearson, 2002; Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007). Aun así, para mejorar los resultados obtenidos, en próximas ediciones se introducirá un grupo control, que no sea participe en el PHE, para comprobar la efectividad del mismo en el incremento de habilidades sociales, estrategias de aprendizaje y motivación.

5. CONCLUSIONES

El PHE ha mostrado su eficacia, con un aumento de competencias, motivación, habilidades sociales y rendimiento académico del alumnado participante y la necesidad de su implantación como estructura de cambio para la mejora de la productividad de la Educación. También se ha comprobado las necesidades que los mentores encuentran al poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en su formación universitaria. Con el propósito de mejorar los resultados en próximas réplicas se ha de incidir en una mayor rigurosidad, aumento de la comunicación entre mentores, docentes, familias, responsables y otros agentes y una mayor formación práctica de los mentores.

AGRADECIMIENTOS

Pertenece a la **XVII Convocatoria de Proyectos de Innovación e Investigación para la mejora en Docencia Universitaria (2013-2015)**: Proyecto de Innovación PID1315020 Huelva Educa: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio para la mejora de las competencias de los estudiantes universitarios de la Universidad de Huelva.

REFERENCIAS

- Astin, A. W., Vogelgesand, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How Service-Learning affects students*. Recuperado de, <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>
- Ato, M. (1995). Tipología de diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, T. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 245-270). Madrid: Síntesis.
- Brown, C. M. (2001). *Pulling in together: A method for developing service-learning and community partnerships based in critical pedagogy*. National Service Fellow

- Research. Recuperado de, <https://www.nationalserviceresources.gov/files/r2087-pulling-it-together.pdf>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2010). *La Universidad española en cifras*. Madrid: CRUE.
- Dusseldorp Skills forum. (2007). *How to supporting research and national benchmarks for mentoring*. Recuperado de, <http://www.youthmentoring.org.au/assets/pages/pdf/Benchmarks%202007.pdf>
- Ederer, P., Schuller, P., y Willms, S. (2008). *University systems ranking: Citizens and society in the age of the knowledge*. Bruselas: Lisbon Council. Recuperado de http://www.lisboncouncil.net/index.php?option=com_publications&task=view&id=18&Itemid=35
- Epstein, J. (2009). *Mentoring. Texas style*. Recuperado de, <https://www.insidehighered.com/news/2009/09/29/texas>
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M., y Gray, c. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on College sutdents, faculty, institutions, and communities*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Ferrandino, V. (2007). *A new day for learning*. C. S. Mott Foundation. Recuperado de, https://www.naesp.org/resources/1/A_New_Day_for_Learning_Resources/Making_the_Case/Making_the_Case_for_a_New_Day_for_Learning.pdf
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Herrera, C., Sipe, C., y McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring and relationship building*. The National Mentoring Partnership. PPV.
- Hoskins, B., y Crick, R. D. (2008). *Learning to learn and civic competencies: Different currencies or tow sides of the same coin?*. Joint Research Centre. European Communities. Recuperado de, http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Jucoby, L. (2001). *Bulding relationships. A guide for new mentors*. National Mentoring Center. PPV. Recuperado de, <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/effective-strategies-for-providing-quality-youth-mentoring-in-schools2.pdf>
- Martínez, R. (1995b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.
- Melchior, A. I. (1999). *Summary report: National evaluation of learn and serve America*. Waltham, MA: Brandeis University. Center for Human Resources. Recuperado de, <http://www.learnandserve.org/pdf/research/lsreport.pdf>
- Mentor/National Mentoring Partnership. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva*. Alexandria, VA: Mentor/National Mentoring Partnership.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica.

- Pearson, S. S. (2002). *Finding common ground: Service-Learning and education reform. A survey of 28 leading school reform Models*. Recuperado de, <http://www.aypf.org/publications/findingcommonground.pdf>
- Pintrich, P., D. Smith, T. García y W. McKeachie (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Rodríguez, J. (Ed.) (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas*. Recuperado de, <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~96>
- Switzer, G., Simmons, R., Dew, M., Regalski, J., y Wang, C. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *Journal of Early Adolescence*, 15, 429-455.
- Westover, J. H. (2012). *Academic service-learning across disciplines. Models, outcomes and assessment*. Champaign (IL): Common Groun Publishing.
- Wilczenski, F. L., y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York, NY: Springer.
- Youniss, J., McLellan, I. A., y Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620-631.

Formando profesorado inclusivo: desarrollo de actitudes hacia la inclusión desde la metodología de Aprendizaje Servicio.

Marta Llesa Orús¹, Sandra Vázquez Toledo²

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.C/ Valentín Carderera, 4 22004 Huesca, martali@unizar.es,

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.C/ Valentín Carderera, 4 22004 Huesca, svaztol@unizar.es,

RESUMEN

En este estudio implementamos un programa formativo a los estudiantes del Grado de Magisterio para mejorar sus actitudes hacia las personas con discapacidad, apoyándonos en la estrategia de "formación+contacto". Planteamos una investigación cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control no equivalente, la muestra son los alumnos de segundo curso de Magisterio. El grupo experimental está formado por los que participan en el Seminario de Atención a la Diversidad.

Nuestra hipótesis tras la implementación del programa se cumple, y el grupo experimental mejora considerablemente su actitud ante las personas con discapacidad, de manera más significativa si el contacto directo lo han tenido con personas con discapacidad física o sensorial que no tienen asociada una discapacidad intelectual.

Palabras clave: Educación inclusiva, actitud del estudiante, atención a la diversidad, formación inicial

ABSTRACT

In this study we implemented a training program for students of the Teacher Degree to improve attitudes towards people with disabilities, built on the strategy of "training + contact". We propose a quasi-experimental research with pretest-posttest nonequivalent control group, the sample are sophomores of the Teacher Degree. The experimental group consists of those who participated in the Attention to the Diversity Seminar.

Our hypothesis is fulfilled and the experimental group significantly improved their attitude towards people with disabilities, most significantly if they have had direct contact with people with physical or sensorial disabilities that are not associated with an intellectual disability.

Keywords: Inclusive education, student's attitude, attention to diversity, initial formation.

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se implementa un programa que completa la formación en atención a la diversidad de los alumnos del Grado de Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza.

Para ello se diseñó un seminario teórico-práctico titulado “Seminario de Atención a la Diversidad”, con una duración de cincuenta horas, diez horas de formación teórica y cuarenta horas prácticas de convivencia con niños y jóvenes con discapacidad en diferentes escenarios de inclusión social de la ciudad de Huesca.

Con esta experiencia se favorece un cambio de actitud en los futuros maestros, que pensamos repercutirá de algún modo, en una escuela más inclusiva y en general, en una sociedad mucho más integradora.

1. MARCO TEÓRICO. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES.

La investigación más prolífica sobre los factores que influyen en la actitud de los maestros hacia la integración de las personas con discapacidad, aparece a partir de los años setenta en el ámbito anglosajón, gracias a la influencia del Informe Warnock y el concepto de normalización e integración.

La importancia de interesarse por este tema, está en que las actitudes de los profesores tienen un efecto importante no sólo en el desarrollo del autoconcepto del propio sujeto con discapacidad, sino también en su proceso de socialización, de integración y actualmente de inclusión (Flórez, León Aguado y Alcedo, 2009).

En este sentido podemos citar las aportaciones de Pelechano (1990) y Pelechano y otros (1991), (1994) en las que se muestra la eficacia de la evaluación de las actitudes ante la integración de discapacitados visuales como paso previo a su integración. Similares aportaciones encontramos en Dendra, Durán y Verdugo (1991) referidas a la integración de escolares con necesidades educativas especiales, en Gómez e Infante (2004) que estudian las actitudes de estudiantes universitarios hacia personas con discapacidad y minorías étnicas y en Arias (1994), Sáenz (1990) y Verdugo, Arias y Jenaro (1994) referidas a la integración de discapacitados en general.

En la actualidad existen numerosas técnicas e instrumentos para la valoración y cambio de las actitudes. Entre estos trabajos destacan los de Verdugo, Jenaro y Arias (1995) que desarrollaron una “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD). Ésta incluye una forma G (general) con la que pueden valorarse las actitudes frente a personas afectadas de cualquier discapacidad, y formas específicas de esta misma escala para la valoración de actitudes ante personas con discapacidad física, sensorial y mental, destinadas tanto a adolescentes como a adultos.

Flórez, M^a.A.; León Aguado, A. y Alcedo, M^a.A, (2009), hacen una revisión de varios programas diseñados para el cambio de actitudes hacia personas con discapacidad desde los años 70 a la actualidad, y como la mayor parte de los programas, utilizan como estrategia más frecuente para desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, el contacto directo con las personas con discapacidad, la formación o la combinación de las dos técnicas.

El contacto con personas con discapacidad, es una técnica que se basa en el contacto programado que puede ser dentro de la escuela o fuera de ella, en actividades formativas o de ocio, como salidas, excursiones, etc. Se recomienda que dicho contacto sea muy estructurado, es decir que el tipo de actividad, el momento y el lugar de contacto estén previamente planificados. Numerosas investigaciones lo han ratificado (Evans, 1976; Craig, 1988; Avramidis y Norwichi, 2004; Sales, Molinero Sanchiz, 2001; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Skrtic, Clark y White, 1982)

Otra técnica que ha tenido efectos positivos en el cambio de actitudes hacia la inclusión social de las personas con discapacidad ha sido la formación variada acerca de cuestiones relacionadas con el ámbito de la discapacidad. En el estudio realizado por Lazar, Orpet y Demos (1976) se observó una mejora de actitudes hacia las personas con discapacidad al pasar una escala Likert antes y después del tratamiento formativo.

La técnica que parece que en las investigaciones realizadas ha obtenido mejores resultados en la modificación de actitudes positivas hacia la inclusión de las personas con discapacidad, es la que nosotros estamos utilizando en esta investigación, que se podría denominar “la información más el contacto”, es la combinación de las dos técnicas anteriormente expuestas y parecen ser las técnicas más eficaces.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

El curso escolar 2011-2012 pusimos en marcha esta investigación. Para ello seleccionamos como espacio muestral los dos grupos de alumnos de Grado de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria y los dos grupos de alumnos de Grado de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil, todos ellos de segundo curso. Parte de ellos serán el grupo control (120 alumnos) y el resto el grupo experimental (80 alumnos).

2.2. Procedimiento

En primer lugar lo que hicimos fue realizar una valoración de la similitud entre los grupos en el pretest, para garantizar la homogeneidad entre los grupos antes de comenzar la intervención a través del seminario de Atención a la Diversidad. No se encuentran diferencias significativas en cuanto a las actitudes hacia la atención a la diversidad en el grupo de estudiantes matriculados en el seminario y en el grupo de estudiantes que no van a hacer el seminario.

El programa de intervención educativa, ha sido elaborado en función de lo que la revisión teórica de distintas investigaciones recomendaba, y para ello se ha utilizado un método basado en la estrategia de “formación+contacto”, la formación se ha realizado con diez sesiones de una hora sobre temas relacionados con la atención a la diversidad, y el contacto se basa en cuarenta horas de prácticas en diferentes asociaciones de discapacidad de Huesca. La duración ha sido de ocho meses, primero reciben la formación teórica y posteriormente hacen una hora a la semana de prácticas en una asociación de atención a las personas con discapacidad que ellos mismos han elegido.

La intención de nuestra investigación, era verificar si es posible el establecimiento de una relación entre la aplicación de un programa de intervención educativa basado en la estrategia de “formación+contacto” con una duración de 50 horas (variable dependiente) y el incremento o descenso de las actitudes favorables a la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad y en la escuela (variable dependiente).

2.3. Materiales

Para evaluar las actitudes ante la discapacidad se utilizó la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Se trata de una escala de evaluación de actitudes ante personas con cualquier tipo de discapacidad formada por treinta y siete ítems, y que ha sido empleada en otros estudios similares (Gómez e Infante, 2004).

Diseño

Diseño de investigación.

Dadas las características de la investigación y la población a la que va referida, el diseño más apropiado será un *diseño cuasi-experimental "pretest-posttest con grupo de control no equivalente"*.

La investigación cuasiexperimental proviene del ámbito educacional dónde la investigación de ciertos fenómenos no podía llevarse a cabo siguiendo los procedimientos experimentales. Fueron Campbell y Stanley en 1996 quienes con la publicación del libro titulado "Experimental and Quasi-experimental Designs for Research" abordaron el estudio sistemático de los diseños cuasiexperimentales.

A pesar de estas limitaciones, estos diseños están ampliamente difundidos en la investigación educativa. Campbell y Stanley presentan seis tipos de diseños cuasiexperimentales diferentes, uno de los más interesantes es el que se utiliza en esta investigación, que es un diseño pretest posttest con grupo control no equivalente, pero contrabalanceado en la variable actitud hacia la inclusión escolar. Diseño que Jiménez y Tejada (2007) consideran muy interesante para la investigación en la escuela.

3. RESULTADOS

Los estudiantes que forman parte del grupo experimental manifiestan una actitud positiva ante la discapacidad. Si analizamos los ítems de cada una de las subescalas, podemos concluir que, en la subescala relacionada con "capacidades y limitaciones de las personas con discapacidad", cuando nos detenemos en los ítems que analizan sus limitaciones. Los estudiantes que han cursado el seminario de Atención a la Diversidad, suelen estar en desacuerdo en estos ítems, y presentan diferencias significativas con respecto al grupo control y con respecto a la puntuación que obtenía el grupo experimental antes de la implementación del programa.

Dentro de esta subescala los ítems que valoran las capacidades de las personas con discapacidad dicen que las personas con discapacidad son competentes, constantes y que no tienen problemas con sus compañeros, en estos ítems mejoran considerablemente las contestaciones de los estudiantes que han pasado por el seminario.

Una de las subescalas dónde el grupo experimental obtiene diferencias significativas mayores en relación con el grupo control, es en los ítems dónde se reconocen los derechos de las personas con discapacidad al empleo, al ocio, a tener una pareja, a tener una vivienda propia).

Y también las diferencias significativas son muy importantes en los ítems dónde se niegan algunos derechos fundamentales a las personas con discapacidad

En la subescala de implicación personal, el ítem que marca la diferencia entre los alumnos del grupo control y el grupo experimental es el ítem 11 que dice "no me importa trabajar con una persona con discapacidad" y el ítem 25 "No quiero trabajar con personas con discapacidad". Los estudiantes que han cursado el seminario de Atención a la Diversidad, el 100% quieren trabajar con personas con discapacidad, frente a un 48 % del grupo control que no quieren trabajar con esta población.

La subescala de "Asunción de Roles" valora la autoestima que tiene la persona con discapacidad, si tiene confianza en sí misma, En estos ítems las diferencias salían muy significativas, a favor del grupo experimental.

4. DISCUSIÓN

Este estudio ha puesto de manifiesto que la formación inicial y continua del maestro generalista es muy importante para que su actitud hacia la inclusión escolar y social de las personas con necesidad de apoyo educativo sea positiva, ya que el maestro tutor de un aula ordinaria es pieza clave en la educación de todos sus alumnos. Por este motivo, entendemos que la formación en atención a la diversidad que recibe en el Grado es muy escasa y diseñamos escenarios dónde puedan ampliar dicha formación.

El escenario del Seminario de Atención a la Diversidad, apoyándonos en la revisión de las principales referencias científicas sobre la potenciación de actitudes positivas hacia la inclusión, utiliza la estrategia que mejores resultado ha dado que es la "Formación+Contacto" de los estudiantes con las personas con discapacidad.

En este estudio se ha confirmado nuestra hipótesis de que a mayor formación, la actitud de los estudiantes será más positiva hacia la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.

5. CONCLUSIONES

Para concluir, decir que es más positiva la actitud ante la discapacidad de los estudiantes que han realizado sus prácticas del seminario de Atención a la Diversidad en asociaciones que trabajan con discapacidad sensorial (auditiva o visual) y motórica, que aquellos que han realizado sus prácticas en asociaciones vinculadas a la discapacidad intelectual o a la enfermedad mental.

Las actitudes manifestadas ante la discapacidad son más negativas entre los estudiantes que han mantenido contacto con personas con enfermedad mental, cuando se las compara con las manifestadas por aquellos otros que han mantenido contacto con otras discapacidades.

El estudio demuestra que una manera de propiciar actitudes positivas ante las personas con discapacidad es facilitando el contacto directo y la interacción con ellas, además de ciertas dosis de formación teórica.

REFERENCIAS

- Arias-Martínez, B. (1994). *Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología, Universidad de Salamanca (xerocopiado).
- 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, agosto, 25-44
- Campbell, D.J. y Stanley, J.C. (1996). *Experimental and Quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Dendra, M. R.; Durán, B. R., y Verdugo, M. A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. En *CEPE: Psicopedagogía terapéutica. Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, 47-88.
- Evans, J.H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19, 572-579.

- Flórez, M^a.A., León Aguado, A. y Alcedo, M^a.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. En *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- Gómez, V., e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. En *C&E: Cultura y Educación*, 4 (16). 371-383.
- Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En Tejada, J. (Coord.). *Formación de Formadores*. (pp. 543-625). Madrid: Thomson Editores.
- Lazar, A.L., Orpet, R. Y Demos, G. (1976). The impact of class instruction on changing student attitudes. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 20, 66-68.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- 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 (5-25), 1-12.
- Pelechano, V. (dir.) (1990): *Aceptación, habilidades sociales y motivación en la integración de niños ciegos. Informe técnico*. Tenerife: Departamento de Personalidad, Universidad de La Laguna.
- Pelechano, V.; García, L., y Hernández, A. (1994). Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: Planteamiento y resultados de dos programas de modificación. En *Integración*, 15, 5-22.
- Pelechano, V.; Peñate, W., y De Miguel, A. (1991). Actitudes hacia la integración de invidentes y personalidad. En *Análisis y modificación de conducta*, 17 (53-54), 439-456.
- Sáenz, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- Sales, A.; Moliner, O. y Sanchiz, M^a.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), 1-7
- Skritc, T.M., Clark, F.L. y White, W.J. (1982). Modification of attitudes of regular education preservice teachers toward visually impaired student. *Visual Impairment and Blindness*, 49-52.
- Verdugo, M. A.; Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Verdugo, M. A.; Jenaro, C., y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo y Aguado. *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp. 79-143). México: Siglo XXI.

Programa de Aprendizaje-servicio en la formación inicial en Educación Infantil: Diálogo Intergeneracional y Responsabilidad Social - CUATROGE-

Susana Lucas Mangas¹, M^a Lourdes Espinilla Herrarte², César Vega García³

¹Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología. E-mail: sulum@psi.uva.es

²Universidad de Valladolid. Departamento de Filosofía, Teoría e Historia de la Educación. E-mail: elourdes@flfc.uva.es

³Universidad de Valladolid. Secretariado de Asuntos Sociales. E-mail: convivencia.asuntos.sociales@uva.es

RESUMEN

Programa de innovación educativa en el que participan tres generaciones de diversas organizaciones educativas y sociales, cuyo objetivo último es la formación de profesionales de la educación, desde el Aprendizaje-Servicio. Se desarrolla durante el curso académico 2012-2013 en diálogo con el AMPA del Colegio Público "Profesor Tierno Galván de Valladolid", entre profesionales de la Universidad de Valladolid (Secretariado de Asuntos Sociales y Facultad de Educación de Palencia, profesorado -Departamentos de Psicología, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Filosofía, Teoría e Historia de la Educación- y siete estudiantes del Grado de Educación Infantil-, personas del Centro Municipal de Mayores "Puente Colgante" de Valladolid y, profesorado y alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil y 1º Ciclo de Educación Primaria en el colegio en que se implementa. Fases: planificación; acción directa y continuada, articulada en el curriculum, fomentando una creatividad socialmente responsable; y obteniendo una evaluación positiva por parte de todos los agentes sociales participantes.

Palabras clave: "Innovación en programas intergeneracionales"; "Aprendizaje-Servicio"; "Responsabilidad Social"; "Educación Infantil".

ABSTRACT

Innovative educational program in which three generations of various educational and social organizations involved, whose ultimate goal is to train education professionals from Service-Learning. It develops during the academic year 2012-2013 in dialogue with the AMPA Public School "Professor Tierno Galvan of Valladolid" among professionals from the University of Valladolid (Secretariat for Social Affairs and Education School of Palencia, teachers -Departments of Psychology, Teaching Musical, Plastic and Corporal and Philosophy, Theory and History of Education-seven grade students and Child- Education, persons Municipal Senior Center "Suspension Bridge" of Valladolid and teaching staff and students of the 2nd Cycle of Primary Education and 1st year of primary school in school in which phases is implemented. planning, direct and continuous action, articulated in the curriculum, promoting a socially responsible creativity and positive assessment by all participating social agents.

Keywords: “Innovation in intergenerational programs”; “Service-Learning”; “Social responsibility”; “Childhood Education”.

1. INTRODUCCIÓN

En el Libro Verde de la Comisión Europea¹; en la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo¹; en la Declaración Ministerial de León (2007)¹ y, en el Informe sobre perspectivas del envejecimiento activo del Consejo Económico en Castilla y León (2009)¹, se constata el papel activo que muchas personas mayores ejercen para el desarrollo social y el medio ambiente. Todo lo contrario a lo que se desprende de un análisis riguroso de la realidad comunitaria: se necesita movilizar muchos recursos que generen redes de riqueza y se construyan nuevos ámbitos de trabajo, siendo un eje de referencia las relaciones intergeneracionales (Lucas, 2009).

En el Comunicado de la Conferencia de la UNESCO (2009)¹, se destaca la función de la Universidad para contribuir además a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometida con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. Asimismo, recientemente autores como Herrero y Brown (2010), Lucas (2012a) y Racionero y Padrós (2010) estudian la necesidad de establecer diálogo entre la educación y la comunidad.

El planteamiento de esta investigación coincide con la necesidad de emerger una construcción de una teoría que abarque una conducta vocacional integral e intervenciones para la construcción-de-la-vida que facilite que las personas elijan autónomamente su desarrollo de carrera; esta necesidad es investigada por Lucas, 2012b; Lucas y Carbonero (2002) y McMahon y Watson (2011); estudios que analizan las dimensiones de la conducta vocacional en interacción con modelos de construcción del conocimiento y de la carrera.

De hecho, las actividades cotidianas se desarrollan tomando como referencia las preferencias personales, los valores y las metas, siendo así éstas unas de las claves esenciales para envejecer de forma satisfactoria (Acosta y González-Celis, 2009; Caprara, 2009 y Dávila y Díaz-Morales, 2009), poniendo en interacción la forma en que la sociedad construye los roles y la participación de las personas mayores. La sociedad contribuirá así a la construcción de una autopercepción positiva y realista de las personas mayores y, en coherencia, a un mayor bienestar y competencia social, personal y vocacional con sentido de responsabilidad social de la población joven y mayor, desde el diálogo y encuentro que supone compartir conocimientos (Lucas, 2009).

La finalidad que se persigue con los programas intergeneracionales es que las personas mayores adquieran un nuevo rol social activo que les permita sentirse útiles, un rol de “socio” integrado en un contexto intergeneracional; esta concepción es compartida por autores como Corraliza (2004); García González (2011), Orte y Vives (2006), Pérez, Rubio y Musitu, (2007) y Zacarés y Serra (2011). A modo ilustrativo, Corraliza (2004), resalta la concepción de persona mayor desde un rol social activo, en el sentido de aporte de sabiduría y de experiencia, que infunde respeto y con unas posibilidades de liderazgo importantes; con capacidad de influir en las demás personas y, por tanto, en las demás generaciones. Este liderazgo se hace visible si incorporamos a las personas mayores en el mismo proceso de investigación.

La metodología de investigación e innovación educativa que se utiliza es el Aprendizaje-Servicio (Service-Learning), conjugando tres dimensiones complementarias en su definición (Lucas, 2012b): “*enfoque educativo y estrategia de intervención*”

psicosocial que pone en interacción el aprendizaje académico del alumnado con el servicio solidario que éste realiza, para contribuir a la calidad educativa con un sentido de responsabilidad social; dando respuesta a necesidades que se detectan en la sociedad y/o en el medio ambiente, con el objetivo de contribuir a su desarrollo, articulándolo en un proyecto comprometido éticamente, planificando, reflexionando y evaluando el nivel de adquisición de conocimientos por parte del alumnado, en diálogo con la comunidad y con los agentes sociales de la misma, así como el impacto que este programa tiene en la mejora de la comunidad.

Aprendizaje-Servicio que tiene unos impactos de calidad educativa (Folgueiras, 2010; Martínez, 2006; Tapia, 2008 y Universidad de Valladolid y Caja Burgos, 2009¹): 1) *sobre el alumnado* (desarrollo académico, personal, vocacional, interpersonal, asunción de responsabilidades, para la ciudadanía, para la convivencia y para la interculturalidad); 2) *sobre el profesorado* (incremento de la motivación, mejora de la interacción con el alumnado, descubrimiento de otras estrategias de enseñanza-aprendizaje); 3) *sobre la comunidad*: (construcción de estrategias compartidas, incremento del sentimiento de pertenencia a un Proyecto, mejora de las relaciones intergeneracionales).

Se trata del Programa de Innovación Educativa en la formación inicial infantil: “Diálogo Intergeneracional y responsabilidad Social CUATROGE-”, se enmarca en la asignatura “Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias, desde el mismo se impulsan cuatro generaciones de diversas organizaciones educativas y sociales, todas implicadas desde el trabajo cooperativo y diversos agentes sociales.

El objetivo de integrar transversalmente el enfoque de Responsabilidad Social en la actividad educativa, se consigue a través de este programa.

2. DESCRIPCIÓN

2.1. Participantes

Innovación educativa en la que están cuatro generaciones implicadas desde el trabajo colaborativo y diversos agentes sociales: alumnado de educación infantil y primaria; alumnado universitario en formación, como futuro profesional de educación infantil y primaria; profesorado del Centro de Educación Infantil y Primaria y de la Universidad, así como profesionales del Secretariado de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid y personas mayores del Centro de Mayores “Puente Colgante”.

2.2. Procedimiento

Programa que introduce una materia considerada transversal por normas y disposiciones internacionales, europeas y nacionales y se enmarca dentro de los objetivos estratégicos de la Universidad de Valladolid. Institucionalización del programa en la Universidad de Valladolid, en el marco del Plan de Convivencia Intergeneracional, impulsado y gestionado desde el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes, Área de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid y en el Plan Estratégico de la Universidad de Valladolid. Contribuye a desarrollar el 3º objetivo estratégico de la Universidad de Valladolid “promover la igualdad, el desarrollo de derechos sociales y la Responsabilidad Social” (Eje Estratégico 4 de la Universidad de Valladolid: la Universidad en la Sociedad). Da respuesta a la función social de la Universidad, reforzando sus funciones de servicio a la sociedad y, además, a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometida con la construcción de la paz, la salud, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, principalmente a través de un

enfoque inter y transdisciplinar (UNESCO, 2009).

2.3. Materiales

Cuando hacemos referencia a los materiales en el desarrollo de nuestro programa intergeneracional, estamos ilustrando juegos populares infantiles, también denominados juegos tradicionales, principalmente de la cultura castellana. Juegos que han pasado de generación en generación en contextos de la familia y escuela y que han contribuido a que la infancia tenga un desarrollo intelectual, personal y social.

La selección de los juegos se realiza de forma consensuada por el grupo de trabajo constituido y se adapta a los niveles educativos de los diversos grupos; siguen una tipología variada, pasando de “juegos de corro” y “juegos de comba” a “juegos variados”. Juegos acompañados principalmente de canciones y que posteriormente la población infantil ilustran con dibujos.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realiza un análisis de la autoevaluación por parte del alumnado universitario que ha liderado la implementación del proyecto, a través del siguiente Autoinforme (Lucas, 2012a). Se especifican las respuestas obtenidas ante las distintas cuestiones:

-¿Me ha ayudado a clarificar competencias básicas? ¿Subraya las que destacarías?

La respuesta ha sido unánime: Sí.

Señalamos las respuestas apuntadas por el alumnado: el 50% señala: capacidad de organizar y planificar; resolución de conflictos; toma de decisiones; comunicación oral y escrita en la propia lengua; análisis y síntesis; habilidades interpersonales; capacidad de adaptarse a nuevas situaciones; generar nuevas ideas; diálogo con otras personas; compromiso ético; capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica profesional; capacidad de aprender; liderazgo; trabajar de forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; el otro 50% añade además la iniciativa y el espíritu emprendedor.

-¿A nivel personal y a nivel grupal qué me ha aportado?

La experiencia ha resultado totalmente positiva. Argumentamos la doble respuesta: a nivel personal ha aportado nuevos conocimientos, satisfacción, seguridad, confianza, autonomía personal y la puesta en práctica de habilidades sociales. A nivel grupal, la experiencia de trabajar con grupos de personas de distintas edades y la misma experiencia de aprender a trabajar en grupo ha sido muy enriquecedora.

-¿Me ha motivado a buscar formas de participación en mi entorno?, ¿Cuáles?

El 50% del alumnado, ha buscado información sobre juegos tradicionales; y, el otro 50% restante ha recogido información de su entorno familiar próximo y abuelos-abuelas.

-¿He trabajado materiales educativos?

La mayor parte del alumnado responde afirmativamente. Se argumenta que el trabajo con estos materiales ha hecho posible reforzar, entre otros, el conocimiento del medio, la psicomotricidad, un autoconocimiento realista y positivo, valores de respeto, y diseño de estrategias y recursos de educación para la paz y la convivencia.

-Los materiales aportados ¿han sido adecuados?

El alumnado manifiesta en un 80% que los materiales han sido adecuados a la edad del grupo escolar infantil-primaria; el 20% restante, alude que les hubiera gustado

profundizar sobre cómo trabajar más con aquel alumnado que manifiesta dificultades de interacción social con el grupo.

-Los materiales aportados ¿han sido suficientes?

La respuesta mayoritariamente compartida ha sido igualmente afirmativa. Se alega que se ha contado con material previsto en el proyecto y sobre todo con el material que tiene el colegio.

-¿Las actividades realizadas contribuyen a la mediación intergeneracional?

El alumnado en su totalidad, manifiesta que este proyecto ha contribuido a que se haya trabajado con cuatro generaciones distintas, y se ha trabajado desde el compromiso y el disfrute de estar aprendiendo conjuntamente. Señalamos alguna de las respuestas apuntadas por el alumnado: “las actividades y juegos que hemos realizado promovían la socialización y la inclusión social, incluso cuando ha surgido algún conflicto entre el alumnado, hemos llevado a cabo una mediación escolar que nos ayudado a gestionar y resolver el conflicto desde una educación para la paz”.

-¿Ha existido equilibrio entre teoría y práctica sobre orientación y tutoría al alumnado y familias?

El alumnado universitario en general manifiesta que se ha conseguido un equilibrio entre teoría y práctica e, igualmente, que se han podido llevar a cabo muchos de los objetivos y contenidos de la asignatura de “orientación y tutoría al alumnado y familias”.

-¿Los contenidos respondieron a tus expectativas?

La respuesta ha sido valorada positivamente por la mayoría del alumnado y manifiestan que respondieron de forma precisa a sus expectativas trabajando con juegos y canciones tradicionales.

En el Informe se reflejan las muestras de trabajo, de reflexión y de evaluación de este alumnado (dibujos, creaciones artísticas, juegos...) y la reflexión y evaluación realizada a través de las mismas.

Finalmente, reseñamos que se elabora un cuestionario de satisfacción que es cumplimentado por el profesorado implicado del CEIP “Tierno Galván” y las personas que participan del Centro de Personas Mayores “Puente Colgante”, dejando constancia de lo enriquecedora y satisfactoria que ha sido la participación en el Programa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La finalidad última se ha conseguido: la integración transversal del enfoque de Responsabilidad Social en la actividad educativa, a través de la elaboración de materiales educativos que contribuyen a promover en la Universidad de actitudes e iniciativas de Responsabilidad Social, a través de la formulación de objetivos, diseño y evaluación de metodologías y contenidos, publicación y difusión de buenas prácticas, acordes con los objetivos y las propuestas de desarrollo de los Informes elaborados sobre “Responsabilidad Social en la Universidad de Valladolid y Caja de Burgos (2012).

Se establecen criterios para el desarrollo de Buenas Prácticas de innovación docente con el fin de contribuir a mejorar la formación continua y cooperación intergeneracional. Estructura: Ficha resumen de cada práctica; descripción; contexto de la práctica y referentes externos; objetivos; repercusión en el aprendizaje del alumnado; desarrollo; personal implicado, recursos técnicos e infraestructurales; principales resultados obtenidos; carácter innovador (señalando las principales novedades que aporta la Buena Práctica a la actividad docente en el contexto de la titulación); sostenibilidad (describiendo las estrategias específicas que se plantean para garantizar su

permanencia); replicabilidad y transferencia en otros contextos y otros datos relevantes.

Impacto significativo entonces en la formación del profesorado desde la acción socialmente responsable. El alumnado universitario participante ha realizado funciones de planificación, conjuntamente con los agentes sociales participantes, coordinación, actividades de integración curricular y de acción directa y evaluación en el colegio con el alumnado, desde el trabajo conjunto con el profesorado y con las personas mayores; contribuyendo a elaborar conjuntamente el Informe Técnico.

Impacto en la formación de formadores, en la formación de las personas a lo largo de la vida; en la transmisión oral de valores, actitudes y decisiones socialmente responsables a través del juego, dinámicas grupales, como recurso para construir y evaluar conocimientos, actitudes y valores intergeneracionales. Envejecimiento activo que, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), concibe el trabajo más allá de lo profesional, contempla lo social y lo comunitario, concibiendo la salud como calidad de vida, en cuanto bienestar físico, psíquico y social, con uno mismo y con los demás seres humanos, tal y como se ha planteado en este Programa. Rol activo que está poco reconocido y con frecuencia es no percibido, contribuyendo a incentivar el sesgo perceptivo del envejecimiento asociado a algo negativo, apartado y aparcado del compromiso, de la participación y de la calidad de vida social. Todo lo contrario a lo que se desprende de un análisis riguroso de la realidad comunitaria: se necesita movilizar muchos recursos educativos que generen redes de riqueza y se construyan nuevos ámbitos de trabajo, siendo un eje de referencia las relaciones intergeneracionales, como así lo fomenta este programa.

AGRADECIMIENTOS

A las personas que han participado desde EL colegio PÚBLICO “PROFESOR TIERNO GALVÁN”, EL centro de mayores “PUENTE COLGANTE”, EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL; EL secretariado de asuntos SOCIALES y los departamentos UNIVERSITARIOS participantes.

REFERENCIAS

- Acosta, C.O. y González-Celis, A.L.M. (2009). Actividades de la vida diaria en adultos mayores: la experiencia de dos grupos focales. *Psicología y Salud*, 19 (2), 289-293.
- Caprara, M. (2009). La promoción del envejecimiento activo. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Psicología de la vejez. Una Psicogerontología Aplicada* (pp. 337-361). Madrid: Pirámide.
- Corraliza, J.A. (2004). Vejez y Sociedad: dimensiones psicosociales. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Gerontología Social* (pp. 229-239). Madrid: Pirámide.
- Dávila, M.C. y Díaz-Morales, J.F. (2009). Voluntariado y Tercera Edad. *Anales de Psicología*, 25 (2), 375-389.
- Folgueiras, P. (2010). *Projecte d'estudi sobre l'avaluació (Grau de satisfacció i xarxa territorial) dels projectes d'Aprenentatge-Servei. Informe d'avaluació*. Facultad de Pedagogía: GREDI.
- García González, A. J. (2011). *Variables Psicosociales que inciden en la Calidad de Vida del Alumnado participante en Programas Universitarios de Mayores*. Tesis Doctoral inédita.

- Herrero, C. y Brown, M. (2010). Cognición distribuida en educación comunitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 253-268.
- Lucas, S. (2009). Psicología Social de la Educación y Desarrollo de Competencias clave para el aprendizaje permanente: Programas comunitarios de educación, formación y orientación profesional. Libro de Actas del *XI Congreso Nacional de Psicología Social*. Tarragona, 1-3 de octubre de 2009. Eds: Jordi Tous Pallarés y Joan Manuel Fabra Sopeña.
- Lucas, S. (2012a). Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria. En libro electrónico sobre Actas de *Jornadas sobre Responsabilidad Social*. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.
- Lucas, S. (2012b). Ética y construcción de toma de decisiones socialmente responsables (identidad personal, social y vocacional): hacia una nueva teoría educativa y de investigación. En A. Hirsch y R. López (Coords.), *Ética profesional en la docencia y la investigación*, pp. 485-509. Méjico (UNAM): Del lirio.
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Martínez-Odría, A. (2006). La nueva ciudadanía que surge de la cooperación entre Instituciones Educativas y Comunidad. Las posibilidades del Service-Learning. En Fundación General de la Universidad de Valladolid. (Ed.), *CIVICUS. Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Diálogo entre la universidad y la Comunidad. Una Guía Práctica*, 13-59. Valladolid: Fundación General de la Universidad de Valladolid.
- McMahon, M. y Watson, M. (2011). *Asesoramiento para la Carrera y Constructivismo: Elaboración de constructos*. Binding:ebook Imprenta Nova Publishers.
- Orte, C. y Vives, M. (2006). Apoyo social, calidad de vida y programas universitarios para mayores. En C. Corte (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 263-311). Madrid: Dykinson.
- Pérez, V. Rubio, R. y Musitu, G. (2007). *Mayores solidarios: guía para activar proyectos. Investigación sobre los mecanismos de la solidaridad organizada*. Madrid: Dykinson.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). El giro dialógico en la Psicología de la Educación. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 143-162.
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, A. (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*, pp. 27-56. Madrid: Octaedro.
- Universidad de Valladolid y Caja de Burgos (2012). Actas de *Jornadas sobre Responsabilidad Social*. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos (libro electrónico).
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Revista Cultura y Educación*, Vol. 23, nº1, 75-84.

Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad

M. Pilar Martínez-Agut¹, Ana Cristina Zamora Castillo² y Enrique Pons Hervás³

¹ *Teoria de l'Educació. Universitat de València. Avenida de Blasco Ibáñez, 30, 4ª; 46120 Valencia. mdelpi@uv.es*

² *Teoria de l'Educació. Universitat de València. Avenida de Blasco Ibáñez, 30, 4ª; 46120 Valencia. zacricor@hotmail.com*

³ *Teoria de l'Educació. Universitat de València. Avenida de Blasco Ibáñez, 30, 4ª; 46120 Valencia. kikepolp@gmail.com*

RESUMEN

El presente trabajo aborda la propuesta de trabajo socioeducativo de alumnado de primer curso de Ciclos Formativos de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia, con la finalidad de que desarrollen un proyecto de Aprendizaje-Servicio durante la última semana de las clases del curso escolar. Para su desarrollo es necesaria la coordinación de los profesores de los diferentes módulos y un trabajo previo con los estudiantes, así como con las diferentes entidades, empresas y asociaciones participantes. Se pretende que el alumnado plasme en una propuesta aspectos trabajados en los diferentes módulos formativos de primer curso, lo lleve a la práctica y exponga a sus compañeros de curso y de 4º de la titulación de Grado en Educación Social, en la optativa de "Pedagogía de las Personas Mayores".

Palabras clave: "Aprendizaje-Servicio", "Dependencia", "Personas mayores", "Inserción profesional", "Prácticas formativas".

ABSTRACT

This paper addresses the proposed social educational work of students in their first year of training cycles Intermediate Care for Dependent Persons, in order to develop a service-learning project during the last week of classes Course school. For its development coordinating teachers of different modules and previous work with students, as well as the different entities participating companies and associations is necessary. It is intended that students translated into a proposal aspects worked in various training modules in the first year, it put into practice and expose their classmates and 4 of the Degree in Social Education in the elective "Pedagogy of Older Persons".

Keywords: "Service-learning", "Unit", "Seniors", "Workforce development", "educational practices".

1. INTRODUCCIÓN

Al abordar los Servicios Sociales en España hay que considerar los avances legislativos que supusieron la Ley de Integración Social de las Personas con Minusvalía de 1982 (LISMI), la Ley General de Sanidad, de 1986; la puesta en marcha del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales en 1988; la generalización del sistema de pensiones, mediante la Ley de Prestaciones no contributivas de 1990; y la puesta en marcha del Plan Gerontológico en 1992 para la década de los noventa, marcando avances de envergadura para la mejora de la protección social.

Al conceptualizar los Servicios Sociales encontramos tres modelos fundamentales en la organización de la protección social de la dependencia: Sistema público de tipo universal, Sistema Público universal financiado y gestionado en el marco de la Seguridad Social y un tercer modelo fundamentado en un Sistema Público financiado y gestionado mayoritariamente mediante mecanismos de la Asistencia Social, definiendo tres formas muy diferentes de entender los Servicios Sociales y su papel dentro de un marco sociocultural. De los tres modelos, se considera más adecuado un sistema público universal garante de los derechos sociales de los ciudadanos, siguiendo la filosofía de los países nórdicos, quedando mucho recorrido en el caso español, siendo la Ley de 2006 de Promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia, el primer marco legislativo que establece unos mínimos a todas las personas del territorio español, bajo la perspectiva de Servicios Sociales reconocidos como derecho universal a las personas en situación de dependencia y a los cuidadores a su cargo. pero con la fragilidad del sistema social español y la falta de compromiso político más allá de posturas ideológicas, estamos asistiendo a su desmantelamiento, reduciéndose el número de prestaciones y de usuarios del recurso (Alguacil, 2011).

En el Libro Blanco sobre la atención a las personas que necesitan cuidados de larga duración por encontrarse en una situación de dependencia, se presenta un compromiso que se asienta en la convicción de que España forme parte de un modelo social, como el europeo, en el que la satisfacción de las necesidades de la ciudadanía se sitúe como una prioridad política. A este respecto es de destacar que la nueva Constitución Europea proclama como derecho fundamental de la ciudadanía "el derecho de acceso a la Seguridad y Servicios Sociales que garantizan una protección en casos (...) como la de dependencia y la vejez" (INE, 2009).

La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (BOE 15 diciembre de 2006), tiene por objeto regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (art. 1). Diferencia los dos grandes grupos de población a la que se dirige: ancianos y discapacitados, es decir, por una parte, las personas con disfunciones debidas a la edad y, por otra, las personas con discapacidad - congénita o adquirida- física, psíquica o sensorial (art. 2.2 y 5).

La implantación de derechos sociales en el área de los cuidados de larga duración, que han venido a configurar el llamado "cuarto pilar del Estado de Bienestar", se refleja en la nueva ley que ha de contener un catálogo de servicios flexibles y adaptados a las necesidades específicas de las personas con dependencia, que atienda a su grado de disfunción y al origen de las mismas, y que contemple la teleasistencia, la ayuda domiciliaria, los centros de día y las residencias asistidas (art. 15 y del 21 al 25). Además, el modelo de gestión deberá ser "ampliamente descentralizado y con una financiación estable" (art. 32). También es de destacar el artículo 36 sobre la Formación y cualificación básica y permanente de profesionales y cuidadores, mediante la determinación de las cualificaciones profesionales (Martínez-Agut, 2012b).

La sociedad y los poderes públicos tienen la obligación de prestar apoyo para descargar así a tantas familias, y en especial a tantas mujeres, de una parte del ingente trabajo que ahora realizan en solitario y con grandes sacrificios (Martínez-Agut, 2007).

Cada vez existen menos mujeres en edad de cuidar a sus familiares ya que se dedican a tareas productivas y, sin embargo, cada vez hay más ancianos que precisan cuidados de larga duración, y esta situación se incrementará más aún con el paso de los años. Además, el aumento del reconocimiento de los derechos de la mujer implica asimismo que ni los ancianos ni los jóvenes esperan ya que sus hijas (u otras mujeres de la familia) deban actuar como prestadores informales de cuidados en la misma medida que lo hacían antes (Martínez-Agut, 2012c).

La atención a las personas mayores en la actualidad forma parte de la formación de distintos profesionales que han de trabajar en equipo, como el Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (Real Decreto 1593/2011) y el Graduado en Educación Social. La competencia general del Técnico queda determinada en la atención a las personas en situación de dependencia, en el ámbito domiciliario e institucional, a fin de mantener y mejorar su calidad de vida, realizando actividades asistenciales, no sanitarias, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica, aplicando medidas y normas de prevención y seguridad y derivándolas a otros servicios cuando sea necesario (art. 4). La formación profesional está adaptándose a las necesidades de la sociedad actual y a la importancia de la formación (Martínez-Agut, 2012d, 2014b). La formación de este Ciclo Formativo de Grado Medio, tiene una duración de 2.000 en dos cursos, en el primero tienen ocho módulos y en el segundo seis en el primer y segundo trimestre, dedicando el tercero a la formación práctica o Formación en Centros de Trabajo (FCT).

La propuesta que planteamos en la formación del Técnico, consiste en preparar una intervención socioeducativa en una entidad social con convenio de prácticas con el centro educativo, durante una semana de duración a final del primer curso, en la que se recoja las competencias aprendidas en el curso y se establezcan contactos con los estudiantes y los centros para la preparación de las prácticas que tendrán lugar en el curso siguiente. Se pretende conseguir con los proyectos de los estudiantes que los alumnos tengan un primer contacto con la realidad del colectivo, adquiriendo una formación con un carácter propedéutico y significativo, relacionándola con la realidad de los servicios sociales (centros de día, residencias...)

Al inicio del curso siguiente, los estudiantes del Ciclo Formativo presentarán a los estudiantes de 4º de Educación Social de la optativa "Pedagogía de las Personas Mayores" sus trabajos de Aprendizaje-Servicio en una jornada conjunta, para que éstos estudiantes conozcan la metodología y también puedan llevarla a cabo.

La propuesta pedagógica planteada, considera la importancia de la metodología del Aprendizaje-Servicio como base del trabajo, coordinando a los profesionales dedicados a la atención de las personas mayores, como los Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y el Graduado en Educación Social, estableciendo un proceso formación conjunto y relacionado entre ellos, educando propedéuticamente en la interdisciplinariedad.

2. METODOLOGÍA

Se presentan los participantes, el procedimiento que se lleva a cabo, los materiales utilizados y el diseño propuesto.

2.1. Participantes

El trabajo se está llevando a cabo con un total de 72 estudiantes de primer curso del Ciclo Formativo de Atención a Personas en Situación de Dependencia, dos grupos, uno de mañana y el otro de tarde, junto con los ocho profesores de cada grupo que imparten cada uno de los módulos formativos y los directores de los centros. Tanto la participación del alumnado como del profesorado es voluntaria y conocen todo el proceso formativo.

En la fase de difusión participan también los alumnos matriculados en la optativa "Pedagogía de las Personas Mayores" de 4º curso de la titulación de Grado en Educación Social, junto con el profesorado coordinador del proyecto.

2.2. Procedimiento

Se realizan las siguientes fases: En primer lugar se realiza una reunión de coordinación entre el profesorado de la universidad y el del instituto para establecer el diseño global. En una segunda fase en el instituto se explica al alumnado en qué consiste la intervención en los centros y cómo realizarla junto con los directores de los centros de personas mayores, a continuación se lleva a cabo la intervención en los centros (implementación, seguimiento y evaluación). En una tercera fase se lleva a cabo la difusión mediante la exposición de las intervenciones a los estudiantes de la universidad.

2.3. Materiales

A partir de los distintos módulos formativos de los alumnos de primer curso del Ciclo Formativo, cada grupo de estudiantes prepara su intervención y su exposición posterior, según el diseño de la intervención planteada.

2.4. Diseño

Este trabajo implica a diversos profesionales, docentes y estudiantes, a lo largo del año 2015, como queda recogido en la tabla Nº 1. donde se reflejan las fases, la realización en cada fase y quiénes intervienen.

Tabla Nº 1.

<i>Temporalización</i>	<i>Realización</i>	<i>Intervienen</i>
Febrero 2015	Diseño y preparación conjunta	Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad
Marzo 2015	Planteamiento a los estudiantes y directores de los centros	Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad Estudiantes de los grupos de mañana y tarde del centro formativo Directores de los centros donde se va a realizar el APS
Abril y mayo 2015	Preparación de la intervención	Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad Estudiantes de los grupos de mañana y tarde del centro formativo
Última semana de mayo 2015	Intervención en los centros APS,	Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad Estudiantes de los grupos de mañana y tarde del

	seguimiento del equipo docente	centro formativo
Primera semana de junio de 2015	Evaluación	Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad Estudiantes de los grupos de mañana y tarde del centro formativo
Última semana de septiembre de 2015	Difusión: explicación de la metodología APS y la experiencia	Profesorado de la Universidad Estudiantes de la optativa de Educación Social
Primera semana de octubre de 2015	Difusión: exposiciones de los estudiantes del Ciclo a los del Grado	Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad Estudiantes de la optativa de Educación Social Estudiantes de los grupos de mañana y tarde del centro formativo
Segunda semana de octubre de 2015	Evaluación y propuestas	Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad Estudiantes de la optativa de Educación Social Estudiantes de los grupos de mañana y tarde del centro formativo

Fuente: "Elaboración propia"

3. RESULTADOS

Por el momento queremos remarcar la acogida y la implicación que ha tenido por parte de los distintos colectivos implicados: Profesorado del Ciclo Formativo y de la Universidad, estudiantes de los grupos de mañana y tarde del centro formativo y directores de los centros donde se va a realizar el APS. Los estudiantes de la Universidad serán los que se matriculen en la optativa el curso próximo, por lo que se les planteará la propuesta al inicio de curso.

4. DISCUSIÓN

Consideramos que la implicación de los distintos colectivos tendrá resultados muy adecuados tanto para los estudiantes como para los docentes, y por supuesto para los destinatarios del aprendizaje-servicio, las personas mayores de los centros (Martínez-Agut, 2008, 2012e).

Para los centros será interesante la realización de intervenciones con las personas mayores por parte de estudiantes motivados y que han preparado la intervención, y al mismo tiempo colaborar en la formación de estos futuros profesionales (Martínez-Agut, 2013a, 2013b).

Los aprendizajes realizados por los estudiantes de los ciclos formativos tendrá como consecuencia asentar los contenidos, capacidades y objetivos de los módulos de primer curso y aplicar en la práctica estas competencias adquiridas en vinculación con la formación, al mismo tiempo les pondrá en contacto con los centros donde podrán realizar las prácticas de segundo curso para conocerlos previamente y tomar una decisión adecuada sobre en qué ámbito y centro realizar las prácticas. Compartir estos aprendizajes con sus compañeros y con los estudiantes del Grado logrará una implicación mayor en este proceso (Martínez-Agut, 2014a; Martínez-Agut y Ull, 2011).

Para los estudiantes del Grado les ofrecerá la posibilidad de conocer estudiantes de una titulación vinculada con su ámbito laboral, profundizar en aspectos propios de la optativa sobre mayores, conocer esta metodología y plantear también realizar otros aprendizajes-servicio.

Para los docentes es importante trabajar en equipo tanto con docentes de su ámbito como de otro (instituto / universidad) y comprobar el aprendizaje de sus estudiantes.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje-servicio es una metodología muy indicada en los procesos formativos ya que combina el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Tapia, 2006). Poder compartir además estos aprendizajes con otros estudiantes puede ser una experiencia muy enriquecedora para ambos (Martínez-Agut, 2010; 2012a).

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración de los centros de prácticas en la formación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alguacil, J. (2012) La quiebra del incompleto sistema de Servicios Sociales en España. Universidad Carlos III. *Cuadernos de Trabajo Social*. 25 (1) 63-74.
- Delors, J. (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Madrid: SM.
- INE (2009). *Panorámica de la discapacidad en España. Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia*. 2008. Madrid: INE, Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística nº 10.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE, núm. 299. Jefatura del Estado.
- Martin, X. y Rubio, L. (2008). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, X., (2009) La pedagogía del aprendizaje servicio. En Puig, J. M. (Coord.) *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico* (pp.121-122). Barcelona: Grao.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P. (2007). ¿Se amplían las expectativas laborales para los pedagogos y los educadores sociales? La nueva Ley de Dependencia y Promoción de la Autonomía Personal, *Revista electrònica Quaderns d'Animació i Educació Social*, 5, 1-15.
- Martínez-Agut, M. P. (2008). Nuevas perspectivas en la función docente: equidad, inclusión y competencias básicas. En Varios, *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa* (pp. 165-193). Alicante: ECU (Editorial Club Universitario).
- Martínez-Agut, M. P. (2010). Profesionales de la acción social: realidades y perspectivas. *Revista Documentación Social*, 157, 187-210.

- Martínez-Agut, M. P. (2012a). El Aprendizaje Servicio en las titulaciones de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social y su vinculación con la Pedagogía Social: inicio a la investigación vinculada al campo profesional, en Morales, S.; Lirio, J. e Ytarte, R. M. (2012). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 497-509) Valencia: Nau Llibres.
- Martínez-Agut, M. P. (2012b): Certificados de profesionalidad de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 15, 1-23.
- Martínez-Agut, M. P. (2012c): Entrevista a una estudiante de la Nau Gran en la Universidad de Valencia: ejemplo de envejecimiento activo, En: Pérez, G. *Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional. Claves para un Envejecimiento Activo* (pp.1-13). Madrid: UNED.
- Martínez-Agut, M. P. (2012d). Formación de cuidadores: el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, En Pérez, M. C. (Coord.), *Salud y envejecimiento: Un abordaje multidisciplinar de la demencia* (pp. 405-412). Granada: Universidad de Almería y GEU.
- Martínez-Agut, M. P. (2012e). La Universidad: procesos de enseñanza – aprendizaje entre generaciones, En Gaviria, J. L.; Palmero, M. C. y Alonso, P., *Entre generaciones: educación, herencia y promesas. Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía 2012*, (pp. 753-765). Burgos: Sociedad Española de Pedagogía, Universidad de Burgos e Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE).
- Martínez-Agut, M. P. (2013a). Ley 4/2012, de 15 de octubre, por la que se aprueba la Carta de Derechos Sociales de la Comunitat Valenciana. *Quaderns d'animació i educació social*, 18, 1-17.
- Martínez-Agut, M. P. (2013b). Las personas mayores ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación, En *XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores "Nuevos tiempos, nuevos retos para los Programas Universitarios para mayores"* (pp. 373-382). Valencia: Servei d'Extensió Universitària de la Universitat de València.
- Martínez-Agut, M. P. (2014a). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18.
- Martínez-Agut, M. P. (2014b). Proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en el régimen semipresencial. *Quaderns d'animació i educació social*, 19, 1-17.
- Martínez-Agut, M.P. y Ull-Solis, M. A. (2011). *Estatuto del Estudiante Universitario: presentación, discusión y valoración desde la sostenibilidad*. IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2011: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual. Alicante: España.
- Morin, E. (1984): *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Artrophos.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- 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: Grao.

- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea, En Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. (pp. 33-34). Barcelona: Grao.
- Varios (2004). *Libro Blanco de la atención a las personas en situación de dependencia en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad.

Triple Aprendizaje Servicio en la Escuela de Minas y Energía de la Universidad Politécnica de Madrid

Domingo Alfonso Martín Sánchez¹, Ana García Laso¹ y Belén Flor Ortiz¹

¹ *Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería (UESEVI). Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía (ETSIME) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM)*

RESUMEN

Han participado cuatro entidades: CASIO, la cafetería de la ETSIME - Antonia Fuentes-, la UPM y Religiosas de María Inmaculada (RMI). Los universitarios de la UPM han realizado el APS desde el inicio: identificación de necesidad, diseño del servicio, y reflexión de los aprendizajes con registro en un diario de campo. Se decidió ofrecer 3 itinerarios de formación a personas relacionadas con la institución RMI. 1^{er} Itinerario: Manejo de cajas registradoras (5 modelos de cajas CASIO + 2 voluntarios corporativos). 2^o Itinerario: Protocolo y cocina (Cafetería de Antonia Fuentes). 3^{er} Itinerario: Informática básica (Unidad de Tecnología de la Información y Comunicaciones (UTIC) de la ETSIME). Participaron 11 alumnos de la UPM, 14 formadores (CASIO, RMI, Cafetería, UPM y UTIC) y 50 personas en la formación. La experiencia ha sido fructífera y ha permitido extraer sensaciones y valores de los participantes.

Palabras clave: Autonomía; Responsabilidad; Educación; Sociedad; Cooperación Institucional.

ABSTRACT

The activity is characterized by the diversity of institutions involved: CASIO, the Antonia Fuentes Cafeteria-providing canteen services in the Engineering School-, the Technical University of Madrid (UPM from its Spanish name), the Mary Immaculate Religious School at Madrid. The UPM students programmed the Service Learning from its onset: identification of need, service design and reflection on the process in a field diary. Three itineraries were offered for training to the immigrants hosted by the Religious School of Mary Immaculate. 1st Itinerary: Managing cash registers provided by CASIO (5 models of boxes + 2 corporate volunteers). 2nd Itinerary: Protocol and cuisine formation supplied by the Antonia Fuentes Cafeteria. 3rd Itinerary: Introduction to Computing in collaboration with the Information Technology Unit (UTIC) of ETSIME. As a result to the training process, 11 students of the UPM, 14 trainers (CASIO, RMI, Cafeteria, UPM and UTIC) were involved as teachers and 50 people as trainees. The experience has been fruitful and has allowed to extract feelings and values of the participants.

Keywords: Autonomy; Responsibility; Education; Society; Institutional Cooperation

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería (UESEVI) con sede en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía (ETSIME) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), ha ofrecido por quinto 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, E., 2006-2014), la UESEVI trabaja desde el año 2006 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.

El Aprendizaje Servicio 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, D.A, et al., 2013)

Este trabajo describe el resultado de la experiencia del curso 2014-2015, donde los estudiantes han impartido tres itinerarios de formación a un colectivo de personas inmigrantes (en su mayoría mujeres desempleadas). 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 N°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
1º Curso para el manejo de cajas registradoras proporcionadas por CASIO. (Registradas)	UPM CASIO RMI	- 5 estudiantes de la UPM - 28 participantes externos - 2 formadores de CASIO - 2 profesores	- Cajas registradoras de CASIO - Manuales de uso - Aulas de la ETSIME
2º Curso de protocolo y cocina por parte de la Cafetería de Antonia Fuentes. (Cocina2)	UPM Cafetería Antonia Fuentes RMI	- 3 estudiantes de la UPM - 40 participantes - 2 cocineras y 2 camareros de la Cafetería - 2 profesores	- Recetas de cocina - Ingredientes - Manual de protocolo - Utensilios - Cafetería ETSIME
3º Curso de informática básica con la colaboración de la UTIC de la ETSIME. (Ya no tengo miedo a los ratones)	UPM UTIC RMI	- 4 estudiantes de la UPM - 20 participantes - 1 responsable de la UTIC - 1 profesor.	- Ordenadores - Manuales de uso - Aulas de informática de la ETSIME.

2. METODOLOGÍA

La Metodología del Aprendizaje Servicio vincula el diseño del aprendizaje a la utilidad social de la práctica que se diseña. Para ello, la UESEVI sigue los pasos que propone la Fundación Zerbikas (<http://www.zerbikas.es/guias/es/1.pdf>): Preparación, Realización y Evaluación.

En el caso de la UESEVI, puesto que el tiempo reservado para el proyecto no es demasiado extenso (2 European Credit Transfer and Accumulation System: 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 2014-15 han participado en la actividad 11 alumnos de la UPM, todos ellos pertenecientes a la ETSIME. El número de entidades colaboradoras ha sido mayor que nunca: 4 profesores de la UESEVI (ETSIME-UPM), 1 responsable de la UTIC (ETSIME-UPM), 2 cocineras y 2 camareros de la Cafetería Antonia Fuentes, 3 colaboradores de CASIO y 1 monja (madre superiora) de las RMI.

Los participantes eran en su mayoría mujeres inmigrantes en situación de desempleo, aunque este año hemos contado también con algunos chicos. El número de participantes fue de 50 personas repartidas entre los tres itinerarios de formación, y los materiales utilizados han variado en función de dichos itinerarios (Véase Tabla 1).

Estas mujeres pertenecen 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.

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 quieren proponer como asistentes. El proyecto surge de la necesidad de aprovechar el tiempo de espera inactiva.

2.2. Procedimiento

En procedimiento seguido para el curso 2014-2015 se muestra en la Tabla N°2.

Tabla N°2.

Procedimiento actividad de aprendizaje servicio en la UPM, curso 2014-15

Fases		Módulos
EVALUACIÓN CONTINUA: Diarios de campo	PREPARACIÓN (13-14 y 15 de abril)	Recibimos las cajas registradoras de CASIO para la formación del 15 de abril
		- Presentación de la actividad
		- Presentación de las entidades colaboradoras <ul style="list-style-type: none"> o CASIO, RMI, Cafetería y UTIC
	REALIZACIÓN (21-22-28-29 y 30 de abril)	- Formación por parte de CASIO a los alumnos de la UPM
		- Preparación de las fichas y temas a ofrecer
		- Visita a las mujeres de RMI
		- Entrevista de los alumnos de la UPM a los participantes
EVALUACIÓN (5 de mayo)	- Formación de los participantes por parte de los alumnos de la UPM	
	- Clausura: celebración y entrega de diplomas	

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.

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 al problema de la inmigración, y por otro lado, formar a personas desempleadas 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:

¡Registradas! Para llevar a cabo este curso, los alumnos de la UPM tuvieron que formarse previamente. CASIO nos hizo llegar cinco 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.

¡Cocina2! Para llevar a cabo este curso, los alumnos de la UPM tuvieron que ponerse en contacto con la Cafetería Antonia Fuentes (Cafetería de la ETSIME) 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.

¡Ya no tengo miedo a los ratones! 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.

3. RESULTADOS

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.

De todos los valores que han ido saliendo caben destacar la comprensión por la pluralidad, así como todo lo referente a la afectividad y las relaciones personales, el contacto directo con una persona te responsabiliza y así lo expresan ellos al hablar de la *“relación personal”*, el *“contacto personal”* el *“interés por la persona”*, la *“conversación”*, el *“acompañamiento”*, la *“escucha”*, el *“vínculo”*, la *“acogida”*, la alteridad (preocupación por el otro, el diferente), y la trascendencia, que movilizan cuando se plantean cuestiones como la de *“llevar al otro más allá de sí mismo”*.

Se observa una transformación que transita el camino común de la sensación de incertidumbre, inseguridad, incomodidad, y búsqueda de control inicial, hacia un aumento de flexibilidad, adaptación al cambio, resolución de imprevistos, asombro ante la diferencia, improvisación (lo cual lo remarcan todos) y voluntad de cumplir con su *“misión”*. Dan valor a la unidad, al trabajo en equipo y a la búsqueda conjunta y la implicación en un mismo fin. Esa interacción y su protagonismo desde el momento inicial, los motiva profundamente.

Varios de ellos atraviesan una etapa de frustración, decepción, y desesperación, pero no son estudiantes que se rindan pronto, *“yo con el grupo de ayer no me rendiría, iba a conseguir que aprendieran o se llevarán algo enriquecedor del curso”*, y destacan ellos mismos el afán de superación, la perseverancia, su propia observación, el aprendizaje mutuo y la iniciativa (en las dos direcciones), *“Pronto se cansaron de mí y de los ejercicios y algunas empezaron a idear los suyos propios.”*

Unos cuantos mencionan el valor de la dignidad de la persona. Aparece también el sentido de justicia y el cuestionamiento del egoísmo y de la arrogancia humana. Uno de ellos plantea lo que le aporta a él este proyecto sobre todas las cosas: *el sentido de la vida. “Yo me siento muy orgulloso de haber participado en esto y no por los créditos, ni por una satisfacción personal, sino por el hecho de darle sentido a mi vida como ser humano, de recordarme que mi tiempo no es sólo para mí sino también para los demás.”*

Hacen referencia al “pragmatismo”, el “sentido de realidad”, la “calidad que están ofreciendo” -en este aspecto son exigentes-, y la seriedad con que se trabaja. *“Nada podía hacerme pensar que algo pudiera salir mal. Había preparado todas y cada una de las partes de la clase, esa en la que por primera vez me encontraba al otro lado del pupitre.”* Todos mencionan la planificación y la organización, y valoran el trabajo en grupo, y el tiempo que llevan las cosas cuando se es responsable de que funcionen. Resaltan la importancia de la “motivación” como valor, tanto para ellos, como para las personas que están participando y despliegan todos sus recursos de creatividad cuando el tema no funciona como esperaban. Enfrentarse a esto, comentan en general, les refuerza en su autoestima.

Dos de ellos mencionan el valor de la Verdad. *“Y qué verdad, [...]. Ellas mismas creaban su propio comercio y metían precios, productos y “jugaban” a cajeras, justo con el mismo entusiasmo con el que yo me divertía de pequeña lo que hizo darme cuenta de que a veces la infancia es más larga que la vida.”*

Valoran el “respeto”, el “compromiso”, la “iniciativa”, “consciencia de realidad”, “utilidad”, y “bien común”, *“...me gustaría resaltar la importancia de la presencia en proyectos de emprendimiento social de empresas y marcas, en este caso CASIO, que aportan medios materiales y personal especialista para llevar a cabo las distintas propuestas de tales proyectos.”*

Del mismo modo se han tenido en cuenta las percepciones de los alumnos en cuanto al nivel de satisfacción de las/los participantes, en base a los comentarios emitidos por los mismos, para evaluar la calidad del servicio. Varios alumnos comentan que se le han acercado a agradecer el servicio asegurando que les ha gustado y que han aprendido. Los alumnos han valorado en este caso el esfuerzo. *“...algunas se acercan, aún temerosas a despedirse y a agradecer el trabajo y aseguran que les ha gustado, y lo más importante, que han aprendido”.*

Los valores de las participantes, han surgido de los propios diarios cuando los alumnos hacían alguna reflexión al respecto. Valores como la igualdad, el esfuerzo, el trabajo, el amor a la familia, el agradecimiento, la cercanía, la ilusión, la esperanza, la formación, el conocimiento, el afán de superación, la entrega, la lucha vital y la sinceridad, han sido comentados por varios de los alumnos.

En cuanto a las organizaciones y empresas implicadas, se ha hecho una valoración cualitativa a través de observaciones directas y percepciones de los mismos. Se ha establecido una relación directa de los participantes con las empresas, y en estos momentos sabemos que hay uno de ellos trabajando para el servicio de catering de la Cafetería.

4. DISCUSIÓN

En cuanto a la relación de los valores con el aprendizaje que se produce, se extrae de los diarios la percepción de que la capacidad de respuesta ante la incertidumbre y la improvisación, afianza la seguridad de los alumnos y la sensación de utilidad. Se valora muy positivamente la adaptación al cambio que experimentan prácticamente todos.

Es relevante la rapidez con la que se han formado comunidades de aprendizaje, en las que tanto los alumnos como los participantes co-creaban la formación conjunta, una estimulación de la capacidad creativa y de la capacidad de adaptación al cambio que promueven este tipo de proyectos, con la consiguiente consolidación de la autoestima por ambas partes. Esto ha sido mencionado por prácticamente todos los alumnos (10).

Mencionan la importancia del intercambio con la sociedad que se produce entre todos los agentes implicados, y ello les despierta unas opciones de futuro con las que antes no

contaban. *“Me quedo con la importancia de mover cielo y tierra para encontrar ayudas como ésta”*. Se percibe también una reflexión profunda en cuanto a la asunción de responsabilidad, unida al autoconocimiento y confrontación de realidades (las suyas y las de los participantes).

Por último, hemos de destacar que todo esto ha sido posible debido a la alta capacidad de entrega, compromiso e implicación con que se han volcado los alumnos.

5. CONCLUSIONES

Los valores que han sobresalido por excelencia son la preocupación por la persona y el impacto de la diversidad cultural al que nos enfrentamos.

La entrega y compromiso que hemos visto este año en todos los agentes que han actuado 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 por tanto, que los alumnos han demostrado 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. La respuesta ha sido profunda y de gran calidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración de CASIO, Cafetería Antonia Fuentes, UTIC y RMI. Así como a Caja de Ingenieros y Fundación Gómez Pardo como financiadores y gestores respectivamente.

REFERENCIAS

Martin, D.A. et al. (2013). Experiencias sobre innovación social. Plataforma para la ética desde la ingeniería. Congreso CINAIC, Madrid.

Muñoz, E. (2006-2014). Concepto de interéticas: Recuperado de: https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Emilio+MU%C3%B1oz%2C+inter%C3%A9ticas

Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa para la mejora escolar y social

Domingo Mayor Paredes¹, Dolores Rodríguez Martínez²

¹*Doctorando en Didáctica e Innovación Educativa para una Sociedad Inclusiva. Universidad de Almería. lamarencendida@hotmail.com
Dpto. de Educación. Universidad de Almería. drodri@ual.es*

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados parciales de un estudio centrado en el análisis de la influencia que tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio para promover relaciones colaborativas entre la escuela-universidad-comunidad, orientadas a mejorar la realidad escolar y social. La investigación tomó como eje de estudio un proyecto que se implementaba en aula de primaria donde participaron: alumnado y maestra de primaria, alumnado y profesoras de la universidad y representantes de distintas instituciones. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación y la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos como estrategias para la recogida de información. Los resultados obtenidos permiten constatar el impacto positivo producido en el ámbito escolar y social. A partir de los hallazgos alcanzados se concluye que el Aprendizaje-Servicio abre nuevos horizontes para el diseño de prácticas educativas innovadoras de utilidad social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; relaciones colaborativas; innovación educativa; mejora educativa.

ABSTRACT

This paper presents the partial results of a study analyzing the influence of Service-Learning projects on promoting cooperative school-university-community relationships directed at improving the school and social reality. The study's axis of research was a project implemented in a primary school classroom in which primary students and their teacher and university students and professors, as well as representatives of several institutions took part. The research methodology used was the case study and the information collection strategies were participant observation, semi-structured interviews and document analysis. The results showed a positive impact on both school and social environments. Based on the findings, it is concluded that Service-Learning opens new horizons for the design of innovative educational practices of social utility.

Keywords: Service-Learning; cooperative relationships; innovation in education; improvement in education.

1. INTRODUCCIÓN

En las sociedades complejas y cambiantes del siglo XXI configuradas por fenómenos como la globalización económica y cultural, las tecnologías de la información y la comunicación, la flexibilidad del mercado laboral, el debilitamiento de las agencias tradicionales de socialización, la multiplicidad de contextos educativos, etc., la escuela tradicional, por sí sola, tiene serias dificultades para formar a ciudadanos y ciudadanas competentes para hacer frente, de forma reflexiva y crítica, a los distintos retos que se les presenta en su vida personal, social y profesional.

Algunos de los informes internacionales sobre educación (Coombs, 1971; Delors, 1996; Faure, 1972, en Vera, 2007) han puesto en primera línea de reflexión la necesidad de promover sinergias entre todos los recursos educativos disponibles en la comunidad, para atender las demandas de la educación permanente. Ello implica que, *“hay que dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza y aprendizaje son independientes y, (...) en cambio, tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y periodos de la educación moderna”* (Delors, 1996: 125).

En esta línea de pensamiento se han ido configurando nuevas propuestas educativas como las Ciudades Educadoras, las Comunidades de Aprendizaje, los Planes Educativos de Entorno, etc. Articulaciones globales e integrales donde se concibe que *“el saber está por todas partes, y que ya no es suficiente con tender puentes porque toda la realidad se ha convertido en un campo de operaciones educativas”* (Bosch, Climent y Puig, 2009: 129). Desde esta perspectiva, la escuela es un dispositivo más dentro del entramado denso de redes educativas que conforman la comunidad.

Esta nueva forma de pensar y actuar en la realidad socioeducativa, está contenida en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante A-S). Una práctica educativa intencionalmente planificada donde los objetivos curriculares y los derivados del servicio se retroalimentan mutuamente para promover la adquisición de aprendizajes significativos, útiles y relevantes en el conjunto de los participantes, orientados a mejorar aspectos de la realidad escolar y social.

El estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado *“un consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres rasgos fundamentales”* (Montes, Tapia y Yaber, 2011:9):

- 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.

Dichas características estructurales de las prácticas forman parte de un continuo donde se sitúa el binomio *aprendizaje-servicio* (Furco, 2011; Puig y Palos, 2006), a partir del cual se pueden analizar las distintas calidades (propósitos, participantes, niveles de aprendizajes alcanzados, temporalización, sistematización, difusión, sostenibilidad, etc.) de los proyectos implementados.

En esta comunicación presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación¹ que pretendía, entre otros objetivos, conocer la influencia de los proyectos

¹ Tesis doctoral: El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad. Estudio de caso.

de A-S en las acciones implementadas en distintos ámbitos (escuela-universidad y comunidad) y las mejoras alcanzadas en los mismos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Contexto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en un centro educativo público, ubicado en un barrio socialmente desfavorecido, catalogado por las administraciones públicas como Zona con Necesidades de Transformación Social, debido a las situaciones de exclusión social que vive una parte significativa de la población: altos índices de desempleo, altas tasas de abandono escolar en secundaria, etc. En este contexto se vienen implementando múltiples acciones socioeducativas de carácter comunitario desde el año 2006, donde participaban, de forma colaborativa, profesionales de diversos recursos públicos (vivienda, educación, salud, etc.) de la zona, entidades sociales y profesorado y alumnado de la universidad de Almería.

Una de esas acciones coordinadas es el *Programa para la recuperación de espacios públicos El Ingenio-El Pucho*¹, que tenía, entre otras finalidades: “Promover la articulación de experiencias educativas innovadoras con el propósito de favorecer la cultura de la corresponsabilidad” (Mayor et al., 2012).

2.2. Enfoque metodológico

De acuerdo con el propósito del estudio, se optó por un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, ya que favorece la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores y, además, aporta una mirada de los problemas educativos más amplia, rica y completa, pues toma en cuenta el contexto donde se producen los hechos. Se utilizó el estudio de caso, con el propósito de comprender y explicar la singularidad y complejidad de un fenómeno singular (Stake, 1998): *la influencia de los proyectos de A-S en las acciones implementadas en distintos ámbitos educativos y las mejoras alcanzadas*.

2.3. Participantes

Los informantes que han participado, previo consentimiento informado, han sido: 1 maestra y 17 alumnos de primaria, 5 alumnos y 1 profesora de la universidad y 1 representante de una entidad social. Para su selección se siguieron los siguientes criterios: obtener la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos, la disponibilidad e interés de las personas implicadas para colaborar positivamente (Stake, 1998).

2.4. Instrumentos y procedimiento

El proceso de indagación se realizó a lo largo de un curso escolar (2012-13), contando con la presencia del investigador en el aula un día a la semana durante dos horas diarias,

² El programa obtuvo el primer premio en la 1ª edición concurso de proyectos de Educación Social “Memorial Toni Juliá”, organizado por el consejo General de Colegios de Educadores y Educadores Sociales (España).

con el propósito de rastrear y obtener los datos en el contexto concreto, para la cual utilizamos diversos métodos cualitativos:

La observación participante se llevó a cabo en el aula de educación primaria y en las sesiones de trabajo del Grupo de Investigación donde participan profesionales de distintos niveles educativos.

La entrevista semiestructurada en profundidad individual fue dirigida a maestras y maestros y alumnado de primaria, profesoras y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería y representantes de entidades sociales del barrio.

La entrevista semiestructurada grupal fue destinada a alumnado de primaria y de la universidad.

El Análisis de documentos se centró en la Programación Curricular de Aula, Proyecto Educativo de Centro, Programa de la asignatura de Innovación Educativa, Diario de prácticas del alumnado de la Universidad, materiales didácticos elaborados por el alumnado de primaria: carteles, cartas, entrevistas, maquetas, etc.

Los datos obtenidos en el curso de la acción fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido, con el interés de configurar las categorías más relevantes. Para ello se llevó a cabo un conjunto de tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación sobre los datos, que permitieron identificar las unidades de significado, codificar las mismas y posteriormente conformar las categorías.

Con la intención de obtener una comprensión más profunda y rigurosa de los datos conseguidos (Stake, 1998) realizamos la triangulación de técnicas e informantes en la recogida de información.

Por tanto, la información expuesta en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

3. RESULTADOS

El análisis de lo acontecido, en el marco del proyecto implementado, arroja los siguientes resultados que sistematizamos para su comprensión en: acciones emprendidas en diferentes ámbitos (Véase tabla I) y mejoras alcanzadas.

En relación a las acciones, tenemos que señalar que se han ido configurando en un continuo que contenía tanto aquellas intencionalmente programadas como las nuevas que emergían, resultado de la retroalimentación permanente entre los objetivos curriculares, los derivados del servicio a la comunidad y las dificultades y potencialidades que iban apareciendo en el proceso.

Tabla I. Acciones implementadas en distintos ámbitos

Ámbitos	Acciones
Universidad -Profesora:	Planificación prácticas voluntarias. Diseño e implementación Jornadas Formación Inicial. Evaluación formativa prácticas realizadas. Diseño, implementación, exposición y evaluación trabajos realizados por alumnado.
-Alumnado:	Implementación del proyecto de A-S. Elaboración Diario de Prácticas y exposición pública de los trabajos.
Aula y Comunidad	Adaptación Programación Aula al Servicio a la Comunidad.

-Maestra y alumnado. -Profesora y alumnado. -Agentes comunitarios	Contactos y compromisos con agentes comunitarios. Diseño, implementación y evaluación del proyecto. (Acciones dentro y fuera del aula)
---	--

Elaboración propia

En cuanto a las mejoras alcanzadas, según sus protagonistas, vamos a diferenciar entre el contexto universitario y el contexto aula-comunidad.

3.1. En el ámbito universitario

Las diferentes actividades emprendidas (formación inicial, seguimiento y evaluación) en el marco de la asignatura de Innovación Educativa, comprendida en el Plan de estudio del Título de grado de Maestro/a de Primaria, tenían como propósito *“utilizar la práctica como contexto de reflexión teórica para que el alumnado adquiere un aprendizaje más relevante y la teoría le sirva como herramienta de análisis de esa realidad compleja”* (Ent. P.U.).

Para promover la implicación del estudiantado en el proyecto de A-S *“se han realizado distintas actuaciones formativas en diferentes ámbitos (universidad, barrio y centro educativo), con el objetivo de reflexionar conjuntamente sobre los elementos nucleares del proyecto”* (Ent. P. U.).

Este proceso, llevado a cabo desde el modelo de investigación-acción, ha sido el eje de análisis que ha posibilitado, al conjunto de los participantes, la construcción de competencias necesarias para afrontar las dificultades y potencialidades que iban emergiendo.

Los andamiajes teóricos y metodológicos utilizados en este proyecto, junto con la experiencia vivida en el aula, han puesto de manifiesto el potencial pedagógico del A-S para favorecer la vinculación teoría práctica, así como la adquisición de conocimientos útiles y relevantes por parte de los futuros profesionales de la educación: *“Esta experiencia me ha servido para participar más e intentar mejorar lo que hago”* (Ent. A.U. 4). *“La participación en este proyecto me ha marcado. He visto otras maneras de hacer las cosas”*. (Ent. A.U. 3). *“La forma de trabajar en esta asignatura se tendría que extender a otras asignaturas de la carrera”* (Ent. A.U. 1).

En este sentido, la profesora de la universidad planteaba: *“En el transcurso de las acciones educativas puestas en marcha en el barrio y las reflexiones sobre las mismas, he descubierto el poder transformador que pueden tener los proyectos de A-S”*.

3.2. En el contexto aula-comunidad

El proyecto: Campaña de sensibilización para mejorar la limpieza de algunas zonas del barrio, *“fue decidido por el alumnado de primaria”* (Ent. M.) y se fue articulando a partir de la interacción permanente entre los objetivos curriculares y los derivados del servicio a la comunidad.

Para ello, la programación curricular de aula fue concebida, por la maestra, como un proyecto globalizador flexible donde se integraron las distintas áreas curriculares, lo que favoreció *“la incorporación de los intereses y necesidades del alumnado de primaria y de la universidad”*, así como las informaciones extraídas de las diferentes acciones implementadas dentro y fuera del barrio: *“investigación en el barrio, entrevistas a*

responsables de distintos recursos públicos y entidades sociales, visita al río, etc.” (Ent. M.).

Algunas de las mejoras constatadas por la maestra están relacionadas con distintas dimensiones de la programación curricular de aula, las ideas pedagógicas y formación profesional de la misma. En este sentido la maestra explicada: *“El proyecto me ha permitido plantear una formación más conectada con la realidad de los menores, aprender un contenido nuevo y enriquecerme con la colaboración del alumnado y profesorado de la universidad y otras personas del barrio...”* (Ent. M.).

Por otro lado, el alumnado de primaria exponía: *“Me gusta el proyecto porque nos hemos divertido y hemos aprendido a cuidarnos y cuidar el barrio”* (Ent. A.P.2). Y la presidenta de la asociación de mayores comentaba: *“Desde que los menores estuvieron hablando con los comerciantes y pegando los carteles en los comercios, esa zona del barrio está más limpia”* (Ent. P.A.M.).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

4.1. En el ámbito universitario, los resultados alcanzados nos indican que, las prácticas de A-S abren nuevos horizontes de posibilidad para la planificación de asignaturas donde la teoría y la práctica se retroalimentan, a través de procesos de reflexión-acción sobre escenarios reales, en los cuales se desarrollan experiencias educativas que requieren poner en acción el valor de uso de los conocimientos adquiridos, así como la utilización de la reflexión como estrategia de enseñanza-aprendizaje. La revisión de algunas de las investigaciones realizadas en esta línea destacan que uno de los aspectos más valorados por los estudiantes que participan en proyectos de A-S, es la posibilidad de pasar de la teoría a la práctica (Herrero y Tapia, 2012).

4.2. En el ámbito escolar-comunitario, los hallazgos obtenidos nos muestran que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje conectándolo a proyectos dirigidos a mejorar aspectos concretos de la realidad escolar y social, donde la participación del alumnado y otros agentes socioeducativos es significativa, genera una red de relaciones colaborativas que enriquecen el proceso de aprendizaje del estudiantado, aprovechando el potencial educativo de las instituciones públicas y entidades sociales. Ello concuerda, por una parte, con distintas investigaciones realizadas (Contreras et al., 2012) donde se pone de manifiesto el potencial pedagógico de los proyectos de A-S para establecer relaciones colaborativas entre distintos agentes y espacios por donde circula la educación (escuela, entidades sociales, familias, universidad, etc.) y, por otra parte, abre nuevos horizontes de posibilidad para afrontar algunas de las cuestiones que se le vienen criticando a la escuela relacionadas con el aislamiento y la falta de integración en su contexto (Vera, 2007).

REFERENCIAS

- Contreras, A., Berrios, V., 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. (2005-2011)*. Chile: Universidad Pontificia Católica de Chile. Recuperado de <http://desarrollodocente.uc.cl/Investigacion-general/investigacion.html>
- Bosch, C., Climent, T., y Puig, J. M. (2009). *Partenariado y redes para el aprendizaje-servicio*. En Puig (Coord.). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp.127-149). Barcelona: Graó.

- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global, 0*, 64-70. España: Madrid. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero>
- Herrero, M. A., y Tapia, M. N. (2012). *Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, 22 de agosto. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf
- Mayor, D., García, T., Sánchez, M. S., Rodríguez, D., Zaballos, M^a. M., Pérez, I., López, M^a. J., Ortuño, M^a. S., Vargas, E. I., Salvador, J. L., Benavides, S. y Romera, A. (2012). Programa socioeducativo de carácter comunitario para la recuperación de "El Ingenio-El Puche". En Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. *I Edición concurso de proyectos de Educación Social* (pp. 13-59). Barcelona.
- Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía, 57*, 60-63. Barcelona.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Castro et al. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.

Construyendo recursos didácticos a través del Aprendizaje-Servicio en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria

Inés M^a Muñoz Galiano¹, África M^a Cámara Estrella², Elena M^a Díaz Pareja³ y Juana M^a Ortega Tudela⁴

¹*Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas. E-mail: imunoz@ujaen.es*

²*Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas. E-mail: acamara@ujaen.es*

³*Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas. E-mail: emdiaz@ujaen.es*

⁴*Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas. E-mail: jmortega@ujaen.es*

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio es una propuesta metodológica que articula en un solo proyecto procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, permitiendo la implicación del alumnado y el aprendizaje significativo conectando con sus motivaciones y experiencias en un contexto real.

Se presenta una experiencia de innovación docente que incorpora el Aprendizaje-Servicio como metodología en diversas asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria, involucrando a 600 alumnos universitarios y tres CEIP de Jaén.

Los resultados ponen de manifiesto que la propuesta de Aprendizaje-Servicio en contextos educativos universitarios se sitúa en un modelo de universidad que además de procurar formación, actividad investigadora y docente y transferencia de conocimiento, pretende formar al alumnado en el logro del bien común y de una sociedad democrática.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; metodologías docentes; trabajo colaborativo.

ABSTRACT

Service Learning is a methodology that links in a single project processes of learning and community service, allowing student involvement and meaningful learning by connecting with their motivations and experiences in a real environments.

In this paper we show an experience of educational innovation that incorporates the Service Learning as a methodology in various subjects in Grades Preschool and Primary Education, involving over 600 college students and three schools of Jaén.

The results show that the Learning Service in university educational contexts provides a model of university which combines training, research activities and teaching with social responsibility.

Keywords: Service Learning; teaching methods; collaborative work.

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo se encuentra en un complejo proceso de cambio influido por los aspectos político, social, laboral y económico que nos exige replantear la formación de los futuros profesionales. En este sentido, la educación superior no puede permanecer pasiva. La Universidad, como agente de cambio que debe prestar un servicio a la sociedad, ha de formar profesionales cualificados pero también contribuir a su realización personal, promocionar la cohesión social y la consolidación de una ciudadanía comprometida (Declaración de Bolonia, 1999; Esteban y Martínez, 2012).

Desde esta perspectiva, centrarse en una formación que permita al estudiante ser el protagonista de su desarrollo integral implica renovar desde el fondo la enseñanza universitaria. La modificación no consiste en una reconversión de estructuras, sino en un cambio de pensamiento. El profesor universitario debe preguntarse ¿qué van a aprender mis alumnos?, más que ¿qué les voy a enseñar? En este sentido, el profesor modifica su perspectiva de la enseñanza y se sitúa en el lugar del alumno, para partir de sus intereses profesionales e implicarlos en su formación, y que sean ellos los protagonistas de sus aprendizajes. Todo esto supone impulsar metodologías activas que conjuguen la teoría y la práctica en un mismo módulo; además, han de ser adaptables a los niveles universitarios, y han de fomentar la implicación de estudiantes, profesores e instituciones involucradas en el proceso (MEC, 2006).

Se ha demostrado que la relación entre la metodología utilizada por el profesor universitario y el aprendizaje de calidad es realmente importante, por lo que se aboga por una renovación metodológica que sea acorde a los nuevos planteamientos educativos. En este cambio de paradigma metodológico, el objetivo al elegir el Aprendizaje-Servicio (APS) como metodología de trabajo, es conjugar los aprendizajes adquiridos en el aula universitaria, con un auténtico servicio a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad (Batlle, 2011). Así, los alumnos pueden conocer y dar respuesta a necesidades reales, al tiempo que se les ofrece la posibilidad de aprender desde la práctica de centros concretos de Educación Infantil y Primaria (Cámara et al, 2014). Con esto se pretende la mejora tanto de los alumnos como la realidad en la que prestan dicho servicio.

Se trata de una propuesta eminentemente activa en la que el estudiante construye una visión crítica acerca de la realidad y sus conocimientos sobre la materia. Los aprendizajes van más allá de la actividad del aula, y se vinculan a experiencias en contextos concretos que implican la socialización grupal y fomentan el desarrollo de habilidades de colaboración, comunicación, implicación en el proceso y responsabilidad en el mismo, así como la transferencia de esos aprendizajes al mundo real (Falk, 2012).

La experiencia como docentes nos lleva a coincidir con Martínez (2008) y Tejada (2013), en considerar a la Universidad un espacio donde es posible la convivencia entre la excelencia académica con la respuesta a las demandas sociales. Para que el alumnado aprenda es necesario que en sus esquemas mentales se produzca un cambio cualitativo, una mejora en sus conocimientos y en sus actitudes. Estas modificaciones están provocadas gracias a las experiencias vividas, que pueden ser de carácter teórico (estudio personal de conocimientos científicos), o de carácter práctico (aplicación de la teoría) bien en escenarios académicos o en situaciones reales. Desde esta perspectiva, queda constatado que el APS permite conectar la formación con un contexto real, con las motivaciones y las experiencias vitales de los estudiantes, consiguiendo que los aprendizajes les sean significativos (Cámara et al, 2014; Díaz et al, 2014). Esta propuesta adquiere sentido ante la necesidad de acercar el aprendizaje académico a la realidad profesional de cada una de las titulaciones, de manera que ante la acumulación de contenidos teóricos, se promueva el estudio, análisis y reflexión de la teoría en la práctica.

En este sentido, se pretende mejorar la adquisición de competencias transversales y específicas impulsando una metodología activa capaz de abordar objetivos relativos al conocimiento o dominio de una asignatura o un área, motivar e implicar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar habilidades y competencias relativas a la capacidad de trabajar en equipo, diseñar materiales y recursos útiles contextualizados y ofrecer un servicio a la comunidad.

Para ello, los objetivos propuestos en este trabajo son:

- Permitir al alumnado universitario aprender y colaborar en una relación de reciprocidad haciendo un servicio a la comunidad mediante el APS.
- Conocer y dar respuesta, desde las materias de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria, a necesidades concretas de centros educativos.
- Fomentar el compromiso social, colaborando con centros educativos específicos en el diseño e implementación de materiales para su uso por parte de los profesores, alumnos y padres.

2. METODOLOGÍA

La experiencia que se presenta se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente “Buenas prácticas sobre metodologías innovadoras y grupales”, financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén (UJA), el cual está siendo implementado por un grupo de profesoras del Departamento de Pedagogía.

2.1. Participantes

El proyecto está dirigido a estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la UJA que cursan las materias de: “Organización Escolar: tiempos, espacios, medios y recursos”, “Teoría de la Educación y prácticas formativas en Educación Infantil”, “Didáctica General”, “Recursos de aprendizaje para la atención a la diversidad”, “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial” y “Pedagogía Familiar”.

Han intervenido un total de 600 alumnos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria matriculados en dichas asignaturas.

Junto al equipo docente de la UJA, responsable de las asignaturas implicadas, y el alumnado universitario, han participado tres CEIP de Jaén para la prestación del servicio: Cándido Nogales, Santo Tomás y Cristo Rey.

2.2. Procedimiento

Con este proyecto se pretende conectar las aulas universitarias con los centros educativos participantes, de manera que, tras la formación teórica de las materias de los planes de estudio universitario, las prácticas de las mismas se articularon para dar respuesta a las necesidades de los CEIP receptores. Así se consigue un doble objetivo: acercar al alumnado universitario a la realidad docente y ofrecer a los centros un servicio que se traduce en la elaboración de recursos didácticos, programas educativos y colaboración en actividades escolares en horario lectivo y no lectivo.

El proceso seguido reproduce el establecido por Puig y Palos (2006) para el APS: en primer lugar, a través de los equipos directivos se contactó con los centros que iban a participar en el proyecto, y, una vez conocidas sus necesidades, se organizaron las actuaciones de los alumnos y los tiempos y recursos que iban a realizar para dar respuesta a sus demandas. En esta fase de preparación, el profesorado universitario implicado estableció los aspectos pedagógicos del proyecto, tales como los objetivos educativos, las competencias, los aprendizajes vinculados al servicio que se iba a ofrecer, las actividades y la evaluación a realizar. En este momento, se establecieron los

horarios, los materiales universitarios y la difusión del proyecto entre las instituciones participantes. Esta difusión se hizo a través de los planes de trabajo de cada materia y de la plataforma de docencia virtual de la UJA. En los centros, se difundió entre el profesorado a través de los equipos directivos, y entre los padres, mediante las AMPAs.

En esta planificación pedagógica, se instó a los alumnos a tomar conciencia de que existían necesidades en los centros con los que iban a trabajar, para lo cual se invitó a personal de los mismos a que explicaran al alumnado universitario las características del centro, su contexto y las carencias que podrían ayudar a solucionar con la aplicación de sus conocimientos.

En un tercer momento, se ofreció a los estudiantes la oportunidad de profundizar en las necesidades detectadas y cuál sería la mejor forma de mejorarlas. Desde los conocimientos de su materia de estudio, cada grupo comenzó a investigar sobre el entorno del centro educativo, seleccionar los contenidos apropiados, valorar las actuaciones que iban a realizar, y comprometerse con el proyecto. Esta tarea se realizó durante las clases prácticas de las materias universitarias implicadas, supervisadas por el profesorado universitario que dirige la propuesta.

Para la realización del servicio se dividieron en grupos de trabajo. Cada grupo eligió un tema sobre el que profundizar y adecuar a las necesidades planteadas por los centros: material multimedia para los contenidos de Educación Infantil y Primaria, recursos audiovisuales para la atención a la diversidad, material de educación en valores a través de los cuentos infantiles para uso de profesores y padres, guías de hábitos básicos para los padres, proyectos didácticos, participación en actividades en los centros, como ayuda en la biblioteca, juegos dirigidos en el recreo, colaboración en aulas de educación especial, actividades de refuerzo educativo, etc.

Durante el cuatrimestre correspondiente, los diferentes grupos de alumnos asistieron a los centros para coordinar su trabajo con el profesorado del mismo, y otros grupos, para participar activamente en las actividades del centro mencionadas anteriormente. Esta participación culmina con la entrega de los proyectos diseñados según las demandas solicitadas por los centros, convirtiéndose así en receptores del servicio.

Por último, la evaluación del proyecto se realizó mediante los trabajos elaborados, diarios de clase con reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos en la evolución del trabajo, y cuestionarios de satisfacción de la experiencia. En esta evaluación han participado el profesorado la UJA y los profesores de los centros educativos implicados.

2.3. Materiales

Los materiales empleados para la puesta en práctica del proyecto fueron los necesarios para el diseño y elaboración de los recursos y materiales didácticos de cada grupo, que posteriormente, una vez evaluados, se donan a los centros educativos para su uso. También se utilizaron las guías docentes de las materias universitarias y los materiales curriculares de cada etapa educativa, con el fin de adecuar los proyectos elaborados a sus contenidos.

3. RESULTADOS

En cada una de las materias universitarias implicadas se elaboraron diferentes proyectos de APS, en función de los conocimientos teóricos aprendidos y aplicados.

Así, desde la asignatura de “Organización Escolar: tiempos, espacios, medios y recursos” se elaboraron blogs, vídeos, recursos multimedia, webquest, cazatesoros, dirigidos a transmitir los contenidos curriculares de cada etapa. En “Teoría de la Educación y prácticas formativas en Educación Infantil”, se elaboraron cuentos infantiles con actividades de educación en valores, para trabajarlas en clase y en familia. Igualmente se diseñaron guías de hábitos básicos para uso de los padres de Educación

Infantil. Otros grupos de alumnos de la materia de “Pedagogía Familiar”, acudieron al centro para colaborar con el profesorado directamente en actividades del centro, como aula de educación especial, recreos, cuenta cuentos, actividades de refuerzo e inserción, etc. Desde “Didáctica General”, se concreta el currículum con unidades y recursos didácticos adaptados a las particularidades de cada uno de los niveles de los centros. Y las asignaturas de “Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial” y “Recursos de aprendizaje para la atención a la diversidad” construyeron materiales multimedia para la atención a la diversidad. Todos estos materiales se llevaron a los centros, para posibilitar su uso por alumnos, profesores y padres.

4. DISCUSIÓN

Unir el aprendizaje real y contextualizado con un servicio a la comunidad, propicia una formación de mayor calidad en la que se integran armónicamente las competencias transversales y las competencias específicas en la formación de los estudiantes universitarios. Así mismo, el trabajar en equipo resulta muy beneficioso, pues requiere poner a disposición del grupo los intereses individuales para conseguir un objetivo común. Además, desarrolla habilidades relacionadas con la negociación, la comunicación, la reflexión y la resolución de problemas entre otras, habilidades todas ellas fundamentales para su posterior desarrollo profesional (Cámara et al, 2014; Díaz et al, 2014).

De acuerdo a la filosofía de la esta propuesta metodológica, los materiales realizados contribuyen a mejorar las condiciones de la comunidad, del mismo modo que la institución impulsora, en este caso la Universidad de Jaén, se beneficia de las mejoras en la motivación del alumnado, el respeto y la responsabilidad, la implicación de los participantes, el cambio de percepción de la realidad educativa y en la comunicación y colaboración entre las distintas instituciones (Andrea y Moliner, 2010).

La asistencia de los alumnos al centro educativo para apoyar al profesorado en su labor docente, especialmente en aquellas facetas más deficitarias (apoyo educativo, inserción social, organización de juegos dirigidos para una convivencia pacífica en el centro, etc.), ha supuesto para los alumnos una experiencia enriquecedora en su formación personal y profesional, que no hubiese sido posible sin la realización de esta metodología (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). El docente debe saber que la educación es parte del crecimiento humano, y transformar ese conocimiento en las mejores metodologías pedagógicas (Ibáñez-Martín, 2013).

5. CONCLUSIONES

Los argumentos aportados y los resultados obtenidos constatan que el Aprendizaje-Servicio permite trabajar contenidos disciplinares, las competencias asociadas al perfil profesional y la formación en valores. En este sentido, coincidimos con Tejada (2013) en señalar que es una metodología eficaz para la adquisición de competencias y del desarrollo personal y profesional de los futuros docentes, comportando cambios en la Universidad y sus actores al integrar intencionadamente en la formación: valores, aprendizaje ético y ciudadanía activa.

Podemos afirmar que las experiencia de incluir en Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica en la UJA, supone una innovación que aporta contribuciones relevantes en la formación del alumnado universitario y al entorno: Transformando las prácticas educativas y situando al alumnado como eje central de la planificación, posibilitando la formación integral del alumnado, ofreciendo recursos didácticos contextualizados y de acuerdo a necesidades reales, iniciando un proceso de coordinación con CEIP de Jaén para enriquecer la formación de los futuros maestros con la realidad educativa, desempeñando la función social de la Universidad formando ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno y permitiendo trabajar en

equipo, aprender de la interacción con los compañeros y desarrollar las competencias necesarias para ello. En síntesis, el alumnado aprende haciendo, conecta con la realidad y ofrece un servicio a la comunidad.

Considerando la proyección de la experiencia, los resultados pueden perdurar en el tiempo, pues ofrece un modelo de trabajo que pueden seguir desarrollando una vez convertidos en profesores noveles.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los Centros de Educación Infantil y Primaria Cándido Nogales, Santo Tomás y Cristo Rey de Jaén, la colaboración prestada en este trabajo. A todo su profesorado, el interés y la implicación mostrada con el alumnado ofreciéndoles su experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrea, F 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.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, 972, 9-54.
- Cámara, A., Muñoz, I., Díaz, E. (2014). *Service-Learning, Innovative Methodology in Initial Teacher Training*. [On-line]. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31139/>
- Declaración de Bolonia. (1999) *Declaración conjunta de los Ministerios Europeos de Educación*. [On-line]. Recuperado de: http://eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Díaz, E., Ortega, J., Muñoz, I., Cámara, A. (2014). Metodologías innovadoras para el aprendizaje. En J. Rodríguez (Coord.), *Nuevas metodologías didácticas* (pp. 129-147). Madrid: Editorial ACCL.
- Esteban, F y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas la universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64 (3), 77-92.
- Falk, A. (2012). Enhancing the team experience in Service Learning courses. *Journal for Civic Commitment*, 18, 1-16.
- Folgueiras, P., Luna, E., Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2013). Ética docente del siglo XXI. *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 17-32.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje-Servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica en los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social en las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Puig Rovira, J. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del Aprendizaje-Servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.

Aprendizaje-Servicio y formación docente: Conexión con el currículo, impacto y obstáculos

Héctor Opazo¹, Pilar Aramburuzabala² y Chenda Ramírez³

¹ *Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. hector.opazo@uam.es*

² *Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. pilar.aramburuzabala@uam.es*

³ *Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. chendafrancisca.ramirez@uam.es*

RESUMEN

El siguiente trabajo analiza las representaciones personales en torno a la experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) realizadas por 8 estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid, durante el año 2014. Para ello, se realiza un análisis de contenido de 8 entrevistas focalizadas con el apoyo de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), con la técnica *Computer Mediated Discourse Analysis* (CMDA) y la Teoría Fundamentada como estrategia de análisis cualitativo. Los resultados obtenidos permiten establecer un punto de partida de la situación del ApS en la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Formación del Profesorado; Teoría Fundamentada.

ABSTRACT

The following paper analyzes the personal representations about the experience of Service-Learning of 8 undergraduate students from the early Childhood Teacher Training program of the Autonomous University of Madrid in 2014. To that end, content analysis of 8 focused interviews was performed with the support of *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), with the *Computer Mediated Discourse Analysis* (CMDA) technique and *Grounded Theory* as a strategy for qualitative analysis. The results allow to establish a starting point of the situation of service-learning in the School of Teacher Training at UAM.

Keywords: Service-Learning; Teacher Training; Grounded Theory.

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de formación del profesorado se enfrentan al desafío de preparar a profesores reflexivos, críticos y eficaces que contribuyan al desarrollo de su comunidad (Opazo, Aramburuzabala y García-Peinado), para lo cual es necesario establecer metodologías adecuadas dentro del currículo obligatorio.

Los programas de formación del profesorado dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) se caracterizan por utilizar diversas metodologías docentes en sus aulas. Cano García, Berbén, Fernández, Gea Megías y Díaz (2014) destacan que existe un énfasis mayoritario del uso del [1] componente teórico en torno a la clase magistral-presencial, complementado con un [2] componente de práctica (p.e. seminarios y clases prácticas). En último lugar existen [3] actividades ligadas al estudio-trabajo grupal y autónomo (p.e. en la modalidad de enseñanza no presencial), relacionado con los métodos de aprendizaje orientados a proyectos, el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje, lo cual se puede relacionar de forma eficaz con el Aprendizaje-Servicio (Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite, 2015)

No resulta sencillo aportar una definición concreta del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante), debido a su carácter multidisciplinar y multidimensional (Furco y Billig, 2002). La diversidad de conceptualizaciones es amplia, pues “existirán tantas definiciones como perspectivas puedan tratarse sobre la realidad” (Puig et al., 2007, p.14).

La investigación científica en el ApS indica el impacto positivo en el desarrollo de profesionales cualificados que están comprometidos con la mejora de su profesión y las comunidades en las que estos se desempeñan (p.e. Bates, Drits, Allen, y McCandless, 2009; Bell, Horn, y Roxas, 2007; Buchanan, Baldwin, y Rudisill, 2002; Carrington y Saggars, 2008; Root, Callahan y Sepanski, 2002; Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013).

De acuerdo con Root (2005) y Root et al. (2002), los estudios realizados sobre el impacto del ApS en la formación de los profesores concluyen que los estudiantes de magisterio muestran mayor compromiso por la enseñanza, mayor empatía y aceptación de la diversidad, e interés por ofrecer propuestas pedagógicas más sensibles a las situaciones de desventaja social que podrían estar viviendo sus alumnos, además de favorecer el desarrollo personal de los futuros maestros con la mejora de la percepción de su capacidad para ejercer una docencia eficaz y para influenciar positivamente en el rendimiento académico de sus alumnos. Estos autores también señalan que el uso del ApS como metodología didáctica propicia que los maestros la incorporen en futuras actividades profesionales.

Butin (2010) indica que la prevalencia del ApS en la educación superior crece en todo el mundo, lo que obliga a explorar, describir y analizar la situación actual en nuestras facultades de profesorado. Esta metodología ha ganado importancia en la educación superior española desde que comenzó a utilizarse en el año 2000 (Batlle, 2013; Martínez, 2008). Sin embargo, el auge del ApS en las universidades españolas ha de reflejarse en el número de investigaciones que analicen su impacto en la educación superior (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). En este sentido, en los dos últimos años se han realizado una serie de estudios en el contexto nacional e internacional que demuestran el protagonismo de esta metodología en la educación superior¹

¹ Entre las investigaciones nacionales podemos indicar el “Estudio Diagnóstico Comprensivo sobre Proyectos de Aprendizaje y Servicio: Elaboración de una Guía de Buenas Prácticas” [Ref:REDICE14-1474] dirigida Pilar Folgueiras (Universidad de Barcelona). A nivel internacional, la investigación “How Service-Learning Influences Youth Purpose Around the World” dirigida por Seana Moran (Clark University) y Jenni Menon Mariano (University of South Florida Sarasota Manatee), así como el proyecto “Europe Engage-Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe” [Ref: 2014-1-ESO1-KA203-0004798] dirigido por Pilar Aramburuzabala (Universidad Autónoma de Madrid) y Lorraine (National University of Ireland Galway) que analiza el estado del ApS en la Educación Superior Europea.

La presente investigación desarrolla un estudio de casos con estudiantes universitarios que realizaron experiencias de ApS en el marco de 3 asignaturas del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Los objetivos del estudio son [1] conocer las conexiones del servicio con el currículum tal como son percibidas por los estudiantes, [2] comprender el impacto del aprendizaje-servicio en la formación docente e [3] identificar los obstáculos del ApS desde su perspectiva personal.

2. METODOLOGÍA

La investigación carácter cualitativo desarrolla un estudio de casos (Yin, 1987) que ha permitido investigar las experiencias de ApS de los estudiantes y sus representaciones sobre la práctica. Para ello se establecen 3 categorías de análisis (figura 1) que provienen de la teoría y del discurso de los actores: [1] Conexión con el currículum, [2] Impacto en la formación docente, [3] Obstáculos para el ApS.

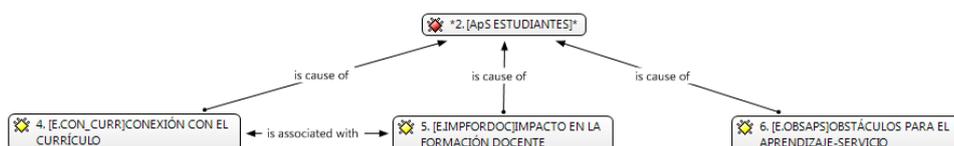


Figura 1. Categorías de Análisis

2.1. Participantes

La muestra se compone de 8 estudiantes (mujeres) del Grado de Educación Infantil de la UAM (ver tabla 1), que realizaron experiencias de ApS durante el período académico 2013/2014.

Tabla Nº1. Participantes

INFORMANTE	EDAD	ASIGNATURA	GRUPO	CURSO
P1	32	Educación en valores: igualdad y ciudadanía	111	1º
P2	23	Fundamentos teóricos de la educación infantil	161	1º
P3	24	Organización del centro y del aula	211	2º
P4	26	Organización del centro y del aula	271	2º
P5	26	Fundamentos teóricos de la educación infantil	161	1º
P6	21	Organización del centro y del aula	271	2º

P7	22	Fundamentos teóricos de la educación infantil	101	1º
P8	23	Organización del centro y del aula	271	2º

2.2. Procedimiento

El estudio se divide en 3 fases: [1] PRE-ACTIVA [2] ACTIVA y [3] POST-ACTIVA. El reclutamiento se realizó vía lista de correo electrónico y por invitación a través de una red social (twitter @apsuam). Tras la firma de los acuerdos de confidencialidad con las informantes, se efectuaron 8 entrevistas focalizadas y se realizaron transcripciones instrumentales con el apoyo del programa F4 transcriptor, utilizando el modelo de transcripción *jeffersoniano* (Jefferson, 2004). La explotación de los datos se realiza con el apoyo de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS). Se confeccionó una unidad hermenéutica en Atlas.ti (versión 6.2.28). Se utilizó una estrategia *bottom-up para* el análisis de contenido con el uso de las técnicas *Computer Mediated Discourse Analysis - CMDA* (Herring, 2004) y la teoría fundamentada como estrategia de análisis de datos (Andréu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007)

2.3. Materiales

Se desarrolló un guión de entrevista focalizada (Merton y Kendall, 1946) derivado del análisis de contenido de la teoría. El guión fue previamente revisado y testado empíricamente por el equipo de investigación.

3. RESULTADOS

La conexión del ApS con el currículo es evidente para las estudiantes, que valoran la naturaleza experiencial de la metodología. El ApS aporta nuevos elementos a su formación personal y profesional, y declaran que es una forma eficaz de enseñar valores en la formación del profesorado:

P 1: *[.]no hay otra forma [.] tú no puedes enseñar valores en una clase con los alumnos sentados; o sea ¿qué enseñas? (144:144).*

El ApS se entiende como una posibilidad de mejorar las asignaturas, pero es necesario alinear las actividades con los contenidos del programa académico. Aunque a las estudiantes se les ofrece un 20% de la calificación final por participar en las actividades de ApS, ellas proponen que de forma adicional se haga entrega de un certificado oficial de participación que pueda servir para la mejora de su currículum vitae (CV), así como la posible concesión de créditos ECTS. También es indispensable la presentación y celebración pública de las actividades de servicio realizadas.

Respecto al impacto de la experiencia de ApS en su formación docente, reconocen que la metodología orienta y fortalece su vocación docente. Las estudiantes perciben que mejora sus aptitudes personales y su empatía, a la vez que les permite conocer futuros entornos de trabajo. El ApS mejora la capacidad de investigar y las competencias para planificar actividades pedagógicas, a nuevos la vez que ofrece recursos de enseñanza e innovación educativa:

P 4: *Tu tienes pensado el proyecto (de ApS), la actividad, y sale de otra manera. Y a la vez estas aprendiendo que los niños tienen otras necesidades, y no son robots [...] Es que claro que no tiene que ser A y B, no. Es que también puede ser C, y estás aprendiendo de eso (203:203).*

P 5: *Creo que el aprendizaje-servicio sirve al cambio de formación educativa, porque creo que abre mucho el camino [...]. En el fondo crea personas que salgan de aquí y no tengan miedo a aprender, a conocer, a investigar [...] Me parece una buena manera de ayudar o apoyar a ese cambio de la formación (211:211).*

Respecto a los obstáculos percibidos a nivel personal, se indica la falta de tiempo, producto de las agendas individuales (p.e. obligaciones familiares), educativas (compromisos con trabajos, exámenes) y productivas (empleo), así como la falta de preparación para afrontar los aspectos afectivos de la experiencia de ApS.

Así mismo, las estudiantes señalan como obstáculos institucionales para el ApS el seguimiento de sus actividades y el desconocimiento por parte de los docentes de la carga de trabajo asociado al ApS que puede implicar para el estudiante:

P 5: *Los profesores deben tener en cuenta en las asignaturas donde se trabaje el ApS [...] que es un esfuerzo más; que no es el simple hecho de juntarme con un grupo de compañeros y hacer un trabajo en la universidad con ordenadores (183:183).*

4. DISCUSION

El impacto que tiene el ApS en el desarrollo de profesionales de la educación toma fuerza desde el relato de los estudiantes que manifiestan su compromiso con la mejora de su profesión docente. Desde la perspectiva estudiantil, esta metodología mejora su compromiso con la enseñanza y ofrece herramientas para el trabajo docente. Estos resultados se relacionan de forma estrecha los de otras investigaciones disponibles.

5. CONCLUSIONES

Brindar a los y las estudiantes de Magisterio la oportunidad de experimentar los beneficios del ApS en su formación puede contribuir a mejorar la eficacia y calidad del ejercicio de la profesión docente. Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben desarrollar propuestas didácticas que incorporen el ApS y reconocer su espacio dentro de las metodologías de formación docente.

REFERENCIAS

- Andreu Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bates, A. K., Dritis, 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.
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Bell, C. A., Horn, B. R. y Roxas, K. C. (2007). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 123-133.

- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 30-36.
- Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in theory and practice. The future of community engagement in higher education*. NY: Palgrave Macmillan.
- Cano García, F., Berbén, A. B., Fernández, M., Gea Megías, M. y Díaz, M. (2014). Metodología docente en las universidades europeas: la percepción de los Erasmus. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 307-322. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL7res.pdf>
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 795-806.
- 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. y Billig, S. H. (2002) *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis. An Approach to researching online behavior. En S. A. Barab, R. Kling y J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376), Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis Studies from the first generation* (pp.13-31). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Merton, R. K. y Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1), 1531-1556. Recuperado de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>
- Opazo, H., Ramírez, Ch., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 19(1),144-175.
- Puig, J. M., Batlle, R. y Bosch, C. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- 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.13-16). Greenwich, CT: Information Age.
- 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.
- 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.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA:
SAGE.

Desarrollo de la Competencia Genérica de Responsabilidad Social a través del Modelo ApS UFRO, un caso de implementación.

Natacha Pino Acuña¹; Margarita Baeza Cortés²; Carla Chavarría Rojas³; Sandra López Dietz⁴

¹ *Departamento de Ingeniería de Sistemas. Universidad de La Frontera. Av. Fco. Salazar 01145, Temuco - Chile. E-mail: natacha.pino@ufrontera.cl*

² *Departamento de Educación Física Deportes y Recreación. Universidad de La Frontera. Av. Fco. Salazar 01145, Temuco - Chile. E-mail: margarita.baeza@ufrontera.cl*

³ *Escuela de Pedagogía. Universidad de La Frontera. Av. Fco. Salazar 01145, Temuco - Chile. E-mail: carla.chavarría@ufrontera.cl*

⁴ *Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación. Universidad de La Frontera. Av. Fco. Salazar 01145, Temuco - Chile. E-mail: Sandra.lopez@ufrontera.cl*

RESUMEN

La Universidad de La Frontera (UFRO) declara en su misión ser "...una institución de Educación Superior estatal y autónoma, socialmente responsable...", entregando a sus estudiantes principios y valores en los planos personal, social y universitario. Haciéndose cargo de dicha declaración y a través de sus objetivos estratégicos orienta e impulsa el "Fomentar la incorporación de metodologías de enseñanza-aprendizaje en la acción docente acorde a la Política de Formación", por tal razón asume el compromiso de generar un modelo que permita la implementación del aprendizaje servicio en el pregrado. La presente comunicación muestra como se ha logrado implementar el Modelo de ApS-UFRO en el pregrado y los resultados obtenidos en el primer año y medio de puesta en marcha.

Palabras clave: Responsabilidad Social, Competencias Genéricas, Aprendizaje Servicio.

ABSTRACT

The University of La Frontera (UFRO) states in its mission to be "... an institution of public autonomous higher education, socially responsible ...", providing its students principles and values in personal, social and academic levels. Taking care of the declaration and through its strategic objectives and drives oriented "Promoting the incorporation of teaching-learning in teaching activities according to the Education Policy", for that reason it is committed to build a model that allows implementation of service learning at the undergraduate level. This communication shows as the model successfully implemented APS-UFRO at the undergraduate and the results obtained in the first year and a half of implementation.

Keywords: Social responsibility, generic skills, service learning.

1.INTRODUCCIÓN

La Universidad de La Frontera (UFRO), señala en su Política de formación Profesional, que es una institución de Educación Superior estatal y autónoma, socialmente responsable, ubicada en la Región de La Araucanía y define en su misión “Contribuir al desarrollo de la región y del país mediante la generación y transmisión de conocimiento, el cultivo de las artes y de la cultura. Asume compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, con el respeto por el entorno y la diversidad cultural, con la construcción de una sociedad más justa y democrática” (UFRO, 2008).

En términos generales, esta definición expresa el compromiso de la UFRO con la innovación, la calidad, y los principios de responsabilidad social que cruzan transversalmente todas las actividades institucionales, por tanto define el perfil del titulado como: “Un profesional calificado para asumir, desde su área de desempeño, los desafíos de la dinámica de cambio social, cultural y tecnológico, con capacidad de gestión, liderazgo y socialmente responsable”, estableciendo como competencia genérica sello la responsabilidad social (UFRO, 2008).

Según la UNESCO (2009), la Universidad tiene la necesidad de formar a personas para ser profesionales altamente cualificados para su desempeño laboral y el ejercicio de su ciudadanía de forma responsable, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, para ello la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

A esta nueva sociedad se le ha denominado del Conocimiento, pues este conocimiento será la moneda de cambio del desarrollo de las naciones, presentando un rol fundamental las universidades, las cuales forman parte integral del sistema de generación de conocimiento, éstas tienen como misión la concepción y difusión de conocimientos para poder dar cumplimiento a la función social que se les ha encomendado. Es por esta razón las instituciones de educación superior han generado cambios en sus estructuras y formas de desarrollo, abandonando las estructuras administrativas y jerárquicas, por estructuras flexibles, que promueven la gestión y la auto sustentación que les permita por medio de este proceso de cambio institucional, estar en sintonía con los cambios que han originado esta nueva época (Martínez, Mavárez, Rojas, Rodríguez, y Carvallo, 2008).

Pero, con ese contexto, es necesario responder ciertas preguntas: ¿Cómo nos hacemos cargo de ese compromiso?, ¿Cómo logramos formar a profesionales socialmente responsables?, ¿Cómo traspasamos el compromiso institucional a la formación en pregrado?.

Para ello las asignaturas, en el pregrado de la UFRO, se orientan bajo un enfoque de competencias genéricas donde una de ellas es la Responsabilidad Social, por tanto para cada asignatura que se compromete a desarrollar dicha competencia, se generan resultados de aprendizaje los que a su vez deben ser evaluados bajo algún tipo de metodología centrada en el estudiante. En este caso una de las apuestas desde la Dirección Académica de Pregrado y la Unidad de RSU es desarrollar la competencia genérica de responsabilidad social a través de la metodología aprendizaje servicio.

Pero, ¿qué entenderemos en la UFRO por ApS, qué es esta metodología?. Significa que los estudiantes desde su propia disciplina trabajan durante el semestre junto a un socio comunitario, el que puede ser cualquier organización (interna o externa a la universidad) que por sí sola no puede resolver la necesidad detectada, es decir no tiene los recursos propios para hacerlo y en ese caso los estudiantes serán quienes aporten la

solución a través del servicio. En conjunto diagnostican, proponen solución a las necesidades detectadas, priorizan, diseñan un plan de trabajo conjunto, resuelven la necesidad a través del servicio. Durante el proceso los estudiantes aprenden a trabajar autónomamente, a reflexionar respecto de sus aprendizajes, a trabajar en un contexto real y también aprenden del socio comunitario, generando un círculo virtuoso (A+S).

Para ello requieren: Compromiso, responsabilidad, motivación, reflexión, comunicación y evaluación continua de las acciones, es por eso que bajo la metodología de ApS los roles se invierten, el docente pasa a ser un facilitador de los aprendizajes y el estudiante el protagonista de su propio aprendizaje.

2.METODOLOGÍA

A continuación se presenta como se ha ido implementando la metodología de ApS en la Universidad de La Frontera, identificando participantes, procedimiento de diseño e implementación, resultados de la implementación, discusión y conclusiones.

2.1.Participantes

En la implementación del modelo de ApS-UFRO, participan profesionales de la unidad de Responsabilidad Social, docentes de distintas asignaturas en distintas carreras de pregrado, estudiantes de dichas asignaturas, socios comunitarios con los cuales se generó un convenio de colaboración específico para esta implementación y los beneficiarios de los socios comunitarios. Además de contar con el apoyo de profesionales de la Dirección Académica de Pregrado de la Universidad.

2.2.Procedimiento

El Modelo de ApS-UFRO, nace con la finalidad de aportar al desarrollo de la competencia genérica de responsabilidad social en el pregrado, entregando a los docentes una metodología clara y didáctica, que permita a los estudiantes desarrollar un proceso de aprendizaje activo, reflexivo y crítico, a través de la entrega de un servicio que busca satisfacer las necesidades de la comunidad, contemplando las particularidades sociales, económicas y culturales de la región de La Araucanía.

Desde el punto de vista pedagógico, las acciones realizadas por los estudiantes se integran al currículum a través de los resultados de aprendizaje estipulados en los programas de asignatura presentes en el plan de estudio, generando acciones de vinculación entre Universidad y Comunidad y a partir del compromiso, participación y solidaridad, se promueve el aprendizaje significativo, con el objetivo de lograr una formación integral. Además la metodología de ApS se implementa en dos ámbitos: asignaturas de carácter obligatorio especializada y en asignaturas de formación general electiva. Si bien la forma en cómo se aborda la asignatura es la misma, la implementación en las asignaturas obligatorias de especialidad vienen acompañadas de un fuerte aspecto disciplinar, pues es desde ese espacio que se ofrece el servicio y las necesidades detectadas deben ser orientadas a la disciplina.

Respecto a las características de implementación, la metodología se ha puesto en marcha en asignaturas de carácter semestral y de forma voluntaria. Por lo que los docentes que deciden trabajar su asignatura con ApS reciben el apoyo de las unidades de Desarrollo Docente y Desarrollo Curricular, además de la unidad de Responsabilidad Social (Todas ellas dependientes de la Dirección Académica de Pregrado de la Universidad), de modo que puedan de un semestre a otro ajustar el programa de asignatura si así se requiere; planificar su asignatura; generar distintos instrumentos,

pautas de evaluación y guías de trabajo. Una vez el docente comienza la implementación de ApS, recibe acompañamiento constante de la de Responsabilidad Social, hasta cerrar el proyecto de ApS en la jornada de cierre, común a todas las asignaturas implementadas con la metodología.

El modelo de aprendizaje servicio de la Universidad de La Frontera (ApS-UFRO) establece cuatro etapas, tres de ellas secuenciales y una transversal. Las secuenciales son Etapa I: Trabajo con el docente; Etapa II: Puesta en marcha de la metodología y Etapa III: Socialización. Transversalmente a ellas la Etapa de Gestión de Socios Comunitarios. A su vez, las etapas se clasifican según su temporalidad en tres periodos: antes de la asignatura, durante la asignatura y después de la asignatura. Paralelo a eso y durante todo el periodo de aplicación, deben ocurrir procesos transversales de reflexión, sistematización, comunicación y evaluación. Esta última actividad de evaluación, se considera fundamental para la continuidad de aplicación de la metodología y ocurre en tres espacios bien definidos: la autoevaluación de los propios estudiantes, la evaluación del docente y la evaluación de los socios comunitarios, recibiendo los estudiantes retroalimentación del docente y los socios comunitarios continuamente durante la ejecución del proyecto de aprendizaje servicio.

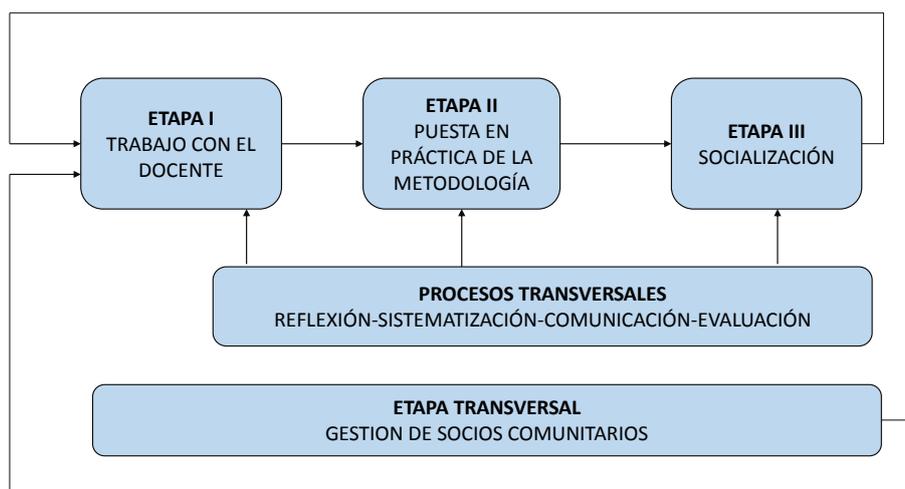


Figura 1. Modelo ApS-UFRO

Si bien el modelo busca aportar al desarrollo de la competencia genérica de Responsabilidad Social, la implementación no tendría buenos resultados si el docente no conoce y hace propia la metodología, por lo que la primera etapa de trabajo con el docente cobra mayor relevancia, para ellos se realizan talleres y jornadas de trabajo para que los docentes se familiaricen con la metodología y adquieran las herramientas necesarias para el diseño de asignaturas con ApS. El periodo de acompañamiento, clave en la segunda etapa, es necesario para que la asignatura evidencie el logro de los resultados de aprendizaje y del servicio a la comunidad en forma pertinente, alcanzable, coherente y posible de evaluar durante el semestre en que se desarrolla la asignatura. Además, se pone un fuerte énfasis en la necesidad de generar espacios de reflexión antes, durante y al finalizar la actividad de servicio, buscando generar aprendizajes profundos y significativos en los estudiantes. Para el docente se espera que a medida

¹que se apropia de la metodología requiera de menos acompañamiento. Finalmente, el modelo, propone compartir las experiencias, sistematizarlas y comunicarlas, con el fuerte convencimiento que el “contagio” viene de conocer lo que los primeros docentes en implementar han logrado de forma tan satisfactoria.

2.3.Materiales

Para diseñar e implementar el modelo de ApS-UFRO, fue necesario revisar modelos existentes, ya aplicados, como el modelo A+S de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en Jouannet et al (2013); El modelo que propone el Clayss¹, basado en la Guía Proyecto para el ApS (Ministerio Educación Argentino, 2001) y desde luego la propia experiencia de haber aplicado la metodología en una fase piloto, lo que permitió retroalimentar. También se recurrió a la revisión bibliográfica, página y guías de Clayss, guías de Zerbikas, videos y blog de Roser Battle, entre otros recursos disponibles en la web.

2.4.Diseño

El modelo de ApS-UFRO se implementó en una primera instancia como piloto el segundo semestre de 2013 en cuatro asignaturas, dos de ellas obligatorias y dos electivas de especialidad. Esta primera implementación permitió a los docentes y el equipo de Responsabilidad Social, identificar ciertos aspectos de la metodología que dado el aparato administrativo, de carácter público, de la Universidad presentarían una mayor complejidad a la hora de implementar las asignaturas obligatorias, al mismo tiempo permitió diseñar y probar una serie de instrumentos y guías de trabajo con los estudiantes y los mismo docentes, para que una vez finalizado el periodo de implementación sean retroalimentados. Los dos semestres siguientes, año académico 2014, fueron de ajuste metodológico, reuniones con docentes para retroalimentar el modelo, talleres de capacitación y difusión de la metodología, además de conversatorios en reuniones de los departamentos que abrían sus puertas a esta nueva metodología. Fue así como en el segundo semestre 2014, se pone en marcha en una nueva asignatura el modelo ApS con los cambios ya incorporados y ciertamente con una ruta de trabajo más definida y segura a la hora de implementar.

3.RESULTADOS

Fruto de las acciones de implementación (piloto, retroalimentación, charlas y talleres de difusión, ajuste metodológico) se logró:

- Motivar a nuevos docentes que implementen la metodología en el primer semestre 2015, en asignaturas de especialidad.

- Generar un Electivo de Formación General (disponible para todos los estudiantes de la Universidad) con cuatro módulos paralelos, denominado: Proyectos de Responsabilidad Social, bajo la metodología ApS.

 - Adaptar cuatro electivos de Formación General, ya existentes a la metodología ApS.
 - Implementar en asignaturas de especialidad de carácter obligatorio.

¹Clayss:Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

- Implementar en asignaturas electivas de especialidad.

A modo de resumen la evolución, en números, de la implementación se presenta en la siguiente tabla:

Semestre	2º Semestre	2º Semestre	1er Semestre
	2013	2014	2015
Nº Carreras	13	8	22
Nº Asignaturas	4	1	11
Nº Docentes	4	1	13
Nº Estudiantes	95	20	411

4.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer término, el que el modelo de ApS-UFRO cuente con el apoyo institucional, ha facilitado su implementación y asegura que cumple con lo que el currículo demanda en cada una de las asignaturas, armonizando la formación del estudiante con la problemática social presente en el entorno.

Tomando como principal antecedente la tabla que resume los resultados de la implementación, es evidente que las acciones diseñadas para implementar el modelo ApS-UFRO ha dado buenos resultados. En un periodo de un año y medio prácticamente se han cuadruplicado todos los indicadores, lo que evidencia el aumento de la cobertura, la incorporación de nuevas asignaturas y el aumento de docentes comprometidos con la metodología. Sin embargo se espera en el corto plazo poder implementar a lo menos una asignatura, de carácter obligatoria, en cada carrera de la Universidad, no obstante se debe seguir implementando en las asignaturas de formación general electiva y electiva especializada.

Finalmente, el modelo de implementación de ApS-UFRO ha permitido aportar al desarrollo de la competencia genérica de responsabilidad social en los estudiantes, ha significado mejorar la labor y formación docente, ya que éste debe capacitarse en la metodología ApS. Los estudiantes han desarrollado habilidades y actitudes valóricas dejando ver que el ApS es una herramienta útil para la formación de profesionales comprometidos con la sociedad.

REFERENCIAS

- Jouannet, C., Salas, M. H., & 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.
- MARTÍNEZ, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J., & Carvallo, B. (2008). *La Responsabilidad Social Como Instrumento para Fortalecer la Vinculación Universidad-entorno Social. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*.
- Ministerio Educación Argentino. (2001). *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*. Disponible en <http://www.zerbikas.es/es/documento.asp?id=15862>
- UFRO (2008), Resolución Exenta N° 0792. Disponible en la Intranet Institucional.
- 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: UNESCO.

Fotografía y video para trabajar en Asperger a través de un Proyecto de APS

Pedro José Regis Sansaloni¹

¹ *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas s/n.
pregis@ujaen.es*

RESUMEN

Esta comunicación pretende dar visibilidad de un trabajo que se llevó a cabo en la Asociación de Síndrome de Asperger de Granada durante el año 2014, utilizando la fotografía y el vídeo como objetos de estudio para la consecución de varios talleres utilizando estas herramientas artísticas, socio-educativos y terapéuticos en varios grupos de sujetos de diversas edades, como proyecto de investigación.

Conocer qué es el Síndrome de Asperger, las posibilidades del uso de la fotografía y el vídeo en este colectivo social, la metodología que se llevó a cabo, los resultados y las conclusiones que se obtuvieron del proyecto, conforman este trabajo con perspectivas a su uso tanto en educación formal como no formal en un futuro.

Palabras clave: “síndrome de asperger”, “fotografía”, “video”, “herramientas artísticas”, “inclusión social”.

ABSTRACT

This communication tries to give visibility of a work that was carried out in the Association of Asperger's Syndrome of Granada during the year 2014, using the photography and the video as objects of study for the attainment of several workshops using these artistic educational and therapeutic means, partner in several groups of subjects of diverse ages, as project of investigation.

To know what is Asperger's Syndrome, the possibilities of the use of the photography and the video in this social group, the methodology that was carried out, the results and the conclusions that were obtained of the project, they shape this work with perspectives to his use so much in formal as not formal education in a future.

Keywords: “Asperger's syndrome”, “photography”, “video”, “artistic tools”, “social inclusive”.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. El Síndrome de Asperger.

Según la Federación de Asperger de España¹, el síndrome de asperger es “*un trastorno severo del desarrollo que conlleva una alteración neurobiológicamente determinada en el procesamiento de la información. Las personas afectadas tienen un aspecto e inteligencia normal o incluso superior a la media. Presentan un estilo cognitivo particular y frecuentemente, habilidades especiales en áreas restringidas*”.

Este Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) se manifiesta en cada sujeto diferente teniendo en común con los demás, dificultades de interacción comunicativa no verbal, habilidades sociales, inflexibilidad comportamental y cognitiva, intereses restringidos, interpretación de las emociones propias y ajenas y los sentimientos, y una interpretación literal del lenguaje (Asperger, 1943; Wing, 1981; Rutter y Schopler, 1985, Ghaziuddin, 1992; Attwodd, 1998, Regis, 2014).

1.2. ¿Por qué se puede utilizar la fotografía y el vídeo como recursos adecuados a este colectivo?

Ambas técnicas resultan muy importantes a la hora de trabajar con los adolescentes caracterizados por el síndrome de asperger, pues el uso de la imagen es fundamental en el desarrollo social y educativo diario. Actualmente, trabajan con pictogramas como medio audiovisual más valido para desarrollar su aprendizaje.

Por lo tanto, necesitan de técnicas que utilicen la imagen (ya sea fija o en movimiento) para lograr comunicarse con los demás, trabajar en equipo, flexibilizar la cognición en aquellos aspectos que les resultan dificultosos (la imagen propia, por ejemplo), siendo factible la utilización de estos medios como herramientas artísticas y fácil en cuanto a su uso y accesibilidad que pueden ser manejadas, por personas de todas las edades.

En definitiva, el uso de la fotografía y el vídeo les proporcionan a ellos nuevas formas de expresión, de habilidades comunicativas, reflexionar acerca de un tema de su interés o de aquello que les rodea, planificar unos hábitos o rutinas... lográndolo a través de estos medios audiovisuales.

1.3. El Proyecto “Mir-Arte. Soy igual que tu”.

El proyecto tenía la intención de desarrollar las funciones ejecutivas fomentando la creatividad y la flexibilidad cognitiva utilizando la fotografía y el vídeo como recurso socio-educativo y artístico-terapéutico.

Por ello, se cree que el uso de estos medios permitirá la motivación e implicación de los participantes y las actividades artísticas propuestas les mostrarán nuevas posibilidades para expresar, promoviendo la comunicación y la mejorar de sus habilidades sociales. Además, se plantearon una serie de objetivos a conseguir:

1. Aprovechar la motivación intrínseca que pueden ofrecer el uso de los nuevos medios, para la consecución de un producto final artístico que les permita desarrollar su imaginación, creatividad y flexibilidad cognitiva.

¹ www.asperger.es

2. Utilizar la fotografía y el vídeo para proponer tareas que les permitan ejercitar las funciones ejecutivas mientras regulan su comportamiento.

3. Utilizar la fotografía y el vídeo como recursos para la expresión personal y la comunicación empática con los otros.

4. Fomentar las habilidades sociales a través del trabajo en grupo y la cooperación.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

El número de participantes que participaron en el proyecto fue de diez sujetos de diversas edades comprendidas entre los diez años hasta los dieciocho años. Tras plantear una reunión con la psicóloga del centro y adaptar el proyecto al horario de terapias individuales y grupales de la asociación, se dividió el grupo de diez sujetos en dos grupos: por un lado, un grupo de cinco sujetos de edades comprendidas entre los diez y doce años; y por otro lado, un grupo de cinco sujetos de edades comprendidas entre los dieciséis y dieciocho años.

2.2. Procedimiento

El procedimiento seguido para el diseño de las diferentes actividades de los talleres fue la intención de desarrollar las funciones ejecutivas por medio del proceso creativo, fomentando así, además, la flexibilidad cognitiva, utilizándose la fotografía y el vídeo como recurso artístico y a su vez, terapéutico.

Previo a lo comentado anteriormente, y antes del comienzo de los talleres, se creó una encuesta con diversas variables que rellenaron los padres y madres que asistieron a una exposición sobre el funcionamiento, objetivos y características de los talleres que se ejecutaron.

Para conseguir un seguimiento de los avances que se estaban viendo durante el desarrollo de las actividades artísticas, se escogió la utilización de un diario de clase en el que el profesor (o docente de los talleres) recogía todos aquellos avances, anécdotas, disputas, problemas, etc que tuvieron lugar a lo largo de las diferentes sesiones. Por otro lado, la observación directa del docente resultó fundamental para recoger todo aquello que podría ser importante y de desatacar en el proceso de investigación.

Una vez terminada la fase de la recolección de los datos, los resultados y perspectivas de futuro serán publicados en revistas de departamentos y publicaciones de carácter internacional en países latinoamericanos y europeos.

2.3. Materiales

Para utilizar los medios audiovisuales de los que se disponían, se decidió escoger materiales como tablets, smartphones, cámaras fotográficas, cámaras de vídeo, ordenadores de mesa, ordenadores portátiles, revistas, material fungible y un proyector.

2.4. Diseño

Según Roberts (2004) en las guías de Sídney y Ontario (ambos libros hablan sobre la óptima utilización de diferentes metodologías en un colectivo en concreto) la orientación metodológica más apta para adolescentes con asperger es la cognitivo-conductual pues requiere de una intervención elevada en el ámbito comunicativo y cognitivo, considerando la necesidad de adaptar diversas técnicas cotidianas con el apoyo visual, para expresar sentimientos, emociones y poseer percepción social de los demás.

No obstante, la intervención expresiva a través del arte, aunque son limitados los resultados según la guía canadiense en este tipo de colectivo ante la utilización de una imaginación limitada (Fuentes-Biggi y otros, 2006: 430), si resultan eficaces las actividades artísticas como actividades de ocio para socializar con los demás.

Según Yin (1989: 23) considera el estudio de casos como el método apropiado con el fin de indagar sobre un fenómeno real y actual, dando a conocer el contexto real del fenómeno a estudiar utilizando múltiples datos y, por último, el fenómeno puede ser estudiado en un solo caso o varios.

Teniendo en cuenta los principios expuestos, el método de investigación resulta idóneo en un campo disciplinar poco explorado hasta el momento, donde la intención se va a centrar según López Martínez (2009, 11) en ordenar, agrupar y sistematizar la información dispersa y diversa de los diferentes objetos de estudio, para demostrar la utilidad en la hipótesis que planteo. Sin embargo, aunque en el proceso de investigación he propuesto una metodología de un determinado carácter, ni deshecho ni ignoro otros procedimientos que pueden ser útiles y determinantes para ser llevados a cabo en el desarrollo de la investigación.

Las actividades que se plantearon desde un primer momento fueron las siguientes:

Tabla N°1 Actividades que se llevaron a cabo en los talleres de fotografía y video.

Actividad	Nombre de la actividad
1	FOTOGRAFÍA (Autorretrato): YO. ¿QUIÉN SOY?
2	COLLAGE FOTOGRÁFICO: NOSOTROS. LO QUE NOS RODEA
3	RETOQUE FOTOGRÁFICO (manual y digital) ¿CÓMO ME GUSTARÍA SER?
4	EL VÍDEO (la técnica; luces, planos....) ¿CÓMO CONTAR?

5	LA SECUENCIACIÓN DE IMÁGENES: ANIMACIÓN Y STOPMOTION
6	GUION CINEMATOGRAFICO (La historia) ¿QUÉ CUENTO?
7	CREACIÓN AUDIOVISUAL (el proceso): ME ORGANIZO
8	VÍDEO-FORUM: MUESTRO LO QUE HAGO. EMPATÍA

3. RESULTADOS

Durante la observación y recogida de datos, se pudo observar los resultados de las siguientes variables desde una perspectiva general en el estudio de casos múltiple:

- **Rutinas e intereses.** Durante la recogida de datos, se muestra claramente que se debe de partir desde el inicio de una actividad, tomando como referencia aquellos intereses de los sujetos con el fin, de ejercer una motivación intrínseca hacia la ejecución de la actividad. Es por ello, que el establecer una rutina diaria durante los distintos talleres provoca en ellos un clima de bienestar tanto en el terreno socio – educativo como comunicativo.

- **Emociones y conducta.** Desde una perspectiva de las terapias expresivas, fue muy recomendable que expresaran sus sentimientos, ideas y/u opiniones con el fin de respetar y poder aceptar, las opiniones, argumentaciones y visiones de los demás. Además, la mayoría de ellos demostraron muy buena conducta durante los talleres, salvo algunos conflictos aislados que se produjeron debido al inconformismo de opiniones que se vertieron, siendo rápidamente solucionado por medio del respeto y ante la amistad que establecieron durante los meses.

- **Habilidades sociales y comunicativas.** Aunque algunos de ellos no se conocían y otros sí, fue imprescindible conocerse no sólo a sí mismos a través de la fotografía y el vídeo sino también a los demás. Fue fundamental el establecer actividades grupales en las que participaron todos ellos y sobre todo, trabajaran en equipo.

- **Funciones ejecutivas.** Gracias a la utilización de una metodología cognitivo – conductual (recomendada por psicólogos de la asociación), donde se establecían cuáles eran los diferentes pasos para lograr los objetivos previstos, se pudieron realizar las actividades correctamente, siendo de vital importancia, trabajar paso a paso con el fin, de poder extrapolar el análisis, organización, ejecución y desarrollo de la actividad en su vida cotidiana.

4. DISCUSIÓN

La Fotografía y el vídeo resultaron interesantes a la hora de trabajar con los niños y adolescentes caracterizados por el síndrome de asperger, pues la imagen resultó fundamental en su desarrollo social y educativo diario.

Habitualmente se trabaja con pictogramas, mientras que el proyecto se estableció para usar medios actuales (imagen fija y en movimiento), que pueden ser igualmente válidos y en todo caso más motivadores e interesantes para ellos.

Para lograr los objetivos, se estableció la utilización de estos medios como herramientas artísticas ya que les permitió potenciar el pensamiento metafórico, la imaginación, la creatividad y la flexibilidad de pensamiento. El vídeo además permitió incorporar diálogos o música, enriqueciéndose con la posibilidad de crear y representar narrativas. El uso de la fotografía y el vídeo les permitió trabajar tanto su imagen, como todo aquello de su entorno, visualizar y cuestionarse (lo que se ve, lo que no, lo que creemos y/o queremos ver, lo que otros ven...) reflexionar sobre temas de interés y sobre todo aprender a planificarse y llevar a cabo un proyecto.

Es por ello, que debe de considerarse primordial no solamente el producto final, sino sobre todo, el proceso. Trabajar en las conductas y en los pasos para ejercer un buen funcionamiento no solo en el centro educativo, sino también en las relaciones sociales a través de la comunicación y en lugares diversos como el hogar familiar y ajeno, en el lugar de trabajo o en las relaciones interpersonales.

Promover y desarrollar actividades adecuadas a los sujetos. El recurso del pictograma es fundamental durante las primeras etapas de los sujetos pero, es muy importante utilizar recursos y herramientas visuales, artísticas, socio-educativas y/o terapéuticas que ejerzan una fuerte atracción en las acciones e intereses de los sujetos.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones tras la realización de los talleres que se desarrollaron fueron las siguientes:

- *Conocer sus intereses es la mejor manera de acercarse a ellos para establecer un clima agradable durante los talleres.*
- *Expresan sus emociones demostrando la capacidad de trabajo e implicación que tienen en las tareas.*
- *La comunicación y la socialización con sus iguales y aquellas personas que trabajan con ellos verifican la capacidad de mejora de estas personas a través del trabajo en equipo.*
- *Tienen una imagen muy cerrada de sí mismos, aunque aceptan la visión de la otra persona.*
- *Conocen aquello que deben llevar a cabo, además de saber organizarse, analizar y ejecutar aquello que van a desarrollar durante los talleres de actividades artísticas. La conclusión o conclusiones deben ser breves y sintéticas.*

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos van dirigidos a la Asociación Asperger de Granada por haber ofrecido la oportunidad de llevar a cabo los talleres sobre fotografía y vídeo; al equipo que conforma la asociación por apoyar este proyecto de investigación; a los padres y madres por estar muy implicados no solo con sus hijos sino por ofrecerles una vida más saludable y mejor y, por último, a los niños, niñas y adolescentes que participaron en este proyecto y que dieron lo mejor de sí mismos.

REFERENCIAS

- Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. En Frith, U. (ed.) (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. (pp. 76 – 136). Cambridge, Cambridge University Press.
- Attwood, T. (1998). *Asperger`s Syndrome: A guide for parents and professionals*. Philadelphia: PA: Jessica Kingsley.
- Fuentes-Biaggi & otros. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. En *Revista Neurol*, 43 (7): 425 - 438.
- Ghaziuddin, M., Tsai, I L. Y., Ghaziuddin, N. (1992). Brief Report: A Comparison of the Diagnostic Criteria for Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, (4). University of Michigan, Ann Arbor.
- López Martínez, M. D. (2009). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. Universidad de Murcia.
- Roberts J. M. (2004). *A review of the research to identify the most effective models of best practice in the management of children with autism spectrum disorders*. Sydney: Centre for Developmental Disability Studies. Sydney University. Department of Ageing, Disability and Home.
- Regis, P.J. (2014). La fototerapia y videoterapia como proyecto de intervención socio-educativa en adolescentes con síndrome de asperger. *Arteymovimiento*, 10(1): 5-14. (pendiente de publicarse).
- Rutter, M. y Schopler, E. (1985). *Autismo: reevaluación de los conceptos y el tratamiento*. Madrid: Ed, Alhambra.
- Wing, L. (1981). Asperger´s Syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115 – 129.
- Ying, R. (1989). *Case study research: Design and Methods, Applied Social Research Method series*. Newbury: Park CA.

Influencia de las experiencias previas de los estudiantes en el aprendizaje servicio en el área de Educación Física

Enrique Rivera García¹, Manuel Martí Puig y María Maravé Vivas³

¹ *Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada.*

erivera@ugr.es

² *Grupo Investigación Endavant. Universitat Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 12005, Castellón.*

puig@edu.uji.es

³ *Grupo Investigación Endavant. Universitat Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 12005, Castellón.*

mariamarave_89@hotmail.com

RESUMEN

Las percepciones que tenemos acerca de una realidad determinada se construyen a partir de las prácticas sociales llevadas a cabo por los sujetos que perciben de esa manera la realidad. Las prácticas sociales que acometemos en nuestra cotidianeidad son producto de cómo percibimos el mundo y a nosotros mismos, por ello resulta de gran interés el conocimiento de las experiencias previas en organizaciones, instituciones o asociaciones relacionadas con la comunidad, ya que nos ayudará a comprender por qué nuestros estudiantes se implican en procesos de Aprendizaje-Servicio con el sueño de la transformación social. Estas experiencias previas son muy diversas y dependientes de distintas organizaciones y si bien no son extensibles a todos ellos son determinantes para aquellos que las han realizado.

Palabras clave: “Experiencias previas”, “Aprendizaje-servicio”, “Educación Física”, “Educación Superior”

ABSTRACT

Our perceptions about a given reality are built from the social practices carried out by the individuals that perceive this reality in a particular way. Our social practices, as a part of our everyday, are the outcome of how we perceive the world and ourselves. As a result, the knowledge of previous experiences in organizations, institutions and associations related to the community are of great interest given that it would help us to understand why our students are involved in Learning-service processes with a social transformation aim. These previous experiences are diverse and dependent upon different organizations and, even if this does not apply to all of them, they are decisive for those who have done them.

Keywords: “Previous experiences”, “Learning-service”, “Physical Education”, “Higher Universit

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la pluralidad de experiencias de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), con acentos y sensibilidades diferentes, hay un cierto grado de unanimidad en definirlo como una metodología activa y experiencial que integra con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades o valores con el servicio a la comunidad, atendiendo alguna necesidad no cubierta (Gil, 2012; Equipo directivo Tandem, 2014). Su puesta en práctica, supone “un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que aparecen actores nuevos en los mismos: entidades sociales, profesionales externos, personas receptoras del servicio, administraciones públicas, etc., ampliando la tradicional estructura docente/discente como únicos elementos implicados” (Gil, Chiva y Martí, 2014, p.91).

Tapia (2002) afirma que esta generación de estudiantes tiene un enorme potencial de compromiso solidario, y un grado de conciencia sobre algunas problemáticas (por ejemplo las vinculadas al medio ambiente, la identidad, y otras) incluso superior a las generaciones que la precedieron. Por ello resulta de gran interés el conocimiento de sus experiencias previas en organizaciones, instituciones o asociaciones relacionadas con diferentes servicios a la comunidad y que pueden influir en un aprendizaje significativo a la hora de afrontar un proyecto ApS.

Si queremos aclarar que, coincidiendo con Torío, Peña y Hernández (2014), entendemos que ApS y Voluntariado son espacios diferentes, ya que esta última práctica puede presentar un alto contenido de servicio a la comunidad, pero no supone necesariamente aprendizajes explícitos y sistematizados.

Según Bosch y Batlle (2006) la mejor manera de comenzar un proyecto de ApS es partiendo de algunas experiencias previas parecidas: “un buen trabajo de campo, al que le falta la dimensión de servicio; o un buen servicio, al que le falta estructurar los aprendizajes que conlleva” (p.67).

Folgueiras, Luna y Puig (2013) señalan que el grado de satisfacción en proyectos de ApS está asociado a la edad de los participantes, así como a la participación previa en otras entidades. En esta misma línea Tumino y Korniejczuk (2012) consideran estas experiencias como una variable que podría contribuir en la explicación de los resultados del aprendizaje significativo que se desprende de los procesos de Aps.

En este sentido nos encontramos con diferentes estudios con resultados dispares, así Weiler et al. (2013) en un estudio realizado con 648 participantes en proyectos de ApS, recoge como un gran número de ellos (79%) tenía experiencias previas en voluntariado, mientras que Aramburuzabala y García (2012) indican que del 100% de los participantes con una actitud favorable hacia el servicio y el compromiso con la comunidad, solo el 44,9% de ellos ya había hecho trabajo de voluntariado antes de esta experiencia, y un 31,8% ya había colaborado anteriormente con el centro o personas con quienes realizó el aprendizaje-servicio. Probablemente la explicación la podamos encontrar en los diferentes contextos en los que se llevan a cabo los estudios, ya que mientras en países anglosajones las prestaciones sociales o trabajos a la comunidad se incluyen en el currículo de la enseñanza obligatoria, en nuestro contexto esta opción todavía no se contempla.

En nuestro área, las experiencias previas están vinculadas a servicios relacionados con ámbitos de la promoción de la salud, la ayuda próxima a personas que viven situaciones o tienen dificultades específicas, la relación intergeneracional o incluso la cooperación, (Rubio, Campo y Sebastiani, 2014). Partiendo de esta realidad el objetivo de esta comunicación es indagar en las experiencias previas de los estudiantes y ver en qué medida se relacionan con sus decisiones para elegir participar en una experiencia de ApS.

2. METODOLOGÍA

Las percepciones que tenemos acerca de una realidad determinada se construyen a partir de las prácticas sociales llevadas a cabo por los sujetos que perciben de esa manera la realidad, y las prácticas sociales que acometemos en nuestra cotidianidad son producto de cómo percibimos el mundo y a nosotros mismos. Es por ello que el estudio de las experiencias previas nos ayudará a comprender por qué nuestros estudiantes se implican en procesos de Aprendizaje-Servicio con el sueño de la transformación social.

No sólo queremos ‘conocer’ la realidad sino que, principalmente, nuestra intención es comprenderla, por ello nos enmarcamos bajo el paradigma interpretativo. La metodología cualitativa resulta idónea para el desarrollo de esta investigación, porque como nos recuerda Stake (1995), el objetivo de la misma es la comprensión. La herramienta utilizada para recoger la información ha sido el cuestionario abierto. Los cuestionarios abiertos no intentan estandarizar las respuestas para analizarlas estadísticamente, sino que por el contrario, pretenden producir información sobre un grupo, así como de los sujetos singulares que lo constituyen (González Rey, 2007). Es por esta razón que en nuestra investigación no se ha realizado un proceso de validación del mismo, ya que en nuestro caso está orientado a poner de manifiesto las experiencias previas que alumnado de magisterio ha tenido antes de implicarse en el ApS.

Los participantes son un total de 54 alumnos y alumnas implicados en proyectos de ApS pertenecientes a los estudios de Magisterio de la Universitat Jaume I, que prestan un servicio a niños y niñas con diversidad funcional a través del juego motor, la expresión corporal y actividades prácticas de actividad física atendiendo a las limitaciones de los usuarios, colaborando con entidades de la comunidad como: Asociación Síndrome de Down Castellón, Asociación de Diabéticos de Castellón, APADHACAS (Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad de Castelló), Centro de educación especial Penyeta Roja, CEIP Francesc Roca i Alcaide de Borriana, Colegio Público Serrano Suñer, Special Olympics España. Y participantes de la Universidad de Granada, que dentro de la asignatura Enseñanza de la Educación física en Educación Primaria, se han implicado en procesos de ApS en diferentes instituciones como Aldeas Infantiles, Handysport, Albihar, Anaquerando, y Colegios de contextos marginales, entre otras.

Para el análisis de la información hemos contado con la ayuda del Nvivo 10, y en un primer momento hemos procedido a realizar una codificación abierta o “in vivo”, en la que desde una primera lectura de los documentos, utilizando directamente el lenguaje utilizado por los informantes, hemos identificado las ideas, conceptos o significados que iban apareciendo con una alta significación interpretativa, (Cuañat, 2007) y realizar una clasificación teórica emergente. A partir de esta primera clasificación identificamos y definimos las categorías centrales sobre las que se comenzará el análisis, determinando así los principales significados. Seguidamente agrupamos estas categorías con una estructura jerárquica y lógica que nos ha facilitado un patrón de análisis, con el que ha comenzado de una manera más intensa nuestra labor descriptiva e interpretativa.

3. RESULTADOS. EXPERIENCIAS PREVIAS AL APRENDIZAJE-SERVICIO

Las experiencias previas al Aprendizaje-Servicio para nuestros estudiantes de Magisterio, si bien no son extensibles a todos ellos (ver grafica 1), si son muy determinantes para aquellos que las han realizado, tal y como como señala M38 “si tuviera que resumirlo en tres palabras, estas serían, crecimiento humano, profesional y personal, conocimiento y hospitalidad”.



Gráfica 1. Distribución de experiencias previas al ApS

Estas experiencias previas son muy diversas -como posteriormente veremos-, y dependientes así mismo de distintas organizaciones (ver gráfica 2), donde las organizaciones juveniles y las diferentes asociaciones específicas (asociación Síndrome de Down, APRONA, FUPAR, etc.) son las que predominan, siendo minoritarias las experiencias vinculadas con ONGs, concretamente con la Cruz Roja, y casi testimonial las experiencias vinculadas con organizaciones religiosas.



Gráfica 2. Tipos de organizaciones en las que se realizan experiencias previas al ApS

De sus relatos se desprende que los colectivos a los que se han dirigido las experiencias previas al ApS también han sido muy diversos (ver gráfica 3), donde las referencias a las primeras edades destacan (niños y niñas, niños con NNEE, niños hospitalizados). Las diversidad en los adultos ha tenido presencia en diferentes colectivos (inmigrantes, personas sin recursos, personas discapacitadas, mujeres maltratadas) y por último también ha habido un sector de alumnado que sus experiencias previas han sido con ancianos a los que les ayudaban en sus tareas, les ofrecían compañía.



Gráfica 3. Colectivos con los que se llevan a cabo las experiencias previas al ApS

Entrando a analizar las tareas o actividades que han realizado, como indicábamos con anterioridad, estas han sido muy diversas, y cada una de ellas ha proporcionado experiencias y aprendizajes diferentes.

Los juegos destacan en presencia y desde los que han intentado “que los niños aprendiesen a jugar en equipo y se mezclasen con otros niños respetándolos y compartiendo” como señala M1, considerando mayoritariamente que ha sido “una experiencia muy gratificante y motivadora” M1.

La formación y ayuda a la inserción laboral de personas con discapacidad también destaca por su presencia, y por el tipo de experiencia que conllevan, porque si bien reconocen que son experiencias enriquecedoras y que favorecen la sensibilización: “me sensibilice mucho con el trabajo social para mejorar las inclusiones. Y me hizo ver cuál era la realidad hacia este colectivo” M35; reconocen las dificultades que conllevan; M17 lo expresa de la siguiente manera: “al principio fue muy duro por mi desconocimiento sobre el tema”.

Otra de las actividades es la animación, y hay quien las elige por la diversidad de actividades que supone: “me gustaba el papel del animador, que era realizar muchas actividades con niños” M49, y otras porque, que llevan mucho tiempo relacionadas con ellas como receptoras de las mismas en campamentos.

Mención especial suponen las actividades educativas y de refuerzo, siendo de especial relevancia el caso de M54 que su implicación ha rebasado las fronteras nacionales, tal y como ella nos relata:

“También tuve la oportunidad de viajar de voluntaria con una ONG, el lugar fue Kenia más concretamente Ruai, allí puede realizar actividades y talleres en un colegio con niños/as de diversas edades [...] experiencias para mi han sido muy gratificantes y enriquecedora sobre todo para mi crecimiento como persona” (M54).

También encontramos otro tipo de actividades en las que han participado de forma minoritaria, tales como la jardinería, la alfabetización de adultos, el cuidado de animales, el fomento del reciclaje, la formación de padres, reparto y recogida de comida, ropa, jutes, y libros, entre otras, actividades todas que “nos será útil en el futuro como maestros o educadores” M39.

Por último señalar que hay quienes han confundido el cuidado de familiares (hermanos y primos), como experiencias previas al aprendizaje servicio como relata M5: “la única experiencia previa que te he tenido relacionada con esta actividad es en verano en el cuidado de mis primos en general” justificándolo desde argumentos como “este aspecto ha hecho que me apetezca más estar con niños ya que nunca he tenido la oportunidad de tenerlos muy cerca” M6.

5. CONCLUSIONES

Aparecen tres ejes claros en relación a las experiencias previas: El trabajo con niños y niñas es el que mayor presencia ocupa, la prestación tiene una relación fuerte con la atención a la discapacidad y no hay una clara concentración de las mismas en torno a ONGs.

Ante la falta de formación específica, es la “animación” quien les ofrece los recursos necesarios para incorporarse a las actividades con los niños y niñas.

Existe acuerdo con las investigaciones realizadas por Aramburuzabala y García (2012), en nuestro contexto más próximo, existiendo una gran lejanía con la propuesta de

Weiler et al. (2013) en contexto anglosajón. Es evidente que aún estamos en los primeros estadios del ApS si nos comparamos con contexto de larga tradición, especialmente en voluntariado y servicio a la comunidad.

REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, n°1. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232/221>
- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*. Vol.2, p. 44
- Equipo directivo Tándem (2014). Aprendizaje servicio en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 5-6.
- 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. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157.
- Gil, J. (2012). El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física (Tesis doctoral, Universidad Jaume I, Castellón, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/86937>
- 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*, 2(2), 89-108.
- González-Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rubio, L., Campo, G., y Sebastiani, E. (2014). Educación Física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Tapia. M.N. (2002). Aprendizaje y servicio solidario. Algunos conceptos básicos. Documento incluido dentro de la biblioteca digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). [Online] Recuperado de: http://www.ciens.ula.ve/sciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia
- Torío, S., Peña, J. V. y Hernández, J. (2014). Aprendizaje Servicio como entrenamiento al emprendimiento social: una experiencia universitaria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 504-511. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.055
- Tumino, M., & Korniejczuk, V. (2012). Acción y reflexión: actitud del estudiante hacia el aprendizaje y el servicio. *Enfoques*, 24, 53-76.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T., Krafchick, J., Henry, K., y Rudisill, S. (2013). Benefits Derived by College Students from Mentoring At-Risk Youth in a Service-Learning Course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3-4), 236-248. doi: 10.1007/s10464-013-9589-z

Evaluación del Aprendizaje-Servicio en el itinerario curricular del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz

Laura Sánchez Calleja¹, Mayka García García² y Remedios Benítez Gavira³

¹*Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz. Avda. República Saharaui S/N. Puerto Real 11.519 (Cádiz). E-mail: lauradelasflores.sanchez@uca.es*

²*Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz. Avda. República Saharaui S/N. Puerto Real 11.519 (Cádiz). E-mail: mayka.garcia@uca.es*

³*Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz. Avda. República Saharaui S/N. Puerto Real 11.519 (Cádiz). E-mail: r.benitez@uca.es*

RESUMEN

En este trabajo presentamos la evaluación de las distintas experiencias de Aprendizaje-Servicio que venimos desarrollando durante el curso 2014-15 en el título de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, en concreto, en una asignatura de tercer curso. Esta asignatura, forma parte de un itinerario formativo en la formación inicial del profesorado que persigue la institucionalización curricular del Aprendizaje-Servicio. Para la realización de la evaluación nos hemos apoyado en el modelo de rúbrica propuesto por Puig et al. (2014). Nuestro objetivo es comprender hacia dónde vamos, que sentido va tomando nuestra propuesta pedagógica. Es decir, interrogar nuestras propias prácticas para mejorarlas.

Palabras clave: Evaluación; Formación Inicial del profesorado; Aprendizaje-Servicio; Asignaturas.

ABSTRACT

This paper presents an evaluation of the various service-learning experiences that have been developed during the 2014-15 course in Bachelor degree in Early Childhood Education from the University of Cádiz. All of them make up a training schedule in initial teacher education curriculum pursued institutionalization of service-learning. This evaluation is oriented from section model proposed by Puig et al. (2014). It aims to understand where we are going, what sense is taking our pedagogical approach. We intend to interrogate our own practices to improve them.

Keywords: Evaluation; Initial Teacher Training; Service-Learning; Subjectcs.

1.INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el contexto del proyecto denominado “Institucionalización curricular del Aprendizaje-Servicio en los títulos de Educación”, financiado como una actuación avalada por la Universidad de Cádiz en la convocatoria Actúa 2014/15. Tras varios años desarrollando Aprendizaje-Servicio (ApS) desde un enfoque de innovación docente, este proyecto se ha orientado a dar un paso para explorar la contribución que el ApS puede proporcionar a la formación inicial de docentes, en concreto, en el contexto de su *formación inclusiva* (García y Cotrina, 2012, 2015).

Para ello, se diseñó un itinerario curricular en el Grado de Educación Infantil inserto en tres asignaturas desarrolladas en 2º, 3º y 4º curso, donde el eje metodológico fuera del Aprendizaje y Servicio. De manera simultánea, el proyecto pretendía seguir contribuyendo al desarrollo del ApS en el contexto curricular de títulos de Educación, en concreto en el Máster de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (donde se introdujo como contenido y se desarrolló una experiencia) y en el Máster en Educador-a Ambiental, ambos de la UCA. Otro objetivo de este proyecto era ir ampliando el núcleo promotor para desarrollar la cultura del ApS, así como andamiar el desarrollo de experiencias.

El itinerario tiene un sentido progresivo de desarrollo competencial en el marco de la formación inicial del profesorado. Así, en 2º curso se enfatizan competencias asociadas a la organización como equipos cooperativos en el marco del ApS, como pilar de la atención a la diversidad. En 3º el ApS se vincula a la comprensión profunda de la inclusión y al ApS como estrategia de educación inclusiva. Y en 4º curso el ApS se erige en herramienta al servicio de diseño y desarrollo de proyectos de corte inclusivo.

También cabe destacar que el itinerario no se ha implantado de manera progresiva en los diferentes cursos, sino de forma simultánea. En este sentido hemos realizado una apuesta para que el alumnado de 4º curso, a pesar de no haber vivido ApS en 2º ó 3º, no fuera privado de la experiencia de aprendizaje y desarrollo que supone la práctica del ApS.

Para facilitar al lector-a la conformación de una imagen del proyecto, en la siguiente tabla mostramos un resumen de las experiencias que, en el marco de dicho itinerario curricular, se han desarrollado durante el presente curso.

Tabla 1.

Resumen de experiencias de ApS desarrolladas durante el curso 2014-15 en el itinerario curricular.

Asignatura	Curso	Nº experiencias de APS	Nº de estudiantes Implicados-as	Nº entidades como partenariado
Atención a la Diversidad en Ed. Infantil	2º	1	198	3
Cultura, políticas y prácticas inclusivas en Ed. Infantil	3º	9	45	29
Fundamentos pedagógicos de la atención a las necesidades educativas en la infancia	4ºA	14	54	34
	4ºB	12	58	44
	4ºC	13	55	35

2. METODOLOGÍA

Esta comunicación no se orienta a evaluar los resultados de las experiencias en términos de impacto, tampoco a la evaluación del aprendizaje del alumno implicado en el ApS. Aspiramos a tratar de caracterizar la concreción de los proyectos desarrollados, para comprender el sentido que estamos ofreciendo al Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado quienes, como docentes, estamos implicadas en este tipo de propuestas y como ésta se articula coherentemente con la Educación Inclusiva. Para ello nos centraremos en la evaluación de las experiencias resultantes en la asignatura de 3º. Ello se justifica no solo porque el alumnado que participa en la misma ya ha contado con experiencias previas en ApS en la asignatura de 2º curso (mientras que el que cursa 4º puede o no haberlas tenido); sino porque el hecho de formular propuestas docentes diferentes ajustadas en el tiempo, nos ha permitido ir desarrollando prácticas pedagógicas diversas y construyendo y reconstruyendo el sentido de ese itinerario, a partir de la reflexión conjunta.

2.1. Participantes

El diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de ApS, en el contexto de la asignatura *Cultura, políticas y prácticas inclusivas en educación Infantil* (que tiene un carácter cuatrimestral), es una decisión opcional del alumnado. La asignatura cuenta con 51 estudiantes y 2 docentes que participan en el aula, siguiendo un modelo de pareja pedagógica (Rodríguez, 2014). Esto último, nos permite mejorar el acompañamiento educativo (Mendía, 2012) de las propuestas y dar respuesta a una de las debilidades del proyecto detectada en el curso anterior (García et al., 2014). Hay que señalar que en nuestro caso el 88,2% optó por este tipo de propuestas que ocupan algo más del 60% del desarrollo de la asignatura. Se concretaron 9 proyectos de ApS conformados por 5 estudiantes que se agruparon según intereses.

Respecto a los aspectos éticos que envuelven a la investigación se ha de destacar que al inicio de cada asignatura involucrada en el proyecto se presenta al alumnado el mismo y se solicita permiso para la recogida de información, a través de distintas técnicas e instrumentos (diarios, registros de seguimiento, fotografía, entrevistas y documentos escritos).

2.2. Diseño

El diseño que enmarca el proyecto en su conjunto articula una investigación-acción (I-A) en cuanto que ello nos permite interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes lo desarrollamos (Elliot, 1993). Así, sometemos a estudio nuestra propia práctica. Esta I-A es alimentada a través de la recogida de información en un diario colaborativo de grupo (del alumnado), otro diario anecdótico (del profesorado), el análisis de documentos generados en y para la asignatura, la fotografía y el grupo de discusión. El análisis de datos es emergente y se articula a través de la triangulación de fuentes de información y de informantes.

En el caso concreto del objeto de estudio de esta comunicación, hemos utilizado un diseño evaluativo (Cook y Reichardt, 1986) que es articulado a través de la rúbrica de autoevaluación de proyectos de Aprendizaje y Servicio propuesta por Puig et al (2014). Dicha rúbrica presenta 12 dimensiones que son valoradas desde estadios más incipientes del ApS a otros más desarrollado y próximos a la acción socioeducativa crítica. Esta nos permite identificar el estado de los proyectos desde una valoración cualitativa de los mismos. Hemos sometido los 9 proyectos desarrollados en la asignatura a dicha rúbrica para obtener una valoración global. Para ello, se utilizó la información de

seguimiento de los proyectos. Como categorías de análisis para llegar a conclusiones se han utilizado los tres grandes componentes que la rúbrica nos ofrece: 1) Los ingredientes identitarios. 2) Los rasgos pedagógicos y 3) Los rasgos organizativos. En un segundo momento los resultados son explicados a tenor de la vivencia desarrollada por las docentes en el transcurso de la asignatura.

3. RESULTADOS

La aplicación de la rúbrica de evaluación a los proyectos de tercer curso ha sido una oportunidad para que el equipo docente dialogara e intercambiara ideas en torno a los mismos, en relación con el Aprendizaje y Servicio y tomar conciencia, como docentes, visualizando los resultados, de hacia dónde camina nuestra práctica en este sentido.

En la figura posterior se puede apreciar un gráfico del estado actual de los proyectos. Cada una de las series muestra el mapa de un proyecto distinto; y se dibuja a lo largo de un gráfico de araña donde las líneas centrales se aproximan al estado menos evolucionado del ApS y las más alejadas del centro se refieren a un planteamiento de Aprendizaje y Servicio Crítico. Puede apreciarse a través de la presencia de múltiples vértices que el estado actual de los diferentes proyectos no es homogéneo.

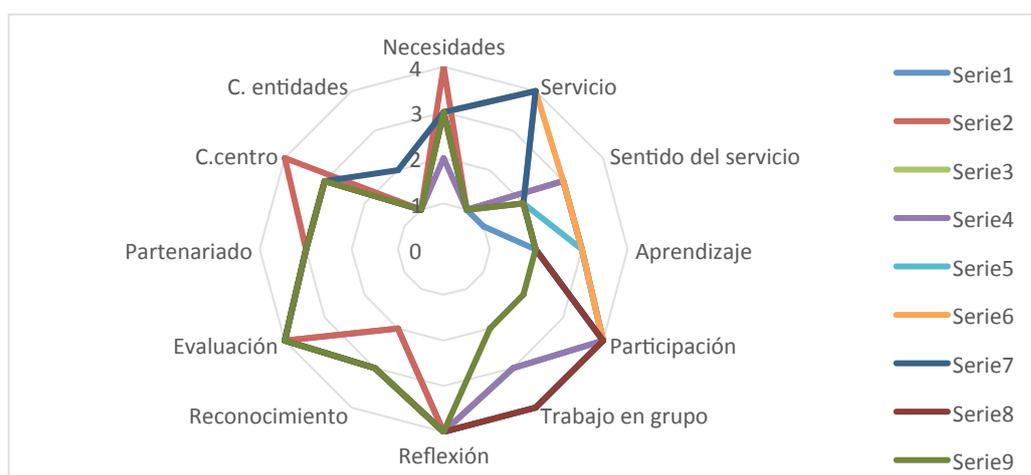


Figura 1. Gráfico de araña resultante de la evaluación de los proyectos de la asignatura, siguiendo el modelo de Puig et al (2014).

Los resultados también nos muestran que aparecen aspectos comunes en la diversidad de estados ya que todos los proyectos alcanzaban la misma valoración en algunas dimensiones, lo que nos dibuja perfiles muy marcados en la tela de araña en las dimensiones “participación”, “reflexión”, “evaluación” y “parteneriadio”. En concreto todos los ApS contemplaban la *reflexión continuada* y el desarrollo de un *trabajo de síntesis*, así como un *proceso de evaluación competencial conjunto*, donde se veían implicados-as estudiantes y profesoras. Otra característica común fue la presencia de un *parteneriadio pactado*, donde existían al menos dos entidades involucradas por proyecto y una de ellas era la diseñadora del mismo.

Por su parte, si valoramos los puntos que nos parecen más débiles de los proyectos, nos encontramos con que a menudo el servicio planteado era un tanto simple y poco continuado en el tiempo (en 6 de los 9 casos); así como que la consolidación del ApS en las entidades se encuentra aún en un momento muy incipiente, frente a lo que ocurre en el propio título donde el alumnado empieza a percibir el ApS como una metodología integrada en su plan de estudios.

En cuanto a los resultados por dimensiones encontramos que, existe un mayor desarrollo de los proyectos en su componente *pedagógico*, así como que este es bastante armónico en cuanto a desarrollo, lo que no resulta anecdótico dada la inserción de esta propuesta en el marco de asignaturas de un plan formativo del profesorado; por su parte las dimensiones referidas a los componentes básicos del ApS y a los organizativos presentan un desarrollo desigual.

4. DISCUSIÓN

Como señalábamos con anterioridad, los resultados de la aplicación de la rúbrica, organizados en torno a componentes, arroja que nos acercamos más a un modelo crítico de Aprendizaje y Servicio cuando nos referimos a su componente *pedagógico*. El acercamiento a este modelo crítico es fundamental en el marco de la asignatura y del itinerario en cuando que supone plena sintonía con la Educación Inclusiva, nuestro marco psico-socio-pedagógico. Así, la *participación liderada* es una de las características de la propuesta que se formula al alumnado en la propia asignatura. En este curso son ellos-as los-as que promueven sus proyectos y se responsabilizan de los mismos. El *trabajo cooperativo* es otra de las señas de identidad de la educación inclusiva, por lo que desde el aula se cuida la organización de grupos y la creación de un ambiente acogedor para que este sea posible. A su vez, la existencia de un documento de apoyo al diseño, facilita que el alumnado construya un plan de trabajo donde existan, por ejemplo, tareas interdependientes. También todo el *componente reflexivo y evaluativo* está muy presente, con momentos específicamente determinados para ello, apoyados por una guía de trabajo específica de la asignatura que andamia dichos procesos. Este componente permite identificar la exclusión, valorar la existencia de barreras al aprendizaje y a la participación y avanzar en los modelos de apoyo.

Por su parte, también hay que señalar que en el componente pedagógico es aquel en el que como docentes podemos tener mayor incidencia, diseñando escenarios de aprendizaje valiosos para el desarrollo del Aprendizaje y servicio, procesos y contextos enriquecidos.

Respecto a los *componentes básicos del ApS*, la evaluación de los proyectos muestra que el alumnado es capaz de detectar necesidades en su contexto local, aunque a veces necesita el apoyo de las profesoras e igualmente que es capaz de establecer puentes entre el ApS y el currículo formativo de la asignatura. Sin embargo, a menudo el servicio es simple y poco continuado en el tiempo. Ello viene determinado por dos factores, el primero la corta duración de la asignatura y el segundo, que el hecho de potenciar que el alumnado detecte necesidades, diseñe y lidere los proyectos y los articule implica que aunque este valore la posibilidad de servicios más creativos y complejos, el tiempo transcurra en su contra. En este sentido, para superar la barrera temporal necesitamos avanzar hacia un modelo curricular menos fragmentado en asignaturas, que convierta el ApS en el eje promotor de un proyecto integrado.

En relación con el componente centrado en lo organizativo, encontramos que hemos superado el desarrollo de proyectos ApS en el marco de la propia institución, lo que potencia el conocimiento y la intervención en el entorno. Desde el punto de vista de la educación inclusiva supone algo fundamental porque implica la creación de redes de apoyo y la movilización de recursos. También vamos apreciando que nuestros estudiantes se están erigiendo en promotores de ApS en nuestro entorno.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha ofrecido la oportunidad de comprender dónde estamos en relación con el desarrollo de un itinerario curricular donde el Aprendizaje y Servicio supone un motor de formación inicial del profesorado. Nos permite valorar, en este caso, que el ApS está ocupando el papel previsto en el marco de dicho itinerario, que en este caso suponía el reto de su abordaje construido desde las bases de la educación inclusiva, donde elementos como la voz de alumnado, la participación, la cooperación, la movilización de recursos y el desarrollo de los apoyos, juega un papel protagonista.

El hecho de que el alumnado participante ya hubiera desarrollado una experiencia previa de Aprendizaje y Servicio, sin duda, ha sido un elemento determinante en el desarrollo de la asignatura: conceptos como ApS, su finalidad o los elementos básicos que lo componen no le resultan un lenguaje extraño. Aun así, esto no está determinando positivamente el tipo de servicios que se presta, que viene más bien limitado por los propios tiempos de desarrollo de la asignatura. No obstante empezamos a encontrarnos alumnado que está dispuesto a comprometerse más allá de lo que supone la asignatura, incluso se ha abierto la puerta de diseñar proyectos a dos cursos, dado que esta asignatura se vincula de forma directa con otra de cuarto.

Los buenos resultados respecto al componente pedagógico consideramos que vienen apoyados por la creación de material específico de trabajo que se ajusta a las necesidades del alumnado, así como al intercambio continuo en el equipo docente de la asignatura. Trabajar bajo la modalidad de pareja pedagógica ofrece más oportunidades de intercambio docente, y más posibilidades de mejorar el apoyo al alumnado, y aunque sobrecarga la tarea docente, también potencia un mejor clima de trabajo y una mayor complicidad que repercute en el aula.

Finalmente, podemos observar que la práctica del ApS es la que está impulsando su conocimiento, reconocimiento y extensión en otras entidades involucradas en las propuestas de nuestro alumnado. También empezamos a percibir como natural la presencia del ApS en nuestro currículum formativo de maestros-as, lo que implica que empieza a vislumbrarse posibilidades a la institucionalización curricular del ApS en nuestro contexto.

REFERENCIAS

- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- García, M. y Cotrina, G. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, M.; Sánchez, L.; Benítez, R.; Almagro, R.; Cotrina, M.; Alcaraz, N. y Fernández, M. (2014). *Institucionalizando el Aprendizaje-Servicio en el Grado de Educación Infantil: un proceso desde la innovación educativa compartida*. Contribución presentada en el V Congreso de ApS. El Aprendizaje-Servicio en la universidad. De la iniciativa individual a la institucional. Madrid, 30 y 31 de mayo de 2014.
- García, M. y Cotrina, G. (2015). La Formación del profesorado a través de Aprendizaje y Servicio: de las prácticas educativas críticas a una universidad comprometida. *Revista Profesorado*, 19(1), (en prensa).

- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Puig, J.M., Martín, X., Palos, J. Gijón, M. De la Cerda, M. y Grall, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de APS*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 8 (2), 219-233.

El Aprendizaje-Servicio en el Sistema Universitario de Galicia. Evaluación y perspectivas de institucionalización.

Alexandre Sotelino Losada¹, Miguel A. Santos Rego² e Igor Mella Núñez³

¹ *Departamento de Análisis e Intervención PsicoSocioEducativa / GI-Esulca (USC). Campus de Ourense. Universidade de Vigo.
alexandre.sotelino@gmail.com*

² *GI-Esulca, Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Campus Vida. Universidade de Santiago de Compostela.
miguelangel.santos@usc.es*

³ *GI-Esulca, Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Campus Vida. Universidade de Santiago de Compostela.
igor.mella@usc.es*

RESUMEN

El desarrollo del Aprendizaje-Servicio en el contexto gallego y su consideración en esta realidad universitaria se encuentran aún en ciernes. Por lo tanto, este trabajo se plantea en términos de viabilidad y eficacia pedagógica, para lo cual se ha articulado una evaluación previa de la situación que presentan las universidades gallegas como potenciales impulsoras de programas de Aprendizaje-Servicio.

Entre los principales resultados obtenidos destacan el desconocimiento que el profesorado tiene al respecto, junto con una marcada predisposición a implantar el Aprendizaje-Servicio en las aulas. También cabe señalar que el desarrollo en las tres universidades del SUG es ya una realidad, pero por el momento con diferentes niveles de implantación y consolidación en sus demarcaciones territoriales.

Palabras clave: Sistema Universitario de Galicia, Aprendizaje-servicio, evaluación, desarrollo.

ABSTRACT

The development of Service-Learning in the Galician context and consideration at this university really are still in the making. Therefore, this work is in terms of viability and educational effectiveness, for which it has articulated a prior assessment of the situation presented by the Galician universities as potential drivers of Service-Learning programs.

Among the main findings highlight the lack of knowledge that teachers have the basis with a marked predisposition to implement Service-Learning in the classroom. It should also be noted that the development in the three universities of University System of Galicia is a reality, but so far with different levels of implementation and consolidation in its territorial boundaries.

Keywords: University System of Galicia, Service-Learning, evaluation, development.

1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Universitario Gallego, y en general, las Universidades españolas se encuentran sometidas a profundos y, tal vez, precipitados cambios. Lo cual se hace explícito en los aspectos que a continuación detallamos:

- Desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que implica la introducción de nuevos enfoques educativos y organizativos.
- La demanda cada vez mayor de una universidad sensible y cercana a los problemas circundantes, huyendo así del mito de la torre de marfil (Phillips & Pugh, 2005).
- La necesidad de formar ciudadanos responsables, críticos y participativos, además de buenos profesionales.

En este proceso, el profesorado es un elemento esencial para el cambio. Martínez (2006) declara que la universidad tiene una función ética con tres dimensiones: deontológica; ciudadana y cívica; y humana, personal y social. No puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore el aprendizaje ético y la formación ciudadana. El Aprendizaje-Servicio se presenta como una metodología completa, en tanto que atiende estos tres factores formativos.

La consideración del Aprendizaje-Servicio en la realidad educativa de Galicia configura el eje del estudio presentado en esta comunicación. A tal efecto, se relaciona Aprendizaje-Servicio y universidad, de manera que pueda servir para gestionar cambios en la formación inicial de los estudiantes y, consecuentemente, de los futuros graduados, tratando de reforzar dimensiones de competencia profesional. El objetivo es que los alumnos adquieran los contenidos académicos programados desde el curriculum de las diferentes materias, realizando un servicio de utilidad social. Asimismo, se presume que en Galicia la eficacia de tal metodología de aprendizaje se puede ver reforzada por la gran cantidad de estímulos ligados al territorio (Lorenzo y Santos Rego, 2009).

Hoy más que nunca es el mismo mercado laboral y las condiciones que deben afrontar los jóvenes que se incorporan a una actividad (asalariada o autónoma) los que exigen la posesión de habilidades socio-relacionales (o, si se prefiere, emocionales), complementando la lógica de un dominio cognitivo pleno en el ámbito de un campo de conocimiento. Uno de los consensos asociados al despegue del Espacio Europeo de Educación Superior parece descansar en ese argumentario, emanado (no hemos de olvidarlo) desde los mismos círculos laborales y/o profesionales (Santos Rego y Lorenzo, 2007).

Puesto que en el marco de referencia socio-cultural de nuestra Comunidad Autónoma, y específicamente, en sus universidades, esas son las ideas que marcan discursos y programas, lo razonable será redefinir en lo posible el dimensionamiento de nuestras prácticas institucionales y de orientación pedagógica. Fundamental para incluir el Aprendizaje-Servicio como modelo, junto, a otras maneras de proceder operativo, pudiendo así abrir más posibilidad de éxito sostenido para profesores y alumnos, procurando entender la institución como un todo (Santos Rego, 2013).

Bajo este supuesto en 2014 presentábamos una investigación resultante de una tesis doctoral (Sotelino, 2014). Concretamente, en este trabajo nos marcamos estos dos objetivos a) determinar el grado en el que se conoce el Aprendizaje-Servicio y, es utilizado por los profesores en el sistema universitario de Galicia y b) analizar la aceptación que tiene este enfoque en el ámbito académico, para sentar las bases de una propuesta de desarrollo de Aprendizaje-Servicio en nuestras universidades, con especial referencia a las claves de institucionalización.

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos planteados hemos optado por realizar una investigación cuantitativa. Al ser el primer estudio de este tipo en Galicia, debíamos evaluar la situación real de la que se partía para, en segundo lugar, delimitar el estado de la cuestión (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans,1995). A tal efecto, nuestro trabajo ha seguido una metodología ex-post-facto (no experimental), con un método descriptivo de encuesta entre profesorado universitario.

La población elegida de estudio es el profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, en sus tres Campus (dos en Santiago de Compostela y uno en Lugo). La selección de la muestra (326 sujetos) se ha realizado mediante muestreo estratificado por áreas de conocimiento procurando la representatividad de la muestra(Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Humanidades). Los estratos tienen una afijación proporcional en función del número de elementos que componen cada uno, así es que el estrato mayor es el de Ciencias Sociales y Jurídicas, puesto que la mayoría de las titulaciones de la Universidad de Santiago de Compostela pertenecen a este grupo (35% del total).

Finalmente, la muestra productora de datos está constituida por: 60 profesores de Ciencias de la Salud, 52 de Ciencias Experimentales, 132 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 33 de Enseñanzas técnicas y 47 de Arte y Humanidades.

Como instrumento elegimos el más utilizado en la investigación por encuesta, esto es, un cuestionario diseñado específicamente para el estudio. Tras realizar una extensa revisión bibliográfica sobre el tema, elaboramos una batería de 45 ítems, que se estructuran en diferentes bloques temáticos. Cabe destacar que el cuestionario ha alcanzado una fiabilidad que supera el 0,70 en todos los bloques, por lo que se considera aceptable según el índice alfa de Cronbach.

Tabla Nº 1

Análisis de Fiabilidad

Escala	Ítems	Alfa de Cronbach
Práctica Docente	12 - 25	0,829
Compromiso social de la Universidad	26 - 36	0,748
Posibilidades metodológicas	37 - 41	0,750

Fuente: Elaboración propia

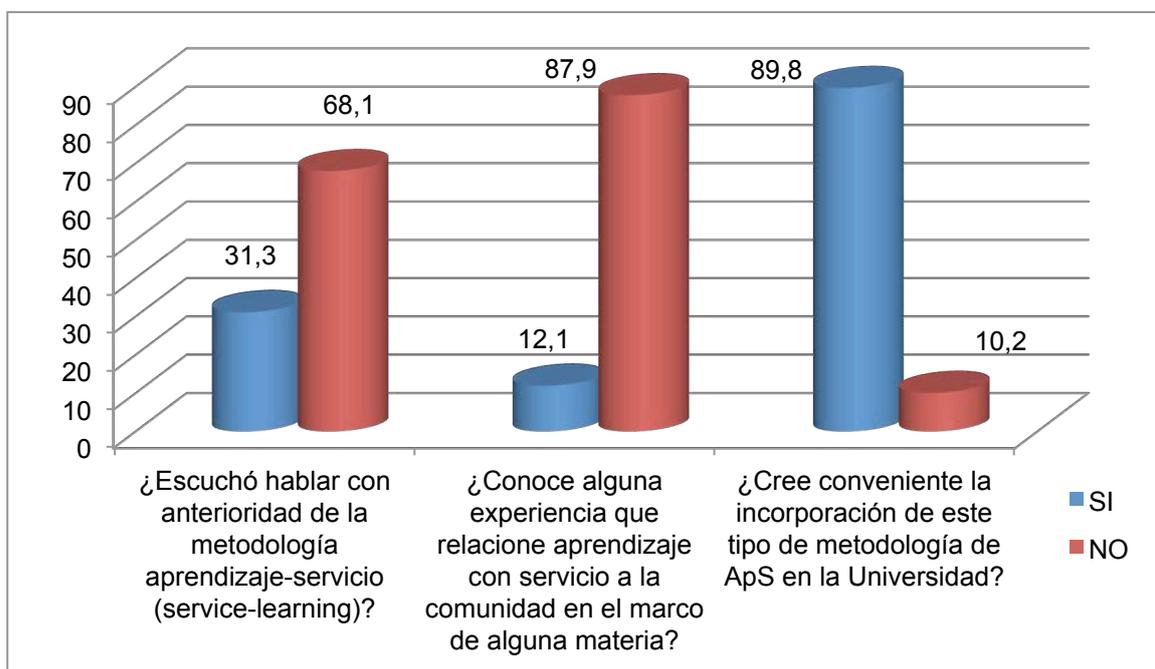
3. RESULTADOS

Se ha preguntado a los sujetos de la muestra sobre su conocimiento del Aprendizaje-Servicio y su pertinencia en la Universidad. Estas cuestiones eran dicotómicas (Si/No), con un apartado de carácter abierto solo en los casos afirmativos de conocimiento del

ApS, en el que describíanla experiencia de ApS que conocían. Estos tres aspectos nos ayudan a situarnos en el eje central de esta comunicación.

Gráfica Nº 1

Conocimiento y pertinencia del Aprendizaje-Servicio



Fuente: Elaboración propia

Son mayoría los profesores que desconocen tanto la metodología como alguna experiencia de ApS (68,1% y 87,9%, respectivamente). Aunque consideramos que es muy satisfactorio que el 31,3% de ellos hayan escuchado hablar del Aprendizaje-Servicio, tan solo un 12,1% tiene conocimiento de alguna experiencia concreta. En este resultado ha podido influir el hecho de que desde el Grupo de Investigación Esculca, junto con el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), ambos de la Universidad de Santiago de Compostela, se está haciendo una amplia labor de difusión del Aprendizaje-Servicio en la propia institución, lo que se ha visto plasmado en cinco cursos del Plan de Formación e Innovación Docente (PFID), cursos de verano, charlas y conferencias, publicaciones.... Esto ha motivado que el término Aprendizaje-Servicio deje de ser desconocido, e incluso algunos docentes empiecen a interesarse por él.

Resulta curioso observar como el profesorado valora positivamente (89,8%), la incorporación de esta metodología a la Universidad. No queremos dejar sin destacar que en este ítem el número de sujetos que no han respondido ha sido elevado (21,8% del

total), ya que, obviamente como ellos mismos reflejaron, al no conocer la metodología no podían valorar su incorporación.

A partir de las informaciones que las tres universidades gallegas tienen en sus webs, y del pormenorizado análisis de sus planes de formación, estatutos, planes estratégicos, memorias de responsabilidad social y otros documentos hemos elaborado una tabla donde se contempla la situación actual de la implantación del Aprendizaje-Servicio en las tres universidades gallegas, algo que está en continua evolución y avance.

Tabla N°2

Estado del Aprendizaje-Servicio en el Sistema Universitario de Galicia

			Formación del profesorado	
Universidade de Santiago de Compostela (USC)	X	X	X	
Universidade de A Coruña (UDC)	X	X	X	
Universidade de Vigo (UVigo)	X			

Fuente: Elaboración propia

El ApS se ha difundido estos últimos años en la Comunidad Autónoma de Galicia gracias a su presencia en los programas de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias y a su incorporación dentro del programa de formación docente de las Universidades de Santiago de Compostela y A Coruña (en el curso 2013-2014 por primera vez). Como un hecho reseñable, cabe destacar la creación en 2014 de la *Asociación Galega de Aprendizaxe-Servizo* (ApSGa), impulsada en buena medida desde la USC.

Tal dinamización socioeducativa es la que está informando, en apreciable medida, la labor académica e investigadora del Grupo Esculca (USC), al que pertenecemos. Independientemente de lo ya comentado, de tal proyección contextual dan idea algunas de las iniciativas que marcan nuestro compromiso con la mejora de la realidad educativa en la Comunidad Autónoma: el impulso a la formación de los profesores, la celebración del primer Simposio Internacional sobre ApS y Educación Superior en Galicia, el liderazgo de un proyecto de investigación (plan nacional), con otras cinco universidades españolas (incluida la Universidad de A Coruña) para examinar el influjo del ApS en el rendimiento académico y el capital social de los estudiantes universitarios, o la evaluación de programas de educación no formal para jóvenes, convocados y desarrollados en los últimos años por parte de la Administración Autonómica en Galicia.

Cabe destacar que las tres universidades están implementando el Aprendizaje-Servicio en sus aulas. Algo que queda demostrado en las múltiples experiencias de ApS que han surgido en los últimos años en diferentes áreas de conocimiento: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Veterinaria, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Periodismo, Ingenierías, Trabajo Social, Odontología... y que reafirman que el avance de esta metodología en nuestros Campus.

En cuanto a su institucionalización se puede decir que aún no es efectiva en ninguno de los tres organismos, pero cabe señalar que en las últimas elecciones a la rectoría de la Universidad de Santiago de Compostela, los dos candidatos incluían el Aprendizaje-Servicio como una metodología de visibilización de la tercera misión de la universidad.

4. DISCUSIÓN

Al menos en nuestro contexto, el estudio realizado puede abrir nuevas vías de indagación, en parte relacionadas con la exploración del Aprendizaje-Servicio en otros niveles educativos y ámbitos de formación. Los datos que hemos podido recabar son susceptibles de ser aprovechados más allá de lo que dicen a propósito del Aprendizaje-Servicio, ya que también pueden ser de ayuda en los análisis centrados en la responsabilidad social de las universidades o en el examen de los formatos docentes ante las nuevas exigencias de la educación superior.

Creemos que hemos logrado nuestro objetivo principal, o sea, explorar el conocimiento del Aprendizaje-Servicio en nuestro marco de vida universitario, junto con el nivel de desarrollo en el mismo. Confiamos en poder aprovechar lo planteado y propugnado en esta comunicación, agradeciendo la oportunidad de haber podido expresar nuestra perspectiva de la educación en general y, particularmente, de la formación ética y cívica en el devenir universitario. Estamos persuadidos de que el Aprendizaje-Servicio se irá incorporando gradualmente al plantel de referencias que estarán presentes en la parrilla de innovaciones con posibilidades de aplicación efectiva en la universidad del siglo XXI resultados presentados, especialmente a la luz de los objetivos planteados.

5. CONCLUSIONES

El Aprendizaje-Servicio supone una magnífica oportunidad para fomentar la relación universidad-entorno de una manera permeable, tratando de contribuir a una formación integral del alumnado universitario. 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 la comunidad.

Como era previsible, el profesorado desconoce en su gran mayoría el Aprendizaje-Servicio, y no encaja experiencias realizadas en esa dirección. Aunque sí se considera positiva la posibilidad de incorporar esta metodología a las aulas. Ante los demás datos presentados destacamos que las universidades gallegas han asumido como un reto la implementación del Aprendizaje-Servicio. Es la Universidad Compostelana, con epicentro en el Grupo Esculca, desde donde irradian diferentes iniciativas que permiten el avance sólido del ApS en el Sistema Universitario de Galicia.

REFERENCIAS

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Lorenzo, M. y Santos Rego, M.A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: EdiciónsXerais.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Phillips, E.M. & Pugh, D. (2005). *How to get a PhD. A handbook for students and their supervisors*. Berkshire: Open University Press.
- 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. y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo: EdiciónsXerais.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Análisis de una experiencia de Aprendizaje-Servicio basada en los criterios de calidad de K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice.

Lorena Zorrilla Silvestre¹, Óscar Chiva Bartoll², Jonatan García-Suárez³

¹ *Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat. zorrilla@uji.es(633747303).*

² *Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat. ochiva@uji.es (695342231)*

³ *Cooperativa de Enseñanza Colegio Santa Cristina. Casería de Montijo, s/n, 18011 Granada. jags90@correo.ugr.es*

RESUMEN

Esta comunicación analiza si el programa de APS llevado a cabo en la asignatura de "Fundamentos de la expresión corporal; juegos motores en educación infantil", perteneciente al 2º curso del grado de maestro y maestra en educación infantil cumple los criterios de calidad establecidos por el *National Youth Leadership Council* de Estados Unidos en el documento "*K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*". En dicha experiencia el alumnado universitario desarrolla un programa de intervención con metodología APS en modalidad de servicio directo para dar una respuesta social a un colectivo de niños/as con diversidad funcional. A partir la información extraída del diario de seguimiento que cumplimentaban los alumnos, se afirma que dicho programa sí que cumple con los criterios de calidad establecidos en el K-12.

Palabras clave: aprendizaje-Servicio, K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice, diversidad funcional.

ABSTRACT

This paper analyzes whether the program APS held at the subject "Fundamentals of body language; motor play in early childhood education", belonging to the 2nd year of master degree in early childhood education and teacher meets the quality criteria established by the National Youth Leadership Council of the United States in "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice". In such experience university students develop an intervention program with APS methodology with direct service mode to give a social response to a group of children / as with disabilities. From the information extracted from daily tracking filled out by the students, it is stated that the program itself that meets the quality criteria established in the K-12.

Keywords: Service-learning, K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice, functional diversity.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una oportunidad para la renovación metodológica. Tal y como plantean Andreu y Labrador (2011), las universidades españolas están interesadas en que el cambio metodológico sitúe al estudiante en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, haciendo especial énfasis en este último factor. Esto se concreta con la tendencia a utilizar las llamadas metodologías activas y experienciales que, junto con la aplicación de un sistema de evaluación continua o formativa, constituyen los dos grandes pilares de la renovación metodológica universitaria. En esta línea, en el curso 2011-2012, se inició en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil” un proyecto de innovación educativa basado en la metodología del Aprendizaje-servicio (APS).

El fundamento del APS es aprender contenidos curriculares al tiempo que se presta un servicio a la sociedad atendiendo una necesidad real no cubierta, desde una perspectiva de colaboración recíproca. El APS es una metodología que responde a las demandas de concebir la educación más que una simple transmisión de conocimientos. Traza un puente entre el mundo académico y el social, por lo que con su uso abordamos la creación de profesionales con ética, además de ciudadanos con un amplio sentido de participación social. En este sentido, hay varios autores que defienden la inclusión de la formación ciudadana a la educación superior de forma explícita como elemento que confiere realmente excelencia en la formación (Bolívar, 2008; Esteban, 2004; García et al., 2008; García et al., 2010; Santos Rego y Lorenzo, 2010; Touriñán, 2007).

El *National Youth Leadership Council* de Estados Unidos desarrolló en 2008 el documento “*K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*” que establece ocho criterios prácticos de calidad que debe cumplir un programa de APS a niveles anteriores al universitario. No obstante, utilizamos esta guía por no encontrar otras recomendaciones prácticas efectivas a nivel universitario. Los ocho criterios de calidad son:

1. *Duración e intensidad.* Parece haber coincidencia en que los programas para producir efectos deben prolongarse al menos un trimestre y que a mayor duración del mismo, mayores efectos (Billig, Root y Jesse, 2005; Spring, Dietz y Grimm, 2006; American Youth Policy Forum, 2002).
2. *Conexión con el currículum.* Las experiencias de APS deben ser diseñadas específicamente para conseguir los aprendizajes y objetivos curriculares.
3. *Creación de alianzas sociales.* Reciprocidad con las entidades de la comunidad. En un proyecto de APS se deben crear complicidades con el entramado social, establecer colaboración con asociaciones y organizaciones que permitan el beneficio conjunto (alumnado-destinatarios del servicio).
4. *Servicio útil, servicio significativo.* El servicio prestado en un programa APS debe contribuir significativamente a cubrir una necesidad social real, debe ser adecuado a la edad del estudiantado involucrado, las actividades deben tener interés para ellos y estar acordes con sus capacidades.
5. *Participación de los estudiantes.* El alumnado ha de ser realmente el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben participar en la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia, se debe propiciar la generación de ideas y la toma de decisiones autónomas desde el desarrollo de habilidades de liderazgo y de decisión.
6. *Diversidad.* Un proyecto eficaz debe ayudar al alumnado a identificar y comprender múltiples perspectivas sobre un asunto y a desarrollar habilidades interpersonales en la toma de decisiones y resolución de conflictos, superando estereotipos.

7. *Supervisión del progreso.* Se debe supervisar de forma continua la aplicación para poder corregir defectos en el procedimiento y conseguir que la práctica sea de calidad.

8. *Reflexión.* Toole y Toole (1995) la definen como el uso de habilidades de pensamiento crítico y creativo para ayudar a aprender de la experiencia de servicio y del contexto en que éste se realiza. Es uno de los elementos básicos que debe tener un programa de APS para que sea efectivo. Se debe realizar durante todas las fases y debe mostrar la conexión entre los conocimientos previos y los recientemente adquiridos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes. Agentes implicados en el servicio.

Los principales agentes son, la Universitat Jaume I, que desde los respectivos vicerrectorados ha ofrecido su respaldo institucional a la propuesta; el Servicio de Deportes de la Universidad Jaume I, que ha acogido a los niños y niñas colaborando con la cesión de instalaciones y material; el alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil de la asignatura de segundo curso "Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil"; el profesorado responsable de la asignatura; y, como receptores del servicio, los niños y niñas de diversidad funcional.

2.2. Procedimiento

Partiendo de la concepción de educación inclusiva, y bajo la necesidad de cubrir unas necesidades latentes en un grupo de niños y niñas con diversidad funcional, se llevó a cabo un programa de APS. Este programa nace de la demanda de actividades de psicomotricidad para estos niños de manera gratuita o subvencionada dada la situación económica actual. En este marco, los docentes de esta asignatura desarrollan un programa de intervención con metodología APS en modalidad de servicio directo.

-Duración: los alumnos universitarios estaban divididos en grupos de 6-8 personas y cada grupo realizaba a lo largo del semestre 4 sesiones de intervención directa de una duración de 2h cada una.

-Intensidad: Cada alumno dedicó 30h distribuidas en seminarios (3h), creación de juegos (6h), tutorías (2h), aplicación práctica (8h), reflexión y valoración de la experiencia (4h), redacción documentación escrita (2h) y asistencia a jornadas (3h)

-El alumnado fue protagonista al aplicar los conocimientos de la asignatura, con la finalidad elaborar juegos motrices adaptados a las necesidades de los niños receptores del servicio. A la hora de poner en práctica los juegos tenían que tomar decisiones y realizar los cambios necesarios en función de cada momento.

-Creación de alianzas sociales entre el alumnado universitario y las diferentes entidades y asociaciones a las que se prestaba el servicio.

-Existencia de un servicio útil y significativo: el programa ayudó a cubrir una necesidad real conocida con anterioridad.

-Sensibilización de las dificultades sociales de los receptores del servicio. El alumnado universitario tuvo la oportunidad de conocer la situación en la que se encuentra este colectivo de diversidad funcional al poder poner en práctica sus conocimientos de una forma directa.

-Supervisión sistemática mediante reuniones periódicas grupales e individuales, asistencia del profesorado a las sesiones de juego y el seguimiento a través de

diferentes documentos como el diario de seguimiento y la ficha del control del servicio prestado donde se computan las horas invertidas de cada alumno en el programa.

-Reflexiónal finalizar cada sesión, donde el alumnado universitario expresaba sus vivencias, las aportaciones de la experiencia APS en su formación como futuros maestros, las principales dificultades encontradas, las soluciones adoptadas, etc.

2.3. Materiales

Documento de servicio de la asignaturadonde se exponen las pautas de actuación en cuanto al seguimiento de las actividades, incluyendo diferentes técnicas de trabajo en grupo.

Diario de seguimiento donde los alumnos describen las actividades que realizan en el servicio prestado desde la asignatura y reflexionan sobre su trabajo realizado.

Ficha de control del servicio prestado para, al finalizar, computar las horas invertidas durante el programa y saber con el número de personas que habían trabajado, los niños a los que habían prestado el servicio...

2.4. Diseño

Se trata de un estudio cualitativo de análisisde citas extraídas de los documentos arriba nombrados, especialmente de diarios de seguimiento redactados por los estudiantes universitarios. Para ello, establecimos las categorías en función de los criterios de calidad establecidos por el K-12.

3. ANÁLISIS

En los diarios de seguimiento de los estudiantes se puede observar que el programa de intervención cumple con los criterios determinados por el *NationalYouthLeadership Council* de Estados Unidos en el documento *K-12 Service-LearningStandardsforQualityPractice: duración, intensidad, existencia de un servició útil y significativo, supervisión sistemática del programa y reflexión*. Dichos criterios avalan la experiencia realizada, pudiendo afirmarse que responde fehacientemente a una aplicación de APS. De entre las posibles citas, se han traído a colación las que se consideran más significativas para clarificar el cumplimiento del programa.

En relación a la “duración y extensión del programa”, queda reflejada en la ficha de control que cada alumno debe presentar al finalizar la actividad. En dicho documento queda reflejado el cómputo de horas invertidas por cada alumno durante el programa.

Los participantes llegan a plantear que a su juicio este tipo de experiencias deberían incorporarse de forma obligatoria, ya que es de este manera como interpretan que el aprendizaje es más significativo y útil para su futuro profesional.

Lo que estamos haciendo de forma voluntaria, debería ser algo obligatorio y preestablecido por la Administración, pues la verdadera realidad de nuestra profesión la ponemos en práctica y la aprendemos de manera más significativa cada sábado, cuando nos encontramos con esos niños (7:10)

De un modo concreto, el alumnado alude al potencial facilitador del APS para la adquisición de aprendizajes técnicos relacionados con la asignatura, tales como la preparación de sesiones de juegos motores, la creatividad para idear nuevas propuestas, el uso del material disponible, las creación de alternativas y adaptaciones para atender a la diversidad, etc.

Antes nos costaba mucho preparar una sesión. Ahora llegas y enseguida tienes un montón de ideas, de cosas para hacer, con un material se te ocurren mil juegos. (45:3)

Por otra parte, en cuanto al cumplimiento del criterio de calidad referente al “establecimiento de alianzas con diferentes entidades y/o asociaciones del entramado social”, conviene destacar la existencia de determinados problemas logísticos en alguno de los casos. Por ejemplo, en uno de los casos, manifiestan fallos debidos a problemas de comunicación.

Hemos tenido problemas con la asociación (...) al final íbamos de boca en boca con los padres y así nos venían más niños (16:3)

No obstante, el alumnado acredita en la mayor parte de los casos la buena experiencia de las alianzas establecidas entre la universidad y dichas asociaciones, subrayando la existencia de tales alianzas como un hecho positivo del programa.

Lo más destacable de esta sesión es la buena idea que ha tenido la asociación al realizar las actividades tanto para niños con dificultades como para sus hermanos. (18:5)

Referente al criterio de “servicio útil y significativo”, es destacable el ingente número de referencias reflejadas por el alumnado al respecto. Sin duda, el gran potencial que la modalidad de servicio directo conlleva se ve plasmado en esta aplicación de APS, donde además destaca el contacto con niños y niñas con diversidad funcional derivada en la mayor parte de los casos de situaciones de parálisis cerebral o síndrome de Down. Algunos alumnos universitarios destacan además cómo la implicación y el compromiso al que les ha abocado esta experiencia de APS ha trascendido a las exigencias de la asignatura, elevándose dicho compromiso al contexto de la realidad social con la que se enfrentan.

Hemos dejado un poco de lado la idea de que sea “un trabajo de clase” para pensar más en el disfrute de los niños y de nosotras mismas. (30:30)

Algunos, resaltan cómo la experiencia del APS ha significado un aporte de primer orden no sólo para su formación como futuros docentes, sino como enriquecimiento de su bagaje y experiencia vital.

La experiencia vivida es inolvidable y me hicieron salir plenamente satisfecha. (16:8)

Respecto al criterio referido a la “toma de decisiones y protagonismo del alumnado”, decir que estas actuaciones no quedaron circunscritas únicamente a las sesiones pertenecientes a la fase de ejecución. No obstante, los diarios del alumnado conducen a pensar que esas fueron las decisiones con mayor impacto sobre su vivencia. Entre ellas se remarcan aquí citas referidas a decisiones durante la dinámica de los juegos motores, así como entorno a las estrategias para incrementar la motivación de los niños y niñas.

El premio al final de las sesiones se nos ocurrió para darles una motivación porque vimos que los mismos niños no venían a todas las sesiones y a lo mejor venían otros nuevos (18:3)

Otro criterio de calidad al que debe aspirar todo programa de APS es la “comprensión de las dificultades sociales con las que conviven los colectivos con los que se trabaja”. En relación a este ámbito, el alumnado participante menciona constantemente tanto las dificultades de los niños y niñas, como también aquellas que deben afrontar los padres y madres. Este hecho es indicativo de que han comprendido que la discapacidad no afecta únicamente a las personas que la padecen, sino que también implica un esfuerzo extra para aquellos que están alrededor.

Nos hemos dado cuenta una vez más de lo costoso que puede resultar para los padres, ya que son niños que requieren mucha atención y actividad física, cosa que puede no resultar sencilla para muchas familias (6:13)

Un nuevo punto que no debe faltar en un programa de APS de calidad es la “supervisión sistemática”. El trabajo a pie de campo exige que el profesorado aporte un esfuerzo extra centrado en la supervisión y apoyo del programa mediante tutorías y actividades guiadas.

Con los profesores nos fastidió un poco que llegáramos a la sesión con la sesión teórica preparada y te decían: esto no, esto lo quitas y este lo cambias. Que nosotras nos quedáramos en plan nos ha costado 3 horas y no les gusta nada de lo que hemos hecho. Pero también, ahora lo piensas y él lo hizo para que aprendamos a tener un poco de iniciativa con los niños y también tenía razón que si llegas a un sitio con unos niños y te dicen que vas a jugar al pilla pilla igual que has estado jugando en el cole con el de educación física, dices pues vaya. (30:56)

Por último, en cuanto al factor “reflexión durante y después del programa”, es indicativo el hecho de que el alumnado mencione muy a menudo, por encima de otros procesos y mecanismos de reflexión, aquellos que implican trabajos de intercambio grupal de pareceres. Estos procesos implican tomar conciencia de los aprendizajes alcanzados, de las propias limitaciones, de la capacidad o no para afrontar y superar conflictos, etc. Pero no sólo se reflexiona sobre aprendizajes técnicos o curriculares. Uno de los puntos esenciales que diferencia al APS del resto de metodologías es la capacidad de despertar o potenciar la conciencia social, aspirando a educar en valores y a sensibilizar al alumnado sobre las problemáticas sociales en las que se trabaja.

Durante nuestras reflexiones grupales tras esta sesión nos hemos dado cuenta como en muchas ocasiones con todo lo que tenemos siempre precisamos de más y nunca estamos conformes, cuando ellos con un simple juego son felices. (64:4)

4. CONCLUSIONES

A partir del presente análisis puede confirmarse de un modo tangible que los criterios de calidad especificados por el *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*, han sido cumplidos en el programa de APS. Asimismo, del trabajo emerge una nueva visión, desde el enfoque del alumnado protagonista, desde la que valorar y determinar el cumplimiento de dichos estándares, lo cual enriquece el proceso de que los diferentes agentes implicados pueden llevar a cabo en la valoración final del proyecto.

Por último, como perspectiva de futuro, sería deseable que se planteara la existencia de unos criterios estandarizados y ajustados al contexto español, de manera que las diferentes experiencias pudieran tener un marco de referencia con el que identificarse y seguir mejorando.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU) y realizado dentro del Proyecto P11A2013.

REFERENCIAS

- American Youth Policy Forum (2002). The YouthBuild welfare-to-work program: Its outcomes and policy implications. Consulta: 30 de mayo de 2010. Disponible en: www.aypf.org/forumbriefs/2002/fb041902.htm.
- Andreu, M.A. y Labrador, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, nº 9 (2), 2011, pp. 236-245.
- Billig, S. H., Root, S. y Jesse, D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. En Root, S., Callahan, J. & Billig, S. H., *Advances in servicelearning research: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts* (pp. 97–115). Greenwich, CT.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm. 1, abril 2008.
- Esteban, F. (2004). Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad. Bilbao: *Descléé*.
- García, R., Escámez, J., Martínez, M. y Martínez MJ. (2008). Aprendizaje de Ciudadanía y Educación Superior. En: Educación y Ciudadanía. *Anroart Ediciones, S.L.* Las Palmas de Gran Canaria, 2008.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI. Valencia: *Brief Ediciones S.L.*
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 12 (2010).
- Spring, K, Dietz, N. y Grimm, R. (2006). *Youth helping America: servicelearning, school-based service and youth civic engagement*. Washington, DC: Corporation for National & Community Service.
- Toole, J. y Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. En Kinsley, C. y McPherson, K., *Enriching the curriculum through service-learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum and Development.
- Touriñán, J.M. (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón* (59: 2-3) 261-311.

“Aprendizaje y servicio en el trabajo fin de grado en Enfermería Leioa”

Inmaculada Abalia Camino¹ y Esther Irurzun Zuazabal²

¹ Departamento de Enfermería I, Escuela Universitaria de Enfermería. Leioa. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. inma.abalia@ehu.es;

² Departamento de Enfermería I, Escuela Universitaria de Enfermería. Leioa Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. esther.irurzun@ehu.es

RESUMEN

Se desarrollan 4 Trabajos de Fin de Grado (TFG) en base a actividades de Aprendizaje/ Servicio relacionados con Programas de Educación para las Salud en una asociación de mujeres y en un centro educativo que acoge a adolescentes con problemas sociales que no han finalizado sus estudios obligatorios. Los temas de los 4 TFG desarrollados son: Remodelación del suelo pélvico mediante ejercicios, prevención de la incontinencia urinaria, prevención de hábitos tóxicos en adolescentes, prevención de trastornos alimentarios en adolescente mujeres. Las experiencias han sido muy diferentes en los colectivos elegidos, si bien, todos los estudiantes reconocen que ha sido una experiencia gratificante que les ha ayudado a poner en práctica las competencias adquiridas durante la carrera.

Palabras clave: “Aprendizaje/Servicio”; “Trabajo Fin de Grado”; “Educación para la Salud”.

ABSTRACT

4 Final Project Works (FPW) are developed based on activities related Service/ Learning and Education Programs for Health in a women's association and a school that welcomes adolescents with social problems and who have not completed their compulsory education. The topics of the four FPW developed are: Remodeling the pelvic floor through exercises, prevention of urinary incontinence, prevention of toxic habits in adolescents, prevention of eating disorders in adolescent women. The experiences have been very different in the selected groups, although all students recognize that it has been a rewarding experience that has helped them to put into practice the skills acquired during the Degree in Nursing.¹.

Keywords: Incluya aquí las un máximo de 5 palabras clave en inglés separadas por “Service/Learning; “Final Project Work”; “Health Education”.

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto “Aprendizaje y Servicio en el Trabajo Fin de Grado en Enfermería Leioa” favorece el desarrollo del TFG de forma innovadora mediante la metodología del Aprendizaje/Servicio (A/S).

El alumnado de cuarto curso de Grado en Enfermería dispone de 150 horas para la realización del TFG en A/S, lo que hace factible el A/S a lo largo del curso dando un servicio real a la comunidad.

El curriculum de Enfermería tiene una vertiente social íntimamente relacionada y que no debe desvincularse de la sanitaria. Se puede poner de manifiesto por algunas de las competencias que debe alcanzar el alumnado al finalizar sus estudios.

Algunos ejemplos de competencias generales, específicas y transversales:

- C. General: Respetar sin prejuicios garantizando el derecho a la intimidad de las personas
- C. Específica : Identificar las necesidades y valores relacionados con problemas de salud, riesgo y sufrimiento del individuo y de la comunidad
- C. Transversal: Comunicación eficaz
- C. Transversal: Trabajo en equipo

La metodología de A/S presenta importantes ventajas para el estudiante, el socio comunitario y el profesorado.

1) Beneficios para el o la estudiante

- El estudiante fortalece su formación académica profesional implementando las competencias curriculares adquiridas y plasmándolas en la realidad Socio-Sanitaria.
- Potencia sus aprendizajes a través de la experiencia real de trabajo en una organización social
- Amplia sus conocimientos de la problemática social de su entorno
- Puede tomar contacto con organizaciones en las que puede trabajar como voluntario o voluntaria.
- Desarrolla valores y habilidades solidarias y ciudadanas.

2) Beneficios para el Socio Comunitario

Siendo el Ayuntamiento de Leioa* el Socio Comunitario, que tiene desarrollados sus Servicios Sociales, pero con necesidades cada vez más acuciantes, los estudiantes de 4º curso pueden constituir un importante apoyo para algunas acciones en las que el alumnado está preparado y puede poner en práctica habilidades que aparecen en su curriculum.

- El Ayuntamiento de Leioa recibe la atención a necesidades reales de su organización, a través de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes.
- Obtiene un servicio sin coste económico
- Establece alianzas con la universidad al contactar con profesores que pueden comprometerse con trabajos a largo plazo.
- Toma contacto con estudiantes universitarios que pueden motivarse con la organización promoviendo la colaboración mutua.

- Accede a los recursos de la universidad (tecnologías, bibliotecas, recursos humanos)
 - Obtiene conocimientos y desarrolla habilidades relacionadas con los temas que se abordan en los TFG.
- 3) Beneficios para el profesorado
- Reciben la oportunidad de trabajar y realizar un aporte para la comunidad aprovechando el espacio que les ofrece la docencia y el trabajo de las y los estudiantes.
 - Los y las estudiantes están más motivados y satisfechos por la utilidad real de su trabajo.
 - Desarrolla valores y habilidades solidarias y ciudadanas.

2. DESCRIPCIÓN

La realización de este proyecto se basó en el convenio existente entre la UPV/EHU y el Ayuntamiento de Leioa, y está subvencionado por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU dentro de un Proyecto de Innovación Educativa. Se estableció el contacto con la Concejalía de Bienestar Social, que actuó de intermediaria entre los alumnos del TFG y los socios comunitarios. A continuación se describen brevemente los acuerdos obtenidos en las reuniones mantenidas.

Breve descripción del municipio de Leioa:

El municipio de Leioa ocupa una superficie de 8,5 km², con una población de 29.151 habitantes, (3.430,9 hab/km²). Es un municipio de Bizkaia que ha experimentado un progresivo incremento poblacional a lo largo de los dos últimos siglos. Se caracteriza como un municipio joven en el que los grupos en edades reproductivas tienen un peso importante.

El sector servicios se ha constituido como el sector principal del municipio, aunque es de destacar todavía el peso del sector industrial por su pasado industrial.

Los Servicios Sociales de Leioa actúan cuando los ciudadanos, bien por falta de recursos económicos o por diferentes motivos, no pueden satisfacer sus necesidades más básicas. El Ayuntamiento de Leioa ha puesto en marcha la Agenda Local 21 del municipio, programa que busca aplicar los principios del desarrollo sostenible, esto es, mejorar el bienestar y la calidad de vida hoy sin renunciar al mañana, no sólo en cuestiones medioambientales, sino también en los ámbitos sociales y económicos.

En la tabla 1 se recogen Actividades de Fomento de la salud en las que las y los estudiantes de Enfermería podrían participar colaborando con los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Leioa.

Esta amplia oferta a trabajar se consensuó entre las profesoras participantes en el proyecto y la Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Leioa en varias reuniones desarrolladas durante los meses de marzo a septiembre de 2014.

Posteriormente, y una vez realizada la oferta, a los estudiantes de 4º curso de Enfermería, se presentaron 4 alumnos interesados en el proyecto.

En Octubre y Noviembre se volvieron a realizar reuniones con el Ayuntamiento, en las cuales, se concretaron los temas que se iban a desarrollar, aunando los intereses de los centros en los que se iba a trabajar, y los interés personales y profesionales de los alumnos.

Tabla nº 1

Distribución de los colectivos susceptibles de participación. Elaboración propia.

Grupo de población diana	Actividad de fomento de la salud	Lugar de desarrollo de la actividad
Mujeres	Vida saludable Menopausia	Asociación de Mujeres Andrak
Estudiantes adolescentes	Prevención de adicciones Talleres de buenos tratos	Centros educativos (secundaria, institutos)
Estudiante >=16 años sin graduado ESO	Relaciones sexuales, infecciones, embarazos no deseados Problemas alimentación	Programa Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Los temas finalmente elegidos fueron:

Asociación de mujeres Andrak: dos alumnas desarrollarán actividades de Educación para la Salud y talleres prácticos dirigidos a la prevención y corrección del suelo pélvico, para evitar o minimizar la incontinencia urinaria, así como para prevenir el prolapso de útero.

PCPI: dos alumnos/as trabajarán en sendos talleres de Educación Para la Salud dirigidos a la prevención de los hábitos tóxicos y a los trastornos de la alimentación.

3. ANÁLISIS

En estos momentos no está finalizado el proyecto, y los TFG se presentaran en el próximo mes de junio, por lo que, todavía no se puede realizar un análisis exhaustivo del programa, si no, más bien valoraciones intermedias.

Dichas valoraciones han resultado muy diferentes en los dos ámbitos estudiados, si bien, los 4 alumnos implicados reconocen que ha sido una experiencia innovadora e interesante que les ha aportado una visión real de cómo se planifican y diseñan Programas y actividades de Educación para la Salud, y de las dificultades y soluciones que se deben superar para poder realizar dichas actividades con colectivos especiales.

- **Asociacion de Mujeres-Suelo pélvico-Incontinencia Urinaria- Prolapso del útero**

Desde un primer momento, se han sentido apoyadas y se ha visto una importante participación y colaboración por la Asociación, generándose un grupo que se comprometió a participar activamente en las actividades.

En este momento se han desarrollado las actividades formativas y se acaba de realizar la encuesta de satisfacción de las mismas por las mujeres participantes.

Mediante el desarrollo de dicha actividades las estudiantes de enfermería fueron capaces de crear un clima de confianza en el que se desarrollaron discusiones participativas que ayudaron a solucionar las dudas que presentaban las mujeres.

Las encuestas de satisfacción no están analizadas, pero la percepción subjetiva de las alumnas es muy buena, considerando que les ha ayudado a desarrollar las competencias adquiridas durante la carrera, tanto transversales como específicas, puesto que han tenido que desarrollar un trabajo que engloba el trabajo de documentación científica y profundización en un tema, selección, lectura crítica y síntesis de la información seleccionada, así como presentación a las mujeres.

La parte práctica del taller les ha permitido constatar los problemas específicos que presentan las mujeres en este ámbito, haciéndoles conscientes de su capacidad para solventarlos.

Consideran que es una experiencia a repetir.

- **PCPI- Prevención de hábitos tóxicos y Trastornos alimentarios**

El colectivo al que se ha dirigido este programa es un colectivo con problemas sociales importantes, que, en ocasiones, dificulta su motivación y participación. Esto ha generado que la aproximación y toma de contacto con el colectivo, si bien ha estado favorecido por los responsables del centro, ha sido difícil desde un primer momento.

Por otra parte, la constatación de estas dificultades, ha puesto de manifiesto para los alumnos participantes, las dificultades reales de trabajar con colectivo de diferentes ámbitos sociales y con problemáticas añadidas. En algunos casos, les ha ayudado a introducir modificaciones en la actividad que tenían preparada para adaptarla a la población a la que se dirigían.

Si bien, en este momento, por motivos de calendario escolar y prácticas desarrolladas por el colectivo al que iba dirigido el programa, no se ha podido realizar el trabajo de campo. Los estudiantes de Enfermería consideran que han podido poner en práctica varias de las competencias a desarrollar durante la carrera, siendo capaces de realizar una buena documentación científica sobre el tema elegido, completándola y adaptándola a las necesidades del colectivo.

El desarrollo del trabajo de campo se pospone hasta el mes de Octubre.

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

Dado que el proyecto todavía está sin finalizar no se puede desarrollar este apartado, parte de él se ha descrito en el análisis.

AGRADECIMIENTOS

Mención especial al Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea que financia este proyecto.

Mención especial a la Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Leioa.

Mención especial a la Asociación de mujeres de Leioa Andrak y al PCPI de Getxo Leioa.

REFERENCIAS

Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M., Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Medica Superior, Ciudad de la Habana* 26 (4) ,594-603.

Batlle, R. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*. 2011; 972:49-53

Botello, B. y cols. (2013). Metodología para el mapeo de activos de salud en una comunidad. *Gaceta Sanitaria*, 27(2) ,180-183.

Cofiño, R., Pasarín, M. I. y Segura, A. (2012). ¿Cómo abordar la dimensión colectiva de la salud de las personas? Informe SESPAS. *Gaceta Sanitaria*, 26(S) ,88-93.

Departamento de Salud del Gobierno Vasco (2013). La promoción de la salud en la primera infancia desde un punto de vista poblacional. *Populazioaren osasuna OSAGIN buletina/SALUDANDO boletín de salud poblacional.*; 7.

Martin, X., García, M., Casares, C., Vila, J., Rovira, M.P., Trilla, J., Palos, P., Batlle, R., Rubio, L., Climent, M.T., De la Cerda, M., Graell, M., Muñoz, M.A. *Aprendizaje servicio (aps): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Ed. Graó.

Cambio metodológico en el área de Matemática: profesorado voluntario en la Comunidad de Aprendizaje Albolafia

Natividad Adamuz-Povedano¹, Rafael Bracho-López², Veronica Albanese³

¹Área de Didáctica de la Matemática. Universidad de Córdoba. nadamuz@uco.es

²Área de Didáctica de la Matemática. Universidad de Córdoba. rbracho@uco.es

³Departamento de Ciencias Experimentales. Universidad de Granada.

very_alba@hotmail.it

RESUMEN

En este trabajo se presenta una experiencia que se está llevando a cabo en un centro Comunidad de Aprendizaje de la ciudad de Córdoba. Este centro ha iniciado una transformación metodológica en el área de matemáticas, en el campo de la alfabetización numérica. Parte del profesorado del área de didáctica de la matemática de la Universidad de Córdoba está acompañando, de forma voluntaria, este proceso de cambio. La experiencia se ha transformado en una enorme fuente de aprendizaje para el profesorado implicado.

Palabras clave: Formación permanente; alfabetización numérica; educación matemática

ABSTRACT

This paper presents an experience that is carrying out in this year in a Learning Community from Córdoba. This school has started with a methodological change in the area of mathematics, in the field of numerical literacy. Some teachers of mathematics education department from the University of Cordoba is accompanying, as volunteers, this process of change. This experience has become a huge source of learning for these teachers.

Keywords: continuing development, numerical literacy, mathematics education

1. INTRODUCCIÓN

La principal diferencia que presenta una Comunidad de Aprendizaje con respecto a otro colegio que no adopta esta modalidad de trabajo, es la presencia de un gran número de personas adultas, en la mayoría de los casos de voluntariado muy comprometido con la educación de los niños y las niñas (Díez-Palomar & Flecha, 2010). Como es sabido, en las Comunidades de Aprendizaje ya se implementan recursos metodológicos de éxito educativo como son los grupos interactivos y las tertulias dialógicas.

El profesorado de la Comunidad de Aprendizaje Albolafia, motivado por el escaso desempeño del alumnado en el área de matemáticas, empezó a interesarse en la búsqueda de metodologías diversas que les ayudaran a fomentar y mejorar el aprendizaje del alumnado en esta materia.

2. DESCRIPCIÓN

En el curso (2012-2013) el profesorado del centro decidió empezar con unos cursos de formación dirigidos al uso de materiales manipulativos que faciliten el desarrollo del sentido numérico en el alumnado de infantil y primer ciclo de Educación Primaria. El profesorado del departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Córdoba, junto con el Centro de Formación Permanente del Profesorado de Córdoba, organizó esta formación.

En el siguiente curso escolar (2013-2014) se empezó a implementar esta nueva metodología con los niños y niñas. En este momento, además del recurso concreto de los materiales manipulativos, se introdujo también un cambio en los tipos de algoritmos de cálculo empleados, pasando de los algoritmos tradicionales a una forma de cálculo transparente, en el sentido que no encierra ni ocultan resultados parciales en las operaciones que se están realizando.

El objetivo principal de este cambio metodológico es que el alumnado adquiera un adecuado desarrollo del sentido numérico, entendiendo por *sentido numérico* un concepto amplio que hace referencia al desarrollo de capacidades tan importantes como el cálculo mental flexible, la estimación numérica y el razonamiento cuantitativo, entre otras (Greeno, 2001), todo ello con un enfoque orientado hacia el desarrollo de la competencia matemática (Bracho-López, Maz-Machado, Jiménez-Fanjul, & García-Pérez, 2011; García-Pérez, Adamuz-Povedano, Bracho-López, Jiménez-Fanjul, & Maz-Machado, 2013). En este proceso juega un papel fundamental el cálculo aritmético, introduciéndolo en dos fases; una primera fase apoyada en los propios materiales manipulativos, dando un soporte material a diversas estrategias de cálculo mental, y en una segunda fase se formaliza con el uso de un algoritmo de cálculo denominado ABN (Abierto Basado en Números) (Bracho-López, Gallego-Espejo, Adamuz-Povedano, & Jiménez-Fanjul, 2014). Estos algoritmos, como su mismo nombre indica, son *Abiertos* porque no existe una única forma de realizar el cálculo, sino que cada niño o niña realiza sus cuentas de manera individualizada y compatible con las habilidades de cálculo mental que ha adquirido. Asimismo, se *basan en números* en lugar de *en cifras* como son los algoritmos tradicionales parte y refuerza el desarrollo del sentido numérico empezado con los materiales manipulativos (Martínez, 2011).

En el curso 2013-2014 planificamos nuestro voluntariado para acompañar al profesorado del primer ciclo de Educación Primaria en este cambio metodológico.

Lo que en un principio empezó como una simple vocación de colaboración, pronto se convirtió en una experiencia de aprendizaje única para el mismo profesorado del departamento. Cada día que se asistía al colegio se convirtió en un desafío para nuestra formación. El nivel de reflexión del profesorado de la Comunidad de Aprendizaje era tal que hacía que nos cuestionásemos nuestro propio conocimiento sobre el contenido tratado. Durante estos encuentros se puso de manifiesto que el profesorado del departamento posee un alto nivel de desempeño en su materia, pero de una forma aislada, es decir, sin tener en cuenta otras muchas componentes que entra en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el profesorado de la Comunidad de Aprendizaje, encontró dificultades a la hora de manejar los materiales con los niños y niñas, sobre todo al principio, que compartió con el profesorado universitario, para intentar superarlas, pero mostró una gran capacidad para integrar esta nueva metodología con otras que ya estaban usando dentro de su dinámica de clase. Esto generó una retroalimentación formativa para ambos cuerpos docentes, al mismo tiempo que puso de manifiesto errores en el diseño y puesta en práctica de las actividades.

El camino es todavía largo pero los avances y logros que ya están siendo observados en los niños y niñas son fuente de motivación para todo el personal implicado.

3. APRENDIZAJE EFECTIVO

Los nuevos aprendizajes adquiridos a través de la actividad de voluntariado descrita tuvieron influencias en el desarrollo de nuestra propia práctica profesional. Puesto que trabajamos en la formación inicial de profesorado en Educación Primaria, hemos decidido incorporar al contenido de una de las materias del segundo año del grado de Educación Primaria el desarrollo del sentido numérico con materiales manipulativos y los algoritmos ABN. Esta experiencia nos ha proporcionado un nuevo entorno altamente enriquecedor. El alumnado universitario valora estos contenidos por ser muy útiles y motivadores.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría mostrar nuestro más sincero agradecimiento a la comunidad educativa de la Comunidad de Aprendizaje Albolafia, por su sensibilidad ante la educación y su espíritu de mejora. Gracias a su iniciativa, se nos ha facilitado una experiencia de aprendizaje única.

REFERENCIAS

- Bracho-López, R., Gallego-Espejo, M., Adamuz-Povedano, N., & Jiménez-Fanjul, N. (2014). Impacto Escolar de la Metodología Basada en Algoritmos ABN en Niños y Niñas de Primer Ciclo de Educación Primaria. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 29, 97–109.
- Bracho-López, R., Maz-Machado, A., Jiménez-Fanjul, N., & García-Pérez, T. (2011). Formación del profesorado en el uso de materiales manipulativos para el desarrollo del sentido numérico. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 28, 41–60.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 19–30.
- García-Pérez, T., Adamuz-Povedano, N., Bracho-López, R., Jiménez-Fanjul, N., & Maz-Machado, A. (2013). Materiales didácticos para desarrollar el sentido numérico. *Taller Presentado En XVI Jornadas Sobre Enseñanza Y Aprendizaje de Las Matemáticas*. Mallorca.
- Greeno, J. (2001). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(13), 170–218.
- Martínez, J. (2011). El método de cálculo abierto basado en números (ABN) como alternativa de futuro respecto a los métodos tradicionales cerrados basados en cifras (CBC). *Bordón*, 63(4), 95–110.

Formación de docentes a través de una metodología aplicada. Una aproximación al ApS.

Noelia Agudo Navío¹

¹ *Departamento de Educación. Área de Teoría e Historia. Universidad de Almería. Ctra. Sacramento, s/n. la Cañada de San Urbano. nagudo@ual.es; noelian@correo.ugr.es.*

RESUMEN

En un contexto cambiante, la adquisición de competencias profesionales adaptables y funcionales es un reto a asumir en los sistemas educativos. Estamos de acuerdo con Puig (2010), en que el aprendizaje servicio (en adelante ApS) promueve un desarrollo sociocomunitario y mejora de las necesidades de los sujetos de ese entorno. Teniendo en cuenta los propósitos de este modelo de enseñanza, presentamos los resultados de un estudio longitudinal llevado a cabo en una materia de la titulación de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada, cuyos fundamentos eran la conexión de la enseñanza con la práctica cotidiana y profesional. El instrumento para la puesta en acción de la metodología y la recopilación de datos fue el Portfolio.

Palabras clave: "Metodología Aplicada", "Portfolio", "Innovación docente".

ABSTRACT

In a changing context, the acquisition of adaptive and functional skills is a challenge to take on education systems. We agree with Puig (2010), in which learning service (hereinafter ApS) promotes a community social development and improvement of the needs of the subjects of that environment. Given the purpose of this teaching model, we present the results of a longitudinal study conducted in a matter of an undergraduate degree in Early Childhood Education from the University of Granada, whose foundations were connecting with teaching practice and professional. The instrument for putting into action the methodology and data collection was the Portfolio.

Keywords: "Applied Methodology", "Portfolio", "Teaching innovation".

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los sistemas educativos han tenido la necesidad de avanzar hacia un modelo nuevo, ya que, tal y como señala De Miguel (2005: 16): "Uno de los objetivos fundamentales del proceso de Convergencia europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior". Este cambio viene impulsado por un nuevo sistema metodológico y de enseñanza, que supera la concepción centrada en el profesor para poner el acento en el alumnado, más activo y autónomo, donde una finalidad primordial es promover el aprender a aprender (De Miguel, 2005).

En definitiva, este cambio de paradigma aboga por un enfoque interdisciplinar del conocimiento, aprendizaje activo, potenciación de la reflexión, adquisición de competencias aplicables al contexto cotidiano y laboral y, trabajo en equipo.

El ApS es una opción a la hora de proporcionar la adquisición de competencias y estrategias cognitivas y su aplicación en un contexto real (Martínez, 2010). Bajo parámetros similares, se inició una experiencia de preparación de docentes que buscaba

vincular los contenidos de la materia con la vida cotidiana y profesional, así como con otras disciplinas de la titulación a través de una metodología que utilizaba el portfolio. Bien es cierto, que el ApS engloba mucho más, ya que interactúa con el entorno y promueve un cambio sociocomunitario, pero sí que comparten recurrir a la práctica para lograr los contenidos didácticos buscando la reflexión del estudiante para establecer conexiones teórico-prácticas.

Como antecedentes y estado de la cuestión, se han sintetizado modelos de formación de docentes, las demandas formativas de este colectivo y una revisión de la literatura acerca del portfolio como herramienta didáctica.

A. Experiencias en modelos de formación inicial de profesores

García y Ángulo (2003) proponen un modelo de formación reflexivo, constructivista y hacia la toma de decisiones. Alsina (2010) presenta un modelo basado en la reflexión e interacción social. Romero (2004), expone que una formación inicial adecuada debe partir de experiencias prácticas, adquisición de capacidades para ejercicio profesional y aprendizaje activo.

Para finalizar el apartado, nos parecen idóneas las aportaciones de Saénz del Castillo (2009), quién, afirma que las nuevas titulaciones de Grado deben apostar por la reflexión, conexión de contenidos teórico-prácticos y condiciones laborales, avanzar hacia el autoaprendizaje y la consideración del contexto global y local.

B. Demandas docentes

Margalef (2000), hace alusión a la importancia de realizar un ejercicio de reflexión sobre la formación inicial y da la clave del problema actual cuando argumenta que, “la perspectiva integradora de la teoría y la práctica, de la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y cooperativo es la que se halla ausente en nuestras instituciones de formación de profesores”. (Margalef, 2000: 158). A lo anterior, añade que los planes de estudio se caracterizan por una fragmentación de contenidos, rol pasivo del alumnado y entrenamiento de competencias de actuación profesional solo en el periodo de prácticas de las titulaciones.

Para Biggs (2005), el reto consiste en buscar actividades docentes que estimulen al alumno para reflexionar, buscar la interconexión de contenidos, y la interacción grupal.

C. Revisión teórica acerca del Portfolio

El Portafolio, como instrumento didáctico nace en la educación superior desde que la UNESCO comenzó a constatar que la calidad en la educación superior tendría que ir más allá de exámenes tradicionales y clases magistrales. (Cano, 2005; López, 2007). La necesidad de un cambio de paradigma, para situar en el centro al estudiante, de forma que lo importante no fuera la adquisición o dominio cognitivo de las materias sino la interiorización de técnicas, habilidades y destrezas, como la capacidad de trabajar en equipo y de pensamiento divergente, necesarias para la vida profesional y cotidiana supuso la aparición de Metodologías Alternativas de Aprendizaje, y de evaluación. En este contexto se presenta el *Portafolios* como instrumento que nos proporciona información para poder comprender mejor cómo el alumnado está aprendiendo, lo cual aporta, a su vez, información sobre la actuación del profesorado. (López, 2007).

Margalef (1997), siguiendo a Nevo, expresa que el portafolios se puede considerar como una colección de documentos que realiza el alumnado con respecto a lo que ha aprendido, tanto dentro de la escuela como fuera de la misma, por lo tanto, lo que incluye no solo se ciñe a lo que se ha enseñado en el aula, sino también en su vida cotidiana. Junto con esta idea de libertad de elección en la inclusión de documentos en el portafolios, a la que hace alusión la autora, también aparece la de *justificación*, es decir, el alumnado posee libertad para incluir lo que le interese en su portafolios pero debe justificar el por qué de su elección, lo que conduce a que *reflexione* en su proceso de

aprendizaje, sobre cómo se aprende, sobre lo que se está aprendiendo y por qué. En este proceso, se produce una interacción entre el profesorado y el alumnado, de la cual, surge como resultado el aprendizaje. Por tanto, esta herramienta, posee la característica de mediar entre ambos agentes y evaluar cómo se lleva a cabo esta relación, pero no en términos de resultados, sino en cómo el discente muestra sus logros al docente y espera del mismo ayuda o respaldo (López, 2007).

Lyons expresa el concepto de Portafolio con el que estamos en acuerdo:

"Un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional o académico respectivamente, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso con otros colegas y el tutor-asesor del proceso". (Lyons, 1999: 11).

A nivel global, se puede concluir con tres observaciones clave:

- Existen testimonios que apoyan la puesta en marcha de metodologías docentes innovadoras que establezcan puentes de unión entre los elementos didácticos y el contexto laboral.
- Debemos abandonar planteamientos fragmentarios, a favor de propuestas que integren una perspectiva funcional y de interacción entre los participantes del proceso educativo.
- El portafolio constituye un recurso que permite la adquisición consciente de contenidos didácticos, la participación activa del educando y la reflexión de lo que se está aprendiendo.

Enumerados los antecedentes, interesa conocer ahora el planteamiento del problema. Nuestra propuesta se sitúa en el estudio del proceso de formación de maestros en una materia concreta, para lo que se promovió una reflexión metacognitiva de la propia labor docente que se reinventa y analiza en un proceso de investigación. Todo ello forma parte del proceso autoformativo del profesor universitario, que concebimos como un investigador en su propia acción, que transforma la realidad de la universidad de forma crítica, incluyendo a sí mismo. En el presente trabajo, el Portafolio se aplica en la materia *Desarrollo del Pensamiento Matemático Infantil* como elemento innovador. (Oliveras y Agudo, 2012).

2.METODOLOGÍA

Tal y como se mencionó al comienzo, el estudio es de carácter longitudinal, iniciado en el curso académico 2010-2011, para el cual se diseñó un instrumento, el portafolio, y fueron recopilados y analizados un conjunto de datos. La metodología es cualitativa interpretativa y complementariamente cuantitativa (Pérez, 1998). Lo que nos planteamos como objeto de investigación es favorecer un aprendizaje aplicado en los estudiantes durante su formación inicial. Para su logro, se adoptaron una serie de objetivos específicos:

- Favorecer la conexión teórico-práctica.
- Conectar los contenidos de la titulación con la vida profesional y cotidiana.
- Promover una metodología activa y de aprendizaje cooperativo.

2.1. Participantes

Dado que la investigación abarca varios cursos, hemos de destacar que la población de la primera fase la constituyó el alumnado de la asignatura de Desarrollo

del Pensamiento Matemático del curso 2010-2011, con una muestra seleccionada en base a un muestreo intencional; para la segunda fase, contamos con 75 estudiantes de la citada asignatura del curso académico 2011-12. Para esta nueva fase, se recopilaron los datos mediante el nuevo portafolios diseñado, tras una revisión del inicial acorde con los primeros resultados. La selección de la muestra se realizó en base a un muestreo intencional, según varios criterios: accesibilidad, disponibilidad.

Debido a que el análisis se está llevando a cabo, solo se aportarán las conclusiones de la primera fase.

2.2. Procedimiento

Los estudiantes cumplimentaron los Cuestionario del Portafolio compuesto de tres partes: Teoría, Práctica y Diario. Los dos primeros protocolos constan de metacategorías y subcategorías iguales para ambos casos. Las mismas son:

Metacategoría T1: *Ellos y Su Profesión*

Subcategorías de 1: Conocimientos previos, Relación vida profesional, Relación vida cotidiana.

- Metacategoría T2: Profesor-Programación.

Subcategorías de 2: Relación con otras materias, Relación con la materia (relaciones teórico-práctica), Claridad expositiva.

El análisis se realizó de todas y cada de una de ellas, incluyendo las emergentes en el tercer protocolo: Diario. Dado que la investigación se refiere a los postulados más próximos al ApS, solo se mencionarán los resultados obtenidos de la metacategoría 1 en relación a la conexión de la materia con la vida profesional y cotidiana, y de la metacategoría 2, el bloque referido a la relación teórico-práctica en la materia.

2.3. Materiales

El recurso empleado para recoger la información que analizamos y presentamos ha sido el Protocolo de Cuestionarios del Portafolio diseñado para el curso 2010-2011, compuesto por un conjunto de cuestionario para la parte de teoría y para la parte práctica. Señalar, que este último se divide en dos, una primera ficha destinado a captar el entendimiento de la sesión práctica, y una segunda de elaboración de un Diario de Grupo de cada práctica.

Para el análisis de los datos de los cuestionarios del Portafolios se tomarán como referente dos Metacategorías y los conjuntos de Subcategorías señalados anteriormente, desde una visión cuantitativa que supuso contabilizar la frecuencia de aparición de cada categoría, y un análisis de contenido para la perspectiva cualitativa.

3. RESULTADOS

De los cuestionarios de portafolio de teoría y de prácticas se obtuvieron una serie de hallazgos:

- La mayoría de los alumnos/as establecen relaciones entre los distintos contenidos teóricos de la materia, entre ésta con el resto de las materias y de la materia con la vida laboral y cotidiana.
- El instrumento de porfolio ayudó al estudiante a genera conciencia profesional al relacionar lo que se imparte con la vida laboral

- La metodología aplicada favoreció la capacidad para establecer conexiones entre los diferentes contenidos de la materia y esta a su vez con el resto de materias de la titulación.
- Se ha trabajado la habilidad para extrapolar los contenidos impartidos a la futura vida laboral y relacionarlos con la vida cotidiana
- Se ha promovido la capacidad para extraer aspectos de la vida y llevarlos a la materia, de forma que un contenido cotidiano les ayuda a comprender mejor las prácticas.

4. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados conseguidos, podemos observar que el interés por lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje focalizado en la aplicación práctica, y en la conexión del contexto cotidiano y laboral con los contenidos didácticos se ha alcanzado. Ahora bien, ¿comparte esta propuesta formativa los criterios del ApS? Para responder a este interrogante, tendremos que recurrir al corpus teórico-científico. En este caso, Martínez et al. (2013), realizan un compendio de las características educativas que debe poseer una propuesta para que sea considerada como ApS; entre las mismas, se encuentran ofrecer un servicio a la comunidad, que el aprendizaje esté relacionado con el currículum de la titulación y que exista un gran protagonismo del estudiante. Por otra parte, Francisco y Moliner (2010), tras realizar una revisión conceptual del ApS, lo definen como un aprendizaje competente de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al plan de estudios, y como una labor voluntaria en el contexto.

Comprobamos que algunas pautas sí se cumplen: el estudiante es quién reflexiona sobre la materia, sobre la vinculación con la vida cotidiana y profesional y viceversa, por lo que existe un aprendizaje eficaz de los contenidos curriculares, y con ello, se cumple otra de las cualidades descritas: el estudiante es el máximo protagonista de su aprendizaje. En cuanto a la intervención en el contexto, aunque no gozamos de esa gran ventaja, ya que no existe una acción en el entorno, sí que se comienza a establecer una aproximación a las necesidades y realidades del medio.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, expresamos lo siguiente:

- La propuesta formativa contribuye al desarrollo de una cualificación docente en sustentada en la reflexión teoría-práctica, y de la práctica en la teoría (Schön, 1992).
- La inclusión del portfolio en la metodología docente contribuyen a la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la escuela, extrapolables y aplicables a tareas y espacios de la vida diaria.
- La propuesta que planteamos comparte con el ApS una visión de los estudios académicos desde un enfoque práctico y aplicado a la realidad laboral y social.

REFERENCIAS

- Alsina, À. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22(1), 149-166
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Cusso, X. (2007). El portafolios como herramienta de aprendizaje en Historia Contemporánea. *Revista de Psicodidáctica*, 11(3), 210-232
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad. Una estrategia en la formación de ciudadanos críticos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 13 (4), 69-77.
- García, P. y Angulo, F. (2003). Un modelo didáctico para la formación inicial del profesorado de ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17 (1), 37-49.
- López Fernández, O. (2007). Portafolios digital: una innovación docente del sistema evaluativo de los aprendizajes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 9(3), 195-227.
- Lyons L. N. (1999). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Compiladora.
- Margalef, L. (1997). Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas. *Revista Bordón*, 49, 2, 131-136
- 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. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro: Barcelona.
- Oliveras, M. L. y Agudo, N. (2012). Evaluación de un modelo de formación inicial de profesores para su adaptación al EEES. Incidencia del Porfolio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 89-99.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicios de publicación de la Universidad de Valencia.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 8(1), 1-20.
- Sáenz del Castillo, Á. (2009). Formación inicial de profesores: propuestas. *Ágora para la EF y el Deporte*, 11, 7-24.
- Shores, E. F. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó
- Valero, M. (2007). Introducción de un portafolio para fomentar competencias transversales de los estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 10(4), 244-251.

Investigar con la sociedad y para la sociedad: TFG/TFM en clave de ApS en la Universidad de Barcelona

Grupo ApS(UB)¹

RESUMEN

Esta comunicación presenta la experiencia de incorporación del aprendizaje servicio en los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster desde diferentes disciplinas y facultades de la Universidad de Barcelona. Se trata de trabajos que, de acuerdo con entidades sociales, centros educativos, centros sanitarios y otras instituciones, plantean investigar problemas relevantes para la comunidad. Los TFG y TFM permiten añadir una modalidad de trabajos de investigación y de producción dirigidos a resolver problemas sociales y que contribuyen a generar conocimiento. A través de esta propuesta se intenta subrayar la validez de esta modalidad de ApS en diferentes áreas, así como la diversidad de formas para introducirla y consolidarla en un determinado grado o facultad.

Palabras clave: “Aprendizaje servicio”, “Trabajo de Fin de Grado/Máster”, “universidad”, “responsabilidad social”, “compromiso social”.

ABSTRACT

This paper presents the experience of service learning incorporating the Work end of degree and Master's Thesis Work from different disciplines and faculties of the University of Barcelona. This is work that, according to social organizations, schools, health centers and other institutions, raise investigate relevant problems for the community. This kind of works let you add a form of research and production aimed at solving social problems and contributing to generate knowledge. Through this proposal is intended to emphasize the validity of this type of APS in different areas, and the diversity of ways to introduce and consolidate in a given grade or faculty.

Keywords: “Service learning”, “Master's Thesis Work”, “university”, “social responsibility”, “civic engagement”.

¹ El grupo ApS(UB) está formado por profesorado de la Universidad de Barcelona: Conxita Amat (Facultad de Farmacia), Esperanza Ballesteros (Escuela de Enfermería), Mercè Costa (Facultad de Economía y Empresa), Anna Escofet (Facultad de Educación), Eulalia Grau (Facultad de Bellas Artes), Marta Goula (Facultad de Biología), Antonio Madrid (Facultad de Derecho), Miquel Martínez (Facultad de Educación), Àngels Massip (Facultad de Filología), Victoria Morin (Escuela de Enfermería), M^a Cristina Poblet (Facultad de Economía y Empresa), Josep M. Puig (Facultad de Educación), Laura Rubio (Facultad de Educación), Lola Sánchez (Facultad de Historia) y Antoni Vallés (Facultad de Medicina). El contacto para las cuestiones relacionadas con esta comunicación es Laura Rubio (lrubio@ub.edu). El grupo APS (UB) está desarrollando en estos momentos un proyecto que lleva por título “Análisis, mejora y promoción del aprendizaje servicio en la Universitat de Barcelona” (REDICE14-1386).

1. INTRODUCCIÓN

En su tarea diaria de investigación y formación, la universidad es socialmente responsable cuando se enfrenta a los problemas prioritarios que tiene planteados la sociedad en la que está enraizada y se preocupa a su vez de desarrollar un conocimiento crítico y de calidad. En este marco, la incorporación del aprendizaje servicio como metodología educativa se convierte en una propuesta flexible e interesante para ser desarrollada desde espacios y momentos educativos diversos así como también desde cualquiera de las disciplinas y áreas de conocimiento posibles.

El grupo ApS (UB), compuesto por profesorado de diferentes disciplinas, comenzó a trabajar a finales del 2012 con un triple objetivo: a) identificar, sistematizar y difundir el ApS en la Universidad de Barcelona; b) sistematizar los aspectos organizativos, pedagógicos y de relación con la comunidad para el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio en la UB; y c) definir y trabajar para el reconocimiento de los proyectos de aprendizaje servicio de calidad en la Universidad de Barcelona

En este contexto, una de las principales líneas de trabajo del grupo ApS (UB) está siendo la difusión e implementación del aprendizaje servicio en diferentes espacios y momentos formativos. En concreto destacan los proyectos transversales o de reconocimiento de créditos, las propuestas que encuentran su punto de anclaje en asignaturas de los diferentes grados, los proyectos de aprendizaje servicio a través de las prácticas, así como también las propuestas de ApS en los Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster. Esta

comunicación tiene como finalidad presentar la experiencia de implementación de la propuesta de aprendizaje servicio (ApS) en los Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster en la Universidad de Barcelona.

2. DESCRIPCIÓN

Las propuestas de Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster en clave de ApS son trabajos que, de acuerdo con entidades sociales, centros educativos, centros sanitarios y otras instituciones de la sociedad, plantean investigar problemas relevantes para la comunidad. De esta manera, permiten añadir una modalidad de trabajos de investigación y de producción dirigidos a resolver problemas sociales y que contribuyen a generar conocimiento con y para la comunidad.

La modalidad de trabajos de investigación en clave de ApS en las diferentes facultades permite a las y los estudiantes aprender a investigar en su área de conocimiento en relación a problemas reales que han sido planteados y acordados con instituciones sociales y/o educativas, convirtiendo la investigación en un proceso más aplicado y con sentido de utilidad social. Por su lado, las entidades educativas, sanitarias y sociales aportan su experiencia en la producción de conocimiento, trabajando en colaboración con la universidad a la vez que reciben los resultados de la investigación que llevan a cabo los estudiantes en colaboración con el profesorado tutor. Además, se abre un espacio interesante para el profesorado y los grupos de investigación para iniciar y/o ver reconocida su tarea de dirección de trabajos a través de convenios de investigación. Finalmente, las facultades y la universidad mejoran su contacto con la

realidad, prestan un servicio a la sociedad generando conocimiento relevante y poniéndolo a disposición de la sociedad e incrementa su capacidad de transferencia e implicación social.

Hasta el momento hemos podido detectar y promover cinco núcleos de desarrollo del aprendizaje servicio en la UB. Aunque se encuentran en momentos diferentes, su análisis permite comprobar su idoneidad y flexibilidad en diferentes áreas de conocimiento:

2.1. Educación

En la Facultad de Educación, y en concreto desde su Oficina de Aprendizaje Servicio, el curso 2014-2015 se ha abierto de manera oficial una línea de Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster con un total de 27 propuestas diferentes de los cuales han sido escogidas (y por lo tanto están en proceso de realización) un total de 9 trabajos.¹

Tabla N°1. Propuestas de TFG en clave de ApS en curso en la Facultad de Educación

<ul style="list-style-type: none">- La construcción de redes educativas a través del ApS: el caso de Sant Vicenç dels Horts, Fundació Jaume Bofill. Centre Promotor d'APS- Promoción de la cultura ética a través del deporte en edad escolar. Valoración de la implementación del proyecto SES (Sports Ethic seal), Fundación Itinerarium- Diseño universal , Fundació Itinerarium- Como mejorar la lectura comprensiva, Oficina de Aprendizaje Servicio- Evaluación del impacto del proyecto de mentoría Rossinyol Barcelona a los hombres y mujeres participantes en el curso 2014-15, Fundació Servicio Solidario- Impacto ApS centros del 'Hospitalet, Ayuntamiento de Hospitalet- Desarrollando el ApS en San Juan de Dios, Obra Social de San Juan de Dios- ¿Qué piensan los jóvenes de la vulnerabilidad y la exclusión social?, Obra Social de San Juan de Dios- "Mira el mundo diferente". Una apuesta de ciudadanía global para el alumnado, PROIDE
--

Esta nueva línea ha supuesto un paso adelante en relación a otras propuestas en clave de ApS que se habían realizado hasta el momento con resultados muy satisfactorios. Este es el caso del proyecto de TFG que se llevó a cabo en colaboración con la Cruz Roja durante el curso 2012-2013 y que finalmente ha acabado con la publicación del material de refuerzo escolar elaborado por tres estudiantes del Grado de Pedagogía.

2.2. Derecho

El proyecto *dret al Dre*² se organiza en grupos de trabajo denominados Clínicas Jurídicas formadas por profesorado, colaboradores externos y estudiantes que pueden ser de Grado y de Máster. En estos momentos, el proyecto tiene 14 grupos de trabajo

¹ Puede consultarse en detalle en: <http://www.ub.edu/educacio/aprenentatge-servei/treball-fi-de-grau-master>

² Puede consultarse en detalle en: http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret; <https://www.ub.edu/dretaldret>; y <https://www.facebook.com/dretaldret>; <https://twitter.com/dretalDret>

sobre distintos ámbito temáticos: derechos humanos, penitenciaria, de mujeres, derechos Civiles, derechos sociales, medio ambiente, consumidores, diversidad funcional, derecho inmobiliario y mediación, protección de la infancia y la adolescencia, género y derecho antidiscriminatorio, derecho de la buena administración, extranjería y la general.

En los últimos cursos, se está intentando potenciar la consideración de las Clínicas Jurídicas como espacios de investigación aplicada sobre los temas de los que se encarga cada Clínica. La continuación de las prácticas optativas a través de la realización de TFG ha sido un primer paso. Ahora se está potenciando la realización de Trabajos de Fin de Máster (TFM) y, en el futuro, de tesis doctorales. A su vez, se aprovecha el recurso digital de la biblioteca de la universidad para publicar aquellos TFG que tienen una mayor calidad y son útiles socialmente, tratando de socializar el conocimiento disponible. Junto a estas publicaciones, se realizan seminarios, jornadas y cursos que mantienen la misma idea: prestar un servicio, mejorar la formación y aprendizaje de los estudiantes y favorecer el acceso a los derechos de las personas y colectivos vulnerabilizados.

Tabla Nº2. Trabajos con mayor valoración en los últimos cursos en la Facultad de Derecho

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">-Las cláusulas abusivas en los Contratos de préstamo hipotecario-Informe sobre una consulta de derecho inmobiliario recibida en CLINHAB. Una aproximación crítica a la realidad hipotecaria a partir de un caso real-El derecho a la consulta previa en el ordenamiento jurídico Colombiano-La regulación del polizonaje a través del Derecho Español-El plan de acción de la unión europea sobre los menores Extranjeros no acompañados (2010 a 2014) y sume impacto en el ordenamiento jurídico español y catalán-"Derechos de papel, garantías de espinas". El sistema de garantías en los Centros de-Internamiento de Extranjeros y su funcionamiento frente situaciones de vulneraciones de derechos |
|---|

2.3. Economía

La Facultad de Economía y Empresa empezó a organizar, hace cuatro años, el Fórum Social. La realización de esta actividad de aproximación de sectores de economía social, tercer sector y banca ética surgió de la necesidad de visibilizar unas entidades y un sector que actualmente no son estudiados en los planes de estudios de los grados con más estudiantes de la facultad, ADE y Economía. A raíz de los contactos establecidos con estas instituciones surgió la iniciativa conjunta con FETS, que es una asociación que aglutina 45 entidades que promueven la financiación ética y solidaria, de que los estudiantes pudieran desarrollar su tema de TFG a partir de propuestas planteadas por esta institución. Estas líneas han supuesto la realización de cuatro TFG. La apertura de esta nueva vía de contacto académico entre los estudiantes y las entidades sociales es prometedora. Los estudiantes implicados valoran positivamente la posibilidad de investigar sobre temáticas atractivas pero poco conocidas para ellos, lo cual es un reto añadido puesto que deben sumergirse y familiarizarse en contenidos nuevos a la vez que intentan responder a las cuestiones planteadas en su TFG.

Por otro lado, se ha abierto otra línea temática de TFG en el entorno de la asignatura de "Sistemas de información para la dirección". Es decir los estudios planteados se desarrollan sobre dos grandes ámbitos, las cuentas públicas de diferentes administraciones públicas; ayuntamientos, diputaciones, comunidades autónomas y empresas públicas, y el estudio de otras informaciones de interés público. Todos estos TFG se publican en una página web, de tipo colaborativo, y cuyos contenidos son de libre disposición. Por tanto, el objetivo de esta propuesta es que mediante estos TFG se mejore la transparencia de las cuentas públicas y de otros indicadores de interés ciudadano.

Tabla N°3. Propuestas de TFG en la Facultad de Economía

<ul style="list-style-type: none">-Estudio comparativo de los sistemas de evaluación ético-social entre los diferentes proyectos de finanzas éticas y solidarias-Análisis comparativo de los instrumentos financieros surgidos de la economía colaborativa i las finanzas éticas-Análisis del perfil del cliente de la Banca ética en Cataluña-El impacto social de las finanzas éticas. Análisis de los proyectos financiados por las entidades de finanzas éticas en Cataluña <hr/> <ul style="list-style-type: none">-Control del gasto público de las administraciones públicas-Creación de nuevos indicadores de interés para el ciudadano, por ejemplo, el ratio de robos en función del gasto en seguridad por zonas geográficas.
--

2.4. Farmacia

Los grados del ámbito sanitario en los que se forman futuros profesionales de la salud llevan implícito el servicio a la sociedad. Es el caso de los grados de Farmacia y de Nutrición Humana y Dietética (NHD), impartidos desde la Facultad de Farmacia de la UB. La incorporación de la metodología ApS en estos grados es incipiente y se ha materializado en convenios con entidades como Cruz Roja y el desarrollo de TFG.

En el caso del grado de Farmacia, los TFG llevados a cabo hasta este momento se circunscriben al ámbito farmacológico, con un componente social consistente en la ayuda a colectivos vulnerables como son los que incluyen a personas con discapacidades intelectuales. Las experiencias ApS en el grado de NHD tienen como objetivo general mejorar el estado nutricional de la población, ayudando a los colectivos que más lo necesitan mediante acciones de educación para la nutrición y de gestión de los recursos de que disponen las entidades de este sector. Actualmente se está llevando a cabo un TFG para recoger los programas de ayuda alimentaria que se llevan a cabo en los países desarrollados para ayudar a colectivos vulnerables en la mejora de su alimentación.

Tabla N°4. Propuestas de TFG en clave de ApS realizadas o en curso en la Facultad de Farmacia

<ul style="list-style-type: none">- Patologías asociadas en niños con trastornos generalizados del desarrollo, Associació de discapacitats físics, psíquics i sensorials de Montcada i Reixac (ADIMIR)- Itinerario farmacológico de personas adultas con discapacidades intelectuales. Associació Sant Tomàs de Vic, Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS), Departament de Benestar Social i Famílies, Generalitat de Catalunya- Colaboración con Cruz Roja en un proyecto de cooperación, Creu Roja Catalunya
--

2.5. Enfermería

En la Escuela de Enfermería, la modalidad de ApS en los Trabajos de Fin de Grado pretende facilitar el desarrollo de competencias transversales y específicas de la titulación, como por ejemplo, ejercer de acuerdo con los códigos deontológicos i de conducta de la profesión; identificar la importancia de la investigación sobre salud; o comunicarse eficazmente con las personas y grupos para facilitar la prestación de los cuidados. El TFG en clave ApS permitirá el aprendizaje experiencial en investigación en el área del conocimiento enfermero. Además, será posible su desarrollo conjunto con las demás modalidades: Programa de Educación para la Salud y Proceso de Cuidados.

Los destinatarios previstos, con algunos de los cuales ya se ha contactado, son centros de atención primaria, atención domiciliaria, centros sociosanitarios, servicios de salud laboral, centros deportivos, asociaciones de enfermos y atención a la diversidad.

Tabla Nº 5. Actividades propuestas y líneas temáticas ofertadas

Diseño y desarrollo de un proyecto de investigación o de una intervención según las necesidades expresadas por las entidades y valoradas por el estudiante y tutor/a, vinculado a las líneas temáticas:

- Promoción de estilos de vida saludables a través de la educación para la salud.
- Actividades de prevención primaria, secundaria y terciaria.
- Cuidados enfermeros en situaciones específicas de salud.

2.6. Bellas Artes

En la Facultad de Bellas Artes, la modalidad de ApS en los Trabajos de Fin de Grado acostumbran a ser propuestos por los mismos estudiantes/as ya que por su condición de compromiso social en el arte muchos de ellos ya dirigen su investigación creativa a propuestas de repercusión ciudadana (Arte social) o de crítica. Des del Departamento de Escultura se propuso consolidar alguna de estas voluntades estableciendo convenios de colaboración con centros específicos durante el curso 2013-14 i 2014-15:

Tabla Nº 6. Actividades propuestas y las líneas temáticas ofertadas en la F. Bellas Artes

- Producción artística sostenible y respetuosa con la naturaleza y participación con el entorno social: actividades locales, I Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad (CACiS) El Forn de la Calç, Calders, Barcelona
- Co-creación con el alumnado de primaria para la experimentación científica y artística y exteriorización de los resultados, vínculos sociales, Escuela La Sínia, Sant Boi de Llobregat, Barcelona y “Experimentem amb l’Art”, Barcelona

3. ANÁLISIS

El análisis de las diferentes experiencias sobre TFG/TFM pone al descubierto que esta propuesta presenta unos principios y cuestiones prácticas a tener en cuenta.

En primer lugar, cabe destacar el hecho de reconocer que a menudo la investigación ha de incluir tareas de relación con la comunidad. Investigar de manera acordada con la comunidad y atenta a sus necesidades requiere que el profesorado entre en contacto con entidades y acepte que esta tarea forma parte imprescindible, a la vez que rendible, de la dedicación como investigadores y docentes.

Las propuestas presentadas muestran diferentes formas de abrir canales de comunicación facultad-sociedad para acordar trabajos de investigación a través de diferentes vías: desde los contactos del profesorado, grupos de investigación, equipos coordinadores de TFG/TFM y de prácticas, la oficina de ApS (cuando exista), o incluso un espacio virtual y físico en el que las entidades puedan dirigirse para proponer temáticas de investigación (puertas abiertas a la investigación, foro o mercado de entidades...), o directamente desde las y los estudiantes (TFG/TFM autoasignados).

Finalmente, la implementación de los TFG/TFM también ha permitido establecer un guión o protocolo de actuación durante el proceso de investigación. Los pasos más destacados son: 1) hacer un listado único de propuestas de investigación que se ofrece a todos los estudiantes y profesorado de último curso del grado que puedan interesarse por los temas de investigación; 2) concretar entre entidad, estudiante y profesor los problemas y el alcance de la investigación; 3) firmar un convenio de investigación y de

formación entre la Facultad y la entidad; 4) realizar la investigación en colaboración con la entidad; 5) comunicar los resultados a la entidad; 6) publicar las investigaciones de calidad contrastada; 7) evaluar el proceso y definir nuevos temas de investigación.

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

La implementación de los TFG y TFM en clave de ApS pone al descubierto la amplitud de posibilidades de esta modalidad de aplicación de la metodología de aprendizaje servicio. Por un lado, se destaca que las diferentes áreas y disciplinas son susceptibles de ser abordadas desde la perspectiva de la investigación y esta toma un valor nuevo cuando es capaz de responder a necesidades sociales reales previamente acordadas con entidades y otras instancias de la sociedad. Por otro lado, los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster cuentan ya con la estructura académico-docente necesaria para su realización: tiempo y reconocimiento para los estudiantes y profesorado de cualquier grado en número de créditos, seguimiento de tutor, así como estructura organizativa para vehicular y distribuir las propuestas. Por ambas razones, y otras que se han presentado a lo largo de la comunicación, los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster se convierten en un espacio natural en el que proponer de aprendizaje servicio.

AGRADECIMIENTOS

Esta experiencia sería imposible sin las entidades sociales que hacen propuestas de trabajos en colaboración con la universidad; las y los tutores que hacen el seguimiento de los trabajos; y las y los estudiantes que escogen estas propuestas como TFG/TFM.

El aprendizaje servicio en el grado en ciencias de la actividad física y deporte

*Javier Arranz Albó*¹

Profesores participantes: *Josep Campos, María Giné, Carme Martín, Susanna Pérez, Josep Sánchez, Josep Solà, y Enric M^a Sebastiani*

¹*Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y el Deporte. BLANQUERNA. Universidad Ramón Llul Barcelona. (javieraa@blanquerna.url.edu)*

RESUMEN

El aprendizaje servicio es una propuesta compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje. La innovación o la novedad no reside en las partes que componen el aprendizaje servicio por separado sino en la estrecha vinculación del servicio y el aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente.

Pretendemos en nuestro trabajo superar una mirada fundamentalmente individualista y competitiva del ejercicio físico convirtiendo la educación física en un escenario idóneo para promover valores como el respeto, la aceptación de la diversidad o la colaboración que, después, pueden y deben ser transferidos a otras situaciones de la vida cotidiana. Compartimos la idea de la educación física como disciplina que abarca todo lo relacionado con el uso del cuerpo. Pero además, desde un punto de vista pedagógico, ayuda a la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones.

Palabras Clave: Aprendizaje servicio, educación física, pedagogía, valores

ABSTRACT

Service-learning is a complex proposal integrating community service learning. Innovation or novelty lies not in the parts that make learning service separately but in close liaison service and learning in a unique articulated, coordinated and coherent activity.

We intend our work to overcome a fundamentally individualistic and competitive look of exercise becoming physical education in an ideal setting for promoting values such as respect, acceptance of diversity and collaboration that then can and should be transferred to other situations everyday life. We share the idea of physical education as a discipline that encompasses everything related to the use of the body. In addition, from a pedagogical point of view, it helps the formation of the human being in all its dimensions.

Keywords: service learning, physical education, pedagogy, values

1.INTRODUCCIÓN

De entrada parece razonable la vinculación entre deporte y educación, entendida esta última como el desarrollo de la personalidad y la adquisición de valores morales. Esto significa que toda teoría de la educación es axiológica. Partimos en nuestro trabajo de que la práctica de la actividad física es capaz de transmitir una serie de valores clave en el proceso de construcción personal, (Turró, 2011, pp. 263-278.)

Deporte es educación en cuanto tiene asociados unos valores que son esenciales en la formación de la personalidad y de habilidades sociales como la tolerancia, el espíritu de equipo, el fair-play el respeto a los demás y a las normas, la fuerza de voluntad, la autoestima y la perseverancia; como lenguaje universal, supone una fuente de conocimiento¹

El deporte ha sido considerado tradicionalmente un medio apropiado para conseguir valores de desarrollo personal y social; afán de superación, integración respeto a la persona, tolerancia, acatación de reglas, perseverancia, trabajo en equipo, superación de los límites, autodisciplina, responsabilidad, cooperación, siempre con el apoyo de todos los agentes implicados en él, de forma que estos valores se desarrollen y perduren en la persona y le ayuden a un completo desarrollo físico, intelectual y social y por añadidura a una mejor integración en la sociedad en que vivimos, (Ruíz y Cabrera, 2004, pp. 9-19)

Nadie discutirá que la práctica deportiva promueve hábitos de sociabilidad y del conocimiento del propio cuerpo, que el deporte nos prepara para soportar el esfuerzo y la superación personal reforzando nuestra salud y ampliando nuestra capacidad de trabajo cooperativo.

Desde los griegos como comenta (Turró, 2011, p.270) sabemos que el deporte es una buena forma de educar a los humanos, un método válido para desarrollarnos físicamente, moralmente y personalmente, puede convertirse en un buen movilizador de recursos éticos. Hay que recordar que no hay educación sin filosofía y que ésta siempre irá acompañada de un deseo utópico, de la voluntad de humanizar y mejorar la calidad de vida.

El diseño de una propuesta de aprendizaje servicio en educación física supone, como en cualquier ámbito, tener en cuenta diversos dinamismos pedagógicos; su combinación es la que da lugar a una práctica compleja y rica pedagógicamente. Algunos de estos son los que llamaríamos dinamismos básicos o nucleares del aprendizaje servicio, sin ellos falta el fundamento esencial de este tipo de proyectos (Rubio, Campos y Sebastiani, 2014, p. 11).

Con frecuencia se ha calificado a la universidad, con razón, que sus aprendizajes se encuentran demasiado alejados a la realidad con la que los estudiantes se van a encontrar en el mundo profesional. Esta puede ser una de las razones por la que los estudiantes pueden demostrar cierta desidia o poca atención a las tareas planteadas.

Según la teoría de la autodeterminación para conseguir unos buenos niveles de motivación intrínseca, como docentes deberíamos ser capaces de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de nuestros estudiantes: autonomía, competencia y relación social

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

¹ GENERALITAT DE CATALUNYA (2007) Manifiesto para la Educación y el Deporte. Secretaria General de l'Esport. Esplugues de Llobregat

La experiencia que se presenta se ha desarrollado en la facultad de Psicología, Ciencias de la actividad física y del Deporte (FPCEE) Blanquerna, Universidad Ramon Llull, en el tercer curso de grado del módulo fundamentos pedagógicos de la educación física y del movimiento. Este módulo está constituido por las materias Bases Pedagógicas de la Actividad Física, Didáctica de la Educación Física y Expresión Corporal las cuales comparten un espacio de trabajo con grupos de 10 a 15 estudiantes (seminario) que es donde se gesta la metodología de aprendizaje servicio. Los estudiantes deben afrontar el reto de ofrecer una jornada lúdico y deportiva a colectivos específicos.

En nuestro caso concreto de trabajo Aprendizaje Servicio hemos pretendido otorgar al deporte un sentido ético y educativo asociado a las actividades que hemos realizado en los diversos escenarios, hemos querido defender una concepción humanista del deporte que esté al servicio de los colectivos implicados.

Veamos a continuación unas acepciones del concepto educación acordes a nuestra actividad de Aprendizaje servicio

1. Proceso de creación o transmisión de información para que los humanos la asimilen.
2. Esta información comporta no sólo el dominio de los conocimientos (instrucción), sino también la construcción moral y social de la persona. (Puig,1986,pp.45-60)
3. Proceso causado por las relaciones Educando (educabilidad) – Medio educativo (educatividad). Implica participación personal y colectiva en las actividades a realizar en nuestro caso de ocio recreativo (permite ocupar un espacio de forma divertida)
4. Relaciones activas, comunicativas y mentales (psicológicas). Contribuye a propiciar las relaciones interpersonales y multiculturales contribuyendo a una mejor convivencia, solidaridad, aceptación y respeto a la diversidad, así como la integración de los grupos de población más desfavorecidos.
5. Provocan producción o transmisión de información.
6. Con el objetivo de la adaptación proyectiva o introyectiva.

En el marco del seminario los alumnos de tercer curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, realizan varias actividades inspiradas en la metodología de Aprendizaje Servicio (APS). La propuesta educativa APS combina procesos de Aprendizaje y Servicio a la comunidad en que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006).

El programa Aps incrementa en los alumnos el interés de los mismos en la adquisición de la responsabilidad social (Bosch y Batlle, 2006). Planteamos desde nuestros estudios diversas propuestas que comportan un esfuerzo constante y planificado, pensadas para desarrollar actividades de servicio, procedimientos de enseñanza aprendizaje que reúnen diferentes aspectos de la formación humana. Los estudiantes participan de manera activa en las diferentes fases del proyecto siendo condición necesaria el trabajo cooperativo un hecho que favorece su formación integral, siempre en un marco de reciprocidad. La actuación de los alumnos pretende dar respuesta a unas necesidades reales concretamente la ayuda a grupos sociales con necesidades (centros penitenciarios, de salud o escolares) y este servicio permitirá aplicar los conocimientos previamente adquiridos. Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991) para conseguir unos buenos niveles de motivación intrínseca, como docentes deberíamos ser capaces de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de nuestros estudiantes: autonomía, competencia y relación social.

APRENDIZAJE EFECTIVO

Competencias transversales

C1: Desarrollar hábitos de excelencia y cualidad en el ejercicio profesional.

C2: Disponer de una actitud creativa i innovadora.

Competencias específicas

C4: Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje relativos a la actividad física i el deporte, con atención a las características individuales i contextuales de las personas.

Fundamentos científicos

C5: Los fundamentos, estructura i funciones del proceso de enseñanza aprendizaje en la actividad física i el deporte

2.METODOLOGÍA

Es una metodología que responde a retos que se plantean en la sociedad actual y en el marco europeo de educación superior, promoviendo una de las funciones básicas de la universidad : la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno. Como docentes creemos que el aps permite plantear la enseñanza de manera que los estudiantes deban implicarse necesariamente en un escenario real en el que van a llevar a cabo su tarea y eso los aleja de planteamientos teóricos tradicionales.

Cada grupo de seminario se vincula directamente en la organización de una “jornada” con proyección social en beneficio de la comunidad. La construcción de la jornada consta de diferentes fases donde desarrollaran trabajos y actividades.

Creemos que el Aprendizaje Servicio (AAVV, 2008) permite plantear la enseñanza de manera que los estudiantes deban implicarse necesariamente en un proyecto real y auténtico que van a llevar a cabo y esto lo aleja de planteamientos teóricos tradicionales (Puig, 2009)

Paralelamente, se elabora el Dossier de la Jornada en base a la información obtenida en cada fase del proceso.

Grupos de trabajo	Función	Descripción
Grupo 1	Contextualización	Sintetizar e incorporar la información sobre el centro y características de la población a la que dirigimos la Jornada
Grupo 2	Preparación de la Jornada	Describir y justificar el diseño final de la Jornada en base a las diferentes propuestas aportadas por todos los miembros del grupo de estudiantes y especificar las responsabilidades y funciones de cada uno, así como el material, la temporalización...
Grupo 3	Valoración de la Jornada	Elaborar unos criterios de valoración de la Jornada que permitan reflexionar sobre el proceso y el resultado de la actividad preparada.
Grupo 4	Organización	Elaborar el cronograma del proceso y responsabilizarse de que cada fase se ajuste a la temporalización establecida.
Grupo 5	Editorial	Velar por los aspectos formales de cada uno de los aspectos descritos del documento final y editar el dossier y audiovisual para poderlo compartir con los otros grupos de seminario

Tabla 2: Organización de los estudiantes por subgrupos de trabajo y descripción de sus funciones

3.PROCESO

Los centros y organismos donde hemos desarrollado nuestra experiencia de Aprendizaje Servicio son los siguientes:

Centre obert Sant Jaume

Organización de una jornada lúdica y deportiva dirigida a niños y adolescentes en situación marginal. El centro depende directamente de la Fundación Jesuitas Educación. Los alumnos en el marco del seminario han realizado un estudio de las características de la población del barrio donde está ubicado el centro, un trabajo historiográfico de las propias características del centro y por último han diseñado una jornada deportiva de aproximadamente dos horas de duración con propuestas de actividades deportivas y juegos.

Movimiento y cultura para personas con Alzheimer

Organización de una actividad de movimiento y cultura, dirigido a dos grupos de 13 personas con Alzheimer, sus familiares y los cuidadores. Las actividades están diseñadas a partir de la información que los estudiantes recogieron en su primera visita al centro

Promoción de la actividad física desde la atención primaria

El centro de atención primaria Vía Barcino situado en el barrio de la Trinitat vella de Barcelona atiende normalmente a una población mayoritariamente inmigrante. Aproximadamente el 63% de esta población es insuficientemente activa y en muchos

casos nunca han tenido el hábito de realizar actividad física. El objetivo de la actividad APS es la de organizar una jornada de promoción de la actividad física con el objetivo de ofrecer una experiencia positiva y motivadora que les motive a realizar prácticas deportivas.

Educación física a la escuela de educación especial

Proyecto de colaboración con el centro can barriga situado en Badalona. Centro público y municipal que atiende alumnos con disminuciones psíquicas graves y permanentes desde los 3 años hasta los 18 años. El objetivo de la jornada APS es organizar una jornada de actividad físico deportiva y recreativa vinculada con la asignatura de educación física.

Actividad física en centros penitenciarios

El objetivo de la actividad es que los estudiantes mejoren su visión acerca de los centros penitenciarios, la drogadicción, los beneficios de la actividad física y del deporte en colectivos privados de libertad . A partir de aquí se ha diseñado una jornada deportiva dirigida a los internos incidiendo en la importancia de la actividad física como herramienta para mejorar la salud el bienestar físico, psicológico y social.

Sant Jordi deportivo

Los estudiantes de ciencias del deporte se plantean como objetivo principal organizar una jornada deportiva que ofrezca a los internos la oportunidad de gozar de un espacio de recreación y que ayude a estimular su sociabilidad. Se realiza en el centro de régimen cerrado L'Alzina para menores que cumplen medidas de internamiento.

4. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

El hecho de haber participado en una experiencia de Aprendizaje servicio nos ha proporcionado aplicar los conocimientos a una situación real, por lo que se refiere a la implicación y a la motivación, tanto de los estudiantes como del profesorado. El hecho concreto de ofrecer un servicio a la comunidad, que difícilmente habría poder tenido acceso a la misma, es una de las motivaciones más importantes a la hora de haber diseñado dicho proyecto. La formación integral que este tipo de experiencias proporciona es de una importancia clave y totalmente reconocida por todos los agentes que han intervenido.

El alumnado tiene que conocer su entorno, tiene que ver una necesidad concreta en la que poder aportar alguna cosa y tiene que ver la necesidad de prepararse y aprender.

Un planteamiento muy coherente con nuestra propia identidad de docencia universitaria, tanto el planteamiento pedagógico como el de servicio a la comunidad.

A modo de conclusiones creemos:

- El aprendizaje servicio ofrece una propuesta interesante y viable en la educación superior
- El profesorado valora muy positivamente el grado de implicación y motivación de los estudiantes en los proyectos desarrollados
- Los estudiantes se han mostrado muy ilusionados en el desarrollo y entusiasmados en la ejecución y valoración de la jornada realizada
- El trabajo en equipo, la posibilidad de desarrollar y llevar a cabo un proyecto auténtico(real) y proporcionar un servicio comprometido con la sociedad son los tres elementos más valorados por los estudiantes
- Las jornadas desarrolladas mejoran la motivación intrínseca de los estudiantes habiendo potenciado la autonomía , la responsabilidad, la competencia y las relaciones sociales

- Propuestas de Aprendizaje Servicio son fácilmente transferibles y aplicables en otras asignaturas y momentos del graduado en Ciencias de la actividad Física y el Deporte y en otras titulaciones

Todo lo expuesto hasta el momento nos permite considerar el proyecto realizado de aprendizaje servicio como una iniciativa educativa muy positiva y de un elevado potencial. Permite ofrecer una respuesta eficaz a una necesidad detectada en el entorno y paralelamente permite a los alumnos poner en práctica los aprendizajes recibidos en su curriculum universitario.

REFERENCIAS

- AAVV (2008) *Aprendizaje y servicio y responsabilidad de las universidades*.
Barcelona:ICE-UB
- Bosch y Batlle (2006) A revista *Cuadernos de Pedagogía*, nº 357, p.64
- Deci, E. y Ryan,R. (2002) *Handbook of self determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007) *Manifiesto para la educación y el deporte*.
Esplugues de Llobregat :Secretaria General de l'Esport.
- Puig y Palos (2006) A revista *Cuadernos de pedagogía*, nº 357, p. 60
- Puig, José M^a (1986) *La educación Moral*, Barcelona: editorial Graó
- Puig, José M^a (2009) *Aprendizaje servicio (APS). Educación y compromiso cívico*.
Barcelona:Editorial Graó
- Rubio, Campo y Sebastiani (2014) *Aprendizaje servicio y Educación Física, Experiencias de compromiso a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona:Inde
- Ruiz y Cabrera (2004) Revista *Historia de la Educación*, N° 335, pp.9-19
- Turró,G. (2011) a revista *Temps d'Educació* N° 40, pp.263-278

Los diarios reflexivos como herramienta de evaluación en el aprendizaje servicio

Fátima Avilés¹; Anna Escofet²; Laura Rubio³

¹Oficina de Aprendizaje Servicio, Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
E-mail: fatiaviles@msn.com

²Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
E-mail:annaescofet@ub.edu

³Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
E-mail:lrubio@ub.edu

RESUMEN

La comunicación presenta el análisis de los diarios reflexivos elaborados por los estudiantes universitarios participantes en proyectos de aprendizaje servicio. El análisis se fundamenta en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la lectura analítica de los diarios para intentar profundizar en los procesos y contenidos reflexivos que los/las estudiantes realizan a lo largo de diferentes proyectos de aprendizaje servicio. Los resultados nos permiten conocer con más profundidad la tarea reflexiva que se hace, así como generar orientaciones y recursos para la mejora de estos procesos.

Palabras clave: "Aprendizaje Servicio", "Evaluación", "Práctica Reflexiva", "Kolb", "Diarios Reflexivos".

ABSTRACT

The paper presents the analysis of reflective journals produced by university students participating in service learning projects. The analysis is based on the experiential learning theory of Kolb (1984) and analytical reading of newspapers to try to examine the processes and reflective content that the students take over different service learning projects. The results allow us to know more deeply reflective task is done, and generate guidelines and resources for the improvement of these processes.

Keywords: "Service Learning", "Assessment", "Reflective Practice", "Kolb", "Reflective Journals".

1. INTRODUCCIÓN

El ApS representa una clara oportunidad de aprendizaje basado en la experiencia: en los proyectos de ApS los y las estudiantes son invitados a participar de manera activa en una realidad que puede convertirse en fuente de aprendizaje. Los conocimientos adquiridos –en clave de contenidos, procedimientos, actitudes o valores– servirán después para abordar aquella misma u otras realidades de manera más competente.

El ApS está íntimamente relacionado con un modelo de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) que subraya que el valor formativo de una experiencia depende de la riqueza de la situación y de la validez de las herramientas y estrategias para generar la reflexión. La teoría de Kolb nos permite entender cómo se genera lo que él llama aprendizaje efectivo. Su propuesta presenta el proceso de aprendizaje como un ciclo basado en cuatro etapas en que partiendo de la experiencia el alumno construye su aprendizaje. La primera etapa del modelo supone la experiencia concreta, el momento en que el alumno se enfrenta con una situación real y concreta –o bien una reinterpretación de la experiencia existente–. En la segunda etapa, la observación reflexiva, el alumno inicia un proceso de comprensión en el que las ideas preexistentes topan con la nueva realidad abordada. A continuación, durante la etapa de conceptualización, la reflexión da lugar a un proceso de formación de conceptos abstractos, una modificación respecto a los que ya poseía el alumno u otros tipos de generalizaciones o conclusiones. Finalmente, en la cuarta etapa, la experimentación activa representa el momento en el que el alumno aplica los aprendizajes realizados a una nueva realidad dando lugar a nuevas experiencias.

La propuesta de Kolb pone de relieve el valor de la reflexión como uno de los elementos clave del ApS. En este mismo sentido, la reflexión es uno de los elementos clave del ApS y representa un mecanismo de optimización del aprendizaje, un dinamismo que se entrelaza con la experiencia, la examina con atención, presta especial interés delante de los interrogantes que plantea la realidad, a la búsqueda de una acción efectiva, a las vivencias de los protagonistas, al sentido cívico de su intervención y a la visión crítica que puede despertar la realidad (Puig y Páez, 2014). En definitiva, una experiencia vivida, por si misma, por muy estimulante que sea, puede quedar desvirtuada si no va acompañada de espacios y momentos que permitan superar el componente emocional y avanzar en los aprendizajes posibles (Zabalza, 2011). En este sentido es importante destacar el valor de la reflexión sistemática como un proceso organizado mediante el cual se consideran las dificultades que plantea la experiencia con el objetivo de realizar nuevos aprendizajes (Puig y Páez, 2014).

Así pues, resulta de vital interés analizar y potenciar la reflexión de los/las estudiantes –antes, durante y después de la realización de la experiencia de ApS– y hacerlo favoreciendo la construcción de conocimiento, tanto sobre los contenidos académicos que se ponen en juego y se aprenden, como sobre la significación personal y social de su actividad. Nos referimos a actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan ampliar la zona de innovación, rescatando los conocimientos previos y los aprendizajes tácitos con los que operan los estudiantes (Rodríguez, 2009) para reelaborarlos. También tiene que darse importancia a la dimensión emocional del aprendizaje, generando espacios donde se expresen las emociones originadas por la situación de experiencia, sin quedarse anclados y aprovechándolas para estimular la construcción de conocimiento académico.

2. METODOLOGÍA

En la investigación se analiza el modelo de reflexión propuesto en las actividades de ApS anuales de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona que se ofrecen a los estudiantes de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación

Social, Pedagogía y Trabajo Social desde primero hasta cuarto y coordinados desde la Oficina de Aprendizaje Servicio¹.

Los proyectos dirigidos a los estudiantes de primer curso son, por un lado el proyecto Amigos y Amigas de la Lectura que se realiza en colaboración con el Consorcio de Educación de Barcelona y se ofrece a todos los grados, y por otro lado, el proyecto Acompañamiento a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social en colaboración con la asociación AFEV (Association de la Fondation Etudiante por la Ville) que está dirigido a los estudiantes de Educación Social y Trabajo Social.

Los estudiantes tienen que elaborar un diario reflexivo individual sobre su experiencia. El diario es una herramienta formativa personal que van elaborando de manera individual, aunque todos acostumbra a tener unos puntos en común: 1) Identificar aquello que se aprende, tanto los aprendizajes nuevos como los previos que a partir de la experiencia se han ido reforzando; 2) Valorar estos aprendizajes y prever la transferencia; 3) Autoevaluarse sobre lo que se ha hecho y las expectativas que se tenían al empezar y cuando han terminado el proyecto; y 4) Corregir y readaptar el proyecto encontrando soluciones a los problemas e imprevistos que han ido surgiendo.

En la investigación desarrollada se han analizado los diarios reflexivos elaborados por los estudiantes de primer curso de grado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, participantes en proyectos de ApS desde el curso 2008-2009 hasta la actualidad, un total de 557. La muestra final se ha obtenido a partir de la aplicación de dos criterios para seleccionar los diarios a analizar: un nivel de reflexión profundo y una redacción clara y comprensible. En total se han analizado treinta diarios.

El siguiente paso ha sido la obtención de las categorías de análisis de los diarios, elaboradas inductivamente a través de la lectura de los diarios y de la aplicación del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, que sirven para comprender los diferentes niveles de reflexión que se generan a través de los diarios reflexivos en las experiencias de ApS. Las categorías se dividen en tres niveles según el nivel de reflexión implicado: 1) Descripción de la experiencia, 2) Descripción tematizada o reflexiva y 3) Problematicación de la experiencia.

3. RESULTADOS

A partir del análisis de los diarios reflexivos y de la revisión del modelo de Kolb se establecieron unas categorías de análisis en tres niveles.

El primer nivel responde al ¿qué? y hace referencia a los hechos que suceden en la actividad. El nivel tiene tres subniveles que son la descripción superficial (descripción de la situación sin entrar en más detalle), descripción profunda (descripción que va más allá y entra más en el tema que trata) y la expresión de sentimientos y emociones (todos aquellos sentimientos y emociones que reflejan los estudiantes en los diarios relacionados con la experiencia) tanto positivos como negativos.

El segundo nivel responde al ¿Y qué más? sobre el análisis de la experiencia y profundizar más en la reflexión. Aquí aparecen tres subniveles que son el aprendizaje académico que tienen los estudiantes y que se relacionan con lo que están estudiando, la problematicación de la experiencia, es decir, de qué manera la experiencia les hace reflexionar y plantear temas a los estudiantes (a su vez puede ser interrogante simple,

¹ El equipo responsable de la Oficina está formado por Fátima Avilés, Anna Escofet, Sandra Rosés, Laura Rubio y Cinta Tort. El análisis de los diarios reflexivos en que se basa esta comunicación ha sido realizado por las mismas personas.

problema cerrado y problema abierto). El último subnivel es el que da sentido pedagógico y/o social a la experiencia.

Finalmente, el tercer nivel responde a la pregunta ¿Y ahora qué? que tiene que ver con la proyección y el impacto que tiene la experiencia en la propia persona y en los compañeros. Este nivel tiene dos subniveles que son el aprendizaje a nivel personal y el aprendizaje a nivel profesional (tanto a nivel metodológico en la práctica profesional futura como en relación a la identidad y sentimientos profesionales).

Del análisis de los diarios se han obtenido ejemplos de todas las categorías propuestas:

1. ¿Qué? Explicar los hechos de una experiencia

1.1. Descripción superficial: Explica lo que ha pasado, se hace memoria y se revive “Hoy hemos empezado las actividades y juegos que haremos los lunes con los niños y las compañeras de la lectura de otras escuelas. Hemos cogido cada una a tres niños y los hemos llevado a la biblioteca para empezar la actividad que llevaríamos a cabo. Habíamos preparado una actividad en la que los niños y niñas tenían que leer una leyenda pero ésta no tenía final, y ellos, con el grupo de tres tenían que hacer funcionar la imaginación e inventarse un final para el cuento, poniendo de manifiesto la competencia artística y cultural. Cuando han terminado de inventarse el final, lo han explicado a los otros compañeros y para finalizar hemos leído el final de la leyenda.” (A, Amigos y amigas de la lectura, 12-13).

1.2. Descripción profunda: Darse cuenta de aquello que no se había visto hasta que no se reflexiona, aspectos que habían pasado or alto, toma de conciencia

“Hoy la sesión ha transcurrido con total normalidad. Al subir del patio había una situación de lío colectivo, pero después todos se han calmado a medida que se concentraban en la tarea. A pesar de ello, ha pasado una cosa que para mi ha significado mucho. M. con quien normalmente me cuesta el trato, me ha regalado un dibujo, un retrato mío. Incluso ha añadido unas palabras de dedicatoria. Este gesto tan entrañable me ha hecho dar cuenta que aunque a veces no se ve a simple vista, me voy ganando su aprecio y confianza.” (C, Amigos y amigas de la lectura, 12-13)

1.3. Expresión de sentimientos y emociones

1.3.1. Positivo

“Me sentí genial en estas primeras sesiones, sentí una gran conexión con R. y creo que va a ir muy bien los meses próximos que pasemos juntos, he sacado dos conclusiones para seguir con el voluntariado: uno ayudarle a descubrir el futuro, es decir, aconsejarle y mostrarle varias salidas después de la ESO que tenga y así que él mismo pueda visionar qué quiere hacer en el futuro y segundo, enseñarle todos aquellos conocimientos posibles que yo tengo tanto de la vida como de la vida estudiantil.” (A, Acompañamiento a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social)

1.3.2. Negativo

“Reconozco que uno de mis mayores defectos es que deajo que las cosas me afecten demasiado rápido. Podría ser positivo y en parte lo es ya que esto hace que me ilusione antes, pero a la larga también es un problema ya que cuando las cosas no salen como espero o no veo resultados me quemo, me enfado y me culpo a mí misma porque las cosas no salen.” (N, Amigos y amigas de la Lectura, 12-13)

2. ¿Y qué más? Análisis, analizar la experiencia

2.1. Aprendizaje académico

“En relación con el principio de acompañamiento, he aprendido a establecer vínculos afectivos pero con una cierta distancia. Además, he aprendido, o por lo menos he intentado, crear una relación simétrica, es decir, sin superioridades, como si fuéramos amigas, no voluntaria y alumna. Por lo que hemos aprendido en la carrera, esto es muy importante, ya que si nos imponemos al usuario este no conseguirá desarrollar su capacidad de autonomía.” (I, Acompañamiento a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social, 13-14)

2.2. Problematización de la experiencia

2.2.1. Interrogante simple

“H. no es de primer ciclo de primaria, pero le cuesta muchísimo entender lo que lee, y frecuentemente cambia letras y se inventa palabras. No sé bien si esta dificultad es simplemente por el hecho de no conocer muy bien la lengua catalana o se trata de algún problema” (A, Amigos y amigas de la Lectura, 12-13)

2.2.2. Problema cerrado

“Hoy ha sido un día un poco raro y por ello hemos estado todo el rato en grupo grande. Cuando hemos entrado en la escuela, algunas de las niñas nos han dicho que tenían una sorpresa para nosotras. Se trataba de que habían traído unos pinta uñas. Pero cuando C. ha subido a por uno de ellos se le a caído, dejando así el suelo sucio. Mientras lo estábamos limpiando entre todos, ha aparecido una de las profesoras del centro bastante indignada con lo ocurrido, y ha insinuado que la propietaria del pinta uñas, tenía que recoger y limpiarlo. Pero, las acompañantes hemos decidido seguir limpiándolo entre todos, ya que lo que ha pasado le podía haber pasado a cualquiera de nosotros, transmitiendo así algunos de nuestros valores cómo son la cooperación y la ayuda mutua.” (I, Acompañamiento a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social, 13-14)

2.2.3. Problema abierto

“Hay un niño que me tiene un poco preocupada, lo noto muy incómodo cuando hacemos la lectura. Aunque lo veo muy interesado en leer, no para de estirarse el cuello de la camisa, está muy nervioso todo el rato. No sé lo que puedo hacer para conseguir que no esté tan nervioso...” (M, Amigos y amigas de la Lectura, 12-13)

2.3. Dar sentido pedagógico y/o social

“Todos los aprendizajes que el ApS y el programa Èxit me han dado la oportunidad de adquirir son de agradecer. Gracias a ello he podido ver en primera persona una experiencia que me será de gran ayuda cuando sea maestra o cuando haga las prácticas de la carrera. Además, me han brindado la oportunidad de ayudar a niños y niñas que lo necesiten, y esto me ha hecho sentir muy bien conmigo misma y me he sentido útil en la sociedad. También me ha ayudado a acercarme al mundo laboral y a adquirir competencias o mejorarlas, como la habilidad de comunicarme y expresarme mejor con los niños en especial.” (A, Amigos y amigas de la Lectura 12-13)

3. ¿Y ahora qué? Proyección, considerar el impacto de la experiencia en ti y en los compañeros

3.1. Aprendizaje a nivel personal

“Creo que este voluntariado me ha hecho crecer como persona y volvería a repetirlo sin dudar, espero que hayan muchos más años como este de satisfactorio y poder ayudar a otras muchas personas en todo lo que esté en mi mano. Gracias ApS por mostrarme esta etapa de mí que aún desconocía” (A, Acompañamiento a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social, 12-13)

3.2. Aprendizaje a nivel profesional

3.2.1. Aspectos metodológicos/didácticos

“A lo largo del curso he aprendido una gran variedad de cosas, desde cómo llevar una clase, hasta cómo puedes perder los nervios en un segundo. Pasando por el autocontrol, el entendimiento con los alumnos y la manera de buscar unas actividades dinámicas pero a la vez productivas y enriquecedoras.” (N, Amigos y amigas de la Lectura 12-13)

3.2.2. Identidad y sentimientos profesionales

“Desde pequeña he querido ser maestra, de hecho, estoy estudiando para serlo. Si en algún momento he dudado sobre si quería dedicarme a la docencia, ahora sé que no, no me he equivocado. Estoy en el camino correcto. Aunque a veces los niños te hacen enfadar, cuesta hacerlos trabajar o estás cansada siempre te sacan una sonrisa. No se cómo ni porqué, pero siempre, siempre, siempre, después de cada sesión he salido con una sonrisa de oreja a oreja. Aunque me haya tenido que enfadar siempre me lo pasado bien durante las sesiones. Quizás yo los he ayudado con la lectura, pero más me han ayudado ellos a mí.” (M, Amigos y amigas de la lectura 12-13)

4. CONCLUSIONES

Tal y como se desprende del análisis mostrado en las líneas anteriores, los resultados nos permiten conocer la tarea reflexiva realizada en los diarios, consiguiéndose un buen nivel de profundidad en cada una de los tres momentos del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb.

REFERENCIAS

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Puig, J. M. y Páez, M. (2014). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol 2. Núm 2.
- Rodríguez, E. F. (2009). “Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (3), 39-57.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

Aprendizaje-Servicio en Educación Física: Acondicionamiento Físico a través de Juegos Motores.

Balaguer Rodríguez, Patricia¹, Zorrilla Silvestre, Lorena², Rodríguez Gómez, David³

¹*Departamento de Educación, Univesitat Jaume I, Campus Riu Sec Av. Sos Baynat s/n, Castellón balaguep@uji.es*

²*Departamento de Educación, Univesitat Jaume I, Campus Riu Sec Av. Sos Baynat s/n, Castellón zorrilla@uji.es*

³*Grupo de Investigación SEJ-546. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada. dvdrgr@correo.ugr.es*

RESUMEN

El trabajo expone la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio en la asignatura "Educación Físico-Deportiva y Salud", perteneciente al segundo curso de Bachillerato (entendido como curso previo a la Universidad). La propuesta se centra en el desarrollo, a través de una metodología innovadora como es el Aprendizaje-Servicio, de la condición física a partir de juegos motores

En primer lugar se establece el marco teórico, que servirá de referencia para justificar la metodología y el desarrollo del proceso. En él se apuntan las ideas y definiciones necesarias para comprender la base teórica que sustenta el trabajo. Posteriormente, se explica la adaptación de las bases de la metodología al contexto pedagógico. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos de la valoración de todo el proyecto. Por último, atendiendo a los resultados y como producto de la reflexión desarrollada a lo largo del proceso, se expresan las conclusiones y propuestas de mejora más destacadas.

Palabras clave: "Aprendizaje-Servicio", "educación física", "juegos motores", "condición física"

ABSTRACT

The paper presents the application of the service-learning methodology on the subject "Sport and Physical Education and Health", which belongs to the last course of secondary school (understood as pre-university course). The proposal of the project focuses on the development of fitness through motor play, using the service-learning methodology.

First of all we present the theoretical framework, which serves as a reference to justify the methodology established, showing ideas and definitions in order to understand the theoretical basis underpinning the work. Subsequently, we explain the adaptation of the methodology to the pedagogical context. Moreover, we explain the results of the evaluation of the whole project. Finally, we argue and discuss about the results of the reflection process, highlighting the main conclusions reached.

Keywords: "Service-Learning", "physical education", "motor play", "fitness"

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es la presentación de una experiencia desarrollada mediante el uso de la metodología de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) en la asignatura actividad *Físico-Deportiva y Salud* incluida en el segundo curso de Bachillerato. La experiencia que se presenta está desarrollada en el último curso de bachillerato ya que, desde el grupo de investigación del que forman parte los autores, el objetivo fue acercar el ApS al alumnado pre-universitario, con el fin de proporcionar un primer contacto con la metodología. De esta manera, el alumnado podrá contar con experiencias previas de ApS y Educación Física antes de implicarse en proyectos universitarios más ambiciosos.

Entendemos el ApS como una metodología que insisten en el aprendizaje académico a través de prestar un servicio a la comunidad. Esta proporciona una experiencia a través de la cual se desarrollan aprendizajes significativos, tanto académicos como sociales, ya que tiene un doble objetivo, la formación académica y ciudadana (Gil, 2012).

Se ha considerado la importancia de un acercamiento, a través de esta metodología, hacia el aprendizaje cooperativo, potenciando la autonomía y responsabilidad del alumnado pre-universitario de manera que facilite su participación en futuros proyectos universitarios, dado que ya habrá superado el primer enfrentamiento a través de esta experiencia.

Considerando que el ApS en la Universidad, dado que es uno de los últimos escalones en la etapa educativa, podría ser una metodología totalmente novedosa para la mayoría de estudiantes, el grupo de investigación ENDAVANT ha optado por ampliar el foco de atención hacia niveles educativos preuniversitarios, a fin de incrementar la preparación y predisposición del futuro alumnado. En este caso se aborda una experiencia implementada en Bachillerato.

Además, la experiencia que aquí se explica servirá como experiencia piloto para contrastar los resultados obtenidos posteriormente en experiencias universitarias, comparando los resultados obtenidos entre alumnos que lo hayan aplicado en bachillerato y alumnos que no.

Se ha utilizado el ApS ya que facilita la delegación de responsabilidades y fomenta la autonomía del alumnado, dado que les hace ser protagonistas de su propio aprendizaje, hecho que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, construyendo aprendizajes significativos. De esta manera hacemos dueños a los alumnos de su proceso educativo, fomentando el pensamiento crítico y su capacidad para colaborar con proyectos de manera independiente (Peiró, 2012)

Esta metodología permite fomentar la participación social del alumnado y relacionar los centros de secundaria, en este caso, con el resto de asociaciones, organizaciones y organismos que se desarrollan dentro del contexto del centro, abriendo las puertas al alumnado para acercarse al entorno social mediante su participación en este. También, cabe destacar el desarrollo de habilidades sociales del alumnado al relacionarse con personas diferentes a sus iguales, fomentando valores sociales.

A través de este tipo de metodologías activas se promueve el sentimiento de responsabilidad ya que la práctica es real, fomenta una mayor exigencia en el alumnado al tener que planificar y adaptarse a una situación específica con la que se pueden encontrar en un posible futuro profesional relacionado con la educación. Se ha utilizado el juego motor como técnica de enseñanza-aprendizaje dado que se considera medio educativo que aporta, según Gil y Chiva (2014), motivación a las actividades ofrecida a través de la acción motriz, posibilita la interacción entre el alumnado, permite un gran abanico de situaciones motrices y al ser una experiencia vivida en primera persona posibilita la interiorización de aprendizajes, convirtiéndolos en significativos. Así mismo,

los juegos motrices, en asignaturas de la rama de la actividad física, fomentan el desarrollo y creación de un buen clima de aula, favorecen la inclusión en la misma y fomentan la educación en valores.

El uso de metodologías activas implica al alumnado en mayor grado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, a su vez, favorece el aprendizaje de las competencias como meta principal, lo que supone conocer, comprender y saber utilizar habilidades y conocimientos (Cruz, 2005).

2. DESCRIPCIÓN

La experiencia ha sido desarrollada por el alumnado de segundo curso de Bachillerato del IES El Caminàs, situado en Castellón, es un centro ubicado junto a edificios de viviendas y el polideportivo municipal Grapa. Es un instituto público y el alumnado participante en la experiencia han sido 9 alumnos, 7 mujeres y 2 hombres, de la asignatura optativa. El servicio se ha desarrollado en el patronato municipal Grapa, cercano al centro de referencia, en la actividad de acondicionamiento físico para adultos en la cual los participantes son adultos mayores.

A través de este servicio el alumnado de Bachillerato trabajaba objetivos, en este caso generales de etapa, como son:

- Consolidar una madurez personal y social permitiendo desarrollar su espíritu crítico de manera responsable y autónoma. Prever y resolver de manera pacífica los conflictos personales, familiares y sociales.
- Analizar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- Participar de forma activa y solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social y natural, orientando la sensibilidad hacia las diversas formas de voluntariado, especialmente el desarrollado por los/las jóvenes.

También se desarrollan objetivos específicos del área, como:

- Conocer y valorar las posibles salidas profesionales relacionadas con el ámbito de la Educación Física, el deporte y la salud.
- Desarrollar y participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, de actividades físicas y deportivas, cooperando en las tareas de equipo, respetando y valorando los aspectos de relación con estas actividades y mostrando actitudes de no discriminación.
- Organizar y participar en actividades físicas de tiempo libre, valorando sus aspectos positivos y siendo capaces de optimizar los recursos disponibles, resolver las dificultades o conflictos con el diálogo y el trabajo en equipo.

Las herramientas utilizadas para la evaluación de la experiencia ha sido un diario de clase en el que el alumnado, de manera individual, anotaba sus reflexiones sobre cada una de las sesiones llevadas a cabo, incluyendo sus impresiones y valoraciones tanto de la metodología Aps como de la experiencia. En la realización del diario se valoró la actitud crítica del alumnado y su capacidad de plantear sugerencias, alternativas propias y propuestas de mejora.

Se decidió la utilización de un diario individual de clase como herramienta de evaluación dado que permite plasmar detalles que a través de otras herramientas no sería posible, como las impresiones personales, el nivel reflexivo de la actitud del

alumnado, la capacidad de crear nuevas propuestas o la actitud crítica de su actuación para la propuesta de mejoras. Esta herramienta permitía la inclusión del desarrollo de conclusiones de las sesiones llevadas a cabo, identificando aspectos positivos y negativos del diseño y la puesta en práctica, así como una reflexión sobre la metodología utilizada.

3. ANÁLISIS

A través del diario individual de clase (herramienta de evaluación utilizada), se reflejó el interés mostrado por el alumnado del instituto en lo relacionado con su trabajo, su capacidad para criticar los puntos débiles y la calidad y coherencia de sus propuestas de mejora, y su valoración de la metodología del ApS.

A partir de dicho instrumento, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información, de carácter emergente, a partir del cual se tuvieron en cuenta las principales unidades de significado que rescatamos a continuación.

4. RESULTADOS

4.1. Conocimiento

En cuanto a la aplicación práctica en un contexto real, el alumnado mostró gran satisfacción por la tarea realizada, mostrando su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje y opinando sobre su visión sobre la misma, comentando que el aprendizaje se hace más sencillo cuando tienes que hacer un uso del mismo. A través de la experiencia se dieron cuenta de que la aplicación de la teoría construye aprendizajes significativos, ya que es necesaria la integración de conceptos.

En las reflexiones también surgieron hilos relacionados con la importancia de la adaptación de los juegos al nivel del alumnado, llegando a la conclusión de la complejidad de ofertar actividades de calidad con grandes grupos constituidos de manera heterogénea. El hecho de participar en primera persona en la realidad de las aulas favoreció la actitud crítica de las condiciones de trabajo y del entorno.

El hecho de realizar las actividades como grupo puso en manifiesto la ayuda que se proporcionaban entre los compañeros y viendo las dificultades que aun así tuvieron comprendieron la situación del monitor al situarse solo frente a la diversidad de la clase y a las características del alumnado. Esta experiencia con la realidad descubrió en el alumnado del instituto un sentimiento de responsabilidad y el aumento del compromiso con el proyecto que estaban llevando a cabo.

La utilización de los juegos motores como técnica de enseñanza-aprendizaje, en lugar de las tareas analíticas, promovió el pensamiento reflexivo del alumnado al apreciar en sus diarios comentarios sobre la observación de mayor cansancio en las mujeres a las que daban clase dado que ellas no estaban acostumbradas a este tipo de clases. Hecho que hizo saber al alumnado que jugar también produce fatiga a través del esfuerzo realizado, lo que significa que están entrenando la condición física.

A lo largo de las sesiones el alumnado del instituto pudo comprobar la gran motivación de sus alumnas y su carácter competitivo, situación que les sorprendió y que, por un lado, ayudó a la colaboración y participación del alumnado y que, por otro lado, fomentó la aparición de situaciones en las que el alumnado tuvo que intervenir para evitar el riesgo de lesiones.

La experiencia con el grupo de mujeres impulsó la reflexión del alumnado en cuanto a los motivos que éstas tenían y su predisposición para el juego, y la valoración de los beneficios, tanto físicos como sociales y de relación, que la práctica promueve.

A pesar de la diferencia de edad que separaba al alumnado pre-universitario con las alumnas de acondicionamiento físico, estos primeros consiguieron empatizar con la situación y extrapolar las relaciones dadas con las alumnas a las que mantienen con el resto de sus iguales, considerando la posibilidad de llevarse bien con algunas pero no con otras al igual que hacen en sus relaciones en el aula.

Dada la responsabilidad que se fomenta a través de esta metodología y el sentimiento de autonomía que les concede, el hecho de que en una de las sesiones un grupo de alumnas se retirara de la sesión produjo un malestar en el alumnado dado su compromiso con la planificación de las sesiones y del proyecto. Esta situación vivida en primera persona, y siendo ellos los afectados, hizo que reflexionaran sobre el reconocimiento del trabajo realizado y valoraron los refuerzos positivos recibidos por las alumnas del proyecto.

4.2. Aprendizaje efectivo

El aprendizaje que obtuvieron los alumnos y alumnas de bachillerato, en relación con los contenidos curriculares de la asignatura a la que el servicio estaba vinculado, son los mencionados en el desarrollo de esta misma comunicación.

En relación con los aprendizajes sociales que la experiencia les proporcionó encontramos diferentes resultados: la participación de los asistentes a las sesiones provocó un aumento en la motivación del alumnado para continuar con el proyecto; la sensación de seguridad experimentada, por el alumnado, a lo largo de las sesiones generó mayor satisfacción por la tarea realizada; el hecho de colaborar con un servicio social promovió su participación social, considerando que ellos mismo podían prestar un servicio a la comunidad; La práctica les hizo conscientes de que a través de esta metodología el aprendizaje era bidireccional, ya que ellos mismos interiorizaban contenidos y objetivos de su asignatura y las personas a las que prestaban el servicio desarrollaban los de su asignatura de referencia, lo que promovió una mayor aceptación por el uso de la metodología Aps.

A través de esta primera experiencia se ha podido observar una buena acogida, tanto por parte del alumnado de bachillerato como por el alumnado que recibió el servicio, lo que se puede considerar que, como primer contacto con la metodología, el alumnado ha sabido identificar aspectos de gran valor en la misma, observando las posibilidades que esta les ofrece y viendo también, que el beneficio no es solo para ellos, lo que promueve una mayor participación por parte del alumnado pre-universitario.

Con esta experiencia se ha querido realizar una primera toma de contacto de la que, una vez desarrollado el servicio, podemos considerar que ha predisposto al alumnado pre-universitario a seguir colaborando con proyectos de este tipo, lo que nos posibilita una mayor participación en proyectos sociales que puedan ir ofertándoles en su futura estancia en la universidad.

6.CONCLUSIONES

Para concluir cabe decir, que tras la primera puesta en marcha del acercamiento del Aps a el alumnado pre-universitario, y dados los resultados, consideramos que ha sido

una actividad fructifera y que, sin duda, continuaremos realizando, y presentando resultados de las mismas.

Así pues, el interés del alumnado por la práctica y la motivación y dedicación presentes por su parte nos invita a seguir utilizando esta metodología en la que ellos se sienten más partícipes de su aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU) y realizado dentro del Proyecto P11A2013

REFERENCIAS

- Cruz, A. y Benito, A. (2005): *Nuevas clases para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (Tesis doctoral, Universidad Jaume I, Castellón, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/86937>
- Gil, J y Chiva, O. (2014): *Guía de juegos motrices*. Barcelona: INDE.
- Peiró, C., Pérez, E. y Valencia, A. (2012): Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 40.

Enseñanza y aprendizaje solidario en la UGR. Experiencias desde VOSECO

Vicente Ballesteros Alarcón.

Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.Facultad de Ciencias de la Educación. Director VOSECO: Voluntariado y servicio a la comunidad.vballest@ugr.es

RESUMEN

El presente artículo pretende mostrar el modelo que la Universidad de Granada intenta desarrollar desde el curso 2013-2014 para impulsar tanto el voluntariado como el Aprendizaje Servicio (Aps) como vía para una enseñanza y aprendizaje más solidario. Este modelo se desarrolla a través de VOSECO (Seminario de voluntariado y servicio a la comunidad)

ABSTRAC

Palabras clave:Voluntariado, Aprendizaje servicio, innovación docente.

ABSTRACT

This article aims to show the model that the University of Granada tries to develop from the year 2013 to boost both volunteering and Learning Service (APS) as a way of a more solidarity teaching and learning . This model is developed by VOSECO (Seminar of volunteerism and community service)

Keywords: Volunteerism, Service Learning, teaching innovation

1.INTRODUCCIÓN

La universidad como institución para el desarrollo del conocimiento la ciencia, y la técnica no puede ni debe estar desconectada de la sociedad donde se inserta. Así la universidad debe buscar causas para que la ciencia que se elabora en su seno esté estrechamente ligada con los problemas y las necesidades que padece la sociedad que la acoge.

El voluntariado, entendido como acción libre, altruista, gratuita y organizada a favor de intereses sociales comunes tiene como mínimo una cuádruple dimensión: personal, social, económica y política. La universidad como institución debe fomentar el voluntariado entre los miembros de su comunidad como vía para conseguir ciudadanos maduros en lo personal, críticos y comprometidos políticamente en lo social. El voluntariado, así mismo, es considerado por instituciones tanto nacionales como europeas un modo de aprendizaje no formal y/o informal que permite a quienes lo practican adquirir competencias fundamentales para la vida en sociedad y para la futura inserción profesional.

Por otra parte el aprendizaje servicio (Aps) es como su propio nombre denota un método de enseñanza aprendizaje mediante el cual los estudiantes a la vez que aprenden realizan un servicio a la comunidad.

La presente comunicación pretende mostrar el modelo para fomento del voluntariado y el aprendizaje servicio que la universidad de Granada está desarrollando desde el curso 2013-2014, como procedimientos para favorecer nuevas vías de fomento del conocimiento y compromiso con la sociedad.

1.1.- El voluntariado como aprendizaje.

El voluntariado como realidad personal, social, política y económica se presenta como un medio fundamental para expresar valores y actitudes personales pero también un medio fundamental de adquisición de conocimientos considerándolo una forma de aprendizaje “no formal” o “informal” reconocido como tal por las instituciones europeas.

Instituciones competentes en el reconocimiento de competencias a nivel europeo, CEDEFOP (European centre for the development of the vocational training) consideran dos tipos de aprendizajes no formales: el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal.

- El aprendizaje no formal como aquel que es derivado de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración); que tiene alguna forma de apoyo al aprendizaje por parte de instructor (p.e. la alfabetización de adultos ;la formación en de las empresas , el aprendizaje permanente on-line o actividades formativas de organizaciones de voluntariado), es intencional desde el punto de vista del alumno; y no tiene necesariamente objetivos de certificación.

El aprendizaje informal es considerado como todo aquel que no está organizado o estructurado en cuanto a objetivos, tiempo o apoyo para el aprendizaje y es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio). Este aprendizaje puede ser no intencionado desde el punto de vista de quien aprende y no tiene – en absoluto – objetivos de certificación.

Por su parte las universidades en general y la Universidad de Granada en particular, tienen un nuevo espíritu presente en la propia normativa .

Por una parte el presente proyecto obedece a una nueva sensibilidad. En la LAU, Título 3º, Artº. 53 sobre el “Estudio, Docencia e Investigación”, en su apartado 2 se recoge que los programas de financiación universitaria contemplarán ayudas a programas que estén orientados a favorecer "...la Cooperación al Desarrollo, interculturalidad, fomento de la cultura para la paz y la no violencia, de las políticas y prácticas de igualdad y muy especialmente las de género, y atención a colectivos sociales especialmente desfavorecidos".

Así mismo en los Estatutos de la Universidad de Granada, en el Capítulo III, Art. 190,1, se señala que "La Cooperación al Desarrollo es el compromiso solidario de la Universidad con los países y sectores sociales más desfavorecidos. Con ese fin impulsará actuaciones formativas, educativas, investigadoras, asistenciales y de promoción que tiendan a la consecución de una sociedad más justa, así como a la organización de plataformas de Voluntariado".

Por último tengamos en cuenta que de forma general estatal el reconocimiento de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Crédito) por actividad solidaria para titulaciones adaptadas el EEES (Espacio europeo de educación superior) se regula por el Art.12 del Real Decreto 1393/2007, que establece las directrices generales para la elaboración de las enseñanzas universitarias oficiales en el marco del Espacio Europeo y por las Normas de Reconocimiento de Créditos en Actividades Universitarias.

El voluntariado y los servicios a la comunidad por tanto es y puede ser reconocido y validado como una forma no formal de adquisición de contenidos, procedimientos y actitudes.

1.2.- El aprendizaje-servicio (Aps) en el marco universitario.

El Aps como metodología que combina el servicio a la comunidad con la formación sistemática y la reflexión. Se presenta como la oportunidad de conectar lo que se aprende en el ámbito académico y el abordaje de los problemas que se han identificado y articulado en la comunidad. Los docentes y estudiantes se involucran en el aprendizaje-servicio, aprendiendo acerca del contexto en el que se proporciona el servicio, la conexión entre su servicio y su trabajo académico y su papel como miembros de la comunidad.

El Aps aporta beneficios a los estudiantes:

- Tener experiencias de primera mano en el contexto económico, social, cultural y político actual, profundizando de la comprensión mediante la conexión del estudio en el grado con los problemas y preocupaciones de la comunidad.
- Tener la oportunidad de aprender de los líderes de la comunidad y los profesionales.
- Oportunidades para contribuir a la misión y / o propósito de una organización a través de un servicio.
- La comprensión de cómo funciona el sector sin ánimo de lucro.

El Aps aporta beneficios también al profesorado:

- Trabaja con estudiantes que están más motivados al encontrar sentido a lo que hacen.
- Relacionará de forma directa y aplicada el conocimiento teórico con la vida práctica y la resolución de problemas reales.
- El desarrollo docente adquiere una nueva dimensión de compromiso social.

El Aps aporta beneficios también a la institución-corporaciones académicas:

- Las instituciones estarán conectadas y comprometidas con la comunidad.
- Las instituciones mejorarán sus relaciones con los diferentes estamentos sociales del entorno.
- Ofrecerá una formación cargada de valores solidarios.
-

Estos beneficios le convierten en una vía fundamental en el aprendizaje formal, no formal e informal, conectado con la Universidad

2.-DESCRIPCION

El Seminario de Voluntariado y Servicio a la Comunidad (VOSECO) nace con el objetivo de poner en marcha un plan innovador que conecte a la comunidad universitaria con la sociedad, sus problemas y necesidades mediante un programa de voluntariado y “aprendizaje-servicio” abierto a todos los miembros de la comunidad universitaria.

La UGR quiere a través de este seminario canalizar y/o poner en marcha iniciativas tanto de la comunidad universitaria como de la sociedad que ayuden en el aprendizaje de los estudiantes mediante el servicio a la sociedad en general y a los grupos más vulnerables en particular.

El seminario quiere ser la vía para desarrollar iniciativas de voluntariado ideadas, promovidas y apoyadas por la comunidad universitaria por si misma o en colaboración con ONGs de nuestro entorno.

El seminario desarrolla un plan de actividades de “aprendizaje-servicio” para los alumnos de la UGR tendentes a desarrollar programas en los que se conjuguen aprendizaje y reflexión con intervención en los problemas y necesidades sociales, medioambientales, culturales u otros.

1. El seminario mantiene los siguientes objetivos :

2.

3. Canalizar el potencial solidario que contiene la comunidad universitaria mediante programas de investigación, formativos, divulgativos, animación al compromiso y acción solidaria.

1. Potenciar el compromiso de la UGR con la comunidad mediante acciones conjuntas con las redes sociales.

2. Colaborar con proyectos, programas, campañas o iniciativas públicas y privadas de solidaridad.

3. Crear un sistema de aprendizaje-servicio para los alumnos de grado de la UGR.
Crear una cartera de programas de acción social de universitarios mediante los diferentes programas de aprendizaje-servicio generados por el propio seminario.

2.1.- El voluntariado desde la Universidad de Granada.

A través del Seminario de Voluntariado y Acción Social se ofrece la posibilidad de poner en contacto a potenciales voluntarios/as con una gran variedad de asociaciones e instituciones dónde realizar tareas de voluntariado.

Desde el VOSECO se da así respuesta a la necesidad de difundir, coordinar y promover el voluntariado entre la comunidad universitaria.

La UGR, desde hace años viene fomentando y favoreciendo el voluntariado entre los miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y personal de administración y servicios.

A lo largo de los dos últimos años VOSECO ha realizado diferentes acciones para conseguir los objetivos antes citados:

- Difusión:

- Charlas y coloquios con grupos de alumnos en 13 centros de la UGR.
- Cursos de iniciación al voluntariado presenciales y on-line (190 asistentes)

- Coordinación:

- Coordinación con las Plataformas del voluntariado de Granada y con la Plataforma Andaluza del voluntariado.

- Charlas y coloquios de difusión del programa con ONG locales.
- Puesta en marcha de web para ONG's y voluntarios.

- Promoción de programas específicos de voluntariado:

- Voluntariado ecológico : programa Eco-campus.
- Recogida de alimentos en colaboración con el Banco de alimentos.

En cuanto al voluntariado internacional la UGR promueve y gestiona las iniciativas de cooperación al desarrollo de la comunidad universitaria a través del CICODE (Centro de iniciativas de cooperación al desarrollo) .

2.2.- El Aps desde la universidad de Granada.

Desde la UGR el aprendizaje servicio es fomentado desde tres perspectivas diferentes entre el colectivo de los docentes, el colectivo de los estudiantes y las organizaciones de voluntariado.

2.2.1.-El Aps en la acción docente reglada.

La metodología Aps es una metodología que debería incorporarse al desarrollo curricular de las materias en todas las áreas de conocimiento y por tanto en todos los departamentos y facultades.

Como metodología didáctica para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario el fomento entre el profesorado de la universidad .Para conseguir dicho fomento y posterior implementación se están llevando a cabo iniciativas fundamentales desde VOSECO:

- Un grupo de innovación docente y acciones formativas dirigidas a los profesores. En el grupo de innovación actualmente participan 10 profesores de 5 facultades de la Universidad.
- Se ha organizado un curso-taller sobre Aps universitario con la asistencia de 9 profesores de diversos grados y facultades.
- Se ha organizado un congreso internacional junto con otras entidades académicas y sociales titulado : “voluntariado educación y ciudadanía activa”.
- Así mismo se ha apoyado la celebración del VI congreso internacional de Aps universitario.

En cuanto experiencias prácticas de Aps en los grados se han llevado a cabo varias experiencias:

- Trabajos finales de grado con orientación metodológica en Aps (14 alumnos).
- Materias:
 - o Arte y cultura en Educación social con la realización de material de animación a la protección del patrimonio histórico artístico entre la población juvenil.
 - o Religión, cultura y valores (Grado de magisterio E. Primaria). Elaboración de guías didácticas del conjunto catedralicio.

2.2..2.- El Aps en la acción discente complementaria a los grados.

Si bien la práctica más común del Aps es la que se inserta en el marco de una asignatura desarrollada por el profesorado .En el marco de la universidad y dado que los estudiantes de esta institución, adultos con formación, tienen las competencias básicas para “aprender-aprendiendo” de forma autónoma. Desde el Seminario “Voluntariado y servicios a la comunidad (VOSECO) se fomenta que los estudiantes tras una formación básica sobre el Aps, puedan desarrollar su propio proyecto de aprendizaje y servicio a la comunidad mediante diferentes líneas de trabajo.

El funcionamiento del programa de aprendizaje-servicio autónomo en la UGR es de la siguiente forma:

Cada cuatrimestre, los alumnos que así lo deseen se podrán inscribir en el seminario “Voluntariado y servicio a la comunidad”.

Los alumnos deberán asistir durante las primeras semanas del cuatrimestre a una serie de actividades formativas (entre 15 y 25 horas aproximadamente): conferencias, talleres y seminarios de formación debate y discusión sobre el Aprendizaje servicio (Aps-Ugr) en la UGR.

Tras las actividades formativas se constituirán los grupos de trabajo, donde cada alumno/os con un tutor decidirán en qué modo trabajar y qué tipo de trabajo desarrollar.

Los diferentes tipos de programas de Aprendizaje servicio en la UGR son::

- Participación en organizaciones sociales existentes.
Los alumnos se integran en el trabajo de entidades existentes que sean de su interés durante un cuatrimestre.
- Taller de investigación (social)-acción-participativa.
Los alumnos coordinados por un profesor desarrollarán un trabajo de investigación aplicada en temas socio-culturales de interés común a la ciudadanía. (enfermedad, discapacidad, problemas sociales, etc.)
- Generación de proyectos diseñados y elaborados por los alumnos.
Los alumnos apoyados y coordinados por los profesores participantes diseñarán e implementarán proyectos de acción social.
- Apoyo a instituciones sociales existentes.
Los alumnos podrán colaborar con instituciones u organizaciones no lucrativas, que sin ser estrictamente de voluntariado puedan acoger a alumnos para realizar un trabajo voluntario.
- Generación de talleres de conocimiento compartido. (estudiantes que comparten sus conocimientos con otros colectivos vulnerables : niños, jóvenes, mayores).
Pequeños grupos de alumnos podrán generar talleres divulgativos (en base a sus conocimientos: nuevas tecnologías, salud, educación, etc.) que puedan ser ejecutados ofreciéndoselos a entidades no lucrativas.
- Participación en eventos locales.
Los alumnos podrán sumarse como voluntarios a eventos en los que sea necesaria la participación de voluntarios.

Los alumnos realizarán un servicio de aproximadamente 40-50 horas de trabajo de uno de los tipos, supervisados por un profesor.

Los alumnos individualmente o en grupo presentarán una memoria del proyecto realizado recogiendo de forma sintética los conocimientos y procedimientos adquiridos.

Los alumnos finalmente son evaluados y propuestos para la obtención de los créditos. (2 Cr. ECTS en cada semestre hasta un máximo de 6 créditos).

2.2.3.- Actividades para la promoción y el desarrollo del Aps en la UGR.

Como actividades formativas previas a los proyectos de a Aps, el seminario de Voluntariado y servicio a la comunidad ha desarrollado o está desarrollando las siguientes actividades:

- Actividad nº 1: La UGR solidaria, Jornadas de recepción de estudiantes
Durante las jornadas de recepción de los estudiantes al curso académico se establecen una serie de stand divulgativos en un recinto preparado a dicho efecto.

- Actividad nº 2 : Seminario Voluntariado y servicios a la comunidad. Talleres sobre aprendizaje-servicio a través del voluntariado para las Organizaciones de voluntariado de Granada colaboradoras de la UGR.
- Actividad nº 3 : Seminarios: el aprendizaje servicio . Ser un estudiante solidario aprendiendo.
Actividad nº 4: Seminario Voluntariado y servicios a la comunidad. Cursos telemáticos de iniciación básica al voluntariado.
- Actividad nº 5: Dos talleres semi-presenciales sobre iniciación al diagnóstico de los problemas sociales.
- Actividad nº 6 : Dos talleres sobre proyectación de intervenciones desde el voluntariado antes los problemas y las necesidades sociales.
- Actividad nº 7 : Seminario para profesores: el aprendizaje servicio como metodología de iniciación y animación al voluntariado.
- Actividad 8ª Encuentros, jornadas congreso.

3.RESULTADOS

A lo largo de los dos cursos académicos se han desarrollado múltiples actividades a pesar de la falta de recursos de infraestructura, económicos y personales .

Dichas actividades nos ofrecen unos resultados que si bien podemos cifrar no podemos evaluar exhaustivamente dado que no siempre hemos usado instrumentos validos.

Ofrecemos a continuación un cuadro con datos no concluyentes de participación en las actividades.

Nº/Acciones	Estudiantes	PDI/PAS	ONG´s
1/ Web de contacto	Sin datos		
1/Jornada de recepción de estudiantes	Sin datos		
4/Seminarios: el aprendizaje servicio	135	18	25
4/Cursos iniciación al voluntariado	95		
3/Encuentros-jornadascon ONG´s	60	7	35
1/Congreso Educación y ciudadanía Activa	130	25	45

4.CONCLUSIONES

Claramente es insuficiente el esfuerzo que se ha realizado en los dos últimos cursos para el fomento del voluntariado y el aprendizaje servicio.

Constatamos que ha sido insuficiente el grado de participación de miembros de la comunidad universitaria en el conjunto de las actividades.

Constatamos que dada la falta total de recursos personales y económico para el desarrollo del programa ha sido difícil desarrollar el programa con las extensión, e intensidad conveniente y necesaria.

Siguiendo de modo libre el análisis que hace Furco (2006) en su rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior.

Es necesario que la UGR asuma la filosofía y misión del fomento del voluntariado y el Aps en el sistema universitario.

Es necesario el soporte, económico, personal e institucional por parte de la Universidad a éstos programas.

Es necesario un mayor reconocimiento de los estudiantes comprometidos socialmente sea por el voluntariado o el Aps.

Se hace necesario divulgar y difundir mas en la sociedad granadina la importancia de la conexión entre voluntariado y Aps con el proceso de aprendizaje universitario.

REFERENCIAS

Red española de aprendizaje servicio [consulta realizada 22 mayo de 2015]:
<http://www.aprendizajeservicio.net/>

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), "Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal", 2009 [consulta realizada 22 mayo de 2015] (<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>)

Clearinghouse .Service learning [consulta realizada 22 mayo de 2015]:
<http://www.servicelearning.org/>

Furco A. (2006) Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education .Campus Compact Engaged Scholar Service-Learning Research & Development Center University of California, Berkeley.

VOSECO. Universidad de Granada: <http://dcab.ugr.es/voluntariado/> [consulta realizada 22 mayo de 2015]

La Ciudad de las niñas y los niños de Huesca y Aprendizaje-Servicio

Lidia Isabel Bañares Vázquez¹, M^a Ángeles Eito Mas¹, Rosa M^a Azucena Lozano Roy¹, M^a del Pilar Moreno Rodríguez¹, M^a Jesús Vicén Ferrando¹, Isabel Pérez Bambo⁶

1. *Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. 22003 Huesca. E-mail: ibanares@unizar.es*
2. *Área de Juventud e Infancia. Ayuntamiento de Huesca. E-mail: maeito@huesca.es*
3. *Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. 22003 Huesca. E-mail: azlozano@unizar.es*
4. *Departamento de Filosofía. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. 22003 Huesca. E-mail: pmoreno@unizar.es*
5. *Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. 22003 Huesca. E-mail: mjvicen@unizar.es*
6. *Área de Juventud e Infancia. Ayuntamiento de Huesca. E-mail: juventud@huesca.es*

RESUMEN

El Grupo Interinstitucional *La ciudad de las niñas y los niños de Huesca*, está llevando a cabo una experiencia de transformación ciudadana, siguiendo el proyecto internacional *La ciudad de los niños* de Francesco Tonucci. Dicho proyecto converge con el de Aprendizaje-Servicio en la línea de participación ciudadana.

El presente trabajo describe la experiencia llevada a cabo conjuntamente por profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca en dos ámbitos: participación directa en los órganos del citado proyecto de participación ciudadana (el Consejo de Niñas y Niños, y el Laboratorio), e intervención en los centros escolares para incentivar la participación infantil en la transformación de la ciudad.

Palabras clave: “Participación ciudadana”, “Transformación de la ciudad”; “Sostenibilidad”, “Ciudad, lugar de encuentro”, “La ciudad de los niños”.

ABSTRACT

The Interinstitutional Group of *The Children's City of Huesca*, it's carrying out the experience of citizen's transformation, following the international project of *The Children's City* of Francesco Tonucci. This project coincides with the Service-learning project in the line of citizen participation.

The present paper/work describes the experience conducted by university teachers and students at the Faculty of Humanities and Education of Huesca in two fields: direct participation in the governance structures of the citizen participation project (the Children Council and the Laboratory), and intervention in elementary schools to encourage children's participation in the transformation of the city.

Keywords: “Citizen participation”, “Transformation of the city”, “Sustainability”, “City, meeting place”, “The Children’s City and Service-Learning”

.1. INTRODUCCIÓN. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN INICIAL

El proyecto de Aprendizaje-Servicio que presentamos surge al abrigo de la puesta en práctica del proyecto de participación ciudadana “La ciudad de las niñas y de los niños en Huesca”. Dicho trabajo ha supuesto una trayectoria de años en la que, después de haber ofertado al Ayuntamiento la posibilidad de una transformación de la ciudad en el marco del proyecto internacional “La ciudad de los niños”, de Francesco Tonucci, el Ayuntamiento lo aprobó por unanimidad, produciéndose la firma de adhesión en acto institucional, con la presencia de Tonucci en la ciudad de Huesca en octubre de 2011.

“La ciudad de los niños”, marco de nuestra investigación, es el proyecto ciudadano promovido por su creador, Presidente del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones de Roma. Tiene su inicio hace veinte años en Fano –ciudad natal de F. Tonucci-, constituyendo hoy una red internacional que aglutina más de doscientas ciudades, Huesca entre ellas. En este marco teórico-práctico, que constituye la experiencia de Tonucci, surge *La ciudad de las niñas y los niños de Huesca*.

Al igual que la fuente donde se fundamenta, “La ciudad de las niñas y los niños”, nace ante la constatación y análisis de una realidad: la ciudad, nacida como lugar de encuentro e intercambio, orientada al equilibrio, el bienestar y la convivencia, se ha visto trastocada en estos valores, que han sido desplazados por criterios economicistas y mercantilistas, donde el poder de los coches ha invadido el espacio público y ha pervertido la relación entre los ciudadanos y su ciudad.

Detectar esta necesidad, sin duda obvia, pero no por ello menos preocupante, llevó al grupo inicial de investigación a desarrollar una labor interdisciplinar previa de concienciación y formación con los estudiantes de Magisterio. Labor que, sólo años más tarde ha podido plasmarse en el proyecto de Aprendizaje Servicio que hoy presentamos a través del Grupo Interinstitucional La ciudad de las niñas y los niños de Huesca.

En una breve descripción debemos indicar que, si bien el proyecto de Tonucci toma al niño como parámetro, y persigue su participación social al cien por cien, se trata de un proyecto para la ciudad y la ciudadanía.

Como no puede ser de otra forma, el *tomar al niño como parámetro*, y el hecho de sacar de la mera retórica y las buenas intenciones el artículo 12 de la Convención internacional sobre los derechos del niño –“el niño tiene derecho a expresar su opinión y a ser escuchado cada vez que se tome una decisión que le afecte”-, compromete a toda la ciudadanía y obliga a cambios tan complejos y abarcadores como necesarios, si queremos devolver a nuestras ciudades su dimensión humanizadora; lugar de encuentro e intercambio, orientada al equilibrio, el bienestar y la convivencia; en definitiva, a una calidad de vida educadora y democrática, condiciones esenciales del ApS.

Para la puesta en marcha se ponen en funcionamiento dos órganos de participación: El ‘Consejo de niñas y niños’, formado exclusivamente por niños y niñas de las escuelas de la ciudad, y el Laboratorio “La ciudad de las niñas y los niños”, constituido por representantes de los distintos grupos y asociaciones ciudadanas.

En síntesis, podríamos afirmar que el proyecto *La ciudad de las niñas y los niños*, fruto de su profunda concepción antropológica y ética, cree en una ciudad simbiótica, en un ecosistema ciudadano sinérgico en el que todos los elementos salen beneficiados por su actitud cooperativa y solidaria, por su interacción mutua y creativa. La participación ciudadana, desde el más pequeño hasta el mayor, constituye el gozne en torno al cual se

orienta la transformación de la ciudad, que se hace más humana y humanizadora con las voluntades y la ilusión de todas y todos.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROYECTO

El diseño y planificación del proyecto aquí expuesto toma como punto de arranque y fundamentación el pensamiento de Francesco Tonucci, ya expresado en sus primeros libros. Así, recogemos el texto de su publicación *La Investigación en la Escuela*, (1974, 6-7) válido para fundamentar nuestra práctica:

“Desde luego, la escuela debe reivindicar como propia característica fundamental la de ser un momento cultural. Lo que significa, en contra de todo ingenuo activismo (que hace de la escuela una absurda repetición de las vivencias exteriores), que la escuela será siempre un momento de análisis de la realidad y que la investigación será el modo, el método por el que se realiza dicho análisis. Por consiguiente, no puede prescindirse de la realidad: hay que partir de ella, pero no para rehacerla, no para copiarla, sino para analizarla, comprenderla, con vistas a cambiarla. Y ello siempre, desde los tres años hasta la Universidad.”

Investigar sobre lo cercano, acoger el riesgo y el compromiso de la acción, así como el necesario trabajo cooperativo y grupal, constituyen las tres características básicas de la investigación que la Escuela debe desarrollar. Aquí residiría el verdadero aprendizaje y este sería el inicio de un auténtico servicio ciudadano. Pues, como muestra Tonucci (*Cuando los niños dicen ¡Basta!*, 2004^{2ª}, 259-60), promover la implicación social de los niños no es sólo un problema metodológico: “La implicación de los niños en la planificación del ambiente de vida permite desarrollar una identidad personal basada en un apego real a los lugares. El desarrollo en el niño del sentido de pertenencia favorece la participación de los adultos en las redes sociales.”

El proyecto en su perspectiva universitaria práctica y aplicada, con implicación social de aprendizaje que se convierte en servicio, se inicia a partir del momento en que se constituyen los dos órganos mencionados, esto es, el ‘Consejo de niñas y niños’ y el ‘Laboratorio’, pues, es entonces que la metodología implicativo-activa, el aprendizaje experiencial y cooperativo, con proyección social, ya pueden concretarse de forma proyectiva en la ciudad.

El proyecto de ApS pretende la consecución de estos objetivos básicos:

- El tan necesario y fructífero diálogo entre Facultad, escuela y comunidad ciudadana.
- El desarrollo de la conciencia de responsabilidad social integradora, inherente a la verdadera labor educativa.
- El fomento de una ciudadanía activa y solidaria, donde todas y todos nos damos la mano para una convivencia más humanizada y humanizadora.

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, desarrollan dos niveles competenciales:

a) Una doble aplicación teórica: por una parte, desde el estudio del contenido temático del pensamiento y la obra de Francesco Tonucci y su aplicación a los contenidos curriculares. Por otra, desde los contenidos curriculares a los planteamientos de *La ciudad de los niños*. Con ello se consigue una reflexión aplicada, que lleva a la toma de conciencia de la interacción y proyección social que todo aprendizaje conlleva.

b) Una doble aplicación práctica: en los centros escolares a través de las actividades cooperativas y democráticas; y en la propia ciudad, desde el Consejo y el Laboratorio.

Esta línea de aprendizaje-servicio parte de uno de los ámbitos previstos, verdadero eje de ambos proyectos: la *participación ciudadana*. Para lo cual se ha creado el Grupo de discusión mixta (GRUDIMIX) que tiene la función de formación, análisis y aplicación de acciones concretas sobre la ciudad.

Participación directa. Se trata de la inclusión de los alumnos de Magisterio en los órganos de participación ciudadana, que el proyecto *La ciudad de las niñas y los niños* ha creado en la ciudad de Huesca.

Apoyo a las escuelas. En esta línea de trabajo se distinguen dos aspectos:

-Por una parte, la labor de los estudiantes en las escuelas ligadas al proyecto, quienes formados como expertos en dinámicas creativas y de pensamiento divergente, llevan a cabo acciones en este sentido. Intervienen en actividades programadas: “Caperucita camina sola en la ciudad”, cuento-reflexión sobre la autonomía de los niños en la ciudad, con una serie de acciones de desarrollo de la misma; “Explorando mi ciudad”, para estudiar *in situ* el trayecto a la escuela, analizando posibilidades y dificultades para trazar los caminos más seguros; acompañamiento y animación en los *piédibús*¹; apoyo en las reuniones con padres y madres.

- Intervienen con los niños como monitores y dinamizadores en las reuniones de las comisiones del Consejo.

- Se hacen responsables de la gestión del blog del proyecto.

3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO Y REFLEXIÓN

a) En relación al servicio:

Los resultados obtenidos tras el desarrollo llevado a cabo, manifiestan una valoración altamente positiva: la intervención de los estudiantes de Magisterio en las escuelas hace que la aceptación de las mismas al programa de actividades propuesto se haga con menos coste y esfuerzo por parte de los colegios, ya muy recargados; por otra parte, a medida que avanza el curso, los estudiantes consiguen un nivel de integración mayor y más creativo. Igualmente debemos subrayar que la presencia de nuestros estudiantes en el *Laboratorio* asegura el punto de vista de los jóvenes, haciendo de nexo entre el punto de vista infantil y adulto.

Desde el punto de vista municipal, la participación de los estudiantes de Magisterio en el proyecto aporta grandes dosis de creatividad a su puesta en marcha y por tanto al trabajo de mejora de la ciudad. El servicio de los estudiantes se extiende a las acciones de difusión y de visibilidad del proyecto con ideas innovadoras y adaptadas a los medios más actuales de comunicación, permite también diversificar las acciones y apoyar el trabajo llevado a cabo por los profesores, voluntarios y técnicos, multiplicando por tanto los esfuerzos y los resultados obtenidos.

b) En relación al aprendizaje:

Hay un aprendizaje de técnicas y herramientas de participación infantil en su dimensión teórica y práctica, con la colaboración de los profesionales de Infancia y Juventud del Ayuntamiento de Huesca, así como con el apoyo de la Dirección General de Participación Ciudadana del Gobierno de Aragón. Los aprendizajes que realizan los estudiantes de Magisterio están ligados al ejercicio de la futura profesión docente y educadora, para la cual se están formando. De hecho, cabe destacar la incidencia de las acciones de nuestro proyecto en las competencias de los estudios de Maestro, tanto las generales como las transversales y específicas, englobado todo ello en la concepción

antropológica de una educación en valores, donde el trabajo en grupo y las actitudes solidarias cobran especial importancia.

c) Proyección y perspectiva de futuro

La proyección de las acciones de los proyectos implicados, en su vertiente de Aprendizaje-Servicio, no han hecho más que comenzar. Observamos que, por un lado, hay que consolidar lo iniciado, ampliando el número de estudiantes que quieran comprometerse con el proyecto; por otro lado, habría que aprovechar las opciones que se presenten o aquellas que ya hemos detectado como necesidades en que podamos dar un servicio. Vemos la posibilidad de ampliar el ApS de nuestros estudiantes a otros colectivos de la ciudad, como los mayores y los adolescentes, como ejes en el proyecto de transformación de la ciudad.

REFERENCIAS

- Bañares, L; Lozano, A; Moreno, P; Rivero, P; Vicén, M.J. (2012). 'La ciudad de los niños' como medio de transformación del entorno urbano a través de la participación infantil, en N. de Alba et al (eds.), *Actas del XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales"*, Sevilla: Diada editora, pp. 485-492.
- Lozano, A.; Garrido, I; Cardeñoso, J.M.(2012). "Hagamos un parque para todos: un proyecto de participación ciudadana desde la escuela", en N. de Alba et al (eds.), *Actas del XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales"*, Sevilla: Diada editora, pp. 503-510.
- Grupo interdisciplinar "La ciudad de los niños" (2002). "La ciudad de los niños: Un proyecto interdisciplinar en Huesca". *Flumen*. Huesca: Universidad de Zaragoza, pp.109-120.
- Grupo interdisciplinar "La ciudad de los niños" 2003). "La ciudad de los niños, como escenario para el aprendizaje del patrimonio". En Ernesto Ballesteros Arranz et al. (Coordinadores). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 291-303). Cuenca: UCLM.
- TONUCCI, F.(1999^{3ª}). *La ciudad de los niños*, Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- TONUCCI, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Graó.
- TONUCCI, F.(1983). *Con ojos de niño*, Barcelona: Barcanova
- TONUCCI, F.(2004^{2ª}). *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TONUCCI, F.(2009). *Con ojos de abuelo*. Barcelona: Graó.
- Web Aprendizaje Servicio. Universidad de Zaragoza.
http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/index.html.

Arte social, educación y APS

**María-Dolores Callejón-Chinchilla¹, Antonio José Asensio Fernández²,
Eulalia Grau Costa³, Isabel María Granados Conejo⁴, Joan Miquel Porquer
Rigo⁵**

¹ *Departamento de Didáctica de la Expresión música, plástica y corporal.
Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas. Edificio D2-Dependencia 132.*
callejón@ujaen.es

² *Departamento de Escultura. Universidad de Barcelona. Pau Gargallo, 4.*
toniasensiofern@ub.edu

³ *Departamento de Escultura. Universidad de Barcelona.* eulaliagrau@ub.edu

⁴ *Departamento de Psicología y pedagogía. CES Cardenal Spínola. CEU-
Andalucía. Universidad de Sevilla.* igranados@ceuandalucia.es

⁵ *Departamento de Escultura. Universidad de Barcelona.*
joanmiquelporquer@gmail.com

RESUMEN

No tiene sentido intentar enseñar el arte social, la mediación artística o el arteterapia, sin tener en cuenta el aprendizaje-servicio. Se presenta en este texto la justificación teórica que ha hecho que a lo largo de los años nos hayamos ido acercando al concepto de APS encontrando un elemento común de nuestra praxis educativa en el campo del arte. En distintos niveles de acción o intervención por medio del arte y desde diferentes asignaturas, utilizando una metodología experiencial, descubrimos que por nuestra intención de formar de manera integral, hemos ido combinando, desde nuestro ámbito, el arte, el currículum con el compromiso social, formando a docentes y/o artistas que han ido, aprendiendo a la vez que implicándose socialmente.

Palabras clave: arte social, aprendizaje-servicio, enseñanza universitaria, experiencia

ABSTRACT

It makes no sense to teach social art, art mediation and art therapy, regardless of service-learning. The theoretical justification that has made over the years have been approaching us to the concept of APS finding a common element of our educational practice in the field of art we presented in this paper. At different levels of action or intervention through art and from different subjects, using an experiential methodology, we discovered that our intention to form a comprehensive manner, have been combined, in our area, art, curriculum and social commitment, by training teachers and / or artists who have been learning while engaging socially.

Keywords: art social, service-learning, university education, experience

1. INTRODUCCIÓN

Nuestras cuestiones de partida son: ¿Cuál es la relación entre arte social, educación y aprendizaje servicio? ¿Es aprendizaje-servicio lo que hacemos? Además, nos preguntamos: ¿Existen proyectos en este ámbito? ¿Cómo se implementan?

Desde hace años, los conceptos que tenemos de arte y de educación, de alguna manera nos han llevado, sin saberlo ni quererlo a implementar proyectos de aprendizaje-servicio con nuestros alumnos universitarios.

Si no nos basta la técnica ni la estética y estamos convencidos de que el arte se ha de ir presentando en su relación con lo social; cuando desde la ética el currículum se conforma como un arte útil y comprometido, no podemos obviarlo si nos dedicamos a la enseñanza y sea cual sea el nivel o la asignatura en la que impartamos docencia vamos formando a maestros, profesores y/o artistas que van aprendiendo a la vez que implicándose socialmente. Y en la medida que el alumno realiza un servicio utilizando el arte como recurso, mientras aprende.

Descubrimos en nuestra práctica docente cotidiana y a lo largo de los años, como señalan Castañón y Valles (2012) que ciertos aspectos fundamentales que se requieren cuando se trabaja con el arte como objeto de mediación o intervención educativa, social o incluso terapéutica, no pueden ser enseñados de otra manera: conocer el contexto y los destinatarios del proyecto, comprender la diversidad, tener empatía y capacidad de adaptación, capacidad crítica y de trabajo en equipo, flexibilidad versatilidad y creatividad, entre otras capacidades, solo pueden aprenderse a través de la experiencia y en la indispensable reflexión sobre ella (y por ello, a veces a pesar de “salirnos de las estructuras”-espaciales, temporales, etc.- de las instituciones educativas a las que pertenecemos, continuamos haciendo lo que hacemos).

Podíamos dudar de lo que hacemos, pero siguiendo a Flores (2001), descubrimos que lo que realizamos no es voluntariado, ni una movilización de acción social espontánea sino una iniciativa directamente vinculada al currículum en la que pretendemos enseñar los contenidos de nuestras materias haciendo participar a los alumnos en el servicio a la comunidad, permitiéndoles comprender en profundidad las problemáticas y necesidades de los colectivos con el que deciden trabajar y descubrir con la propia experiencia, las posibilidades de las artes para la reflexión, la acción y la transformación social. Entendemos por tanto, que, aunque sea de manera no institucionalizada, estamos realizando aprendizaje-servicio.

Para buscar respuestas a nuestras preguntas primero compartimos nuestras ideas y experiencias Desde hace un par de años llevamos trabajando entre las universidades de Jaén y de Barcelona de manera inter-nivelar e interdisciplinar, con alumnos de Magisterio (desde asignaturas de artes plásticas-visuales y música) y de Bellas Artes y a pesar de ser carreras grados que preparan para profesiones diferentes y niveles distintas, descubrimos elementos comunes:

Unos y otros proponíamos a los alumnos en nuestras asignaturas la realización de un proyecto artístico como trabajo final, en grupo. El proyecto supone una investigación y reflexión previa sobre el tema que nos ocupe, la elección de una forma y un medio de expresión artística... no es solo un ejercicio de destreza o técnica; aunque los alumnos realizaran una serie de actividades artísticas como prácticas previas, éstas no se contemplaban como lo importante. Confiábamos en la riqueza de la interdisciplinariedad, atendiendo a la transdisciplinariedad actual del conocimiento y en especial del arte, desde hace años defendemos las prácticas artísticas multi- e intermedias. Realmente, hoy es frágil la frontera entre disciplinas, más si estas son artísticas. En todo caso, tienen además, una importante tradición de colaboración con otras áreas de conocimiento. Pero sobre todo, considerábamos la importancia de comunicar, de salir, de abrir puertas a

nuestros alumnos hacia la sociedad (no solo como perspectiva futura o como práctica profesional, sino por la relación que creemos debe existir entre el arte y el contexto en el que se desarrolla);

2. METODOLOGÍA

La universidad siempre ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad y se espera que esté atenta a sus necesidades para aportar la mejor formación del recurso humano de quien a ella asiste, se responsabilice involucrándose con la comunidad (Pacheco, Thullen y Seijo, 2003). Desde los años 90[‘] existe un gran movimiento de acción social y cooperación al desarrollo a nivel universitario (CUD)¹¹ y de acción social (inclusión, voluntariado, igualdad, diversidad, sostenibilidad, salud....) que impulsan las universidades como forma de responsabilidad social corporativa (Gaete, 2011). El aprendizaje-servicio lleva al aula este objetivo estratégico, sin embargo, en todo caso como señala Alcón Latorre (2014), en este campo, existe mucha dispersión y poca sistematización que impiden conocer y realizar un análisis de las experiencias que existen, aunque creemos es necesario realizarlo.

Nosotros hemos utilizando como criterios de búsqueda los términos “educación artística”, “arte social”, “mediación o intervención artística” o incluso arteterapia en relación con el aprendizaje servicio; todo ellos campos en los que se precisa una práctica que se convierte irremediabilmente en servicio a la comunidad al tiempo que aprendizaje.

No hemos encontrado información especialmente relevante, pero al menos nos ha servido para tomar conciencia de lo que hacemos.

Aunque Alcón Latorre, M. (2014) presenta una investigación realizada tomando la experiencia de cinco países latinoamericanos: México, Costa Rica, Venezuela, Argentina y Chile y Flores, S. (2001) se centra en Argentina, presentando algunos proyectos tanto de producción artística con objetivos comunitarios que trabajan por ejemplo valores por medio del arte, con la elaboración de murales colectivos, organización de corales, etc., como proyectos de producción comunicacional, como campañas de sensibilización para la donación de sangre o la realización de folletos turísticos que buscan apoyar la economía local, etc., y no hacen alusión al nuestro término principal de búsqueda, en definitiva tratan de ello, aunque no como tal en su enseñanza universitaria; de la misma manera, en el ámbito español Juanola y Fàbregas (2011) señalan al APS junto con la Cartografía Social como "herramientas para diagnosticar, analizar, transformar y mejorar los usos del patrimonio cultural desde una perspectiva dialógica" (p. 126), como una manera de romper las barreras entre el patrimonio y la comunidad, Mendia (2012) presenta una propuesta educativa interdisciplinar en la que el arte forma parte. Solo Castañón y Valles (2012) comparten experiencias que apuestan por la reconstrucción social por medio de la educación artística parecen acercarse al concepto de lo que nosotros buscamos pues trabajan en la formación en competencias en educación, como parte del currículum, cuestionándose cuales han de ser los aspectos formativos en los que se habría de trabajar. Para ello preguntan a los estudiantes que “consideran que dichas capacidades no se adquieren, al menos en su mayoría, a través del currículum universitario. Según señalan, la vocación y el interés personal por la educación es la que mueve a los titulados a procurarse una formación pertinente” (s/p)

Todo esto nos lleva a plantearnos la necesidad de estructurar procesos de aprendizaje-servicio desde el arte en la universidad, pues este, más allá de su apariencia

¹ Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) <http://www.ocud.es/es>

permite la experiencia, personal y social, forma de comprensión que proporciona las claves para interpretar y dotar de significado la realidad (Dewey, 1934)

El arte como hecho cultural es connatural a lo social, pero desde que se superó la concepción del genio creador, especialmente dotado por los dioses e inspirado por las musas se consideró la importancia del arte como experiencia buscando el artista la participación del espectador y las prácticas artísticas se socializaron, planteándose el arte de todos y para todos. El artista individual dejó paso al colectivo, el objeto a la idea, la inutilidad a la búsqueda del beneficio.

La práctica del arte de acción permitió discutir sobre la importancia del proceso, y esto llevó a la utilización del arte como objeto de mediación o intervención para la reflexión, la crítica y la acción, mostrando su potencial terapéutico, su capacidad para la mejora personal y social.

El arte es útil, muy útil, es un importante recurso y una oportunidad para y en la sociedad, pero para ello no basta cualquier concepto de arte, ni cualquier concepto de artista, ha sido necesaria su evolución.

3. RESULTADOS

Si partimos de un concepto de arte social, ¿cómo no vamos a implicar a los alumnos en la acción social? En nuestras asignaturas animamos a los alumnos a participar en el servicio a la comunidad, en “un mundo en proceso de creación”...”siempre en transformación” que diría Paulo Freire (1990) y hacerlo a través de la actividad artística.

Con una metodología dinámica se introducen a los alumnos en el concepto de arte y de artista del que se parte; un arte de todos y para todos, un arte social, abierto y al servicio de la comunidad, un arte saludable, capaz de propiciar el desarrollo/crecimiento/la integración tanto personal como social, para el encuentro y la participación, para la salud y la educación integral (Callejón, Aznárez y Granados, 2006; Callejón-Chinchilla, 2008). Aunque es difícil romper los conceptos dominantes, es uno de los descubrimientos más importantes que han de hacer los alumnos, acercarse el arte desde otra perspectiva, enriquecedora y útil.

Podríamos afirmar que hemos pasado de la concepción de un arte “inútil” referente de un escaso y selecto grupo de personas, a la concepción del arte como un importante recurso y oportunidad, pero ¿cuál es entonces el concepto actual de arte y de artista?

En el arte actual lo conceptual ha dado paso a lo procesual. Los artistas han ido descubriendo el valor de la experiencia, vivir y nutrirse de ella. Para ello debieron liberarse de las normas y cánones, permitiéndose una mayor expresividad de sus emociones y sentimientos. No se busca la “objetividad” mimética, ni la perfección, ni siquiera la belleza. El arte se convierte en abstracto y se vuelve inmaterial. Aunque esto no desmitifica el estatus del artista como un ser especial. Por lo que ha de avanzar (o retroceder a los primeros tiempos) para llegar a afirmarse “que todo ser humano es un artista” (Beuys, 1995). A partir de los impresionistas el arte empieza a abandonar los museos y galerías, el concepto de arte se amplifica; surge el arte colectivo y se derriban los conceptos de originalidad y autoría.... Los artistas descubren el continuum arte-vida, el arte se acerca a la realidad, no para imitar sus formas, no para representarla o decorarla... si no para reflexionar sobre ella, para criticarla...adquiriendo una dimensión social, ética y político espiritual. Así, podemos encontrar autores como Beuys que intentan articular vitalmente lo ético, lo político y lo artístico o como Duchamp cuando afirmó su idea de arte como filosofía crítica (citados por Valencia, 2005). Ya no se busca producir obras, sino acciones; los proyectos artísticos se entrelazan con los proyectos de vida. El arte, los artistas, las obras de arte... no son autónomas... forman parte de un

círculo comunicativo, el arte se convierte en un “estado de encuentro” (Bourriaud, 2006), interactuando con el espacio, el espectador, en definitiva con la vida.

Surge la acción y la participación en un arte atento, receptivo, reflexivo y crítico... un arte que parte y provoca la experiencia estética cotidiana (Mandoki, 2008); Un arte que solo así es capaz de responder a los retos que la sociedad le plantea. Un arte centrado en el proceso más que en el producto, un arte que tiene en cuenta a la persona y a la sociedad, que parte de ella y le aporta, un arte de todos y para todos que nos invita a participar de él, de la experiencia artística y estética. Un arte social, un arte capaz de mediar e intervenir en las dificultades y problemas tanto personales como sociales.

Se presentan a los alumnos de esta manera el arte y la actividad artística; se conocen artistas con capacidades diversas, se muestran experiencias y descubren técnicas y recursos de arte social en un caso, de arteterapia en otra, y de mediación e intervención social en ambas, sin entrar en la posible discusión de términos y definiciones (Callejón-Chinchilla y Granados-Conejo, 2012); se descubren las potencialidades del arte para atender a la diversidad y trabajar la integración.

Tras estas sesiones, por ejemplo, en la asignatura de “Ámbitos socioculturales de la educación artística” (del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén) se invita a los alumnos a visitar instituciones sociales y culturales de la localidad que trabajan con el arte y con colectivos en riesgo de exclusión y han de participar en sus actividades (muchos tras acabar la asignatura acaban en ellas como voluntarios o monitores). Solo tras la experiencia, tras conocer la realidad de los diferentes colectivos, sus necesidades los alumnos desarrollan actividades y/o un programa de acción social como trabajo final de la asignatura.

En “Desarrollo e integración por medio del Arteterapia” (de la formación en psicopedagogía del CES Cardenal Spínola, CEU-Andalucía, centro adscrito a la Universidad de Sevilla) tras sesiones teórico-prácticas, se les propone a los alumnos la aplicación práctica de lo aprendido en el servicio de orientación del Centro que atiende a niños y adolescentes de la zona, que presentan necesidades de tipo psicopedagógico y que disponen de pocos recursos, así como a sus padres. Estos son derivados por los Servicios Sociales de los distintos ayuntamientos con los que se trabaja, realizando una importante labor social.

En ambas asignaturas, toda la experiencia han de reflejarla en un cuaderno-diario o portfolio creativo (sin formato específico; todo lo que sirva como “contenedor” vale) y éste –que ha de evidenciar el proceso y contener sus observaciones, propuestas, desarrollo y reflexiones- es la evaluación, además de tenerles en cuenta la participación y la implicación en las actividades realizadas y en la búsqueda de nuevos conocimientos y mejorar de los resultados.

Si estamos convencidos de todo esto, no podemos obviarlo cuando nos dedicamos a la docencia del arte, sea cual sea el nivel o la asignatura y el arte se va presentando en su relación con lo social; no nos basta la técnica ni la estética; desde la ética el currículum se conforma de un arte útil y comprometido que va formando a docentes y/o artistas que van aprendiendo a la vez que implicándose socialmente.

En la medida que el alumno realiza un servicio utilizando el arte como recurso, mientras aprende. Desde el arte capaz de intervenir en ella; desde la crítica y el activismo (artivismo) al arteterapia; es el arte capaz de llevar, trascendiendo la realidad (López Quitas, 1993) al conocimiento profundo desde el encuentro relacional y sensitivo, para ser capaces de reaccionar, comprometerse y transformar (G. Lucini, 1996);

5. CONCLUSIONES

Los resultados no pueden ser más positivos, prácticamente el 100% de los alumnos comentan al acabar que estas asignaturas han sido de las mejores de la carrera, que han aprendido no solo conceptos y procedimientos sino también actitudes y valores, han aprendido para trabajar con los demás y crecido ellos mismos, de verdad, como profesionales y como personas.

REFERENCIAS

- Alcón Latorre, M. (2014) El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes: el ejemplo de América Latina. *Observar*, 8. Pp. 71-85
- Beuys, J., Bodenmann-Ritter C. (1995) *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Editorial Visor.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.
- Callejón, M.-D., Aznárez, J.P., Granados, I.M. (2006) A healthful Art for all. Congress International InSEA Congress 2006, Interdisciplinary Dialogues in Arts Education will be held in Viseu, Portugal, from 1-5 March, 2006.
- Callejón-Chinchilla, M.-D. (2008) ¿Es posible una educación artística útil y saludable, una educación artística para todos? Actas II Congreso internacional de educación artística y Visual. Retos sociales y diversidad cultural. Granada.
- Callejón-Chinchilla, M.D. y Granados-Conejo, I.M. (2012) Mediación, intervención y/o arteterapia. I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia. Archena. Universidad de Murcia. Recuperado en 15 enero de 2014 de <http://congresos.um.es/isasat/isasat2012/paper/view/28331/13131>
- Castañón, M. R. y Vallés del Pozo, M. J. (2012) Educación artística y reconstrucción social: retos para la formación del profesorado. En M. D. Callejón-Chinchilla e M. I. Moreno Montoro (Eds.). *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. (s/p) Jaén: COLBAA.
- Dewey, J. (2007) [1934] *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Flores, S. (2001) *El aprendizaje-servicio en el campo de la educación artística y de la modalidad comunicación, artes y diseño*. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004228.pdf>
- Gaete, R. (2011) La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011. Pp. 109-133. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf
- Juanola Terradellas, R. y Fàbregas Orench, A. (2011) Mapping Roses: un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *EARI - Educación artística Revista de Investigación*, 2, 113-128.
- Mandoki, K. (2008) *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Mendia, R. (2012) *Aprendizaje y servicio solidario. Un proyecto integrado de aprendizaje*. Guía Zerbikas 5. Vitoria-Gasteiz. Zerbikas Fundazioa. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Guia%205%20Zerbikas.pdf>
- Pacheco, D. (2003) Conceptos y principios del programa aprender-sirviendo. En D. Pacheco, M. Thullen y M.J. Seijo. *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*. Pp. 2-24. México D.F.: Editorial Progreso.

Pacheco, D., Thullen, M. Seijo, J. C. (Eds.) (2003) *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*. México D.F.: Editorial Progreso.

Valencia, M. A. (2005) Los orígenes del arte crítico: La metáfora Rothko, *Revista de Ciencias Humanas*, UTP.

Educación para la hemodonación por aprendizaje servicio. La percepción de los docentes y los profesionales

Antonio Campos-Sánchez¹, Antonio Fernández Montoya², Antonio López Berrio², María Dolores López Candia², Fernando Campos³, Miguel Alaminos^{2,3}, Juan Antonio López Nuñez¹, Víctor Carriel³, María del Carmen Sánchez-Quevedo³

¹ Grupo de Investigación "HUM-672". Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. acampos@ugr.es

² Centro Regional de Transfusión Sanguínea y Banco Sectorial de Tejidos de Granada y Almería. malaminos@ugr.es

³ Departamento de Histología. Universidad de Granada. mcsanchez@ugr.es

RESUMEN

El aprendizaje por servicio constituye un modelo útil para la educación de los principios científicos y sociales de la hemodonación y la adquisición de competencias por parte de los alumnos. El estudio realizado tiene por objeto investigar las percepciones de los docentes vinculados al ámbito académico y de los profesionales vinculados al servicio hemodonación. Los resultados ponen de relieve diferencias significativas entre ambos grupos en las modalidades didácticas con las que los alumnos pueden adquirir competencias conceptuales y solidarias, lo que implica la reflexión sobre el diseño del actual proceso formativo y la revisión del mismo para el logro de un mayor rendimiento académico y social

Palabras clave: "Hemodonación; Aprendizaje; Servicio; Competencias"

ABSTRACT

Service learning is an useful model to acquire the scientific and social principles of blood donation and for the acquisition of skills in this area by the students. The study aims to investigate the perceptions of teachers involved in academic activities and professionals involved in service linked to the center of blood donation. Our results showed significant differences between both groups regarding the didactic modalities by which students could acquire conceptual and solidarity skills. These results implies the need to reflection about the design of the current education in this topic and the need of reviewing the didactic design to achieve greater performance and academic and social skills.

Keywords: "Blood donation; Learning; Service; Competencies".

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico y socio-sanitario de la medicina transfusional ha evolucionado en las últimas décadas (Miller et al., 2015). La donación de sangre y la posterior transfusión de los distintos componentes sanguíneos ha dejado de ser una actividad heterogénea y diseminada en un sin número de centros sanitarios para concentrarse en estructuras (Los Centros de Transfusión o Bancos de Sangre) con dimensión territorial y altamente tecnificados. Estos centros son asimismo responsables de otras actividades como los bancos de tejidos y participan activamente en la terapia celular y tisular. En su conjunto, todas estas áreas están sujetas a continua evolución y deben responder a la aparición de nuevas enfermedades o tecnologías innovadoras (Mueller y Seifried, 2006).

Paradójicamente, estas actividades, y en especial las relacionadas con la hemodonación, están poco desarrolladas en los programas de pre y postgrado de los estudios de ciencias de la salud y mucho menos, en la esfera sociosanitaria, en otros ámbitos educativos como las ciencias de la educación, la sociología, etc. en los que su conocimiento sería fundamental para una adecuada contribución a la divulgación y a la participación social responsable y sostenida de dichas actividades (Fung et al., 2007).

La actividad socio-sanitaria de la donación de sangre, como primer y fundamental eslabón de la transfusión sanguínea, está basada en la cooperación social y sustentada en la educación sanitaria. La necesidad de formar universitarios de distintas ramas del conocimiento, especialmente de los grados de ciencias de la salud y de la educación, para difundir y divulgar los principios de la hemodonación en la población escolar y universitaria constituye un objetivo social que han comenzado a incorporarse a las actividades de algunas universidades entre otras la universidad de Granada.

En este contexto la metodología de aprendizaje por servicio que ha sido objeto de un importante desarrollo en las últimas décadas (Sarena y Seifer, 1998; Furko, 2001, 2002) y en la que se combinan los aprendizajes de los estudiantes con el servicio que se presta a la comunidad, constituye una excelente herramienta para implementar la educación para la hemodonación en los grados arriba indicados.

En el presente trabajo se examina la percepción de los docentes académicos y de los profesionales implicados en el curso de “Educación para la hemodonación. Autoaprendizaje y Practicum” de la Universidad de Granada, en relación con las distintas metodologías didácticas que se utilizan para la impartición del mismo incluyendo las vinculadas al aprendizaje por servicio. El objetivo es comparar la percepción de los docentes que ejercen su actividad en el ámbito académico y la de los profesionales que desarrollan su actividad vinculados al servicio utilizado en el proceso de aprendizaje, cuyo conocimiento resulta tan importante como el de los estudiantes especialmente en la educación de las ciencias de la salud (Kjellgren et al., 2008; Campos-Sánchez et al., 2012). El conocimiento de dicha percepción permitirá una mejor correlación entre ambos colectivos en lo que a la implementación de la docencia y el aprendizaje se refiere a los efectos de alcanzar en las futuras ediciones del curso un mayor rendimiento académico y social en el ámbito de la educación para la hemodonación que se lleva a cabo en la universidad de Granada.

2. METODOLOGÍA

Para describir la metodología utilizada en el presente trabajo se describen a continuación los participantes, el procedimiento, los materiales y el diseño empleado en la investigación.

El estudio se realiza sobre una muestra total de veintiún profesores y profesionales participantes en el curso “Educación para la Hemodonación. Autoaprendizaje y Practicum” reconocido por el Vicerrectorado de Grado y Postgrado de la Universidad de Granada destinado a alumnos de los distintos Grados de la misma. De ellos doce están

vinculados al ámbito docente académico y ocho al ámbito profesional vinculado al centro regional de transfusión sanguínea.

Todos los participantes cumplimentan voluntariamente un cuestionario elaborado por un panel de expertos en el que se identifican cinco modalidades de aprendizaje para la educación en hemodonación (enseñanza teórica, visita a centro de transfusión y participación como donante, miembro de colecta o divulgación) así como las competencias conceptuales, procedimentales, actitudinales, sociales y solidarias que pueden adquirirse en cada una de ellas. Los distintos ítems existentes en cada uno de las secciones fueron evaluadas por los estudiantes utilizando una escala de Likert de 5 niveles. En la elaboración de los cuestionarios se siguen los criterios de calidad establecidos por DeVellis (2003).

Tras la obtención de los valores medios de los distintos ítems en ambos grupos el docente-académico y el de los profesionales del servicio que se presta, así como los valores totales asimismo en los dos tipos de participantes, se realiza un análisis estadístico con la prueba de Mann-Whitney comparando los valores de ambos grupos.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en relación con las percepciones de los docentes y los profesionales participantes en proceso de aprendizaje por servicio ponen de relieve que existen diferencias significativas en la percepción de adquisición de competencias conceptuales y solidarias. En el primer caso las diferencias se observan en relación con la participación de los alumnos en la modalidad de donantes ($p=0.0010$) y en la participación de alumnos en la modalidad de miembros de un equipo de colecta ($p=0.0390$), en ambos casos a favor de los profesionales que participan en los centros de transfusión respecto a los docentes del ámbito académico. Por lo que respecta a la adquisición de competencias solidarias las diferencias se observan en relación con la participación de los alumnos en la modalidad de enseñanza teórica ($p=0.0030$) y en la modalidad de visita a un centro de transfusión sanguínea ($p=0.0230$) igualmente en ambos casos a favor de los profesionales que participan en los centros de transfusión sanguínea sobre los docentes que lo hacen en el ámbito académico.

4. DISCUSION

La importancia de la hemodonación en el ámbito de la práctica médica está científica y socialmente admitida y la educación sanitaria y la divulgación de la misma es fundamental para el logro de dichos objetivos (Giles et al., 2004). La aplicación de la metodología aprendizaje-servicio a la formación en hemodonación en el ámbito universitario constituye un modelo útil para implementar en los futuros profesionales de ciencias de la salud y de ciencias de la educación los principios científicos y sociales de la hemodonación y contribuir a la inserción de la misma en el seno de nuestra sociedad. A tal efecto el desarrollo de un curso sobre Educación para la hemodonación en la Universidad de Granada utilizando dicha metodología nos permite evaluar las características didácticas del mismo en este ámbito con el objeto de investigar sus debilidades y posibilidades de mejora. En el caso que nos ocupa la actividad consiste en una implementación co-curricular en la que el curso mixto de carácter optativo se desarrolla a través de docentes del ámbito académico y profesionales vinculados al Centro Regional de Transfusión Sanguínea de Granada (Jenkins y Sheehy, 2011)

Los tres elementos fundamentales de la metodología utilizada son, de acuerdo con Eyler (2009) y Hansen (2012), el aprendizaje, el servicio y la reflexión estructurada. Esta última se entiende como el diseño de espacios en el curso antes, durante y después de la experiencia de servicio, y está destinada a que los estudiantes logren una comprensión profunda de los distintos aspectos sociológicos, culturales, económicos, etc., que están detrás de las necesidades de la comunidad (Cooper et al., 2013). En el proceso de reflexión la percepción de los participantes, docentes académicos y profesionales implicados en el servicio, es fundamental para, orientar el diseño formativo y generar, mediante el mismo, aprendizajes significativos que puedan sustentarse en su vínculo con la sociedad.

Del análisis de los resultados obtenidos en nuestro estudio se observa la existencia de diferencias significativas en la percepción de ambos grupos en los que se refiere a la adquisición de competencias conceptuales y solidarias en distintas modalidades de aprendizaje. En el primer caso los profesionales hacen significativamente más hincapié en que las competencias conceptuales se adquieren más eficazmente cuando el alumnado participa como donante y como miembro de un equipo de colecta que cuando lo hace a través de otras modalidades como la enseñanza teórica, la visita a un centro o la divulgación. Resulta evidente que los docentes–académicos no acaban de asociar la adquisición de competencias conceptuales con la modalidad de aprendizaje-servicio, vinculada a la donación y la participación en equipos de colecta, de igual modo que lo hacen los profesionales. Nuestros resultados demuestran que ocurre lo mismo en relación con la adquisición de competencias de solidaridad cuya percepción vinculan incluso más significativamente a la enseñanza teórica y a las visitas a centros de transfusión que los propios docentes académicos. Los datos obtenidos confirman, en la percepción de los profesionales, lo afirmado por Jenkins y Sheehy (2011), los cuales postulan la eficacia de la metodología de aprendizaje por servicio para incrementar tanto la adquisición de conocimientos disciplinares como la adquisición de competencias vinculadas a la confianza y el compromiso social en los estudiantes. De todo ello se deriva la necesidad de reorientar algunas estrategias didácticas del curso en relación con la identificación del modelo a desarrollar y de los espacios en los que el alumnado puede y debe adquirir sus competencias en este ámbito.

5. CONCLUSIÓN

El estudio de las percepciones de los docentes vinculados al ámbito académico y de los profesionales vinculados al Centro de Regional de Transfusión Sanguínea revela diferencias significativas en las modalidades didácticas con las que los alumnos pueden y deben adquirir competencias conceptuales y solidarias en un curso universitario de educación para la hemodonación implementado mediante la metodología aprendizaje servicio, lo que implica la reflexión sobre su diseño para el logro de un mayor rendimiento académico y social.

REFERENCIAS

- Campos-Sánchez, A., Martín-Piedra, M. Á., Carriel, V., González-Andrades, M., Garzón, I., Sánchez-Quevedo, M. C. y Alaminos, M. (2012). Reception learning and self-discovery learning in histology: Students' perceptions and their implications for assessing the effectiveness of different learning modalities. *Anatomical Sciences Education*, 5(5), 273-280. doi: 10.1002/ase.1291
- 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.

- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- Fung, M. K., Crookston, K. P., Wehrli, G., Domen, R., Lopez-Plaza, I., Davenport, R., Gottschall, J., Spitalnik, S. y Taskforce on Transfusion Medicine Resident Curriculum, American Association of Blood Banks. (2007). A proposal for curriculum content in transfusion medicine and blood banking education in pathology residency programs. *Transfusion*, 47 (10), 1930-1936.
- Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. En M. Carada, y B. W. Speck (Eds.), *Developing and implementing service-learning programs. New Directions for Higher Education* (pp. 67-68). San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-47.
- Giles, M., McClenahan, C., Cairns, E. y Mallet, J. (2004). An application of the Theory of Planned Behaviour to blood donation: the importance of self-efficacy. *Health Education Research*, 19(4), 380-391.
- Hansen, K. (2012). "A practical guide for designing a course with a Service-Learning component in higher education", *Journal of Faculty Development*, 26 (1), 29-36.
- Jenkins, A. y Sheehey, P. (2011) "A checklist for implementing Service-Learning in higher education", *Journal of Community Engagement and Scholarship*. 4 (2), 52-60.
- Kjellgren, K. I., Hendry, G., Hultberg, J., Plos, K., Rydmark, M., Tobin, G. Saljo, R. (2008). Learning to learn and learning to teach-introduction to studies in higher education. *Medical Teacher*, 30 (8), 239–245. doi: 10.1080/01421590802258896
- Miller, K., Akers, C., Davis, A. K., Wood, E., Hennessy, C. y Bielby, L. (2015). The Evolving Role of the Transfusion Practitioner. *Transfusion Medicine Reviews*, 29(2), 138-144. doi: 10.1016/j.tmr.2014.08.005
- Mueller, M. M. y Seifried, E. (2006). Blood transfusion in Europe: basic principles for initial and continuous training in transfusion medicine: an approach to an European harmonisation. *Transfusion Clinique et Biologique*, 13(5), 282-285.
- Sarena, D. y Seifer, M. D. (1998). Service-learning: Community–campus partnerships for health professions education. *Academic Medicine*, 73: 273–277.

Juntos, ayudamos más y aprendemos mejor

Esther Carrasquilla Hernández¹

¹*Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. República Saharaui s/n
Campus de Puerto Real.
Esther.carrasquilla@alum.uca.es*

RESUMEN

Este documento presenta una propuesta inclusiva llevada a la práctica en un centro educativo concertado de Jerez de la Frontera (Cádiz). Partimos de la necesidad de mejorar la convivencia en la diversidad en dos aulas de educación infantil de 3 años. La finalidad era que se desarrollara una mejor aceptación (e inclusión) específicamente de niños y niñas con Síndrome de Down. Asimismo, se potenciarán ámbitos de desarrollo académicos y veremos cómo todos los niños y las niñas son capaces de introducirse en el mundo de los cuentos e incluso de crear ellos mismos unos de éstos. Enlazando los ámbitos descritos, tenemos una propuesta de aprendizaje y servicio que potencia la construcción de una sociedad inclusiva partiendo de las necesidades detectadas en ese mismo contexto.

Palabras claves: Inclusión; Diversidad, Aprendizaje-Servicio; Síndrome Down; Aprendizaje.

ABSTRACT

This essay shows an inclusive design which was made in a direct-grant school. It is situated in Jerez (Cádiz). We start from the need to improve diversity coexistence in two kindergarten classrooms in three years. The purpose that was develop a better acceptance (and inclusion) specifically for Children with Down Syndrome. Although, we are going to increase academics items through the stories and the invention of stories by themselves. A Service-Learning project is the results to combine both situations, which it increases the building of an inclusive society whose beginning are the needs of a determined context.

Keywords: Inclusion; Diversity; Service-Learning; Down's Syndrome; Learning.

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de Aprendizaje y Servicio se enmarca en un contexto curricular, en concreto se trata de un Trabajo Fin de Grado en la titulación de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. El interés en el desarrollo de esta propuesta se asienta en intentar establecer una coherencia entre mis pensamientos y mi actuación pedagógica. Es decir, se trataba de hacer una apuesta que posibilitara una actuación pedagógica siguiendo los principios metodológicos que hemos ido construyendo a lo largo del tiempo, en concreto vinculados a la educación inclusiva. No podemos transformar la educación e intentar hacerlo de manera más inclusiva, sino nos ponemos a ello. Con ello no se quiere decir que la teoría sea algo superficial, pero si esos conceptos teóricos no son contrastados con los problemas de su puesta en práctica, nunca aprenderemos realmente cómo poder afrontarlos. En este contexto, el Aprendizaje y Servicio se erige como una metodología privilegiada para aprender a ser una docente más inclusiva (García, Almagro y Cotrina, 2014).

Pero ¿qué tiene que ver la educación y en este caso la educación infantil con el APS? Permítanme que cite a Batlle (2013: 19), *“la educación para la ciudadanía se lleva a cabo posibilitando que las personas actúen y se comprometan, como manea directa de aprender a participar en la sociedad.”* El APS nos permite partir de un problema, de una situación problemática de la sociedad en la que estos niños/as se encuentran inmersos y convertir ese problema en una oportunidad de aprendizaje y de intervención (servicio). Haciendo uso de esta “metodología alternativa”, tal y como Batlle (2013) la nombra, podemos concienciar y darle a conocer a los niños/as ese contexto y hacer de ello una educación. Seguramente el aprendizaje desde situaciones más cercanas a ellos, le son más interesantes que situaciones hipotéticas que son muy difíciles de imaginar que nos puedan suceder. Además, con esta alternativa, seremos capaces de investigar, reflexionar, debatir, manipular, etc. en definitiva, seremos capaces de construir conocimientos propios, porque tal y como Brunner defendía, el aprendizaje se hace, y no se memoriza como estamos acostumbrados a ver. Sin embargo, no es únicamente una experiencia académica, sino también inclusiva, pues a la vez engloba una serie de *“valores positivos que permiten la construcción de una comunidad, apoyada en acciones coordinadas y sustentada por apoyos colaborativos.”* (Booth y Ainscow, 2002).

En la educación inclusiva toda la comunidad tiene derecho a involucrarse en la educación. En este sentido esta metodología utiliza distintas redes de apoyo que posibilitan la participación y sustentan la dar respuesta a todas esas diferencias existentes en un aula, contribuyendo a la creación de ambientes de aprendizaje, donde cada niño o niña pueda participar como sujeto activo.

2. DESCRIPCIÓN

Este proyecto se ha realizado en un centro concertado religioso situado en Jerez de la Frontera, municipio de la provincia de Cádiz, concretamente en dos aulas diferentes de tres años de educación infantil. El contexto en el que está enmarcado es un entorno cuyo nivel económico es medio-alto, aunque sabemos también que existen algunos casos en los que los niños y niñas y sus familias experimentan dificultades para poder satisfacer sus necesidades primarias, como por ejemplo, referidas a la alimentación. Este proyecto surge de una *necesidad* que se detectó durante el periodo de prácticas curriculares en las que se pudo observar un cierto rechazo hacia un cierto alumnado, en concreto hacia algunos niños y niñas que resultaban de alguna manera “etiquetados” por presentar Síndrome de Down. Ello dificultaba la convivencia. Existía una visión de incompetencia respecto a estos-as. Esto suponía la situación problemática de partida Así la finalidad de

la propuesta era concienciar a los niños/as de la etapa de educación infantil de que la diferencia no es únicamente algo característico de estos niños/as, sino que es algo propio de todos nosotros/as, incluso de esos que juzgan al niño/a con síndrome Down, en este caso.

El *servicio* se concretó en ofrecer un proyecto educativo donde la diversidad no fuera vivida como una experiencia negativa, por tanto donde se pusiera en valor a todos-as los-as participantes. Utilizamos la semana del libro, para romper las experiencias tradicionales que se suelen celebrar para tal día, y poder unir así tanto valores inclusivos como los aprendizajes para la comunidad escolar referidos a la literatura infantil. Así un proyecto de aprendizaje se combina con un servicio para dar lugar a una propuesta de aprendizaje y servicio.

Se asentaría así sobre dos pilares: la diversidad desde un punto de vista inclusivo y los cuentos como elemento generador. Para ello se buscarían alianzas en el entorno estrechamente ligados con ellos: una asociación de familiares de personas con Síndrome de Down y una librería con un marcado carácter social.

A continuación presentamos una tabla en la que se introducen las personas que han intervenido en la experiencia educativa.

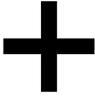
Tabla Nº1.

Comunidad implicada en el APS.

Colectivos implicados		Nº participantes	Características
Centro educativo:	Clase 3 años A	28	25 alumnos-as de la etapa educativa del segundo ciclo de educación infantil de 3 años. En ella hay dos personas con Síndrome Down. Tutora del aula educación infantil. Auxiliar. Alumna en prácticas curriculares.
	Clase 3 años B	26	25 alumnos-as de la etapa educativa del segundo ciclo de educación infantil de 3 años. En ella hay una persona con Síndrome Down. Tutora en el aula de educación infantil.
CEDOWN (asociación)		2	Directora del centro de CEDOWN. Fisioterapeuta del centro de CEDOWN.
La Luna Nueva (librería)		1	Responsable de La Luna Nueva.

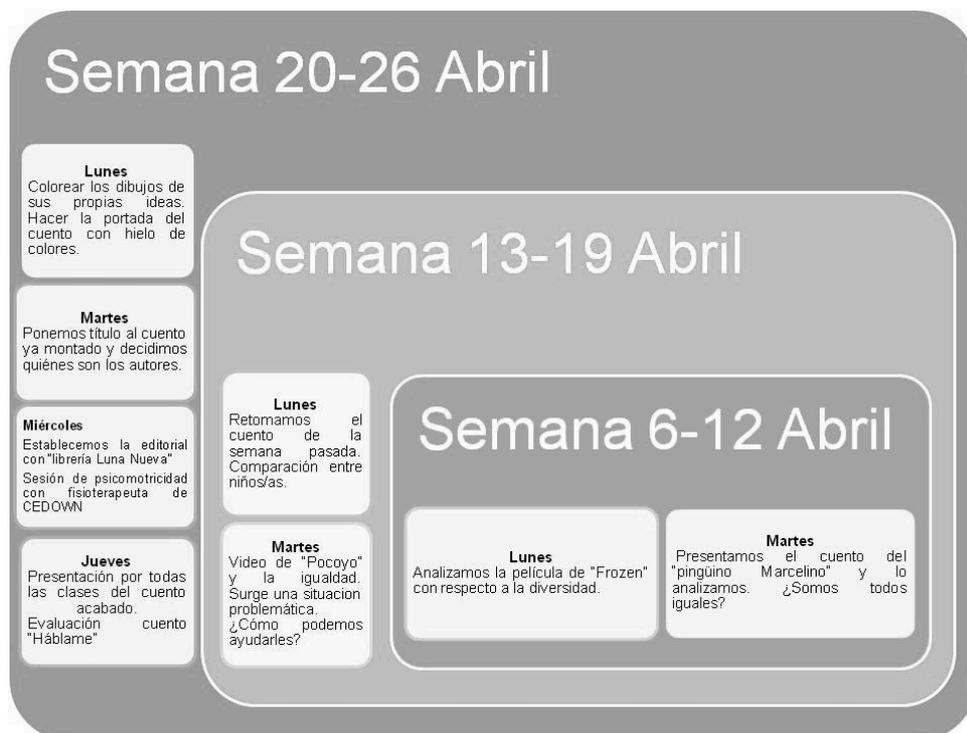
En cuanto a los aprendizajes, aprovechamos el suceso anual del “día del libro” para enlazarlo con una intervención en el ámbito social que se concreta en un servicio. A continuación, mostraremos una tabla en la que se pueden apreciar las diferencias que se perciben en cuanto a que esto sea únicamente llevado a cabo desde el ámbito educativo y al vincularlo con el ámbito social.

Tabla N°2.
Aprendizaje VS Aprendizaje y servicio.

Aprendizaje		Aprendizaje VS Servicio
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la formación de un cuento • Secuenciar las partes de la historia • Interesarse por la lectura • Desarrollar expresión plástica y creatividad • Conocer los distintos elementos necesarios para la publicación del cuento: título, autor, editorial. • Trabajar la carrera • Mejorar el equilibrio • Controlar la fuerza 		<ul style="list-style-type: none"> • Conocer sus capacidades y limitaciones. • Introducir valores inclusivos. • Asumir las diferencias como algo común a toda la sociedad. • Conocer cómo responder ante las diferencias y dificultades. • Conocer entidades que tratan con la sociedad que lo necesita. • Valorar al alumnado con Síndrome Down con respecto a los demás. • Transmitir al resto de la comunidad educativa esos aprendizajes inclusivos ayudando a la concienciación.

En la siguiente imagen se mostrarán las propuestas de actividades que se ha utilizado para llevar a cabo este proyecto.

Figura N°1.
Concreción del proyecto



3. ANÁLISIS

Este ApS es planteado por la firmante del trabajo al detectar una situación problemática a la que dar respuesta. De esta forma configura su Trabajo Fin de Grado como una propuesta pedagógica para dar respuesta la mismo. El servicio se ha concretado en ofrecer un proyecto educativo enriquecido en relación con la diversidad. Al surgir de la detección del rechazo en varias aulas hacia niños/as con Síndrome Down, el objetivo era ofrecer una propuesta que permitiese trabajar la cultura de la diversidad, apoyando la competencia de los niños y niñas con Síndrome Down en su entorno escolar natural. A continuación se muestran algunos de los aprendizajes de quien los suscribe.

Durante el desarrollo del proyecto, la palabra “Síndrome Down” no aparecía como tal, lo que me preocupaba como docente que iba construyendo el proyecto, pues el eje sobre el que se sustentaba. Ello me llevó a darme cuenta que en sí mismo lo importante no era que emergiera el Síndrome Down, sino la oportunidad de trabajar sobre la diversidad en general. Y así mismo que las etiquetas las proyectamos nosotros sobre los propios niños/as. Esto nos llevó a replantear el proyecto y no centrarnos en los sujetos, sino en la eliminación de las barreras del contexto.

Para abordar este proyecto, no es necesario estar encerrado en una respuesta del alumnado, pues éstos son imprevisibles y puede ser que sus pensamientos cambien el rumbo de nuestro proyecto, por lo tanto las habilidades del docente son importantes, pero aún lo son más la forma en la que el docente sabe gestionar y dar lugar a las cada una de las voces del alumnado.

Como docentes, esto nos permite plantear situaciones en las que todo el mundo puede participar en una educación conjunta, sin importar su condición personal, pues es la escuela con todos sus implicados los que debe dar respuesta a esas necesidades, cumpliéndose así la primera premisa de la educación inclusiva.

Respecto a la consecución de objetivos propios de la experiencia de ApS, el análisis de la experiencia nos muestra que los niños/as han tenido la oportunidad de convivir en la diversidad y de valorar a todos y cada uno de los niños/as que hay en el aula. Además, se le ha permitido que sean conscientes de sus propias características, no solo superficiales, sino en cuanto a su personalidad y cómo poder solucionar esas limitaciones de manera colaborativa y cooperativa.

Este proyecto no podría haber sido posible sin la implicación de las distintas entidades que nos dieron la oportunidad de conocer la realidad externa, necesaria para un aprendizaje real, que es el que va a permitir la construcción del sujeto como ciudadano en una sociedad más inclusiva. Estas redes de apoyo han dotado al proyecto de un carácter social, mientras que a ausencia de éstas hubiese supuesto un proyecto meramente académico.

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

Durante toda la comunicación me he centrado en los beneficios con respecto a la comunidad a la que va dirigido este APS y en concreto en el alumnado de educación infantil. Sin embargo, tanto a nivel individual como desde lo más general, como futura docente puedo decir que la realización de un proyecto como este, supone un gran crecimiento tanto a nivel personal como a nivel profesional, pues el aprendizaje es continuo y bidireccional con un aprendizaje-servicio, ya que en él no solo aprende el alumnado, sino que el adulto aprende con los más pequeños/as.

Hace años, era impensable para mí creer que iba a poder realizar una actividad como la de ahora, y ponerla en práctica individualmente, enfrentándome a la improvisación y atendiendo a lo que los niños/as nos dejan ver día tras día. Aprendes a localizar las

barreras y a concienciarte a ti a través de la concienciación de los demás, buscando recursos que permitan dar soluciones a la diversidad que el contexto nos presenta. Organización del aula, reflexionar sobre tus ideas, saber captar la atención del alumnado, motivarles, hacer que su autoestima incremente con cada una de las actividades e intervenciones que hay en el día a día, son algunos de los aprendizajes que se dan con este proyecto y que considero necesarios para mejorar como profesional de algo tan importante como es la educación de todo el alumnado y comunidad educativa a la que se refiere.

No obstante, construimos personas y al igual que ellos crecen con experiencias como las narradas en esta presentación. Nosotros, los adultos que llevamos a cabo este proyecto también crecemos y lo hacemos con ellos, pues son los que nos dan la suficiente fuerza, energía y confianza para saber que podemos afrontar y hacer que ellos aprendan con un aprendizaje y servicio, a la vez que descubrimos que tenemos la habilidad y capacidad como para poder establecer alianzas con distintas organizaciones que nos facilitan y nos permiten que este proyecto salga hacia delante, pues de la ausencia de éstas en este proyecto e incluso me atrevo a asegurar todos los APS que hemos visto a lo largo de nuestra etapa, unos menos y otros más, no pueden surgir efecto sin las colaboraciones y cooperaciones con las distintas organizaciones.

Por todo ello, considero necesario experimentar alguna experiencia de aprendizaje-servicio e intentar que se promuevan en los centros educativos, pues es una forma de no solamente estimular y ayudar a construir aprendizaje con una nueva metodología innovadora basada en proyectos, sino que además, permite que cada integrante asuma nuevos valores inclusivos que ayuden a que la diversidad sea necesario, posible, positivo y que tenga lugar en nuestras escuelas, de la misma manera que la tiene en nuestras vidas diarias.

REFERENCIAS

- Battle, R., (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*, Madrid, PPC.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión*. CSIE: Bristol.
- García, M., Almagro, R. y Cotrina, M. (2014). Innovación docente y aprendizaje-servicio: una propuesta para contribuir al desarrollo de la educación inclusiva desde la formación inicial del profesorado. En *Quaderns Digital*, 78. Recuperado de: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.quadernsdigitals.net%2Findex.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D11305%26PHPSESSID%3D8ea2537eba946d0e6c74b92cedf079b2&ei=yQI9VZauFcixUeaWgvgJ&usg=AFQjCNESoxjvPmorPMAZEIJNOql5c3iQ&sig2=f_dJZcAYidMJ-Pg-sTx_gw&bvm=bv.91665533,d.d24

Una experiencia de Aprendizaje Servicio en la asignatura de Educación Inclusiva en la universidad.

Edurne Chocarro de Luis

*Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de La Rioja.
edurne.chocarro@unirioja.es*

RESUMEN

El principal objetivo de esta comunicación es describir una experiencia de Aprendizaje Servicio realizada en la asignatura de Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad en el Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de La Rioja que consistió en la colaboración en la celebración del día de libro en cuatro centros de educación infantil y primaria de Logroño de Logroño. A continuación, se describe el desarrollo de la propuesta así como algunos de los resultados tras recoger las valoraciones de estudiantes y maestros que confirman que el aprendizaje servicio fomenta la adquisición de objetivos y competencias propuestas en la materia a través de la colaboración con otras instituciones.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, educación inclusiva, participación.

ABSTRACT

The main purpose of the present communication is to describe a Service Learning experience realized within the curriculum of the Inclusive Education subject at the University of La Rioja. This project was to celebrate the day book in four primary schools of Logroño. In these pages, we explain the process of the project and some of the results after analyzing the student's comments. The assessment confirms that service-learning connects the development of competences subject through collaboration with other institutions.

Keywords: Service-learning, inclusive education, participation.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad se imparte en el segundo semestre de segundo curso de educación primaria pero de modo anual en tercero de educación infantil y con carácter obligatorio en ambos grados de la Universidad de La Rioja. La asignatura tiene como propósito que los estudiantes, futuros profesores, desarrollen la capacidad de diseñar espacios educativos que permitan la participación de todo el alumnado al margen de sus necesidades y diferencias (Echeita, 2012). En este sentido, uno de los objetivos más concretos es, primeramente, sensibilizar a los estudiantes ante el concepto de diversidad y apreciarlo en sus distintas manifestaciones. Esto es, la diversidad es una característica inherente a la persona que se manifiesta en rasgos personales y sociales (Casanova, 2011). En ocasiones, la educación inclusiva se vincula a apuestas educativas para ciertos alumnos con discapacidad, que incluso son etiquetados. Sin embargo, es un principio educativo motor para el cambio que persigue una educación que garantice la igualdad de oportunidades respetando las diferencias (Ainscow, 2008; Arnáiz Sánchez, 2003).

En definitiva, la asignatura tiene una doble finalidad, enseñar a los estudiantes a gestionar la diversidad pero, y al mismo tiempo, saber apreciarla y considerarla un valor añadido también a inculcar en sus futuros alumnos de educación infantil y primaria. Para así, *“profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje”* (UNESCO, 2005, p.15). De ahí que, una de las prácticas de la asignatura sea diseñar una unidad didáctica que tenga como objetivo fomentar los valores de respeto, diferencia a través de los cuentos y películas y, además, esta unidad integre actividades abiertas, participativas y basadas en el aprendizaje colaborativo como propuestas metodológicas inclusivas. No obstante, el hecho de programar no responde apropiadamente al objetivo de sensibilizar ante la diversidad como una constante en cualquier aula.

Para subsanar este vacío, se consideró oportuno dar salida a la actividad en centros educativos y así poner en escena las unidades didácticas diseñadas. De este modo, los estudiantes podrían analizar la heterogeneidad de las aulas, la relevancia de la metodología en su respuesta, tomar contacto con contextos culturales distintos, etc. Para ello, se contactó con centros educativos de Logroño y se contempló la opción de colaborar en la celebración del día del libro en los centros. Los centros educativos siempre planifican actividades de animación a la lectura alrededor de esta fecha y puede ser interesante aprovecharse de todo el potencial de la universidad para ayudar en esta celebración que, a su vez, permite estrechar vínculos entre una y otra institución.

En este sentido, esta experiencia se enmarca en el aprendizaje servicio pues consiste en una propuesta que combina procesos de aprendizaje y servicio en un proyecto bien articulado entre las distintas instituciones implicadas. En definitiva, como indica Tapia (2000), se trata de una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. A continuación se detalla el proyecto que finalmente se apoyó en una red de cuatro centros educativos más la universidad.

2. DESCRIPCIÓN

La profesora responsable de la asignatura implicada concierta una reunión con el director o jefe de estudios de dos centros de educación infantil y primaria de la ciudad de Logroño con el objetivo de acordar una propuesta o experiencia que permita que los estudiantes de la universidad se aproximen al colegio para desarrollar una actividad previamente organizada. Pero, además, pactar una propuesta de trabajo que también

tenga sentido en la programación anual del centro educativo y así colaboremos en su diseño. En definitiva, se pretende organizar una actividad donde todos obtengan un beneficio tanto de aprendizaje como de ayuda a la comunidad.

Tras la reunión, y partiendo de las necesidades de la asignatura antes indicada, se establece que puede resultar de interés para todos colaborar en la celebración del día del libro durante la semana del 23 de abril ya que la materia se imparte en el segundo semestre en educación primaria y se dispone de tiempo para su organización. Se concierta que se propondrá la realización de actividades de cuentacuentos durante una sesión de 90 minutos para cada uno de los grupos clase de educación primaria e infantil, dependiendo del centro como se explica a continuación.

La asignatura es obligatoria tanto en el grado de educación infantil como de primaria y, por tanto, la cursan todos los estudiantes matriculados: 75 por grado. Por ello, se sumó otro centro más para así disponer de más aulas para organizar a los estudiantes.

Finalmente, fueron cuatro los CEIP participantes: Madre de Dios, Vuelo Madrid Manila, Gonzalo de Berceo, Obispo Blanco Nájera y Vuelo Madrid Manila situados en el centro de la ciudad de Logroño. Con estos dos últimos se mantenía ya un contacto previo pues se participó también en la organización de la semana cultura. Sin embargo, los otros dos centros se eligieron dado el índice de alumnado inmigrante que acogen. Se sitúan en barrios que, aunque no periféricos, cuentan con numerosa población procedente de Pakistán y el norte de África. Tanto así que Madre de Dios es un centro de referencia en medidas organizativas para la atención a la diversidad.

Es destacable la implicación y colaboración de su profesorado y, por ello, se eligieron estos centros para contagiar ese entusiasmo y vocación a los estudiantes. Además, no hay que olvidar que la asignatura implicada es Educación Inclusiva y, por tanto, deben de conocer realidades que inviten a tomar conciencia del valor de la diversidad como motor de cambio para la mejora educativa (Echeita, León, 2011).

Establecidos los contactos y diseñado el marco de la actividad, se organizaron a los estudiantes por curso y aula del siguiente modo:

- Los estudiantes de educación infantil se dividen en tres grupos para las prácticas correspondientes a grupo reducido (en la Universidad de la Rioja, las asignaturas se organizan en torno a clases de grupo grande orientadas a la teoría y a todos los estudiantes y clases de grupo reducido que son las prácticas de la materia con un máximo de 25 estudiantes) y cada grupo, a su vez, se distribuyó entre las aulas de educación infantil del CEIP Vuelo Madrid Manila, Gonzalo de Berceo y Madre de Dios, respectivamente, el día 22 de Abril de 9 a 10.30 de la mañana. Cada centro cuenta con dos líneas así que se contaba con seis clases por centro y, siendo 25 los estudiantes por grupo, se organizaron a su vez en grupo de cuatro para el trabajo en cada aula.

- Los estudiantes de educación primaria también son 75 organizados en tres grupos de prácticas: dos de ellos fueron al CEIP Madre de Dios el mismo día 23, uno de 9 a 10.30 (organizados entre los cursos de primero, segundo y tercero de primaria) y otro de 12.30 a 14 horas (en este caso a las aulas de cuarto, quinto y sexto) y el tercer grupo de prácticas dirigió su actividad a los cursos de primero, segundo y tercero de educación primaria del CEIP Obispo Blanco Nájera de 12.30 a 14 horas el día 24 de Abril.

Esta planificación estuvo sujeta a los horarios tanto de las prácticas de grupo reducido como de los centros intentando evitar la supresión o permuta de clases en la universidad pues es complicado recuperarlas y la cancelación de las clases de asignaturas específicas que cuentan con menos horas a la semana como religión o educación física. No obstante, es reseñable que el encuadre de horarios no resultó complicado.

Una vez ya diseñado el marco de actuación, el siguiente paso fue organizar a los estudiantes de cada grupo de prácticas por grupos de cuatro que eligieron un curso-clase entre los posibles de acuerdo al colegio asignado. El reparto se resolvió con agilidad pues entre ellos consensuaron la edad y curso al que querían dirigir su actividad rápidamente evitando sorteos o la asignación aleatoria por parte de la profesora. Ello es signo del interés por la actividad, esto es, primó más el entusiasmo que el hecho de elegir curso.

Conocido ya el reparto de grupos, los estudiantes podían empezar a preparar su trabajo, adecuado a la edad de los niños y niñas, bajo la siguiente consigna: diseñar una unidad didáctica de 90 minutos de duración en torno a un libro que permitiera trabajar la diversidad como valor y fomentar el valor del respeto ante las diferencias. Así, la primera clase de prácticas se dedicó a recopilar libros con el objetivo de cambiar las lentes de los estudiantes ante esta temática. Esto es, muchos son los libros que se prestan a trabajar el concepto de diversidad en sus distintas manifestaciones (familias, culturas, discapacidad, enfermedad, etc.) y, por ello, se puede emplear tiempo a ello en el área de lengua mediante actividades de lectura. Sin embargo, los estudiantes consideran que este tipo de conceptos solo se pueden impartir en horas de tutorías o valores.

Así también, al hilo de ello, se reflexionó sobre el poder de las películas pues muchas giran en torno a contextos de diversidad. El cine es un recurso didáctico muy potente para ello pero los estudiantes no reparan en ello más allá de su función lúdica. Así también, se proyectaron fragmentos de películas como Mulán, Pocahontas o cortos como el titulado Cuerdas.

Entre todos los estudiantes, se realizó un repositorio de cuentos como El Caso de Lorenzo, Por cuatro esquinitas de nada, Mi hermano tiene autismo, etc. Los distintos grupos de cuatro estudiantes podían seleccionar el mismo cuento pues acudían a clases distintas. Más de uno se decantó por el Caso de Lorenzo.

Después, se dedicaron dos sesiones de prácticas a la elaboración de una unidad didáctica (con sus correspondientes apartados de objetivos, competencias, metodología, actividades y evaluación). Muchos estudiantes prepararon material y dinámicas que requerían de tiempo y su supervisión por parte de los profesores y maestros. Algunos estudiantes se acercaron al colegio para preguntar dudas a los tutores de su grupo clase. Así también, todos consultaron la página web de los centros para conocer su proyecto, sus actividades, etc.

Entonces, ya por último lugar, todos los estudiantes dieron salida a su trabajo en la fecha y hora indicada de acuerdo a su grupo de prácticas. El equipo directivo daba la bienvenida a los estudiantes y les ayudaban a organizarse por las aulas antes de que llegasen los niños y así no congestionar y alterar su entrada al centro. De este modo también, los estudiantes disponían de unos minutos para organizarse, preparar el material y cambiar la disposición del aula si lo consideraban oportuno. Durante 90 minutos ellos serían los maestros y debían de prepararse como tales.

El tutor y tutora del grupo estaba presentes durante el desarrollo de la sesión y, además, disponía de una rúbrica para valorar la actividad que, a su fin, comentaban con los estudiantes a modo de feedback. La acogida tanto por parte del equipo directivo como de los maestros fue espectacular y ello facilitó aliviar los nervios de los estudiantes pues es la primera vez que se hacían cargo de una clase durante sus estudios del grado. Es decir, es su primera práctica que tiene su salida en un contexto real.

3. ANÁLISIS

Tras un análisis del desarrollo de la experiencia, el balance es muy positivo por ambas partes. El 100 de los maestros indicaron en el cuestionario de valoración querer repetir la

actividad en próximos cursos. Todos también, resaltaron la motivación y el interés de los estudiantes durante el desarrollo de la sesión. Así también, apuntaron que es un modo de reciclarse en cuanto que se les da a conocer libros, materiales o incluso actividades que desconocían.

El equipo directivo apuntó aspectos de mejora como permitir el acceso a más clases en el mismo horario (por ejemplo, más aulas de 9 a 10.30) para así sean menos los estudiantes que acceden a cada una de ellas. En concreto, el director de un centro comentó que facilitaría las aulas de todo el colegio a la vez y así los universitarios trabajen por parejas, evitando grupos tan numerosos. De este modo, todos los centros educativos han aceptado implicarse tanto en la etapa de educación infantil como de primaria, ofertando más posibilidades.

En cuanto a los estudiantes, sus valoraciones son muy positivas como así lo han manifestado en su exposición en una de las horas de clase dedicadas a comentar la experiencia al resto de compañeros.

En cuanto a un análisis de los objetivos y contenidos propuestos con la actividad en línea con la asignatura, permitió que los futuros profesores tomaran cuenta que la diversidad es algo más que un niño con necesidades educativas especiales. Se percataron que la heterogeneidad viene marcada por la diferencia de ritmos de aprendizaje, tipo de respuestas, motivación, etc. En este sentido, la actividad es un éxito pues se enmarca en la asignatura de Educación Inclusiva que tiene como propósito apreciar la diversidad en sus distintas manifestaciones, como antes se ha indicado. Por otra parte, las actividades llevadas al aula como parte de sus unidades didácticas eran de carácter participativo y basadas en el aprendizaje colaborativo como propuestas de metodología inclusivas. Así, al ponerlas en escena, aprendieron el valor de la metodología como llave para atender a la diversidad. Los estudiantes repararon también en la importancia de la planificación en el proceso de enseñanza pero, y a la vez, de la capacidad de improvisación en base a las necesidades de los estudiantes. Algo que destacaron fue la dificultad para adecuarse al lenguaje y nivel de comprensión de los niños en temas tan complicados como la diversidad. Debían de poner ejemplos muy concisos para explicar términos como empatía. De este modo, afirmaron que era distinto presentar sus unidades didácticas en la universidad para sus compañeros que hacerlo para niños y más cuando éstos proceden de otras culturas, se han incorporado tarde al colegio y apenas hablan el castellano.

Fueron muchos los aprendizajes adquiridos por los estudiantes necesarios para su futura profesión. Así también, la experiencia sirvió de puente para enlazar la universidad y los centros educativos. Se creó un espacio para el intercambio de ideas ya que al fin de la actividad, estudiantes y maestros comentaron la sesión peor además, algunos de éstos últimos también aprovecharon la oportunidad para explicarles su modo de trabajo, organización del aula y aspectos de su trabajo diario así como aportaron ideas para próximos proyectos futuros.

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

La Universidad debe fomentar la transferencia de contenido y del potencial de sus recursos en beneficio de prácticas que reviertan en un mejor aprendizaje: más vivencial, solidario y cercano a la realidad de su desempeño profesional y basado en tareas competenciales.

El aprendizaje servicio incita también a la mejora de la propia práctica docente haciendo partícipe al profesorado implicado, en este caso, universitario, en una experiencia en contacto directo con la realidad de su materia y las necesidades de su alumnado.

En ocasiones, como ha podido ser este caso, se inició por la necesidad de estrechar un vínculo con los centros educativos que permitiera dar salida a los trabajos que los estudiantes realizan con esmero pero que queda luego en un cajón. Son muchos los esfuerzos y el tiempo invertido no teniendo sus frutos. Sin embargo, de este modo, los estudiantes tienen oportunidad de analizar la viabilidad de sus propuestas, conocerse en su futuro rol profesional además de hacer frente a realidades educativas que, de otro modo, no conocerían. Les abre puertas ya que, en este caso al realizarse en la asignatura de educación inclusiva, algunos se plantean la posibilidad de especializarse en educación especial o atención a la diversidad. Así también disponen de una fotografía de realidades educativas más complejas pero que pueden ser de interés para realizar sus prácticas.

No obstante, aunque la propuesta emana de una ocurrencia, pero con el afán de vincular práctica y teoría, encaja en el marco del aprendizaje servicio ya que se presta un servicio a instituciones educativas y revierte en un aprendizaje para todos: profesor de la universidad, estudiantes y maestros de los colegios.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- CASANOVA, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ECHÉITA, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 1-24.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

Coming Out of Hiding—Empowering Community College Students to Help Victims of Human Trafficking

Lyvier Conss, Executive Director

Community College National Center for Community Engagement, 145 N. Centennial Way, Suite 204, Mesa, Arizona 85201. Email: Lyvier.Conss@mesacc.edu

ABSTRACT

Would it shock you to know that modern slavery exists, that it is one of the fastest growing crimes worldwide, and that it is estimated to make more than \$32 billion a year globally? Did you know that Spain ranks 4th in human trafficking throughout all of Europe? The Community College National Center for Community Engagement through the financial assistance of Freeport McMoRan Copper and Gold Foundation and the Arizona Foundation for Women, is helping community college faculty and students conducting service-learning bring awareness and prevention resources on human trafficking to educators, medical professionals and youth. Attendees will be presented with evidence on the growing number of individuals being victimized by this heinous crime worldwide.

Keywords: Human Trafficking Awareness and Prevention

RESUMEN

¿Le sorprendería saber que la esclavitud moderna existe, que es uno de los crímenes de mayor crecimiento en todo el mundo, y que se estima que gana más de \$ 32 mil millones al año en todo el mundo? ¿Sabías que España ocupa el cuarto puesto en el tráfico de seres humanos en toda Europa? El Centro Nacional Formativo Superior para el Compromiso Comunitario, a través de la asistencia financiera de la Fundación Freeport McMoRan Copper and Gold y la Fundación Arizona para Mujeres, está ayudando a los profesores de la comunidad y los estudiantes que llevan a cabo aprendizaje-servicio a concienciar y traer recursos de prevención sobre la trata de personas a educadores, profesionales médicos y jóvenes. Los asistentes presentaran evidencias sobre el creciente número de personas que son víctimas de este crimen atroz en todo el mundo.

Palabras Clave: Concienciación y prevención de la trata de personas.

1.INTRODUCTION

The Community College National Center for Community Engagement (CCNCCE) is a leader in advancing programs and innovations that stimulate active participation of institutions of education in service learning and community engagement for the attainment of a vital citizenry.

Human trafficking is a growing crime that affects some of our most vulnerable populations - children between the ages of 13 – 14 years of age. According to the International Labor Organization, human trafficking generates profits of up to \$32 Billion. <http://www.havocscope.com/profits-from-trafficking/> One of the top twenty human trafficking jurisdictions in the country is Phoenix, Arizona (*Department of Justice*). In accordance to National Human Trafficking Resource Center in 2012 Arizona reported 214 calls regarding human trafficking of which only 1 came from a medical professional, 1 from an educator and 11 came from students. (<https://na4.salesforce.com/sfc/p/300000006E4S/a/600000004PiG/wOemuuNivnhMjir0F931VXHIPdWkCRId1c7EBiFBZoU=>)

SKILLS:

CCNCCE in collaboration with 2 Maricopa Community Colleges brought education to individuals who may become victims of this heinous crime as well as to those may come in contact with these vulnerable population.

This project has multiple components:

1. Faculty from various disciplines within the colleges developed academic service learning projects to bring awareness, strategies and resources for prevention of human trafficking to 600 individuals.
2. CCNCCE hosted a one day state-wide education and training workshop for 200 individuals.
3. CCNCCE is sharing human trafficking prevention resources on line with the global community.

Strategies and activities:

Faculty integrated workshops, met with survivors, and integrated reading materials into their curriculum on the topic. They invited experts to assist with educating students and peers on the topic. Faculty developed community service opportunities for their students, students in turn helped educate their peers both on college campuses and neighboring secondary schools as well as medical personnel within the various hospitals.

Impacts:

1. Community college students have educate a minimum of 1,500 college and high school students and 100 medical personnel.

2. CCNCCE state-wide workshop will be to educated a minimum of 200 educators and medical personnel.

3. CCNCCE has designed a webpage specifically to share resources on human trafficking prevention to be used by global community.
<http://ccncce.org/projects/coming-out-of-hiding-training-project/>

ACKNOWLEDGEMENTS

Arizona Foundation for Women, Phoenix, AZ

Freeport McMoRan Copper and Gold Foundation, Phoenix, AZ

Mr. Duane Oakes, Faculty Director, Center for Community & Civic Engagement, Rose Marie Lichtenfels, Adjunct Professor, Social Work, and Valerie LaGrand, MCC Student, Mesa Community College, Mesa, AZ

Dr. Jennifer Lane, English Professor, Glendale Community College, Glendale, AZ

La colaboración del alumnado de Educación Social en procesos de investigación: adquisición de competencias profesionales

Esther Cruz Iglesias¹, Iñigo García Gallego², Monike Gezuraga Amundarain³

¹ *Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco. C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo 1- 01006 - VITORIA-GASTEIZ. esther.cruz@ehu.eus*

² *E. U. de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco. Barrio Sarriena, S/N-48940, Leioa. igarcia288@ehu.eus*

³ *Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco. Barrio Sarriena, S/N-48940, Leioa. monike.gezuraga@ehu.eus*

RESUMEN

Presentamos a continuación un proyecto de Aprendizaje-Servicio que se inserta en el desarrollo de la investigación “Las prácticas de éxito en participación y crecimiento juvenil en lonjas en Bizkaia” en la que participan la Universidad del País Vasco, la Diputación Foral de Bizkaia y la Federación Susterra. Este proyecto pretende que el alumnado implicado en el mismo pueda desarrollar competencias que están íntimamente relacionadas con su Trabajo Fin de Grado dentro de la titulación de Educación Social. Esta investigación no ha llegado a su fin, sin embargo, podemos avanzar elementos que creemos pueden ser de interés para la Comunidad del Aprendizaje-Servicio universitario.

Para ello, iremos avanzando desde la descripción del proceso; pasando por las competencias que se espera desarrolle este alumnado y los objetivos de servicio propuestos; y el análisis de algunos elementos que venimos evaluando; para finalizar con unas conclusiones.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Investigación; Educación Social; Competencias

ABSTRACT

We present a Service-Learning project that is inserted into the development of the research “The successful practices in youth participation and self-growth in youth self-managed clubs in Biscay” in which the University of the Basque Country, the Provincial Council of Biscay and Susterra Federation participate. This project aims to develop the competencies of the students involved in it, which are closely related to their Final Year Degree Project in Social Education. This research has not ended yet, but we can already show some elements that we believe may be of interest to the university community of Service-Learning.

To do this, we will move from the description of the process; going through the skills that students are expected to develop and objectives of proposed service; to the analysis of some elements that we have already evaluated; finishing with some conclusions.

Keywords: Service-learning; Research; Social Education; Competencies

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se viene observando una tendencia de las y los jóvenes vascos de reunirse en locales privados o lonjas en su tiempo libre y de ocio. Diferentes investigaciones han mostrado la importancia sociológica de este fenómeno que, en poco tiempo, ha tenido un gran crecimiento (Laespada, Arostegi, Martínez y Sarabia, 2008; Tejerina, Carbajo y Martínez, 2012; Corcuera, Bilbao y Longo, 2013; Lazcano, Madariaga, Rubio y Pinillos, 2013). Un estudio reciente realizado sobre una muestra de 1.500 jóvenes de 15 a 29 años, revelaba que el 45 % de ellos había tenido o tenía lonja en el momento de ser consultados. Estos datos plantean un reciente y creciente fenómeno social de participación juvenil, que merece ser investigado y estar en el centro de las miradas y políticas de juventud (Tejerina, Carbajo y Martínez, 2012).

Hasta este momento las intervenciones desarrolladas por las distintas administraciones han tenido un carácter de normativización, control y consejo sobre temas urbanísticos, siendo escasas las actuaciones destinadas a desarrollar acciones de tipo socioeducativo y promoción de la participación juvenil. Es este momento en el que se plantea la necesidad de avanzar en la identificación y la promoción de prácticas educativas de éxito, que posibiliten la participación y el crecimiento de estas y estos jóvenes en el ámbito de las lonjas.

Partiendo de los indiscutibles beneficios que la práctica del Aprendizaje –Servicio (A-S) tiene en el alumnado (Prentice & Robinson, 2010; Simonete, 2008; Vogelgesang & Astin, 2000), se plantea el desarrollo de un proyecto que venga a apoyar esta línea de trabajo desde algunos de los Trabajos de Fin de Grado que nuestras y nuestros alumnos desarrollan.

2. DESCRIPCIÓN

Este proyecto tiene su origen en las diferentes colaboraciones que vienen llevándose a cabo entre la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y diferentes agentes del mundo profesional y movimiento social, en general. En el curso 2011/2012 la Escuela de Magisterio de Bilbao comienza a dar los primeros pasos en la implantación de la propuesta de Aprendizaje-Servicio, concretamente, dentro del grado de Educación Social.

En el curso 2013/2014 alumnado de 2º curso del Grado de Educación Social se inicia en una colaboración con la Federación Susterra, en relación al fenómeno de lonjas juveniles, en el programa Gazte Zabalik (programa de promoción juvenil). Este programa se enmarca en un trabajo de colaboración entre la Federación Susterra y la Diputación Foral de Bizkaia. En el proceso de esta relación surge la necesidad de sistematizar el trabajo que se está haciendo desde el ámbito socioeducativo, planteándose el desarrollo de una investigación que dé respuesta a esta necesidad. Dentro de este proceso, se invita a la UPV/EHU a que forme parte del mismo, en la medida que puede aportar su bagaje desde el punto de vista académico.

Esta invitación coincide con los planteamientos del Consejo/Observatorio del Grado de la Educación Social que recientemente se ha puesto en marcha dentro de la Escuela de Magisterio de Bilbao UPV/EHU.

Algunos de los propósitos de esta iniciativa innovadora del Consejo/Observatorio de Titulación de Educación Social son:

- Acercar los mundos universitario y profesional estrechando relaciones e ideando proyectos y fórmulas conjuntas de intercambio.
- Generar conocimiento en torno a necesidades concretas que emergen, tanto en el mundo académico como en el mundo profesional.

- Facilitar el intercambio de información entre diferentes agentes (alumnado, profesorado, personal investigador, profesionales y otros representantes del mundo de lo social).

Es dentro de este marco desde el que hemos de situar el estudio a realizar conjuntamente entre miembros del Consejo/Observatorio, profesorado y alumnado de la EUM, miembros de la Federación Susterra y la Diputación Foral de Bizkaia, con el ánimo de contribuir al desarrollo territorial y social de un modo sostenible.

En la siguiente tabla podemos observar cuáles son el objeto de estudio y los objetivos principales de este proyecto de investigación:

OBJETO DE ESTUDIO	Las prácticas de éxito en participación y crecimiento juvenil en lonjas en Bizkaia (15 a 30 años).
OBJETIVOS	Analizar las distintas miradas al fenómeno de la participación juvenil en lonjas.
	Desvelar los aspectos potenciadores y exclusores sobre las prácticas de acompañamiento en lonjas.
	Concretar indicadores de éxito sobre el acompañamiento a la juventud y su participación en lonjas orientados hacia el mundo social, político, universitario, profesional, medios de comunicación y de la juventud.
	Esbozar un proceso de profundización en el diálogo social en torno a la promoción juvenil.
	Elaborar una guía de prácticas de éxito sobre la participación juvenil.
	Implementar una práctica concreta de innovación académica desde el Consejo/Observatorio de Educación Social de la UPV/EHU de Leioa.

Tabla nº 1. Objeto de estudio y objetivos del proyecto de investigación

Destacar, como decíamos, que el alumnado implicado en la misma lo hace desde sus Trabajos Fin de Grado (TFG), más concretamente, se ha propuesto que estas y estos alumnos se encarguen de realizar un estudio de caso, en 4 de los 7 municipios -mancomunidades, que están participando en dicho proceso.

El papel del alumnado está siendo protagonista absolutamente, en la medida en que están desarrollando tareas relacionadas con:

- El análisis de documentación relacionado con el fenómeno de las lonjas juveniles.
 - La elaboración de herramientas que permiten la recogida de datos y diversa información.
 - La propia recogida, análisis e interpretación de información.
 - La participación en la comisión creada para el contraste continuo en los avances del estudio, ya que esta se encuadra en un modelo comunicativo de investigación (Gómez y Díaz-Palomar, 2009; Sordé y Ojalá, 2010).

El profesorado implicado por su parte, realiza tareas unidas a:

- La tutorización de estos TFGs.
- El acompañamiento en el desempeño de la investigación, tanto en cuanto, se está dando respuesta a una necesidad real.
 - La dinamización de sesiones que permitan al alumnado reflexionar sobre elementos varios: dificultades encontradas, potenciales propios, adquisición de competencias, relevancia del aporte que se está dando...No olvidemos que la reflexión es uno de los elementos esenciales dentro de cualquier proyecto de Aprendizaje-Servicio (Bustamante, 2006; Puig, Martín y Batlle, 2008)

- El acompañamiento en el contraste y la evolución continuada del proceso.

3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DE SERVICIO

Este proceso pone en juego dos tipos de objetivos, aquellos más unidos al proceso de aprendizaje del alumnado implicado, y que en este caso, responden a las competencias del TFG de Educación Social en el que está inmerso; y los objetivos relacionados con el servicio ofrecido, la colaboración que se está llevando a cabo. Podemos ver cuáles son en la siguiente tabla:

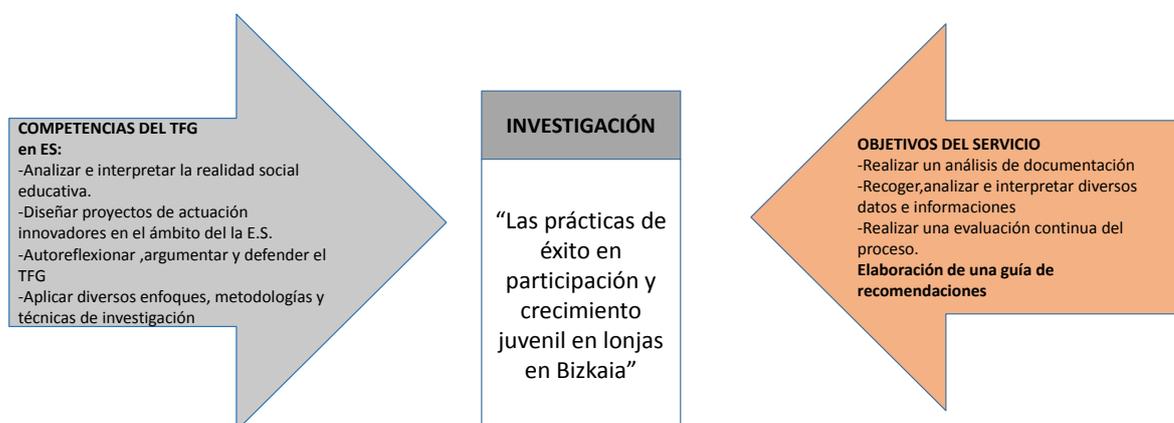


Figura nº 1. Relación de competencias a desarrollar y objetivos de servicio dentro del proyecto

Tal y como señalamos en la misma, destacar que todas las tareas en las que el alumnado y resto del equipo están inmersos, se orientan a la elaboración de una guía que recoja una serie de recomendaciones que orienten la intervención socio-educativa en relación al ámbito de las lonjas y locales juveniles.

4. ANÁLISIS

Hemos realizado una evaluación intermedia con el alumnado implicado en la investigación, de modo que podemos avanzar algunos resultados del proceso. Para ello hemos aplicado un cuestionario con 10 ítems donde 1 significa “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Podemos verlo a continuación:

El proceso de la investigación sobre “Las prácticas de éxito en participación y crecimiento juvenil en lonjas en Bizkaia” en el que estoy participando me está ayudando a:
Ver en la práctica conceptos y procedimientos que hemos trabajado en la teoría.
Identificar qué potencial tengo como futuro educador o educadora social.
Identificar qué carencias tengo como educador o educadora social.
Identificar algunas de las competencias necesarias para mi desarrollo profesional.
Identificar los diferentes agentes con los que puedo desarrollar mi labor socioeducativa.

Desarrollar mi sentido de responsabilidad social en el ámbito personal.
Desarrollar mi sentido de responsabilidad social en el ámbito profesional.
Darme cuenta de las limitaciones que puede tener la figura del educador o educadora social en la práctica profesional.
Tener contacto con la práctica profesional real.
Tener una mayor motivación e implicación en mi proceso formativo

Tabla nº 2. Evaluación intermedia realizada con alumnado de TFG

A continuación realizamos una breve descripción de los resultados obtenidos sabiendo que el proceso aún no ha finalizado.

Dos de los participante son estudiantes de tercer Curso de Educación Social, y los otros dos cursan cuarto. En cuanto al sexo, contamos con tres mujeres y un hombre. Respecto al idioma en el que están cursando sus estudios, decir que tres de ellos lo hacen en Euskera y una en Castellano.

Si analizamos los resultados de los ítems de uno en uno podemos observar que el alumnado valora de forma muy positiva el paso de la teoría a la práctica. En cuanto a identificar los potenciales y carencias que cada uno tiene para ejercer su futura profesión, los resultados son idénticos, puntuando los dos ítems muy alto. Estos resultados coinciden también con los logrados por el ítem que valora la identificación de las competencias necesarias para la práctica profesional.

Teniendo en cuenta cómo han puntuado el ítem “Identificar los diferentes agentes con los que puedo desarrollar mi labor socioeducativa.” podemos afirmar que el proyecto de Aprendizaje- Servicio cumple con el objetivo de mostrar al alumnado cuáles son los agentes socioeducativos junto con los que tendrá que desempeñar su labor en un futuro.

En cuanto a desarrollar el sentido de responsabilidad social en el ámbito profesional y personal dos de los cuatro encuestados ha respondido con una puntuación de 3. Los otros dos participantes respondieron con un 4 y 5 respectivamente. De ello podemos deducir que esta no ha sido especialmente trabajada, aunque los resultados siguen siendo positivos.

Respecto a si el alumnado ha tomado conciencia de las limitaciones del educador social en la práctica profesional, todas las respuestas salvo una han puntuado con 5. La restante ha puntuado 4.

El apartado “Tener contacto con la práctica profesional real.” ha recibido dos respuestas con la máxima puntuación, mientras que las otras dos han sido de 3 y 4. En consecuencia, podemos decir que el alumnado ha tenido la oportunidad de tener un primer contacto con la práctica profesional real, aunque en diferentes grados.

Finalmente, la motivación e implicación en el proceso formativo del alumnado, habiendo recibido los mismos resultados que el anterior ítem, muestra que la experiencia ha tenido un efecto positivo en ellos, aunque en diferente grado.

5. ALGUNAS REFLEXIONES

El diseño de esta investigación y de los procesos de A-S implicados en la misma han sido de notable dificultad, esto también está incidiendo en la coordinación, seguimiento de la misma, estos son elementos que podremos valorar con mayor profundidad a futuro, sin embargo, se puede decir que el alumnado ve que esta investigación es un primer paso para poner en práctica en la vida real los conceptos aprendidos en la universidad.

Tomando en consideración las respuestas del alumnado sobre las limitaciones del educador social esta experiencia de Aprendizaje-Servicio, ha servido para reconocer el alcance que el trabajo de un educador o educadora social puede tener.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los y las participantes en este proyecto su dedicación, y en especial a la Federación Susterra, Diputación Foral de Bizkaia y la UPV-EHU, por su compromiso y esfuerzos en este proceso. Además queremos agradecer la oportunidad que la Red de Aprendizaje-Servicio universitario nos ofrece para poder compartir esta experiencia y seguir aprendiendo.

REFERENCIAS

- Bustamante, A. (2006). *Factores clave en la implementación del programa A+S. La visión de los docentes*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Corcuera, N., Bilbao, M. y Longo, O. (2013). *Lonjas y locales juveniles en la CAPV*. Vitoria – Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gómez, A., y Díaz-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica. Transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 10 (3), 103-118. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_gomez_diez.pdf
- Laespada, M.T., Arostegi, E., Martínez, I. y Sarabia, I. (2008). *Las lonjas: ¿una participación ciudadana efectiva? La experiencia de Portugalete*. Bilbao: Universidad de Deusto - Instituto Deusto de Drogodependencias.
- Lazkano, I., Madariaga, A., Rubio, I. y Pinillos, J. (2013). *Gazte Izaera: Uso y gestión de espacios para la juventud en los municipios de Bizkaia*.
- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. *American Association of Community Colleges*. Recuperado de http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan_2010.pdf
- Puig, J.M., Martín, X. y Battle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. *Minnesota Campus Compact*. Recuperado de http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf
- Sordé, T. y Ojalá, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista signos*, 43, 377-391.
- Tejerina, B., Carbajo, D. y Martínez, M. (2012). *El fenómeno de las lonjas juveniles. Nuevos espacios de ocio y socialidad en Vitoria – Gasteiz*. Leioa: UPV/EHU: Departamento de Sociología 2.
- Vogelgesang, L. & Astin, A. (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, pp. 25-34. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/comparing-the-effects-of-community-service-and-service.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0007.103>

Abriendo puertas hacia el aprendizaje servicio. Primer contacto con la metodología

Elena Cuevas Goterris¹, Patricia Balaguer Rodríguez², Carmen Trigueros Cervantes³

¹ *Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón. Av. Vicent Sos Baynat. al117447@uji.es*

² *Departamento de Educación. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat. balaguep@uji.es*

³ *Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada. ctriguer@ugr.es*

RESUMEN

La presente comunicación narra una experiencia de Aprendizaje Servicio llevada a cabo por alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad Jaume I. Ésta tuvo lugar en el Maset de Frater, una asociación que presta atención a personas con diversidad funcional, lo cual nos permitió conocer unas personas entrañables que, sin duda, enriquecieron e hicieron inolvidable esta experiencia.

La vivencia conjuga a la perfección dos de los pilares básicos que bajo nuestro punto de vista deben sostener a la educación. En primer lugar, llevar al terreno práctico aquello visto en la teoría y, en segundo lugar, llevarlo a cabo desde dentro, es decir, desde la propia realidad. En otras palabras, hacernos partícipes y conscientes de la realidad social y el valor de las personas.

Palabras clave: “Aprendizaje Servicio”, “alumnos magisterio”, “diversidad funcional”, “valor de las personas”.

ABSTRACT

This article presents a service learning experience conducted by pre-service teachers of Physical Education, from the University Jaume I. This took place in the Maset de Frater, a partnership that pays attention to people with disabilities, allowing us to know wonderful people, you certainly enriched and made this experience unforgettable. The experience perfectly combines two of the pillars that our point of view must support education. First, take the view that practical field theory, and secondly pull it from within, ie from reality itself. In other words, make us share and aware of the social reality and the value of people.

Keywords: “Service Learning”, “teaching students”, “functional diversity”, “value of people”.

1. INTRODUCCIÓN.

La experiencia que se presenta a continuación se desarrolló en la asignatura de Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento, impartida en el primer curso de la Diplomatura de Magisterio de Educación Física en la Universidad Jaume I. Se nos propuso participar en un programa de Aprendizaje-Servicio (en adelante APS), que en aquel momento desconocíamos su contenido. La explicación fue breve: era una manera de llevar a la práctica los contenidos teóricos que estábamos estudiando en la clase, para afianzarlos más y, a su vez, dar un servicio a la comunidad. Una idea que ya Confucio reclamaba con su famosa cita: “Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí.”

Desde ese primer momento la idea nos pareció muy interesante e innovadora, por lo que decidimos que queríamos participar, sin saber que esta experiencia iba a cambiar nuestra manera de ver la vida y, a través de la cual, pudimos descubrir una realidad desconocida para nosotros.

2.DESCRIPCIÓN.

La participación en esta experiencia contaba como parte de la nota final y era una manera de consolidar nuestros aprendizajes, a su vez, era totalmente voluntario por qué no todo el mundo podía o quería realizar esta intervención; ya que, el horario era fuera del horario lectivo. Por lo tanto, para poder acceder a la misma nota que los que sí participaban, se ofrecía la posibilidad de realizar un trabajo de investigación relacionado con la temática de la asignatura.

Para realizar este programa de APS nos debíamos juntar en grupos de 4/5 personas, como nosotros quisiéramos. En este caso, nos juntamos un grupo de 4 personas que ya habíamos trabajado anteriormente juntas, nos conocíamos de antes y sabíamos que trabajábamos bien y nos entendíamos. Respecto a dónde iríamos a realizar esta intervención, lo supimos tras una tutoría con el profesor de la asignatura, ya que, era él quien nos guiaba a todos según nuestros horarios disponibles. Dado nuestra disponibilidad de horarios nos encajaba ir al Maset de Frater, situado en el Grao de Castellón. Un sitio que nosotros desconocíamos hasta el momento, y del que nunca habíamos oído hablar de él.

Para quienes no lo conozcan el Maset de Frater o Fraternidad Cristiana de Personas con Discapacidad de Castellón, es una asociación de ámbito provincial creada en 1989. Fue declarada de utilidad pública y por tanto, sin ánimo lucrativo. Una asociación que entre sus fines están atender a las personas con discapacidad, proporcionarles un espacio físico donde realizar programas y actividades para estos. Al igual que proporcionarles un hogar y unos compañeros de viaje, como ellos dicen. Dispone de centro de día así como también de residencia.

Recordamos perfectamente aquel día, íbamos todos en el mismo coche, era sobre las 17.00 de la tarde y teníamos previsto realizar con ellos habilidades motrices, movilidad articular y muscular, y para hacerlo más ameno, algún juego deportivo adaptado, tipo baloncesto, fútbol, aeróbic o baile. En resumen, ir aplicando los contenidos que estábamos aprendiendo en la asignatura de Bases Anatómicas. Para conocer de qué material dispondríamos fuimos a visitar las instalaciones. Nos recibió una señora, la cual nos dijo que nos esperaríamos que enseguida saldría el director, que también era el fisioterapeuta del centro. Muy amable, se dispuso a enseñarnos las instalaciones, nos recuerdo caminando atónitos, mirando sorprendidos todo lo que veíamos, como si fuese la primera vez que veíamos algo así, andando casi por

inercia. Y es que así era, era la primera vez que 4 jóvenes de 19 años, veían a tantas personas con discapacidad, y más aún, con el alto grado de discapacidad que poseían algunas de ellas.

Las emociones que nos surgieron de aquella primera visita, fueron emociones mezcladas con la confusión. Esto probablemente fue debido a que, cuando nosotros estábamos en el colegio no habíamos tenido ningún tipo de relación con personas con diversidad funcional, por qué, durante nuestra escolarización es cuando empezó la integración de las personas con diversidad en centros ordinarios con la entrada en vigor de la Ley de Integración Social del Minusválido y la Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo, que promulgó un modelo de escuela abierta a la diversidad (Casanova 2009). Por lo tanto, para nosotros no era común, no nos habían educado en un clima de inclusión o como mínimo de normalización de estas personas.

“Ese día nos sentimos un poco perdidos, ya que no creíamos encontrarnos con este tipo de personas, creíamos que tendrían algún tipo de problema, pero solo en alguna parte de su cuerpo, no en muchas partes o una parálisis casi total. No sabíamos qué tipo de ejercicios hacerles, ni cómo actuar en frente a ellos, ni tampoco cómo responderían etc. También nos sentimos tristes y desanimados, ya que no es agradable ver que estas cosas pueden ocurrir, y nunca te planteas que una cosa así te pueda pasar a ti, no valoras lo que tienes, y lo bien que estas hasta que no vives de tan cerca este tipo de cosas. Desanimados porque no sabíamos cómo plantear las sesiones, ya que nos dijeron que ellos jugaban a bolos, a básquet, a hockey... y no entendíamos cómo podían hacerlo. Además estábamos asustados, no sabíamos si podríamos hacerlo bien”.

Esta reflexión está extraída del diario de seguimiento del APS que realizábamos. Todos los días al terminar la sesión debíamos anotar la sesión con las actividades que habíamos realizado, con los cambios pertinentes, así como también la reflexión de la misma, a nivel metodológico y a nivel emocional. También rellenamos una ficha de control del servicio prestado, que recogía el control de las horas invertidas en el programa, ya fuera en horas de reunión con el profesor, como entre nosotros para realizar las sesiones, como las horas realizadas en el centro.

Tras el primer contacto con el centro, fuimos al despacho de nuestro profesor a explicarle que se había equivocado, que era imposible que fuera ese sitio, creíamos que él no sabía qué clase de personas había allí. Después de tranquilizarnos, nos dio ideas, nos hizo sacar todos esos conocimientos aprendidos hasta el momento gracias a nuestras experiencias y nos hizo ver que sí que podíamos hacerlo.

Con las pilas recargadas y con muchas ganas, empezamos nuestras sesiones, íbamos dos veces a la semana los lunes y los jueves de 18.00h a 19.00h de la tarde. Aunque, después siempre acababa alargándose un poco más, ya que, los usuarios del centro nunca querían que terminasen los juegos y a nosotros nos apetecía seguir haciéndolas.

3. ANÁLISIS.

Añadido a la grata experiencia que nos llevamos y del choque con la realidad, todo lo que aplicamos en las sesiones fue evaluado. Se evaluaron los Conocimientos básicos aprendidos en la asignatura “Bases Anatómicas y Fisiológicas del

Movimiento”, además también se valoró la competencia social y ciudadana que adquirimos y la percepción sobre la participación en la universidad que teníamos.

A pesar de que el proyecto pretendía ir más allá de los resultados académicos se priorizaron los contenidos y los objetivos que la asignatura.

Se nos pasaron unos cuestionarios y rellenamos unas “memorias” de las sesiones realizadas y de las horas invertidas para el Aprendizaje-Servicio.

Como ejemplo, para evaluar si habíamos aprendido los contenidos académicos de la asignatura, se nos pasó un cuestionario con preguntas sobre los temas fundamentales de la asignatura, a lo que llamamos examen.

La variable competencia social y ciudadana se midió mediante el test “Cuestionario-Escala EVCPI: Evaluación de la Competencia Ciudadana, Prosocial e Inclusiva”. En el mismo marcamos el grado de conformidad con los ítems nombrados atendiendo a una escala entre 1 y 5, dónde 1 era muy desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

Por último, para medir nuestra percepción sobre la participación en la universidad, también nos pasó un cuestionario tipo Likert que elaboró, como instrumento de medida para saber nuestras opiniones, creencias y actitudes respecto a cómo veíamos la universidad como institución que propicia la participación y la responsabilidad en la mejora de la sociedad.

El cuestionario utilizado para valorar los conocimientos académicos era tipo test. Tenía 20 preguntas con respuestas múltiples (4 alternativas por pregunta) en las que sólo había una cierta, por lo que si acertabas tenías un punto y en caso de fallar ningún punto.



Figura 1: Alumno ayudando a realizar las actividades de movilidad articular a una usuaria.

Como podemos observar en la imagen, al realizar las sesiones, debíamos pensar en los movimientos que podían realizar. Por tanto, el trabajo previo a las sesiones, era recapacitar sobre los contenidos teóricos de la asignatura para poder realizar las sesiones y trabajar los músculos y los movimientos adecuados en cada momento.

4.APRENDIZAJE EFECTIVO.

Después de estar durante un mes en el Maset de Frater nuestras sesiones de Aps llegaron a su fin. Lo que en un principio pensábamos que no seríamos capaces de realizar, resultó ser una de las mejores experiencias de toda nuestra carrera universitaria. Así lo manifestamos cuando explicamos al resto de nuestros compañeros la experiencia vivida.

A modo de conclusión decir que es una metodología muy interesante, motivadora y amena que nos hizo aprender, entre otras muchas cosas, entre otras, contenidos y objetivos curriculares de la asignatura de referencia, como son: los músculos, sus contracciones, las articulaciones, sus posibles malformaciones, la posibilidad de movimientos y los aspectos básicos de corazón, etc., ya que debíamos tener claro estos conceptos para poder llevarlos a la práctica a la hora de realizar las sesiones con los usuarios del Maset de Frater.

Pero sobretodo, nos abrió las puertas a otra manera de realizar las clases, como futuros maestros experimentamos una alternativa a las clases magistrales que en la mayoría de los colegios se siguen impartiendo. Pese a que la sociedad y las Leyes vayan cambiando, como la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en Educación que promueve alumnos con iniciativa, emprendedores y deseosos de participar en la sociedad a la que pertenecen, pero las metodologías en el aula siguen siendo las mismas.

Por ello, invitamos a todos los maestros, profesores, futuros docentes, a ir más allá y a buscar nuevas metodologías, nuevas prácticas, para estos nuevos tiempos.



Figura 2: Usuarios y alumnos juntos el último día de las sesiones.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU) y realizado dentro del Proyecto P11A2013.

REFERENCIAS

Casanova, M.A. y Rodríguez, H.J. (2009): La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid: La Muralla.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad en Educación. En Boletín Oficial del Estado No. 295. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Ley de Integración Social de los Minusválidos, de 7 de abril de 1982. En Boletín Oficial del Estado No.103 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

#FAFA MOVEMENT#

**Samira el Harrak Tortosa¹, Ainhara García Vergara², Ruth López Sánchez³,
Francisco Moreno⁴, Sofía Rodríguez⁵, María Dolores Roldán⁶**

¹ *Facultad de Humanidades y Psicología. Universidad de Almería La Cañada de San Urbano, 04120, Almería) set756@ual.es.*

² *Facultad de Humanidades y Psicología. Universidad de Almería La Cañada de San Urbano, 04120, Almería rls947@ual.es*

³ *Facultad de Humanidades y Psicología. Universidad de Almería La Cañada de San Urbano, 04120, Almería) gv150@ual.es.*

⁴ *Ongd amigos de Silva. Lagasca 186,, Madrid. fasismoreno@gmail.com.*

⁵ *Productopatas. Avda Cabo de Gata, Almería. psicoaifos@hotmail.com.*

⁶ *Departamento de Psicología. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano, s/n, 04120, Almería. mdroldan@ual.*

RESUMEN

La fafa es la harina suplementaria que se administra a los niños, ancianos y embarazadas fundamentalmente que sufren malnutrición moderada. En el sudoeste africano en la región de Afar, Etiopía, uno de los grandes problemas de salud que afecta a la población es la falta de recursos y la falta absoluta, a veces de alimentos. La OngD Amigos de Silva durante años y a través de subvenciones públicas y privadas ha intentado paliar este déficit. En la actualidad y debido a la situación económica del primer mundo, esta ONGD no percibe prácticamente 1 euro para dicha actividad. Cientos de personas mueren de hambre en esa zona.

Mediante un proyecto de Aprendizaje por servicio de las alumnas de un master de la Universidad e Almería, junto a una empresaria y a la ONGD montan un proyecto solidario para recabar fondos tanto a través del crowdfunding como de las campañas en redes sociales, para esta causa. Esta es nuestra experiencia.

Palabras clave: Fafa, solidaridad, marketing digital, malnutrición, proyectos.

ABSTRACT

The fafa is the additional flour to be given to children, the elderly and pregnant mainly suffering from moderate malnutrition. In the South West Africa in the Afar region of Ethiopia, one of the major health problems affecting the population is the lack of resources and the absolute lack, sometimes food. The NGO Friends of Silva for years and through public and private grants has tried to overcome this deficit. At present and due to the economic situation of the first world, this NGO does not receive nearly one euro for this activity. Hundreds of people die of hunger in that area.

Through a service-learning project of the students of the University and master of Almeria, next to a businesswoman and a charity project mounted NGO to raise funds through both crowdfunding as social media market for this cause. This is our experience.

Keywords: Fafa, solidarity, digital marketing, malnutrition, projects.

1. INTRODUCCIÓN

La malnutrición infantil está presente en muchos países que presentan un bajo índice de desarrollo como son Asia, África Subsahariana o la India. Al hablar de malnutrición nos referimos tanto a las carencias de nutrientes como a los malos hábitos alimentarios que sufren los niños desde el momento de su gestación. La causa principal es la pobreza que resalta en estos países, que de ella se despliega un número infinito de consecuencias tanto físicas como psicológicas. Destacan infecciones, retrasos en el crecimiento, problemas económicos que afectan tanto a la educación escolar de los menores como a los recursos del hogar, depresiones y estrés, déficits neurocognitivos e incluso se puede llegar hasta la muerte, ya que millones de niños, menores de 5 años, mueren a causa de la malnutrición, la falta de higiene y por diversas enfermedades prevenibles.

Esta malnutrición comienza desde el momento de la gestación, ya que las familias no poseen los recursos necesarios para poder cubrir sus propias necesidades básicas, e indirectamente afecta al feto. Estos hábitos y carencias alimentarias se mantienen durante los meses posteriores al parto, ya que las propias madres al no recibir una correcta alimentación, no pueden ofrecer al bebé una lactancia materna ni unos cuidados óptimos. Incluso en los años en los que el bebé puede comenzar a alimentarse con productos sólidos, reciben escasos alimentos, en circunstancias desfavorables y todo esto a su vez acompañado de una mala higiene, provocando la aparición de infecciones y enfermedades que pueden acabar incluso en la muerte.

Ante esto, organizaciones y diversas asociaciones como la OMS (Organización Mundial de la Salud) o UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia), intentan paliar estos problemas a través de programas para fomentar la educación, salud y protección de todo el mundo. Se encargan desde hace años a mejorar la calidad de vida de millones de personas desfavorecidas que viven en países en vías de desarrollo a través de programas financiados por contribuciones voluntarias de personas y entidades tanto públicas como privadas.

Según la OMS, 360.000 mujeres mueren durante el embarazo y el parto y alrededor de 8 millones de niños mueren antes de los cinco años de edad debido a la malnutrición, a infecciones y enfermedades. Por ello, es necesaria la ayuda y el trabajo de estas organizaciones y los programas que llevan a cabo para concienciar a estos países sobre la importancia del cuidado de la salud, la higiene, la educación y una correcta alimentación para poder lograr que en un futuro, el porcentaje de muertes en niños disminuya y aumente el número de niños escolarizados y con una alimentación y un desarrollo cognitivo óptimo.

Ante esta situación de desamparo social y ante la falta de recursos y de proyectos estandarizados en el primer mundo, un grupo de alumnas de la asignatura “Desarrollo y gestión de proyectos de cooperación al desarrollo” del Master migraciones e intervención social de la UAL, y su profesora, una empresa, Productopatas, experta en marketing y comunicación y al ONGD Amigos de Silva, deciden lanzar una campaña de comunicación a fin de recabar fondos e implicar a otros profesionales, para poder dotar económicamente al proyecto de Lucha contra la Malnutrición que la ONGD Amigos de Silva, se encuentra desarrollando en Etiopía desde hace más de 5 años, y que ahora mismo se encuentra sin financiación.

2. DESCRIPCIÓN

En primer lugar, se realizó un estudio de la situación de Etiopía, se dio a conocer la ONGD Amigos de Silva a través de web (www.amigosdesilva.org) y vídeos (Andaluces por el mundo, madrileños por el mundo) y por la experiencia directa de una de las participantes.

Posteriormente y dentro de las horas de capacitación del master, se recibió una formación específica por parte de dos expertos, de Crowdfunding y Marketing Digital.

A partir de ese momento, mediante una técnica de “brainstorming” se diseñó una campaña, para la recaudación de fondos y la ejecución del proyecto de malnutrición en Afar. Se comienza la colaboración con Productopatas una empresa de producción que se encargará de la difusión y de ajustar el plan de comunicación diseñado.

Se diseñó el “briefing” para la presentación de la campaña: #FAFAMOVEMENT”

Se diseñan y programan una serie de actos, y se implican a diferentes actores que apoyan la campaña y que aportan sus experiencias o formación. Se implica a profesores de la UAL especializados en comunicación digital para la creación de webs, se implica a una de las grandes orquestas de la ciudad y a varios famosos del mundo de la cultura y la televisión para que apoyen la campaña.

A continuación en la Tabla 1, se muestran los diferentes actos de la campaña, y el estado en el que se encuentran: en preparación, en ejecución o finalizados.

Las alumnas, profesorado y ONGD se comprometen a ejecutar cada uno de los apartados de la campaña, y gestionar los resultados. La ONGD a la evaluación del programa y a la ejecución real del mismo en Etiopía (desarrollo del programa de nutrición).

Tabla 1- Actos de la Campaña Fafa MOVEMENT

ACCIÓN	PARTICIPANTES	NIVEL DE DESARROLLO
CAMPAÑA CRWONFUNDING	ESTUDIANTES UAL, PRODUCTOPATAS, EMOCIÓN ALMERIA	FINALIZADO.....
MAILING	PRODUCTOPATAS	FINALIZADO.....
DESARROLLO WEB “FAFA MOVEMENT”	ESTUDIANTES Y PROFESORES UAL	EN PREPARACIÓN.....
TOMA DE IMÁGENES Y GRABACIÓN DE VÍDEO DE CAMPAÑA	ESTUDIANTES UAL, PRODUCTOPATAS, ONG	EN PREPARACIÓN.....
LANZAMIENTO DE LA WEB POR PERSONALES PÚBLICOS	ESTUDIANTES UAL, PRODUCTOPATAS, ONG	EN PREPARACIÓN
CONCIERTO BENÉFICO	PRODUCTOPATAS, OCAL	EN PREPARACIÓN
CARRERA SOLIDARIA	ESTUDIANTES UAL, PRODUCTOPATAS	EN PREPARACIÓN

EVALUACIÓN DE LA CAMPAÑA	ESTUDIANTES UAL	EN PREPARACIÓN
--------------------------	-----------------	----------------

3. ANÁLISIS

3.4. Motivación (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

La presente experiencia nos ha aportado aspectos importantes en la formación y capacidad como futuro profesional. Por una parte sentir al responsabilidad de estar defendiendo y buscando recursos para aquellos de los más pobres entre los pobres, los desatendidos, los olvidados por el primer mundo.

Por otra parte buscar recursos alternativos a las convocatorias para cooperación actualmente inexistentes en el panorama español y en segundo, casi inabarcables en el programa europeo.

En tercer lugar la experiencia del trabajo conjunto con estudiantes, profesores, empresarios y ONGD. Distintos mundos, distintos intereses, pero nos mueven los mismos valores.

La creación de algo tangible, ha aumentado la capacidad de las alumnas de continuar proyectos y a todos (profesores, empresa) nos ha movido a entender que es nuestra obligación, partiendo de nuestros conocimientos de devolver a la sociedad parte de lo que hemos recibido de ella.

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

La experiencia de este caso ha sido muy gratificante para todos los participantes. Trabajar en equipo desde distintas perspectivas, hacer un trabajo real para promover poblaciones desfavorecidas y aprender que la formación superior recibida en las aulas puede tener una contra partida importante en situaciones reales y en poblaciones reales.

Quizá el marco del proyecto europeo, el programa de Bolonia y las demás normas y leyes que rigen los procesos de formación, deberían considerar estas acciones como obligatorias en los *curricula* de grados y masters, y que el alumno y el profesorado aprenda a compartir conocimiento ya poner al servicio de la sociedad su formación y experiencia.

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer la ayuda recibida de la Dirección General de Formación e Innovación de la Universidad de Almería dentro de la convocatoria de Grupos Docentes de Innovaciones Docentes en la Universidad de Almería 2014/16.

REFERENCIAS

- Aznar Sánchez, J. A. y otros (2014). El aprendizaje servicio (ApS) en los estudios universitarios. Una primera aproximación, en Márquez Membrive, J. y Jiménez Becker, S., *VII Memoria sobre innovación docente en la Universidad de Almería (Curso académico 2012-2013)*. Almería: Universidad de Almería.
- CRUE (2001). *Universidad: compromiso social y voluntariado*, Madrid: CRUE.
- Falomir, F. (2010). *La elaboración de proyectos de codesarrollo*, en Lacomba, J. y Falomir, F. (Eds.), *De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad. Codesarrollo y movimientos migratorios*, Madrid: Catarata.
- Fernández, M.; Giménez, C. y Puerto, L. M. (Eds.) (2008). *La construcción del codesarrollo*, Madrid: Catarata.
- Gómez Gil, C. y Unzueta Sesumaga, A. (2009). *Manual para una mejor intervención en el codesarrollo*, Bilbao: Bakeaz.
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*, Bilbao: Fundación Zerbikas, 2009.
- Malgesini Rey, G. y otros, (2007). *Guía básica del codesarrollo: qué es y cómo participar en él*, Cideal
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio, en Puig, J. M. (Coords.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Editorial Grao, 2009, pp. 107-150.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Madrid: Editorial Octaedro.
- Michavila, F., Ripollés, M., Esteve, F. (Ed.) (2011). *El día después de Bolonia*, Madrid: Tecnos.
- Ortega Carpio, M. L., Cordón-Pedregosa, M. R., Sianes, A. (Coords.) (2013). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*, Córdoba: Universidad Loyola Andalucía y Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación.
- Puig, J. M., *Aprendizaje y servicio (ApS)* (2009). *Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Editorial Grao.
- Puig, J. M., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona: Editorial Octaedro.
- Puig, J. M., Martín, X. y Batlle, R. (2007). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*, Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Roca Piera, J. Márquez Membrive, J. y Alias Sáez, A. (Coords.) (2010). *Guía de las competencias transversales de la UAL*, Universidad de Almería.
- Rubio, L.(2008). *Aprendizaje y servicio solidario*, Bilbao: Fundación Zerbikas.

Entrenamiento en competencias transversales en Educación no Formal mediante el Programa Maracena Educa (PME)

Francisco Fernández Martín¹, José Luis Arco Tirado²

Diego Salas Castro³

¹*Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada*
fdfernan@ugr.es

²*Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada*
jlarco@ugr.es

³*Grupo de Investigación SEJ-535. Universidad de Granada*
dsalascastro@ugr.es

RESUMEN

El desafío de la Educación por competencias en la Educación Superior (ES) en estudiantes universitarios requiere el desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje como la que representa el Programa Maracena Educa (PME). El PME se fundamenta en el aprendizaje entre iguales y el aprendizaje-servicio y tiene un doble objetivo. Por un lado mejorar competencias transversales en universitarios, y por otro lado, prevenir el fracaso y abandono escolar en Educación Primaria (EP). La muestra la formaron 37 alumnos/as universitarios/as (mentores), 20 alumnos/as de primaria, 18 familias y 12 docentes-tutores. La intervención consistió en 213 sesiones con los alumnos de primaria, 40 sesiones con las familias y 30 sesiones con los docentes. Los resultados referidos a los mentores muestran diferencias significativas pretest-postest en estrategias de aprendizaje, motivación, personalidad y competencias.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio Universitario, Aprendizaje entre iguales, Educación por competencias, Educación Primaria, Productividad Sistema Educativo

ABSTRACT

Competencies based higher education demands the development of more sophisticated learning methodologies like the Programa Maracena Educa (PME) represents. The PME is base on Peer Learning and Service-Learning and pursuits two main objectives. First, to improve university students soft-competencies and second, to improve primary education students school performance. The sample was composed by 37 university students (mentors), 20 primary education students, 18 families and 12 teachers. The intervention consisted of 213 mentoring sessions with the primary education students, 40 sessions with families and 30 sessions with teachers. The results show significant pre-post differences on learning strategies, motivation, personality and competencies.

Key words: University Service-Learning, Peer Learning, Competencies based Education, Primary Education, Educational System Productivity

4. 1.INTRODUCCIÓN

El elevado fracaso escolar que afecta a todo el sistema educativo español (Rodríguez, 2004) ha aumentado la necesidad de desarrollar metodologías instruccionales alternativas y complementarias a la enseñanza magistral (Arco, Fernández, Hervás, y Miñaca, 2013; Fernández, Arco, Ortigosa, y Velázquez, 2013), con el objetivo de, por un lado, mejorar el perfil de empleabilidad del alumnado universitario, y, por otro lado, de reducir el fracaso escolar en niveles de Educación Primaria donde el programa se ha aplicado. Para ello en los últimos años se ha llevado a la práctica un conjunto de actividades co-curriculares en el ámbito no formal, con el objetivo de demostrar que algunos de los principales problemas del sistema educativo y de formación superior, como es la formación efectiva en competencias, se pueden solucionar de manera eficiente y sostenible. De trabajar frente a estos problemas con rigor, constancia, compromiso y profesionalidad se podrá contribuir a la consecución de los objetivos del marco estratégico “Educación y Formación 2020” (Consejo de la Unión Europea, 2009).

Los *objetivos generales* del Programa Maracena Educa (PME) fueron: (1) mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación, entendida como adquisición de competencias clave para el empleo y la ciudadanía; (2) mejorar los procesos y resultados educativos en la población universitaria; (3) incorporar planteamientos didácticos y metodologías instruccionales capaces de responder adecuadamente y de manera integral a las demandas formativas del alumnado universitario; y (4) implementar intervenciones evaluables y con rigor, que permitan intercambiar experiencias, buenas prácticas y materiales didácticos de eficacia y eficiencia contrastadas. Aunque en este trabajo nos vamos a centrar en los objetivos específicos ligados al objetivo general (1) y al (2) sobre el que hemos establecido las siguientes hipótesis.

En la submuestra de alumnos universitarios: (1) existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias logradas en estrategias de aprendizaje y motivación por el alumnado universitario en la fase posttest respecto a la fase pretest como consecuencia de su participación en el programa; (2) el alumnado universitario mejorará en términos estadísticamente significativos sus puntuaciones directas medias obtenidas en competencias en la fase posttest respecto a la fase pretest como resultado de su participación en el PME.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La submuestra de mentores PME de la Universidad de Granada consistió en 37 alumnos/as universitarios/as o mentores PME (30 mujeres y 7 hombres) con una media de edad de 20,81 años y un rango de edad de entre 18 y 29 años.

2.2. Materiales

Los instrumentos que se han utilizado para divulgar el PME, recoger la información, desarrollar el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados, han sido los que a continuación se describen, aunque por la razón expresada anteriormente, en la sección siguientes de análisis de datos y resultados encontrados incluiremos sólo a algunos de los siguientes:

Acuerdo para mentores PME. Documento formado por 17 cláusulas y un apartado de aceptación de las condiciones propuestas, así como 5 ítems de respuesta abierta.

Protocolo para mentores PME. Autoinforme digital compuesto de 18 ítems de respuesta abierta y 6 de diferentes alternativas, agrupados en 7 áreas.

Solicitud del centro para apoyo externo del alumnado. Formado por 6 apartados y 5 ítems de respuesta abierta.

Protocolo para apoyo externo del alumnado. Compuesto de 20 ítems de respuesta abierta y 18 de diferentes alternativas, agrupados en 4 áreas.

Cuestionario de evaluación del seminario de formación de mentores PME. Escala digital anónima compuesta de 32 ítems de estimación de 1 a 10 (1: grado más bajo; 10: grado más alto) y una de respuesta abierta, agrupados en 9.

“Motivated Strategies Learning Questionnaire” (MSLQ). Escala constituida por 81 ítems de 7 alternativas de respuesta (1: no me describe en absoluto; hasta 7: me describe totalmente) agrupados en 5 componentes que se conforman en 15 escalas: estrategias componente cognitivas y metacognitivas, estrategias componente de regulación de recursos, motivación componente afectivo, motivación componente expectativas y motivación componente valor. Este instrumento fue elaborado por Pintrich et al. (1991) (alfa de Cronbach entre 0,52 y 0,93) y adaptaciones españolas (Roces, Tourón, y González, 1995).

Adaptación española del Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP). Instrumento formado por 210 ítems de seis alternativas de respuesta (A: completamente cierta; hasta F: completamente falsa) agrupados en 4 dimensiones (se componen de 14 escalas): motivación laboral, comportamiento laboral, habilidades sociales y estructura psíquica. Esta escala fue adaptada por Arribas et al. (2008) (alfa de Cronbach entre 0,51 y 0,84).

Cuestionario de mentores PME sobre el funcionamiento y efectos del PME. Escala digital compuesta de 49 ítems de estimación de 1 a 10 (1: grado más bajo; 10: grado más alto), 1 de diferentes alternativas y 3 de respuesta abierta, agrupados en 5 áreas.

Cuaderno de trabajo para mentores PME. Compuesto por 8 ítems de respuesta abierta y 11 de diferentes alternativas, agrupados en 2 áreas, datos identificativos de la sesión de mentoría y estructura de las diferentes actividades desarrolladas en esta.

Diario. Elaborado por el equipo de trabajo del PME.

Hojas de datos en Microsoft Excel (Microsoft Office) y bases de datos en “Statistical Package of Social Sciences” (SPSS).

2.3. Diseño metodológico y procedimiento

El *diseño metodológico* adoptado en el PME para los alumnos mentores ha sido un *diseño cuasi-experimental pretest-posttest* (Ato, 1995) para evaluar los efectos de la participación en el programa sobre las estrategias de aprendizaje y motivación, y la personalidad y competencias de los mentores PME.

Una vez efectuado el análisis de necesidades y conclusión diagnóstica y teniendo en cuenta para ello los resultados de las tres experiencias piloto (Arco, Fernández, Hervás et al., 2013; Arco et al., 2011; Fernández, Arco, Ortigosa et al., 2013; Miñaca et al., 2011), se desarrolló el procedimiento de selección de la muestra, emparejamiento de submuestras, implementación el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados, (Arco y Fernández, 2007).

2.3.1. Procedimiento de selección de la muestra y procedimiento de emparejamiento de submuestras

El *procedimiento de selección de la muestra* alumnos universitarios se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente mediante un método subjetivo denominado *muestras de conveniencia* (Martínez, 1995a). Consistió en desarrollar una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales o conglomerados de mayor a menor

rango hasta concluir en los individuos que formaron la muestra definitiva (Martínez, 1995b).

2.3.2. Plan de intervención

Una vez seleccionado al alumnado, se implementó el *plan de intervención* (Arco y Fernández, 2007), que se compuso de los contenidos, procedimientos y actividades extraídos de la bibliografía especializada (Arco y Fernández, 2011; Arco, Fernández, y Fernández, 2011; Fernández, 2007; Fernández y Arco, 2011; Fernández et al., 2010; Fernández et al., 2011). La primera actividad del plan de intervención que se llevó a cabo fue el *seminario de formación de mentores PME*. La segunda actividad del plan de intervención (*sesiones de mentoría*), además de las *sesiones de coordinación con los docentes-tutores* y las *sesiones de asesoramiento con las familias*, las cuales, por motivos de espacio, no se analizarán en el presente trabajo, se llevaron a cabo con una frecuencia semanal y una duración de 90 minutos. Las diferentes modalidades de estas sesiones fueron: (a) alumnos PME: sesiones de refuerzo escolar, y sesiones de orientación personal; (b) docentes-tutores: sesiones de información y coordinación; y (c) familias: sesiones de asesoramiento psicopedagógico familiar.

Los mentores PME implementaron 213 sesiones individuales ($\bar{x}=10,65$; rango entre 8 y 5) de refuerzo escolar y/o orientación personal (319,5 horas) con sus alumnos PME, 40 sesiones de asesoramiento psicopedagógico con las y 30 sesiones de información y coordinación con los docentes-tutores de dicho alumnado.

2.3.3. Plan de seguimiento

Paralelamente a las actividades de la intervención, se desarrolló un *plan de seguimiento* (Arco y Fernández, 2007) con el objetivo de vigilar posibles desviaciones del programa, el cual consistió en: Un registro continuado (Diario), 2 sesiones de seguimiento con el personal responsable del AM y 1 reunión con los Servicios Sociales del AM y medidas de seguimiento para las dos actividades del plan de intervención (*curso de formación del alumnado universitario*). Un servicio de atención tutorial permanente para los mentores PME y la presencia de los coordinadores. Además de 75 sesiones individuales entre los miembros del equipo responsable del programa y los mentores PME.

2.4. Análisis de datos

La *información cuantitativa* procedente de los cuestionarios de evaluación del seminario de formación y pruebas estandarizadas empleadas, se realizaron diferentes análisis estadísticos (Coe y Merino, 2003; Pérez, 2009): a) *descriptivos* para los datos procedentes del Cuestionario de Percepción de los Mentores PME sobre el Funcionamiento y Efectos del PME y b) *inferenciales* para los datos procedentes de las pruebas utilizadas en las variables seleccionadas en las hipótesis establecidas, esto es, prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, prueba de Wilcoxon (comparaciones intragrupo: análisis de diferencias de medias para 2 muestras relacionadas).

3. RESULTADOS

3.1. Percepción de los mentores PME sobre el funcionamiento y efectos del PME

Los datos relacionados con la percepción de los mentores sobre los efectos del PME en los alumnos PME arrojan unas puntuaciones medias que oscilan entre los 5,86 puntos ($\sigma X=2,12$) del área de “uso constructivo del tiempo” y los 7,84 puntos ($\sigma X=2,27$) del área de “apoyo”.

En cuanto a la percepción de los mentores PME sobre los efectos que ha tenido su participación en el programa en el desarrollo de competencias generales ($\bar{X}=8,09$; $\sigma X=1,71$) y específicas ($\bar{X}=8,28$; $\sigma X=1,63$).

Respecto a la percepción de los mentores sobre el desarrollo del PME, éste es valorado con una puntuación media de 8,30 puntos ($\sigma X=1,97$).

3.2. Estrategias de aprendizaje y motivación de mentores PME

Los resultados obtenidos de las comparaciones pretest-postest sobre estrategias de aprendizaje y motivación de los mentores PME no revelan diferencias estadísticamente significativas en las diferentes subescalas del MSLQ.

3.3. Personalidad y competencias de mentores PME

La prueba de Wilcoxon arroja diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los mentores PME en la fase postest y pretest en las subescalas BIP de “orientación a los resultados” ($Z=-2,34$; $p<0,05$) y “trabajo en equipo” ($Z=-1,79$; $p<0,001$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio fue diseñado con el objetivo de determinar si el programa PME mejoraba las estrategias de aprendizaje y motivación en el alumnado universitario, así como su percepción sobre este tipo de experiencias de aprendizaje extra curriculares o no formales.

En vista de los resultados obtenidos respecto al objetivo (1) ligado a mejorar la calidad y formación por competencias, los alumnos mentores informan mejoras en su capacidad de reflexión sobre las prácticas en relación al aprendizaje autónomo y cooperativo, reflejan una mejor comprensión en lo que respecta a las posibilidades y políticas en el aula, así como la importancia de conocer las características del alumnado y de sus familias, herramientas fundamentales en el desempeño de su desarrollo profesional dentro de su área.

En cuanto a las hipótesis relacionadas con el objetivo (2), esto es, mejoras en los niveles de competencias transversales (variables dependientes) tras participar en el programa, encontramos lo siguiente. En cuanto a la Hipótesis 1, la falta de diferencias estadísticamente significativas en estrategias de aprendizaje y motivación en el alumnado universitario tras su participación en el programa, nos obliga a rechazarla. En cambio, la existencia de diferencias significativa en las subescalas de seguridad en sí mismo y trabajo en equipo, nos permite, en cambio, aceptar parcialmente la hipótesis 2.

A modo de conclusión podemos decir que si bien la participación en el PME por parte de estudiantes universitarios tiene un efecto positivo en la mejora de su perfil de competencias y, por ende, en su perfil de empleabilidad, parece necesario seguir mejorando los elementos del programa de manera que se aumente el efecto neto del mismo en las destrezas evaluadas. Entre los cambios y mejoras a introducir en futuras aplicaciones del programa, destaca, por un lado, la necesidad de aumentar la potencia del diseño empleado, incluyendo un grupo control o comparación que mejore la validez de los resultados y por extensión la potencia de las conclusiones. Por otro lado, se hace imprescindible alinear, en mayor medida, las experiencias de aprendizaje experienciales que aportan programas como el PME con el curriculum de los Grados que cursan los estudiantes, de manera que se mejore su coordinación y complementariedad, redundando todo ello en una mejora de la calidad de la ES.

REFERENCIAS

- Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En C. Torres, y J. A. Pareja (Coords.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 667-690). Madrid: Editorial CCS.
- Arco, J. L., y Fernández, 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, J. L., Fernández, F. D., y Fernández, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in Higher Education. *Higher Education*, 62(6), 773-788.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Hervás, M., y Miñaca, M. (2013). Programa Hermano Mayor como ejemplo de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad* (pp. 116-121). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arribas, D., Corral, S., y Pereña, J. (2008). *Adaptación española del Inventario Bochum de Personalidad y Competencias (BIP)*. Madrid: TEA.
- Ato, M. (1995). Tipología de los diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 245-270). Madrid: Síntesis.
- Coe, R., y Merino, C. (2003). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología-PUCP*, 21(1), 147-177.
- Consejo de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Recuperado Abril 22, 2015 de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Justicia, F., y Pichardo, M. C. (2010). Mejora de la calidad en la Educación Superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 209-222.
- Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 109-122.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., y Heilborn, V. A. (2011). Programa de intervención basado en tutorías entre iguales frente al fracaso académico en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Ortigosa, A., y Velázquez, J. (2013). Programa Maracena Educa: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada. *Comunicación presentada al IV Congreso Nacional ApS(U) Universidad-Comunidad*. 14 Junio. Bilbao.
- Martínez, R. (1995a). 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.
- Martínez, R. (1995b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.

- Miñaca, M., Hervás, M., D., Ferrer, D., Vílchez, F., Aparicio, C., Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2011). El Aprendizaje-Servicio como oportunidad de aprendizaje y adquisición de competencias para el alumnado universitario. *Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Voluntariado Socio-Educativo*. 11-13 Mayo. Granada.
- Pérez, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: Pearson.
- 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.
- Roces, C., Tourón, J., y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16, 347-366.
- Rodríguez M., J. (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles. Recuperado Mayo 20, 2015 de <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodri%CC%81guez.pdf>

Nuevas estrategias de aprendizaje. (ApS).

Dinámicas de educación emocional en las aulas

Cinta Forcadell Vericat.

Departamento de psicología evolutiva. URV. CTE

cinta.forcadell@urv.cat

RESUMEN

Aprender haciendo. A partir de pequeños proyectos realizados cooperativamente, el alumnado (u) puede transformar la realidad. Despertar la conciencia y la responsabilidad social para generar un desarrollo sostenible de la sociedad es una tarea de todos los docentes. Docencia, investigación y servicio son los tres pilares de la Universidad. La práctica ApS ha unido los tres conceptos. ApS proporciona cambios en la conciencia personal, promueve los valores sociales y la responsabilidad social para generar el desarrollo sostenible de la sociedad. Para conseguir así, un mundo sostenible, en el que todos aprendemos de todos y llegar en un futuro no muy lejano a una comunidad de aprendizaje.

Los alumnos de tercero del grado educación infantil de la Universidad Rovira i Virgili diseñan, implementan i evalúan **Las dinámicas de Educación Emocional** en las aulas de educación infantil de los centros concertados en TERRRES DE L'EBRE siguiendo las metodologías de l'ABP y APS.

Este artículo muestra cómo trabajar los elementos curriculares y analiza la experiencia realizada por los estudiantes actores y coprotagonistas de su aprendizaje. Los alumnos aprenden haciendo, experimentando en la universidad y interviniendo en las escuelas.

Palabras clave: “ApS (aprendizaje servicio)”, “comunidad educativa”, “ABP”(Aprendizaje basado en problemas), “educación emocional”, “educación infantil”.

ABSTRACT

Learning by doing. From small projects cooperatively, students (u) can transform reality. Awakening the conscience and social responsibility to generate a sustainable development of society is a task of all teachers. Teaching, research and service are the three pillars of the University. ApS practice has joined the three concepts. APS provides changes in personal consciousness, promotes social values and social responsibility for generating the sustainable development of the society. To get well, a sustainable world, in which we all learn from everyone and arrive in a near future to a learning community.

Students in third grade early childhood education of the University Rovira i Virgili design, implement i evaluate the dynamics of emotional education in the classrooms of pre-school centres concluded in TERRRES DE L'EBRE

following l'ABP and APS methodologies.

This article shows how to work the curricular elements and examines the experience by the students actors and protagonists of their learning. Students learn doing, experimenting in University and intervening in schools.

Keywords: "ApS (service learning)", "school", "ABP"(Aprendizaje basado en problemas), "emotional education", "early childhood education".

1.INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de tercer grado de educación infantil de la Universidad Rovira i Virgili del Campus de les Terres de l'Ebre inician un proyecto innovador llamado **La educación emocional en las escuelas** que consiste en llevar la Universidad a la escuela con la colaboración de los estudiantes durante el 1r semestre del curso, enmarcado en el módulo Intervención psicoeducativa en las dificultades emocionales y de relación que se realiza en la mención de atención a la diversidad.

Por una parte, la educación emocional no se conoce demasiado. Por otra parte, comentar la dificultad académica para conectar los marcos teóricos con los aspectos prácticos. Las nuevas metodologías nos pueden proporcionar el nexo que buscamos y nos permiten incorporar los saberes a partir de experiencia. Así que la práctica ApS como metodología activa, participativa facilita que el alumnado sea el coprotagonista para intervenir en contextos y ámbitos diferenciados.

La implementación de las dinámicas y actividades de Educación Emocional se realizan siguiendo el modelo de programas de Rafael Bisquerra y se trabajan los cinco contenidos emocionales:

- Consciencia emocional
- Regulación emocional
- Autoestima
- Habilidades socio-emocionales
- Habilidades de vida

Las adjudicaciones de los cinco temas de R. Bisquerra se efectúan según los intereses de los participantes. Teniendo presente que el profesorado quiere crear nuevas sinergias entre ellos, los grupos son heterogéneos.

La implementación se realiza en las escuelas que eligen los estudiantes. La simulación de las actividades de **educación emocional** en la universidad permite el desglose de todos los elementos del currículo para reflexionar sobre aspectos como la adecuación de los contenidos y los objetivos a la franja de edad, la funcionalidad del material creado, el orden de presentación, la...y todas la ideas generadas como propuestas de mejora. Por lo que se diseñará el material didáctico pertinente: el reloj de la emociones, el libro de los..., la caja de sorpresas. Los títeres de...

2.DESCRIPCIÓN

Los estudiantes hacen de voluntarios implementando las actividades diseñadas por ellos mismos bajo el hilo conductor, **LA EDUCACIÓN EMOCIONAL (EE)** y producen el material didáctico adecuado según el modelo de competencias de Bisquerra (2001).

Activamos el conocimiento con una serie de conectores o preguntas básicas:

¿Qué significa la inclusión de capacidades emocionales en el modelo curricular de centro y qué implicaciones tiene en la acción educativa. ¿Qué formato deben tener las habilidades emocionales en la escuela de Educación Infantil? Como área, como proyecto, como eje transversal, interdisciplinario, etc... Se puede crear una lista con las distintas variantes. ¿Cómo podemos garantizar la adquisición de las competencias emocionales del alumnado al final de cada etapa? ¿Es necesario hacer un documento de mínimos en relación a las competencias emocionales? ¿Puedes responder a las preguntas? ¿cómo debemos educar a nuestros niños y niñas? Tenemos que ser conservadores y prudentes, etc., o emocionales e imaginativos. ¿Podemos proponer algún cambio? ¿Necesitamos diseñar diferentes intervenciones educativas para niños y niñas con relación a los problemas y emocionales?

En un primer momento se realizan las adjudicaciones que consisten en hacer pequeños grupos heterogéneos otorgando una competencia a cada grupo. Como trabajamos el modelo pentagonal de Rafael Bisquerra, asignaremos cinco grupos de tres o cuatro personas.

El despliegue comienza en los centros concertados para los estudiantes siguiendo los criterios de proximidad y el grado de consenso del grupo ApS; en esta fase se realiza la recogida de información. El grupo ApS se pone en contacto con el centro para conocer en qué punto se encuentra la escuela con respecto a la EE y estiman el grado de conveniencia de introducir una dinámica de educación emocional. Se ajustan y sincronizan la temporalización y se explica cómo es el grupo asignado.

Esta experiencia forma parte del modelo de aprendizaje servicio. El alumno aprende y simultáneamente da un servicio a la comunidad. Si se quiere profundizar más en el tema se puede consultar la comunicación *Préstec domiciliari* presentada per Tina Vericat i Cinta Forcadell en la IVJORNADA FAMÍLIA SERVEIS SOCIOCULTURALS I A LA COMUNITAT(2014); premio Federico mayor Zaragoza'13

La metodología utilizada basada en el ApS, aprendizaje de servicio, se combina con el aprendizaje basado en problemas **ABP**.

A partir de un enunciado y unas consignas previamente definidas los alumnos han de realizar una serie de tareas concretas en las que están implícitas el desarrollo de sus competencias personales y profesionales. Así que los estudiantes realizan el diseño de las actividades de Educación Emocional.

En la tercera fase simulan las actividades en la Universidad, para analizar las propuestas de mejora: la adecuación de los objetivos, el ajuste del tiempo, la idoneidad del material didáctico preparado para la edad, la conveniencia de las adaptaciones,...

Posteriormente se realiza la implementación de las dinámicas de EE en la escuela con los niños y niñas del territorio, y paralelamente los alumnos (u) hacen un aprendizaje significativo. Al final evalúan el proceso entre ellos, el grado de impacto producido en la escuela, y coevalúan i se autoevalúan: Que han aprendido/dificultades y propuestas de mejora.

3. ANÁLISIS

Los alumnos/as aprenden a programar realizando las cuatro fases de la programación. Y como dice Holly h. Brower (2011):“El marco proporciona una poderosa oportunidad de experimentar en el contexto en el cual el desarrollo acontece mientras aprenden el contenido.

En cuanto al contenido de Educación Emocional seguimos las indicaciones y el formato de Obiols (2006): ***Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu.***

Se preparan las actividades para implementar en un escenario real. Así que los estudiantes aprenden y se hacen responsables porque tienen un objetivo concreto i específico que se tiene que realizar, el encargo. (Aprendizaje servicio).

En cuanto a la estructura i las fases del proceso de aprendizaje servicio hemos confeccionado el siguiente cuadro:

Fase	Acción	Quién	Cuan do	Donde
Diagnóstico	Recogida de necesidades con el equipo directivo i tutor/a de la escuela: grupo más conveniente y apropiado para el ApS, n ° de alumnos, Anticipación del espacio, del material,...	p.p. estudiantes	1 sesión	Escuela
Planificación	Elaboración i diseño de las dinámicas de educación emocional	p.p. estudiantes	1 sesión	Universidad
Simulación	Presentación en el aula (u) de la actividad de la EE a sus compañeros de clase y recogida de propuestas de mejora.	p.p. estudiantes	½ sesiones	Universidad
Implementación	Realización de la práctica de EE en las escuelas de Educación Infantil.	p.p. estudiantes	½ sesiones	Escuela
Evaluación	Evaluación con la escuela seleccionada i el grado de impacto producido. Coevaluación con el grupo. Análisis de los resultados y de todo el proceso.	GG Estudiantes Todos	½ sesiones	Universidad Escuela

Cuadro de elaboración propia

Los criterios de evaluación que hemos confeccionado para evaluar las dinámicas de educación emocional son:

- Diseña el material i/o recursos didácticos per implementar una actividad de Educación Emocional
- Implementa actividades, objetivos y contenidos adecuadas a la edad
- Es capaz de distribuir las tareas del grupo de manera equitativa (grado de participación)
- Es capaz de coevaluar el resultado de les implementaciones (+,-)
- Anticipa la acción y adecua el ambiente, decora el aula, prepara la distribución de las mesas...

Referente a l'ABP comentar que se facilita la adquisición de las competencias y como dice Marta Orts:

Convertirse en un aprendiz autónomo y autodirigido a lo largo de toda la vida, para lo cual se debe ayudar al alumnado a construir una mentalidad de aprendiz en la que los errores jueguen un papel fundamental; y puesto que se aprende compartiendo el conocimiento, es necesario que el estudiante aprenda a crear un marco de colaboración responsable y participativo dentro del grupo donde pueda resolver discrepancias y negociar acuerdos que favorezcan el avance por el camino propuesto; devenir una persona motivada intrínsecamente e implicada en su proceso de aprendizaje. Además, el alumnado debe encontrar sentido en lo que estudia para que le despierte su interés i su curiosidad. Marta Orts.(2012:216:25).

4.APRENDIZAJE EFECTIVO

Los alumnos aprenden haciendo, experimentando en la universidad y interviniendo en las escuelas. Posteriormente realizan un informe sobre su propio proyecto.

Este modelo de aprendizaje aglutina dos tipos de metodologías que se complementan entre ellas:

- ABP en la que se aprende cooperativamente
- El ApS que proporciona una participación ciudadana y un compromiso comunitario tan preciso en la época actual.

En definitiva esta manera de hacer mejora las competencias sociales i prepara los alumnos para el mundo del trabajo.

Las Competencias asociadas de los estudiantes son:

*A4: Promover la armonía social en el aula y fuera de ella y hacer frente a la resolución pacífica de conflictos. Saber cómo sistemáticamente observar los contextos de aprendizaje y convivencia y saber pensar en ellos.

* A5: Reflexionar sobre el grupo sobre la aceptación de las normas y respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de la educación de las emociones, sentimientos y valores en la primera infancia.

* B3: aplicar el pensamiento crítico, lógico y creativo, demostrando la capacidad de innovación.

* B5: trabajar juntos en forma cooperativa y la responsabilidad

Comentar que al final se evalúa todo el proceso y el servicio como tal. Si han sido adecuados los objetivos, si los estudiantes tienen algún planteamiento organizativo de mejora, como continuará la escuela,... propuestas de cambio en el funcionamiento...

El alumnado realiza un informe sobre su propio proyecto y tienen que contestar a las siguientes preguntas:

1. Como han avaluado la actividad.
2. El grado de impacto que ha producido la implementación de las dinámicas en el centro educativo.
3. Que tipo devolución sobre su intervención han realizado los tutores i tutoras del centro educativo.
4. Como ha estado la colaboración con la familia.
5. Introducirían algún cambio? Por qué?

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, de cara a ir ampliando poco a poco el paraguas. Para conseguir así un mundo sostenible, en el que todos aprendemos de todos y llegar en un futuro no muy lejano a una comunidad de aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes por su buena predisposición en el proyecto. A las escuelas de les Teres del l'Ebre por abrimos sus puertas.

REFERENCIAS

- Arpí C. i AA.VV El ABP: *Origen, modelos y técnicas afines*. Aula de Innovación Educativa | núm. 216 | pp. 14-18 | noviembre 2012
- Brower, H.H. (2011) *Acad Manag Learn Edu*. March 1. Volumne 10 nº1 pag (58-76)
- Consul, M. (coord.) (2006): *Historia de un cambio: Un currículum integrado con el aprendizaje basado en problemas*. Barcelona. Enciclopèdia Catalana, SAU.
- Orts, Marta. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes*. (ABP) Barcelona: Graó
- Forcadell Vericat, Cinta. (2014) *Les vitamines i minerals a les aules*. IVJORNADA FAMÍLIA SERVEIS SOCIOCULTURALS I A LA COMUNITAT. Barcelona: ICE.
- Marta Orts. (2012). *Bebiendo en las fuentes del ABP*, entrevista a Luis Alberto Branda. Aula de Innovación Educativa. núm. 215 | pp. 66-70 | Barcelona.
- Obiols Soler, Meritxell. *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Tesis doctoral dirigida por Juan Mateo Andrés, Rafael Bisquerra Alzina. Universitat de Barcelona (2006). . <http://www.tdx.cat/handle/10803/2347> versió en línia
- Orts, Marta. (2012). *La implementación i la transferibilidad de ABP*. *Revista de Innovación Educativa*. Nº 216. Pag 24-28. Barcelona: Graó.
- Orts, M.; Luz, E.; Falgàs; D. (2012). ["Consideraciones sobre la fundamentación psicopedagógica del ABP: Aspectos esenciales"](#). *Aula de Innovación Educativa*, núm. 216, novembre, pàgines 19-23. Barcelona: Graó
- Vericat, T; Forcadell, C. (2014). *El préstec domiciliari*. IVJORNADA FAMÍLIA SERVEIS SOCIOCULTURALS I A LA COMUNITAT. Barcelona: ICE.

Hacia la institucionalización del Aprendizaje Servicio en la universidad: El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya

M. Teresa Fuertes Camacho¹; Mariona Graell Martín²; Eva Perdiquer Florido³

Facultad de Educación. Universitat Internacional de Catalunya.

¹tfuertes@uic.es; ²mgraell@uic.es; ³evaperdiquer@uic.es

RESUMEN

El presente documento muestra las múltiples experiencias de Aprendizaje Servicio ApS(U) que se han ido generando desde la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Se trata de un proceso que va “de abajo a arriba” para conseguir la institucionalización del ApS en la universidad. Esta metodología se inició en las prácticas curriculares y se ha ido implantando posteriormente en distintos proyectos de distintas asignaturas. En el estudio también se subraya la necesidad de valorar los aspectos que están siendo significativos en este proceso. En el análisis se muestra cómo, con el ApS, se van transformando aspectos vinculados con la institución, con el profesorado y con los estudiantes. Y, finalmente, en las conclusiones presentamos los elementos más significativos a considerar así como nuestra prospectiva de trabajo.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, competencias, responsabilidad social, sostenibilidad, participación social

ABSTRACT

This paper shows the very many Service-Learning experiences that have been generated from the Faculty of Education at the Universitat Internacional de Catalunya. It is a bottom-up process to institutionalize Service-Learning at the university. The use of methodology began in curricular school placements and has been implemented later on in different projects within different subjects. In this study the need to assess further meaningful aspects in the said process is also highlighted. The analysis demonstrates how Service-Learning transforms aspects linked to the institution, the teachers, and the students. Finally, in the conclusions we show the most significant elements to be considered as well as our prospective work.

Keywords: Service-Learning, competences, social responsibility, sustainability, learning by doing.

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio (ApS) fue introducido hace unos años en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya por las posibilidades de formación integral que ofrece. En el documento que presentamos recogemos la evolución que ha tenido en nuestra facultad y nuestra visión de seguir estudiando e impulsando el ApS a través de la docencia y la investigación.

El ApS es una estrategia metodológica y pedagógica que posibilita una reflexión continua sobre la función de la educación y la formación de nuestros estudiantes. Es una herramienta que permite desarrollar mejor las tareas educativas, facilitando en los estudiantes su aprendizaje y permitiendo retroalimentar en las aulas el contenido de las asignaturas. Favorece la conexión entre la sociedad y la universidad y ha demostrado tener un impacto substancial entre los estudiantes, los docentes, las universidades, las organizaciones y la comunidad (Furco, 2004). Independientemente de que la palabra clave utilizada para definir el ApS sea metodología, método, filosofía, programa o acción social, el objetivo u objetivos en cada una de estas propuestas de definición se basa en dar respuesta a necesidades del contexto y conseguir el desarrollo académico y personal de los estudiantes por medio de la participación (Fuentes, 2014b).

2. DESCRIPCIÓN

Acorde con lo descrito anteriormente, en nuestra facultad adoptamos el ApS puesto que hace posible un cambio de mirada de aquello formativo.

Para entender nuestra propuesta debemos retroceder algunos años. Partimos de nuestra experiencia en la coordinación y tutorización de las prácticas de Magisterio desde el año 2004 y, a lo largo del tiempo la lectura de los diarios de vida de nuestros estudiantes de prácticas por una parte, y la investigación por otra, nos hicieron ver que algunos trabajos de prácticas eran próximos o podrían serlo a los proyectos de aprendizaje servicio.

En este sentido, lo que manifestaban los estudiantes que habían realizado sus prácticas en Guatemala o en centros hospitalarios era que, si bien la experiencia era positiva, no tenían la sensación de poder aportar ayuda en relación a lo que el contexto demandaba. Fue así como los diarios de vida de nuestros estudiantes de prácticas, nos ofrecieron pistas para la investigación y, en el año 2008 decidimos incorporar en las prácticas curriculares del último curso de la Diplomatura de Magisterio la posibilidad de desarrollar proyectos sociales de ApS como prueba piloto.

A partir del año 2009 los proyectos de ApS se implementaron integrados como modalidad voluntaria a desarrollar en las prácticas de intervención del último curso de diplomatura y se validaron unos cuestionarios que permiten valorar las competencias transversales. Los ámbitos de actuación fueron 6 y se llevaron a cabo un total de 15 proyectos que implicaron a 30 alumnos y a un total de 15 tutores. Los resultados de la experiencia fueron recogidos en una tesis doctoral (Fuentes, 2014b). Estas prácticas de ApS continúan estando presentes en el último curso de Grado en Educación y en el año 2012 el ApS fue incorporado oficialmente como una de las actividades formativas en el Programa Modifica presentado a ANECA que fue aprobado en enero de 2013.

También desde el año 2009 se llevan a cabo los Talleres Transversales de Sostenibilidad integrados curricularmente en las asignaturas de Enseñanza de las

Ciencias Experimentales I y II que cuentan con el soporte investigador del SGR SIRSU (Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria) de la Facultad de Educación. En estos talleres unos 50 estudiantes exponen cada curso los distintos proyectos desarrollados en las asignaturas ofreciendo un servicio de concienciación a la comunidad universitaria (estudiantes, PAS y PDI) con relación al consumo responsable, la sostenibilidad y la cooperación, la huella ecológica y la alimentación sostenible. Desde estas mismas asignaturas se han realizado tres ferias (nutrición, aire y agua y promoción de la salud) coincidiendo con la Semana de la Ciencia que impulsa el Ayuntamiento de Barcelona. Los estudiantes trabajan contenidos académicos y preparan talleres prácticos que ofrecen a un promedio de 75 alumnos de primaria por curso de tres centros próximos. Ambas experiencias han sido recogidas en distintas publicaciones (Albareda, Fernández Morilla, Alférez, Puig, & Vidal, 2014) (Fernández Morilla & Albareda, 2015).

A partir del año 2012 se añadieron las actividades voluntarias de participación social curricular de estudiantes de Grado de Educación en zonas desfavorecidas, complementando la participación de los estudiantes en la comunidad con una formación que integró la responsabilidad social universitaria (RSU) en el currículo de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, que se cursa en segundo de Grado de Educación Primaria, y Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural y Social, de tercero de Grado de Educación Infantil (Alférez, 2014). En este proyecto participaron 6 entidades y se llevaron a cabo 25 proyectos. Esta aplicación consecutiva de proyectos de aprendizaje servicio hizo que algunos de los estudiantes planteen su Trabajo Final de Grado desde esta perspectiva a partir del año 2014.

En el curso 2013-2014 desde la Fundació Jaume Bofill se ofrece a los estudiantes de la Facultad de Educación la posibilidad de participar en el programa de voluntariado Lecxit. Una de las profesoras del ámbito de lengua se implica en el programa y participa en la formación previa. En el curso 2014-2015 incorpora curricularmente Lecxit en su asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Grado de Educación Primaria. Las actividades se realizan fuera del horario lectivo y se consigue la participación de 10 estudiantes en 5 centros de educación primaria.

A finales del 2014 el grupo de Sostenibilización Curricular de la CADEP-CRUE, al cual está vinculado el SRG SIRSU de nuestra facultad, presenta junto al resto de universidades que lo componen, una propuesta de institucionalización del ApS en las universidades españolas para impulsar la sostenibilización curricular, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes.

En el curso 2014-2015 se ha incorporado curricularmente el ApS de forma obligatoria en la asignatura “Aprenentatge de les llengües i lectoescriptura 2”. Un total de 36 estudiantes, durante el periodo lectivo, ha realizado materiales de lectoescriptura para distintos centros educativos, siendo la mayoría de ellos centros de atención primaria preferente. En este proyecto los estudiantes se han distribuido entre 10 centros que tenían la necesidad de crear materiales y soporte en materia de lectoescriptura. El servicio en este caso ha sido directo e indirecto; el directo mediante la elaboración de materiales necesarios para los centros, y el indirecto mediante un blog expositivo de los materiales, mostrando la secuencia de la aplicación de los mismos. Este blog pretende ser un espacio de inspiración para todos los maestros que quieran.

En la actualidad ya son 6 las asignaturas del plan de estudios en las que se está aplicando la metodología del ApS en los cursos de 2º, 3º y 4º del Grado de Educación, incidiendo en diferentes ámbitos de actuación e implicando a profesores y tutores de las distintas asignaturas. Un número incipiente pero suficiente para poder iniciar un proceso reflexivo sobre la cuestión de la misión de la universidad, nuestra tarea docente, y la formación de nuestros estudiantes como futuros maestros y maestras.

3. ANÁLISIS

Algunos proyectos de ApS surgen de forma intencionada y planificada desde su origen. Sin embargo, muchas de las experiencias han surgido a través de procesos de transición a partir de la tradición y la cultura de la propia institución educativa. La conexión que puede establecerse entre el aprendizaje y el servicio puede partir de los contenidos curriculares o bien de la posibilidad de servicio que nos ofrece la institución colaboradora para luego buscar la relación con los contenidos curriculares (Tapia, 2006). En nuestro caso, hemos seguido el segundo de estos caminos.

En primer lugar, creemos que una de las peculiaridades que ha tenido este proceso es que su origen se encuentra en los estudiantes, es decir, que surge de la realidad –desde la mirada de los estudiantes. Pensamos que es singular porque es infrecuente que se produzca este tipo de escenarios: por un lado, que los estudiantes miren la realidad de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva social que les proporcione unas preocupaciones educativas y sociales que se plasmen en los diarios de campo, y por otro, que desde la facultad el profesorado estuviera abierto a cambios de modelo docente para adaptarse a las demandas sociales emergentes.

Otro elemento interesante a analizar, es la predisposición que han tenido durante este tiempo algunos profesores, y la voluntad de recoger las experiencias de los estudiantes para pensar en nuevos modelos de práctica, nuevas formas de entender la realidad y de aplicarla, presentándola como una forma social y responsable de actuar en ella. Esta mirada de la universidad no siempre es compartida y en muchas ocasiones es criticada, y es por ello que nos parece interesante remarcar que lo que empezó siendo para algunos solo una idea "bonita" de parte del profesorado, ha ido calando también entre los que han podido posteriormente participar de la experiencia porque les parecía más que una idea y, hoy en día, se incluye ya como una de las actividades formativas en nuestro plan de estudios y se ofrece como línea de investigación de responsabilidad social en nuestra facultad.

A continuación vamos a analizar qué ha supuesto la experiencia a partir del análisis de los siguientes resultados a partir de los conocimientos, las habilidades, los valores y la motivación que están generando estas experiencias.

3.1. Conocimiento (interacción entre la mejora académica y el aprendizaje)

Después de la implementación del ApS durante estos años, podemos afirmar que el tratamiento del conocimiento desde la facultad, a nivel institucional, cobra mayor énfasis mediante la vinculación de elementos que clásicamente se han reconocido dispares: la teoría y la práctica. Así, se normaliza la idea de presentar experiencias prácticas en distintas asignaturas y se empieza a percibir que la formación de nuestros estudiantes pasa, en algún momento académico, por dar un servicio a la comunidad.

Esta nueva perspectiva sobre el tratamiento del conocimiento hace que el profesorado asuma nuevos modelos pedagógicos. En el aula universitaria no están ni aparecen los saberes absolutos, la praxis nutre la teoría que se aporta desde el profesorado, así como también las reflexiones que se desprenden de las propias acciones de los universitarios.

Por su parte, nuestros estudiantes aprenden en un contexto de práctica y mediante un planteamiento de acción que les permite formarse en diferentes dimensiones. Los estudiantes mejoran su desarrollo competencial y como consecuencia, en la mejora de su capacidad para analizar y sintetizar información compleja. El ApS da un mayor sentido de eficacia personal puesto que los estudiantes deben ser capaces de adaptarse a situaciones adversas y deben tomar decisiones.

3.2. Habilidades y Valores (interacción entre el aprendizaje y crecimiento personal)

A nivel organizativo, desde la facultad se apuesta por implementar acciones que den respuesta a la responsabilidad social. Nuestro trabajo no queda en el mundo de las ideas, sino que se comparte con entidades y organizaciones educativas para que les sea útil. Esto hace que se establezcan unas relaciones de partenariado que puedan crear lazos de colaboración y de ayuda mutua. Es un espacio donde se transfieren unos valores y hacer sociales del entorno a la universidad y viceversa.

Por su parte la acción debe permitir aprender, desarrollar o demostrar competencias. Los estudiantes han manifestado estar satisfechos con la experiencia que les ha permitido un desarrollo en los diferentes ámbitos y fundamentalmente en el personal, social y práctico. Al mismo tiempo, han considerado imprescindible la integración del servicio en el programa de estudios universitarios. Las experiencias han mejorado el pensamiento crítico de los estudiantes y el desarrollo de valores humanos, al mismo tiempo que les ha capacitado para la planificación y la acción por medio de la atención a necesidades reales para la comunidad. Permite y nos facilita trabajar y educar en valores, formando a futuros profesionales conscientes de la realidad que les rodea abriéndose un marco social diverso, gracias a los centros y a las organizaciones que los acogen.

3.3. Motivación (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

Analizar la relación que puede existir entre las motivaciones que mueven a las personas, y el aprendizaje que se produce en ellas al interactuar con el exterior es fundamental. El profesorado con el tiempo se ha ido implicando en proyectos de ApS, viendo en ellos una muy buena posibilidad de trabajar las materias. Esta motivación ha generado voluntad para hacer investigación en esta área y estudiar los mecanismos que posibilitan el trabajo de competencias transversales y de grado.

El tipo de motivación que ha impulsado a los estudiantes puede ser un indicador de su vocación hacia la profesión y de la calidad en las competencias y los aprendizajes adquiridos (Fuentes, 2014b). Nos parece muy interesante para nuestra investigación que los datos obtenidos hasta el momento ponen de manifiesto un tipo de motivación orientada hacia el desarrollo personal en beneficio del bien común. Por una parte, se ha producido un aumento de la motivación y por otra, la mejora en la calidad motivacional puesto que la mayoría de los estudiantes habían elegido voluntariamente su colaboración por el hecho de ser un proyecto de servicio (Billig & Welch, 2004). Podemos decir que ha mejorado la calidad motivacional y según al aumentar esta, los aprendizajes adquieren un significado más profundo al aplicarse en la práctica (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca, & Rubio, 2005).

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El proceso que se ha descrito en este documento nos permite reflexionar sobre distintos elementos que nos han transformado como institución y como profesionales. La evolución que ha tenido esta universidad respecto a la aplicación del aprendizaje servicio nos permite afirmar que es un proceso que surge de la lectura de los diarios de los estudiantes para luego ir cambiando las estructuras mentales de los profesores y las organizativas de la institución. Es una evolución “de abajo a arriba”, que no se impone por la institución sino que se adopta y se implementa por convicción.

También es posible que las características de la Universidad Internacional de Catalunya hayan ayudado a que éste sea un proceso relativamente ágil, por ser una

facultad pequeña y, por tener un ideario institucional que posibilita una mirada hacia fuera, con la responsabilidad social instalada en su tarea docente y de investigación.

Al ser un proceso dinámico y flexible creemos que podremos animar a otros profesores de la misma facultad de educación, y de otras facultades, a participar en experiencias de ApS, potenciándolas mediante espacios de reflexión y propiciando elementos teóricos que les animen a participar en experiencias de estas características. También nos proponemos integrar experiencias con la Facultad de Enfermería que lleva años realizando actividades de voluntariado que podrían enmarcarse dentro de los proyectos de ApS. Así pues nuestra prospectiva sería seguir generando experiencias y puntos de encuentro educativos y sociales para promocionar el ApS en las distintas asignaturas de grado de las distintas facultades. Por este motivo el SGR SIRSU de la Facultad de Educación ha realizado distintas entrevistas a responsables de distintas titulaciones que permitan analizar la presencia real de elementos de responsabilidad social (RSU) en las guías docentes y en las actividades que en ellas se incluyen. Paralelamente se está trabajando en proyectos compartidos de RSU con otros grupos de investigación para potenciar el ApS (U).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a FUNDAP, Aula Hospitalària de Vall Hebrón, Escola de Nens i Nenes de Sant Joan de Déu, Fundació Jaume Bofill (Programa Lecxit), Casal d'Infants del Raval, Centre Infantil la Llumeneta, Casals Oberts, Escola del Parc Taulí, Ayuda a la Infancia Sin Recursos (AIS), Braval, Best Buddies, Cottolengo, Make a wish, Montealegre, Soñar Despierto y Terral, al Moviment de Renovació Pedagògica, al Centro Promotor de Aprendizaje servicio, a Begoña Piqué, a Benet Castillejos, a Mia Balsells, a la Escuela Montbaig, Sant Llorenç, Joan Salamero, Más i Perera, Sagrat Cor, Pompeu Fabra, La Maquinista, Rivó Rubeo, Baró Viver y Riera Alta. Además de a todos los estudiantes, tutores de la universidad y centro que han colaborado para que la implementación de los proyectos de ApS sea una realidad.

REFERENCIAS

- Albareda, S., Fernández Morilla, M., Alférez, A., Puig, J., & Vidal, S. (2014). Educación nutricional participativa como innovación docente en la formación de maestros de Grado en Educación Primaria. A P. Membiela, N. Casado, & M. Cebreiros, Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria (p. 589-593). Orense: Educación Editora.
- Alférez, A. (10 / Octubre / 2014). La participación social curricular en la Responsabilidad Social Universitaria: El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Recollit de Tesis doctorales en red: <http://www.tdx.cat/handle/10803/283417>
- Billig, S., & Welch, M. (2004). New perspectives in service-learning: research to advance the field. USA: IAP Inc.
- Crews, R. (2002). Higher Education Service-Learning. Sourcebook . Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). Where's the learning in service-learning? San Francisco: Jossey-Bass.

- Fernández Morilla, M., & Albareda, S. (2015). Escenarios para el desarrollo de las competencias: científica, didáctica y de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, en el Grado de Educación Primaria. A Actas II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.
- Fuertes, M. (2014 a). Modelo de sistematización de los proyectos de ApS (U). Revista Historia y Comunicación Social(19), 175-186.
- Fuertes, M. (2014b). El Aps en el practicum de la formación inicial del profesorado. Saarbrücken: Publicia.
- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. A MECT, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas 7º Seminario Internacional "Aprendizaje Solidario" (p. 19-26). Buenos Aires.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P., & Rubio, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla.
- Marcelo, C., & Estebanz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas de Formación Inicial del Profesorado. Revista de Educación(317), 97-120.
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación(42), 85-102.
- Tapia, M. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

APS para universitarios estadounidenses en España: De excursionistas solidarios a estudiantes comprometidos

Eva García Ortiz

*Departamento de Lenguas aplicadas. Universidad Antonio de Nebrija. Dirección.
egarcior@nebrija.es*

RESUMEN

La enseñanza de español como lengua extranjera en programas internacionales de Aprendizaje-Servicio universitario es un campo poco estudiado en España, lo que no ocurre en otros contextos educativos del mismo territorio, ni en otros países que enseñan a extranjeros sus distintas lenguas oficiales. Por otro lado, el reto fundamental en estos casos consiste en convertir el aprendizaje en algo realmente significativo para un estudiante que no conoce el entorno social en el que va a trabajar, y en diseñar proyectos que sean relevantes para esa comunidad en la que el aprendiente no va a seguir viviendo durante mucho tiempo. La experiencia de Aprendizaje-Servicio que describimos es un intento de alcanzar esos dos objetivos en un entorno de multiculturalidad.

Palabras clave: Español como lengua extranjera; Programas universitarios internacionales; Multiculturalidad; Aprendizaje-Servicio.

ABSTRACT

The study of the teaching of Spanish as a foreign language in Service-Learning international university programs is a little-known field in Spain. This is not the case for other Spanish educational contexts, which are well documented, or in other countries where local languages are taught to foreigners. The challenge in this case is turning the learning experience into something really significant for a student who doesn't know the social environment in which he is going to work, and designing projects which are relevant for the community in which the learner is not going to stay long. The Service-Learning experience that we describe is an attempt to achieve those two goals in a multicultural environment.

Keywords: Spanish as a foreign language; International university programs; Multiculturality; Service-Learning.

1. INTRODUCCIÓN

Posiblemente no hay mejor forma de describir la situación de un universitario estadounidense que participa en programas internacionales que la famosa y temida “excursión a la pobreza” mencionada por Alberto Croce¹. Si el lugar elegido para estudiar es España, teniendo en cuenta la imagen que los extranjeros suelen tener de este país y de la forma de vivir en él, parece que la expectativa podría ser además de “muchas excursión y poca pobreza”.

¹ Aduce la cita Tapia, N. (2006: 92)

Sin embargo, en España, como en cualquier otro país, se pueden desarrollar proyectos solidarios de Aprendizaje-Servicio provechosos para las dos partes involucradas. Por un lado, porque el país cuenta desafortunadamente con comunidades y entornos en riesgos de exclusión social; por otro, porque no es necesario trabajar solo con estos grupos para llevar a cabo acciones solidarias, sino que la creación de redes globales de diálogo e intercambio de información entre las comunidades más favorecidas puede también tener un impacto relevante, si bien este puede ser más sutil que el de otros proyectos.

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera (desde ahora ELE), el diseño del proyecto como documento y forma de trabajo no suele ser el mayor de los retos para los profesores, acostumbrados a un aprendizaje basado en la acción durante los últimos años (al menos en teoría). Sí suele serlo, por el contrario, contar con el apoyo institucional necesario, tanto del centro en el que trabajan (para el que supone un esfuerzo de organización) como de las otras instituciones de la comunidad meta, que frecuentemente desconfían de los estudiantes extranjeros como voluntarios y los perciben como una carga que aceptan por compromiso con su red de contactos.

En cuanto a los proyectos en sí, los retos más importantes de los que se parte a la hora de desarrollarlos son los siguientes: primero, huir de la idea que mencionábamos más arriba del estudiante como “excursionista solidario”; segundo, dotar a los aprendientes de la información suficiente para actuar en un país que ellos mismos desconocen y hacerlo en un tiempo récord, ya que las estancias de este perfil de estudiante no suelen sobrepasar los cuatro meses; y, tercero, diseñar un proyecto que pueda tener el impacto suficiente en la comunidad donde se actúa y en la que los estudiantes no van volver a vivir después del curso.

2. DESCRIPCIÓN¹

En 2007 el Centro de Estudios Internacionales de la Fundación Ortega y Gasset² en Toledo (desde ahora FOG), nos encargó un proyecto de Aprendizaje-Servicio dentro del marco de la inmigración en España, por aquel entonces un fenómeno que asombraba al mundo entero, justo antes de estallar la crisis económica¹³. El curso se llamó “España y los inmigrantes: Curso de lengua y cultura basado en el Aprendizaje-Servicio”.

2.1. Perfil de los estudiantes

El curso estaba pensado para un máximo de 15 estudiantes estadounidenses que estaban cursando sus primeros años universitarios en distintos centros de EEUU, pero que habían venido a pasar un “semestre académico” en Toledo (un cuatrimestre, en realidad), convalidando después los créditos de nuestro curso y de otros sobre muy diversas asignaturas

2.2. Objetivos del curso

Los objetivos que se querían cumplir con nuestro curso eran los siguientes⁴:

El estudiante será capaz de...

¹ Se puede encontrar una descripción más detallada del curso en García (2013).

² Ahora Fundación Ortega-Marañón.

³ De ese año es la Encuesta nacional de inmigrantes de 2007, disponible en [<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p319&file=inebase>]

⁴ Citamos el programa de la asignatura en los apartados 2.2 y 2.3.

- participar en el trabajo cotidiano de algunas organizaciones toledanas relacionadas con la inmigración.
- organizar una jornada de sensibilización.
- aprender las dificultades de las comunidades inmigrantes.
- mejorar su nivel general de español.
- aumentar su autonomía y su capacidad de trabajar de forma colaborativa.”

2.3. Contenidos

Asimismo, enumeramos los contenidos que facilitaban la consecución de esos objetivos:

1. Cultura e inmigración:

- a. España y EE UU como países de acogida: puntos en común y diferencias.
- b. Los fenómenos de la emigración y la inmigración en España.
- c. Reflexiones sobre los retos de la convivencia entre culturas, con especial énfasis en el caso español.
- d. Perspectivas de futuro y retos.

2. Lengua:

- a. Programa abierto, en función de sus necesidades comunicativas particulares.
- b. Recursos para debatir, criticar y argumentar.
- c. Recursos para intervenir en presentaciones orales y debates.

2.4. Estructura fundamental del curso

La forma de trabajo consistía, por lo tanto, en tres líneas principales:

- El servicio semanal en distintas instituciones toledanas relacionadas con la inmigración.
- El encuentro semanal en el aula con la profesora y el trabajo personal en casa.
- El proyecto final para el que las dos líneas anteriores eran imprescindibles: La celebración de una Jornada de sensibilización.

Veamos ahora con más detalle cada una de esas tres líneas.

2.4.1. Servicio semanal en la comunidad

Los tipos de trabajo que desempeñaban en las instituciones eran los siguientes¹:

- Colaboración con ONGs en la gestión y realización de campañas de sensibilización sobre los problemas que vivían los inmigrantes, dirigidas a centros de educación primaria y secundaria.
- Participación en centros de investigación donde el fenómeno de la inmigración era uno de sus temas claves, y su meta, aportar nueva información que ayudara a mejorar la situación de los afectados, así como promover las iniciativas que contribuían a tal fin.

- Colaboración con ONGs que trabajaban día a día con los inmigrantes en centros de acogida, búsquedas de viviendas dignas, actividades ocupacionales, etc.
- Participación como asistentes de conversación en inglés en aulas de colegios de primaria con un elevado número de estudiantes de procedencia inmigrante.

2.4.2. Trabajo en el aula

Por su parte, el trabajo semanal en el aula se basaba en seminarios en los que se ponían en común tanto ciertas lecturas académicas y películas sobre el tema de la inmigración como sus experiencias en las instituciones colaboradoras (lo que informalmente llamábamos “la caja negra”), y se planteaban las dudas que les iban surgiendo, tanto de contenidos culturales como lingüísticos. Todo esto se volcaba en un blog, también semanal, donde lo importante era conjugar todas estas fuentes de información: trabajo académico individual, experiencia en la comunidad y puesta en común en el aula. En la misma línea de trabajo, a mitad de curso se pedía un ensayo a modo de análisis crítico de lo trabajado en el blog hasta ese momento, lo que resultaba un primer esfuerzo por sistematizar los contenidos ya asimilados, como lo harían a final de curso al preparar el proyecto final.

Puesto que todas estas actividades se realizaban en español, los estudiantes aprendían la lengua meta en contextos comunicativos reales. La profesora les enviaba *feedback* lingüístico sobre las entradas en el blog y ellos también podían hacerle preguntas específicas sobre las dudas de lengua que les surgían en su contacto diario con otras personas. Asimismo, cuando exponían sus reflexiones en el aula, la profesora tomaba notas sobre el discurso de los estudiantes y luego lo ponía en común con ellos. Finalmente, debían recoger el resultado de todas esas reflexiones en un dossier analítico y personal de lengua, organizado en los aspectos gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc. que aprendían durante el curso, y que era muy diferente para cada alumno, porque respondía a lo que cada uno personalmente había experimentado.

2.4.3. Proyecto final

El proyecto final o jornada de sensibilización en la FOG estaba abierto al público toledano en general (estudiantes del centro que no habían asistido al curso, personas relacionadas con las instituciones en las que realizaban sus proyectos, otros centros y cualquier persona a título individual). En esta jornada, exponían, por un lado, sus experiencias en las instituciones, y, por otro, los conocimientos adquiridos en el aula con sus compañeros y la profesora. Podían hacerlo en forma de presentaciones en power point, o charlas informales, pero también con teatro, cuentacuentos, pequeños conciertos, recitales de poesía, etc. si esto fuera atractivo para el perfil concreto de los asistentes a la jornada. Paralelamente, los estudiantes se involucraban con el proyecto entregando octavillas informativas, organizando la proyección de una película y mostrando otras muchas iniciativas para concienciar a los compañeros del centro sobre los contenidos que habían aprendido.

2.5. Evaluación

La evaluación final se hacía en función de los siguientes parámetros (cada uno de los cuales tenía su rúbrica específica¹ para orientar a los estudiantes):

1. 20% Participación e integración en el trabajo en la comunidad.
2. 20% Proyecto final: Jornada de sensibilización.

3. 20 % Análisis de sus descubrimientos teóricos y de posicionamiento personal sobre el tema de la inmigración: Trabajos de Cultura:
 - a. Blog o diario de todo el curso: 10 %
 - b. Ensayo de mitad de curso: 10%
4. 20% Análisis del avance en su nivel de español: Dossier de Lengua.
5. 20% Desarrollo de la capacidad de colaborar y, a la vez, de ser autónomo: Asistencia y participación en la clase (aunque esa capacidad se demostraría también en las organizaciones toledanas, y así quedaba reflejado en las rúbricas de evaluación que el supervisor del estudiante debía completar al final de la experiencia).

3. ANÁLISIS

En este apartado nos centraremos en los resultados obtenidos respecto a los valores adquiridos, la interacción entre el crecimiento personal y el aprendizaje.

Como señalábamos al principio, el reto principal del proyecto era dotar a la experiencia de “sentido de la realidad” y hacerla relevante tanto para los estudiantes como para la comunidad. La tendencia al asistencialismo y el carácter casi lúdico de estos programas, sumados al hecho de que la docente era una recién llegada al Aprendizaje-Servicio y que no conocía en profundidad el mundo de la inmigración, convertían la experiencia en algo muy complejo.

Las soluciones llegaron de la mano de la coherencia personal. En ese mismo año se nos propuso colaborar en el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas (Madrid) como miembros de la ONG Asilim, dando clase de ELE. Allí tuvimos la oportunidad de conocer de primera mano la difícil realidad de los solicitantes de asilo y refugio. Uno de ellos, de procedencia camerunesa, nos explicaba la sensación de impotencia que sentía cuando había pasado en pocos meses de ayudar a varias familias en su país natal a recoger su comida con una bandeja en el comedor del centro. Su agradecimiento por la acogida en España le impedía demostrar el aislamiento y la humillación que sentía. Así las cosas, se nos ocurrió darle una vuelta más al proyecto de Toledo con un programa paralelo dentro de la ONG: Se llamó “Tienes mucho que contarnos”¹. Consistía en un proyecto mucho más sencillo que el universitario, en el que se localizaba a los estudiantes en situaciones similares a las de nuestro primer interlocutor y se les invitaba a preparar una presentación sobre algún tema relevante de su país. Algunos aprovechaban para criticar la situación política o social de sus lugares de origen, otros para enseñarnos algún aspecto de su cultura del que estaban orgullosos y era desconocido para nosotros, o para jugar con nuestros estereotipos y desmontarlos, etc. Los receptores de la presentación fueron los muchachos estadounidenses de Toledo, de forma que, de repente, los asistentes se convertían en asistidos por estos nuevos profesores, expertos en sus materias. El ambiente grave, pero entrañable a la vez, de la primera sesión nos revelaron que habíamos tomado la dirección correcta. Por supuesto, todos los intercambios se realizaron en español, por lo que ambas partes tenían que formarse con anterioridad para trabajar juntos el día de la sesión.

A esta agradable sorpresa se sumaron otras, como el hecho de que los niños del colegio Aquisgrán de Toledo (que habían sido estudiantes multiculturales de los “profesores” estadounidenses de nuestro curso) preparasen unos temas de su interés en inglés para presentarlos en nuestra Jornada de sensibilización. Igualmente, los profesores de otros colegios de la zona nos llamaron entusiasmados pidiendo auxiliares de conversación al saber de la experiencia, y si recordamos que los primeros entrevistados nos habían hablado siempre de “echarnos una mano con los americanos”

este cambio de dirección resultaba muy motivador. Por fin nos sentíamos capaces de convertir los intercambios en experiencias más honestas, reales y enriquecedoras para todos, empezando por posicionarnos nosotros mismos con más honestidad y más “sentido de la realidad” como docentes y como seres humanos. El proyecto “Tienes mucho que contarnos” se extendió en el tiempo y en el espacio, llegando a preparar presentaciones para otras instituciones universitarias interesadas en el tema. Y las relaciones entre algunas instituciones toledanas y la FOG se consolidaron, de forma que aquellas podían contar con nuestros estudiantes cada semestre, no solo para el aula sino para la preparación de materiales, etc. para sus alumnos. Así, el impacto en la comunidad resultó ser modesto, pero parecía tener una “sombra alargada”.

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

Si tuviéramos que resumir lo que aprendimos como docentes al llevar a cabo este proyecto (a parte de los contenidos técnicos sobre la metodología, que era nueva para la docente), lo haríamos con la palabra *honestidad*: para los *estudiantes*, para el *docente* y para la *comunidad*. Solo desde la honestidad y el diálogo continuo durante todo el curso, los estudiantes de este curso encontraron los contenidos relevantes y los objetivos motivadores para llevar a cabo el proyecto. Y la comunidad (al menos algunas de las instituciones e individuos que participaron con nosotros en Toledo, así como ese segundo foco de actuación que fue el Centro de Acogida de Alcobendas) encontraron también una forma de cambiar algunos aspectos de sus vidas con cierta proyección de futuro.

Para terminar, y a la luz de los resultados de esta experiencia concreta, recogemos lo que esa idea de *honestidad* debe significar para cada una de las partes implicadas en este tipo de programas en general, desde nuestro punto de vista:

- Algunos de los jóvenes norteamericanos que se acercan a estos programas en el extranjero son personas entusiastas e idealistas, pero también suelen mostrar una peligrosa vocación salvadora (no todos, ni mucho menos), lo que les lleva a sentirse frustrados cuando la tarea no les resulta lo suficientemente atractiva dentro de su “excursión cuatrimestral por España”. Para ellos, esa honestidad alcanzada debe significar ver a los individuos de la comunidad en todas sus dimensiones, entendiéndolos mejor gracias al estudio y al análisis de la realidad, cuestionando también la imagen de sí mismos al verse reflejados en los ojos de los demás, cambiando los roles y aprendiendo así a servir en una relación de intercambio en horizontal. La sensibilidad ante los pequeños detalles que pueden marcar la diferencia, así como la capacidad de romper estereotipos e ideas preconcebidas son los valores fundamentales que los estudiantes deberían alcanzar en estos programas multiculturales.
- Para el docente, la honestidad significa aprender con y de los aprendientes también, escucharlos y cambiar su posición durante la marcha del curso al descubrir las carencias y las cualidades del proyecto, y conocer mejor a sus estudiantes. Significa también involucrarse en los cursos, huir de la teatralidad de lo solidario como postura casi publicitaria, y aprender que solo desde la coherencia personal el curso se hace coherente también para los estudiantes con los que trabajamos.
- Por último, la honestidad de los individuos de la comunidad se traduce en la transparencia de quien siente que otros compañeros de viaje se acercan para caminar juntos. En este sentido, no caben las posturas utilitaristas de algunos centros, ávidos de contar con mano de obra gratis para resolver un problema puntual. Tampoco las de una mal entendida generosidad de vecinos corteses, acogiendo a los estudiantes estadounidenses a modo de “aparcamiento”, sin llegar nunca a conocerse y a saber cuánto habrían podido hacer por su

comunidad. Cuando las dos partes son conscientes de la oportunidad, la experiencia se convierte en real y, finalmente, enriquecedora para todos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Rosa Almoguera (Directora académica del programa en Toledo), y a Holly Zimmerman (Directora del Programa del Learning Abroad Center en la Universidad de Minnesota) la confianza que depositaron para el desarrollo de este proyecto; así como a Yukiko Kazaki, maravillosa profesora que recibió este curso en herencia. También a Nieves Tapia, por sus inspiradores libros. Pero, sobre todo, gracias siempre a Chip Peterson, Michael Morris y Roser Batlle (por orden de aparición en mi vida), por su generosidad sin límites. Y, por supuesto, a mis compañeros de la asociación "Asilim", a los que adeudo todo lo que sé sobre enseñanza a inmigrantes.

Asimismo, queremos dar las gracias a las instituciones participantes (por orden alfabético): ACCEM Toledo, Asayma, Asociación de Vecinos de Alcántara, Colegio Alberto Sánchez, Colegio Aquisgrán, Colegio Miguel de Cervantes (en Mocejón), Cruz Roja, EAPN, Educación sin Fronteras, la propia FOG, el Hospital Virgen de la Salud, y la Ludoteca del Centro Social Polivalente del Polígono.

REFERENCIAS

- Batlle, Roser (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Ppc Editorial.
- García, E. (2013). "Experiencias multiculturales con la metodología del Aprendizaje-Servicio para ELE, en educación reglada y no reglada". En *Actas del II Encuentro de Profesores de ELE en el Instituto Cervantes de Bruselas*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/07_garcia.pdf]
- Grusky, S. (2000). "International Service Learning: A Critical Guide from an Impassioned Advocate". En *American Behavioral Scientist*. February 2000 43: 858-867.
- Illich, I. (1968) "To Hell With Good Intentions". En Conference on InterAmerican Student Projects (CIASP) en Cuernavaca, México, 20 Abril, 1968. Disponible en [http://www.swaraj.org/illich_hell.htm]
- Rabin, L. (2015). "Service-Learning/Aprendizaje-Servicio as a Global Practice in Spain". En Lacorte, M. (ed.) *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Routledge: Nueva York, NY, 168-183
- Tapia, María Nieves (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Ver Beek, K. (2002). "International Service-Learning: A Call to Caution" en Gunst Heffner, G. y DeVries Beversluis, C. (eds). En *Commitment and Connection: Service-Learning and Christian Higher Education*, págs 55-69 University Press of America: New York, NY. [http://www.calvin.edu/admin/slc/about/pdf/verbeek_intl_s-.pdf]
- Woolf, Michael (2005). "Avoiding the Missionary Tendency." *International Educator. Association of International Educators NAFSA*. Marzo-Abril. Disponible en [http://www.nafsa.org/_/File/_/InternationalEducator/WoolfMarApr05.pdf]

Consecución de la fase preparatoria de “Ciudades Amigables para Todos: investigación-acción en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap (OSM)”

Ángela García Pérez¹, Ander Pijoan Lamas², Cruz Enrique Borges Hernández³,
Ainhoa Alonso Vicario⁴, Aitziber Mugarra Elorriaga⁵

¹Equipo INNOVA (Universidad de Deusto) y Zerbikas Fundazioa, angelagarcia@deusto.es

²DeustoTech-Energy (Deusto Instituto de Tecnología), ander.pijoan@deusto.es;

³DeustoTech-Energy (Deusto Instituto de Tecnología), cruz.borges@deusto.es;

⁴DeustoTech-Energy (Deusto Instituto de Tecnología), ainhoa.alonso@deusto.es;

⁵Equipo EDISPe (Universidad de Deusto) y Zerbikas

Fundazioa, aitziber.mugarra@deusto.es

RESUMEN

Ciudades Amigables es una iniciativa de investigación-acción interdisciplinar, con la colaboración de diversas instituciones sociales, municipales y educativas. Su principal objetivo es potenciar la conciencia cívica de la juventud en el ámbito de Accesibilidad Universal, entendiendo al entorno como portador de facilitadores/barreras y a la persona como partícipe de su contexto (como derecho y como deber). Estas oportunidades de aprendizaje vivencial en las salidas a campo (registrando barreras urbanas asociadas a dificultades de movilidad) permiten al alumnado de Secundaria consolidar competencias vinculadas a su desarrollo académico y, a su vez, producen productos al servicio de la sociedad (registro de datos, informes de accesibilidad y enrutamientos amigables), mediante el uso de la plataforma compartida en abierto de OpenStreetMap y con el modelo metodológico de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Accesibilidad; OpenStreetMap; Diversidad funcional; Ciencia Ciudadana.

ABSTRACT

Ciudades Amigables is an interdisciplinary action-research initiative in collaboration with different social, municipal and educational institutions. Its primary goal is to foster in youths the civic engagement about the Universal Accessibility, understanding the environment as a carrier of facilitators/barriers and the person as a participant in its context, as a right and duty. This project is an opportunity to foster the experiential learning as it consist on several field trips (registering urban barriers associated to mobility difficulties) that allows high school students and college students to improve their academic skills and, in turn, produce a service to the society (data logging, accessibility

reports or friendly routing services), using the open platform OpenStreetMap and the Service Learning methodology.

Keywords: Service Learning; Accessibility; OpenStreetMap; Functional Diversity; Citizen Science.

1. INTRODUCCIÓN

Desde 2012, el equipo implicado desde la Universidad de Deusto ha realizado diversas publicaciones sobre Ciudades Amigables para todos, partiendo del estudio de indicadores de sostenibilidad desde Deustotech-Energy y de la creación de un espacio de diálogo como medio y como fin para el empoderamiento social, profesional y personal; contemplando el ejercicio de ciencia ciudadana como una potente herramienta para ello (Socientize Project, 2013).

A su vez, Zerbikas Fundazioa (centro promotor de ApS en País Vasco) impulsa este proyecto no sólo por ser una iniciativa de ApS, con la que “aprender por proyectos con un fin solidario”, sino porque entiende el conjunto de sus potencialidades como una oportunidad: para difundir ApS a mayor escala y también para asumir su responsabilidad ciudadana al respecto de la macro-estructura que requiere promover un proyecto piloto intercomunitario de estas características. En este sentido es esencial el rol universitario, como dinamizador (junto a Zerbikas y a las instituciones implicadas) en la creación de una comunidad de diálogo, mediante/por/para la transferencia de su investigación y docencia como dimensiones de Innovación Social Universitaria (Villa, 2013) al servicio de la comunidad.

Por su propia definición, el ApS universitario no puede estar desvinculado de lo comunitario. De hecho, en ocasiones y como ocurre por ejemplo en el área de las titulaciones de Educación, las iniciativas de ApS universitarias se desarrollan poniendo en marcha a su vez otros proyectos de ApS en la comunidad. Este “doble ApS” (García Pérez y Mendiá, 2015) se da en Ciudades Amigables para todos, en el que los universitarios (investigadores y alumnado universitario de diferentes titulaciones 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), junto a las entidades implicadas en el área de discapacidad y en lo municipal.

Presentamos el estado de consecución del proyecto, culminándose en estos momentos la fase preparatoria del mismo, en vistas a implementar el proyecto piloto en su totalidad en 5 institutos de País Vasco durante el curso académico 2015/2016.

2. DESCRIPCIÓN

Ciudades Amigables para Todos es una iniciativa interdisciplinar de investigación-acción en Accesibilidad Urbana liderada por Zerbikas Fundazioa y por los equipos de investigación de la Universidad de Deusto (en adelante UD) EDISPe, Deustotech-Energy e INNOVA; junto a las entidades de discapacidad física FEKOOR e IGON; institutos (entre ellos, Santa María Ikastetxea e I.E.S Zumaia) y municipios (Portugalete). Empleando la plataforma compartida OpenStreetMap, el proyecto completo pretende conseguir la visualización y análisis de indicadores que facilite la elaboración de informes sobre accesibilidad por parte de grupos de estudiantes. Para ello, no sólo es indispensable cierta formación sobre esta herramienta tecnológica, también sobre la

diversidad funcional y la inclusión social; desde diferentes espacios, conocimientos y expertos universitarios y comunitarios (Mugarra, Borges y García-Pérez, 2013).

Si bien es cierto que en el contexto nacional han existido propuestas similares, se han configurado desde la creación de aplicaciones vinculadas a unas bases de datos cerradas, que no han podido retroalimentarse con usuarios externos, ni extenderse temporal ni geográficamente. De hecho, han existido y existen propuestas de accesibilidad urbana que, o bien han desarrollado su labor desde enfoques compartimentados (ya sea desde lo técnico o desde lo social), o bien no han aunado todos los componentes que este proyecto comprende, entre ellos la concepción de participación activa en todas las fases y enfoques metodológicos del proyecto: a nivel pedagógico mediante ApS y, a nivel técnico, desde el desarrollo y uso de Software Libre.

Así, Ciudades Amigables para todos gira en torno a la consecución de tres objetivos:

1. Hacer partícipes a los ciudadanos -especialmente a los jóvenes- en la creación del conocimiento (ciencia ciudadana), así como en el seguimiento y cumplimiento de las actuaciones realizadas en materia de accesibilidad urbana.
2. Evidenciar la existencia de barreras a la accesibilidad universal en el entorno urbano, en concreto desde la perspectiva de las dificultades físicas/motoras, sensibilizando especialmente a los jóvenes en el problema e implicándoles en la búsqueda de soluciones.
3. Desarrollar una plataforma de visualización y análisis de indicadores que facilite generar enrutamientos amigables/seguros y, a su vez, la elaboración de informes de accesibilidad urbana.

Con todo ello, este proyecto de accesibilidad urbana aspira a contribuir en la creación de ciudadanía, partiendo de un enfoque participativo-emancipador, pues son los “beneficiarios” quiénes “hacen” (siendo discapacidad y juventud tradicionalmente excluidos en términos de derechos y de deberes en la concepción de “ciudadanía”); y colaborativo, tanto entre estructuras que suelen trabajar por separado, como en el aprendizaje de diversos colectivos interactuando juntos en la construcción de un significado social compartido (Batlle, 2009).

Ciudades Amigables se apoya en el enfoque de Diversidad Funcional, vinculado a la esencia de la Vida Independiente y a los Derechos Humanos (Romañach, 2010), que confiere una mayor fundamentación teórica y social a este proyecto de Aprendizaje-Servicio: una concepción más amplia de términos como el de la discapacidad y/o envejecimiento; no sólo en cuanto a tramos de edad y riesgos de exclusión, sino en cuanto a una percepción global de los Derechos Humanos (ONU, 2006) y de las oportunidades/sesgos, facilitadores/barreras de los contextos (BOE, 2008), superando el modelo que señala (aún hoy) las dificultades en y desde las personas. Se aspira a recoger esta idea de amigabilidad en los entornos desde, por y para y las personas en la figura 1.

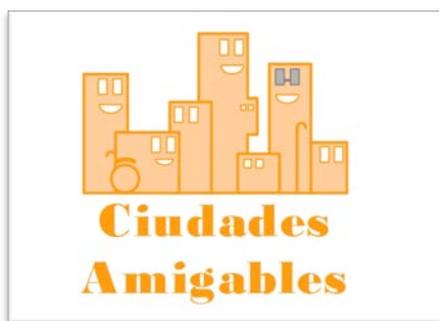


Figura 1. Logotipo proyecto “Ciudades Amigables para todos: investigación-acción en Accesibilidad Urbana a través de OpenStreetMap”. Fuente: Elaboración Propia.

3. ANÁLISIS DE PRIMEROS RESULTADOS

En este curso 2013/2014, se han realizado tres pruebas pre-testeos: una salida a “mapear” con 15 investigadores; otra con un total de 40 personas en el I.E.S de Zumaia y está prevista en junio de 2015 la misma con Santa María Ikastetxea de Portugalete.

Para cada centro, se realiza: (1) sesión de "sensibilización" (necesidad percibida, el porqué del proyecto); (2) formación “técnica-briefing” dentro del aula (explicación del procedimiento para el mapeo en la salida de campo); (3) salida de campo “mapeo” (por el momento, el registro en papel); (4) introducción datos en el aula de informática; (5) análisis de los datos. Entendemos que la reflexión sistematizada es clave en todas y cada una de las fases; sin embargo, su extensión en formato, tiempo e intensidad se ajusta a lo acordado con cada centro educativo, para lo que se les ofertan diversas posibilidades en cuanto a la interdisciplinariedad de los contenidos abordados, desde los aprendizajes, las metodologías de trabajo y los lenguajes.

En estos primeros pre-testeos, únicamente se han realizado las 4 primeras fases en cada caso. Los resultados en términos cuantitativos globalmente han sido muy buenos, con más de 200 puntos de accesibilidad recogidos y valorados según el código semafórico de Wheelmap en la plataforma compartida de OSM, como se sintetiza en la figura 2.



Figura 2. Ejemplo de estado de localización y accesibilidad resultante tras la introducción de datos por los alumnos en plataforma abierta OpenStreetMap, según código semafórico de Wheelmap (proyecto europeo de estudio de la accesibilidad motora). Fuente: OSM.

Sin embargo, las distribuciones entre los itinerarios en cada caso han sido muy desiguales, con porcentajes del estilo 60%, 30% y 10% de los datos por cada uno de los tres grupos en una de las pruebas. En aquel caso, interpretamos que pudo deberse a

diversos motivos, como los grupos muy amplios por itinerario (que debieran reducirse a un tamaño de 3 alumnos, a sumar los acompañantes); el desconocimiento preciso de la dinámica a realizar por parte de los educadores y del alumnado, identificando roles (qué, para qué y cómo), funcionamientos y tiempos que pudieran hacer más operativa la salida a campo y la tipología de materiales empleados, que no facilitaron una recogida funcional de la información. Todo ello es pertinente para la evaluación, mejora y réplica de dicho “paquete” principal del proyecto, compuesto por las cinco acciones mencionadas y reforzado desde la integración curricular por la que opte cada centro educativo.

Se pretende desarrollar el proyecto piloto de Ciudades Amigables durante 2015 en cinco municipios en el País Vasco. Para ello, se están solicitando apoyos en diversas instancias y el apoyo en 2014/2015 del Ayuntamiento de Portugalete posibilita las fases previas que le conduzcan a formar parte de uno de esos primeros municipios implicados. Esta preparatoria incluye el diagnóstico previo del entramado urbano de Portugalete en

OSM y un repositorio en el que se encuentra alojada la App en evolución. Toda esta vertiente técnica no podría concebirse en este proyecto sin el acompañamiento educativo de ApS (interactivo, participativo, transformador, solidario y facilitador de instrumentos de acción y reflexión, en un proceso de construcción de significado social compartido) a educadores y educandos de los centros de Secundaria Obligatoria en este caso y, a su vez, del alumnado universitario de la asignatura de ApS institucionalizada en la UD (tutorizado por FEKOOR e IGON en Bizkaia; y en País Vasco por ELKARTEAN) que participe como mentor en la ESO. Este proyecto piloto aspira a ser escalable y autónomo desde los centros educativos.

4. PRIMERAS CONCLUSIONES: APRENDIZAJE EFECTIVO

Entendiendo el proceso complejo que requiere este proyecto en la actuación coordinada de colectivos heterogéneos (con intereses, agendas y condicionantes diversos) y en la práctica (cuyo conocimiento se nutre esencialmente de las derivadas del pre-testeo descrito en la sección anterior), reincidimos en cada centro educativo en la exigencia de programar, ejecutar y evaluar una reflexión sistematizada en todas las fases del proyecto, no como un complemento, sino como parte esencial de este proyecto de aprendizaje experiencial (Furco, 1996). Esta recomendación en nuestro acompañamiento a los centros, ha tornado a condición tras la experiencia en el pre-testeo y, para ello, son necesarios tres ejes fundamentales:

1) Mejorar la coordinación entre el centro educativo y la universidad. En concreto, este proyecto exige la preparación de los mapas-herramientas en colaboración, para que los esfuerzos y actuaciones no queden en acciones por separado (por ambas partes), sino de apoyo mutuo en las diferentes fases de la experiencia.

2) Implicar a la comunidad educativa. Se trata de implicar en todas las fases a todos los actores implicados, especialmente los profesionales participantes, más allá del grado de interdisciplinariedad conseguido en cada centro educativo, a través de los diversos departamentos (Matemáticas, Informática, etc., ya que hemos elaborado una propuesta de contenidos para todas las áreas de la ESO) que se sumen a la iniciativa, con otras modalidades educativas integradas en el centro como el Aula de Aprendizaje de Tareas. Hacer partícipes a los profesionales previamente a la acción principal (salida a campo) les ayuda a comprender qué se espera de ellos y de su alumnado, e incluso favorecer su participación (como educadores y también por parte de sus alumnos), más allá de la de meros acompañantes. Esta participación del profesorado implicado no sólo mejora la experiencia en términos de ejecución de la salida de campo (evitando la ralentización de los grupos, más aún dada su magnitud y heterogeneidad), también permite dotar de un

mayor sentido a la experiencia y enriquecer los aprendizajes de cada modalidad educativa implicada.

3) Implicar al alumnado. Se trata de que involucrar a los estudiantes en el proceso de acción-reflexión, haciendo ciencia ciudadana y sistematizando los espacios de reflexión compartidos durante todo el proceso. No sólo se hace referencia con ello a los de estudiantes de la ESO, sino a todo el alumnado/participantes implicados (más allá de la presencia, también en participación y aprendizaje). El objetivo principal de este proyecto no es alimentar OMS, sino que sean los estudiantes quienes lo hagan, formándoles en el método científico; incrementando su conciencia cívica sobre sus derechos y sus deberes; siendo solidarios con sus compañeros, familiares y personas con cualquier dificultad motora en el entorno cercano de su pueblo y, a su vez, siendo responsables y conscientes de su labor como ciudadanos, de compartir esa información y posteriormente ponerla en conocimiento de la ciudadanía en general, e incluso de la administración. Desde Zerbikas Fundazioa y desde el equipo implicado en la UD, se asume este reto social y educativo, mediante un liderazgo distribuido junto a los socios de las entidades de discapacidad, municipales y educativas. Se requiere un gran esfuerzo para implementar el proyecto piloto, que implica la movilización de diferentes agentes sociales en una fase preparatoria difícilmente asumible por separado, por ello es tan relevante el rol de la universidad y su apuesta en este caso, que permitiría convertirlo en fácilmente replicable, dada la potencialidad de las herramientas utilizadas en abierto y su retroalimentación ciudadana a nivel internacional.

AGRADECIMIENTOS

Más allá del reconocimiento del Ayuntamiento de Portugalete y del equipo de entidades vascas mencionadas a lo largo de estas páginas, explicitamos un agradecimiento especial a las personas, dinamizadores y líderes en este camino en proceso: Ana Osuna, Marta Manzanares, Sonia Acero, Roberto Orbea, José Javier Pardo SJ y Jorge Canarias.

Además, destacamos la oportunidad generada por las redes de ApS estatal y universitaria, pues fue en el encuentro de 2012 en Barcelona donde investigadores de la UD coincidieron y confeccionaron un primer boceto. Desde entonces, la red ApS(U) ha publicado también en 2013 y 2014 (ambas en prensa) nuestras profundizaciones en la motivación y fundamentación teórica de esta propuesta.

REFERENCIAS

Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.) *Aprendizaje y Servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico (pp. 71-91). Barcelona: GRAÓ.

BOE (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York, 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 96 (21 abril 2008), pp. 20648-20659.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington: Corporation for National Service.

García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.

Mugarra, A., Borges, C.E. y García-Pérez, A. (2013). Aprendizaje y Servicio en contextos universitarios: construyendo Ciudades Amigables. II Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente. Bilbao: Aristos Campus Mundus.

OpenStreetMap Contributors. OpenStreetMap. Recuperado de <http://www.openstreetmap.org>.

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de <http://www.un.org/>

Romañach, J. (2010). Diversidad Funcional y Derechos Humanos en España: un reto para el futuro. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 2, pp. 71-87.

Socientize Project (2013). Green Paper on Citizen Science: Citizen Science for Europe Towards a better society of empowered citizens and enhanced research. European Commission. Recuperado de: <http://ec.europa.eu>

Villa, A. (Ed.) (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning América Latina.

Investigación basada en la comunidad (CBR) y APS. Posibilidades y perspectivas para la universidad española

Juan García-Gutiérrez¹, Araceli del Pozo Armentía², Bianca Thoillez Ruano³, Mónica Fontana Abad⁴

¹Facultad de Educación, UNED. juangarcia@edu.uned.es

²Facultad de Educación, UCM. apa@ucm.es

³Departamento de Educación, UEM. bianca.thoillez@uem.es

⁴Facultad de Educación, UCM. mfontana@edu.ucm.es

RESUMEN

En este trabajo nos ocuparemos de analizar y presentar una de las vías para desarrollar la tercera misión de la Universidad con el enfoque del APS. Se trata de una modalidad de investigación conocida como "investigación basada en la comunidad" (*community-based research*, CBR). A nuestro juicio, se trata de una variante del APS que incide especialmente en la investigación al servicio de una comunidad. Desde esta perspectiva, a diferencia de los proyectos de APS, la CBR se revela especialmente indicada para el desarrollo de los Trabajos Final de Grado o de los Trabajos Final de Máster.

Palabras clave: Investigación basada en la comunidad; APS; innovación educativa; Social Responsibility of University; Civic Engagement.

ABSTRACT

In this paper we will analyze and show one of the ways to develop the third mission of the University from APS approach. It is a "community-based research" (CBR). For as, this is a variant of Service-Learning that especially affects the research supporting a community. From this perspective, unlike SL projects, the CBR is revealed particularly suitable for the development of Final Degree or Final Master work.

Keywords: Community-Based Research; SL; educative innovation;

1. INTRODUCCIÓN. EL ENFOQUE BASADO EN LA COMUNIDAD

El Aprendizaje Servicio (APS) en España atraviesa una etapa exitosa de reconocimiento e institucionalización. La reciente consolidación formal de la Red Española de APS (REDApS, el 20 de noviembre de 2014); o la próxima aparición de una revista científica dedicada específicamente al APS (RIDAS, “Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. Solidaridad, ciudadanía y educación”) son buena muestra de ello. En este sentido, dentro del proceso de institucionalización, es importante mencionar como el APS también es recogido en diferentes legislaciones de contenido educativo (nacionales y autonómicas), como es el caso de la futura Ley del Voluntariado (BOCG, serie A, núm. 141-1, de 27/03/2015), que reconoce, entre otros, el “voluntariado educativo” como, “acción solidaria planificada e integrada en el sistema y la comunidad educativa (...) mediante la utilización, entre otros, de programas de aprendizaje-servicio (art. 6.1.f)”.

Esta rápida expansión se debe, en parte, a la confluencia entre los principios educativos que orientan el APS, y las ideas que dirigen el cambio pedagógico promovido por el “Proceso de Bolonia”. Además, este Proceso ha hecho evidente las necesidades de formación pedagógica de los profesores universitarios (innovación docente); y también, la necesidad que tienen por mejorar y dar un sentido a su quehacer docente, más allá de los parámetros instrumentales y economicistas que también impregnan el Proceso de Bolonia.

Desde esta perspectiva, el APS se ha revelado como una metodología potente, que se nutre y forma parte de un conjunto amplio de teorías, acciones y experiencias que comparten un enfoque “basado-en-la-comunidad”. Nos referimos al aprendizaje basado en la comunidad (*community-based learning*, CBL); la investigación basada en la comunidad (*community-based research*, CBR); la transferencia de tecnología participativa (Schlierf; et al., 2008); la investigación acción participativa basada en la comunidad (*community-based participatory action research*), etc. Este enfoque basado en la comunidad supone una filosofía de la educación superior caracterizada por el desarrollo del compromiso cívico a través de relaciones y vínculos fuertes con las comunidades con las que se relaciona la Universidad.

Si atendemos a la bibliografía internacional se puede constatar el interés creciente que recibe este enfoque tanto teóricamente como en su puesta en marcha en Universidades y *Colleges* (Dallimore; et al., 2010; Taylor, 2011; Vukotich; Cousins y Stebbins 2014; Munck; MacIrrath y Hall, 2014). Por su parte, en España es necesario profundizar y explorar nuevas vías de relación y colaboración entre las universidades y la sociedad. Ya que, en su mayoría, las relaciones de las universidades con su entorno se limitan a convenios de prácticas con empresas y organizaciones desde la perspectiva de la empleabilidad y la transferencia del conocimiento.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de ampliar el “horizonte relacional” de las Universidades?. Hace unos días aparecía en la prensa un artículo sobre la posibilidad de crear un “MIT” a la europea: el EIT (por sus siglas en inglés, *European Institute of Technology*). En el artículo se describe como desde el EIT “se trabaja para fomentar la colaboración entre conocimiento (*Knowledge*), la innovación (*Innovation*) y la empresa (*Companies*), [comunidades] KIC, lo que denominan ‘triángulo del conocimiento’ que redundará en el desarrollo de ideas y proyectos emprendedores, la creación de empresas y por tanto un ecosistema emprendedor (El Mundo, “Dejadnos ser innovadores”, 6/5/2015)”.

Las relaciones entre Universidad y sociedad pueden ser tan numerosas y diversas como lo es la propia sociedad en la que se encuentran. Resulta empobrecedor para la Universidad reducir sus expectativas y relaciones únicamente a las empresas y organizaciones de los sectores para los que sus Facultades están formando titulados. Sin duda, la formación superior es mucho más que una formación para la empleabilidad, de

ahí que merezca el calificativo de superior de ahí la necesidad de generar “comunidades KIS” (*Knowledge, Innovation, Society*).

En este trabajo nos ocuparemos de analizar una variante del APS que incide especialmente en la investigación. Se trata del enfoque conocido como “investigación basada en la comunidad” (*community-based research*, CBR). A partir de una revisión bibliográfica sobre el tema, vamos a tratar de establecer sus características y una definición válida y adecuada a nuestro contexto universitario; a la vez, que trataremos de justificar e identificar sus posibilidades y perspectivas, desde la óptica de la responsabilidad social de las universidades en el marco del EEES.

2. LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LA COMUNIDAD (CBR)

Como el propio nombre indica, la CBR es un enfoque de la investigación que se define por la especial atención que presta a las necesidades de la comunidad. Por tanto, se trata de un tipo de investigación social aplicada que se orienta a las necesidades y la mejora de la comunidad. Se considera así como un tipo o variante del propio Aprendizaje Servicio (Strand, 2000), que acentúa la indagación y la investigación en el ámbito académico o curricular (Chapdelaine y Chapman, 1999) convirtiéndose también en una importante vía de innovación docente en diversas disciplinas (Cfr. Lewis & Niesenbaum, 2005). La “investigación basada en la comunidad” ha sido definida como:

“Es un enfoque colaborativo de la investigación que involucra equitativamente a todos los socios en el proceso de investigación reconociendo las fortalezas específicas aportadas por cada uno (...) comienza con un tema de investigación de importancia para la comunidad y tiene como objetivo combinar conocimiento y acción para lograr el cambio social (Israel; *et al.*, 1998)”.

“Es un modelo de colaboración entre las instituciones de educación superior y la comunidad que combina varias formas de investigación acción con el aprendizaje servicio para apoyar la acción y la justicia social (Stoecker, 2003)”.

“Es una lógica ampliada del trabajo entre Universidad y comunidad que incluye unas relaciones amplias, y proporciona conocimiento que contribuye al cambio social de forma que responde a las necesidades de la comunidad y a los compromisos de la investigación de estudiantes y profesionales universitarios (University of Utah, 2007)”.

“Es donde el conocimiento de la comunidad y el conocimiento de la Universidad se unen para solucionar problemas actuales. La fusión de los conocimientos de la comunidad, con los recursos y la experiencia de la Universidad arrojan luz sobre los desafíos actuales, e identifican las direcciones innovadoras para resolverlos (CURA, 2015)”.

Además, podemos destacar también una variante o modalidad de este enfoque, más orientado a los ámbitos sanitario y medioambiental (Tendulkar; *et al.*, 2011), conocido como “investigación participativa basada en la comunidad” (CBPR, por sus siglas en inglés) que implica un co-aprendizaje y transferencia recíproca de conocimientos especializados por todos los socios de la investigación, con especial énfasis en los temas que pueden ser estudiados con metodología CBPR; la capacidad compartida para la toma de decisiones; y la propiedad mutua de los procesos y productos de la iniciativa de investigación (AHRQ, 2004).

Desde esta perspectiva, la CBR se define por la confluencia de tres principios fundamentales (Strand; *et al.*, 2003). Se trata de un proyecto de colaboración entre investigadores de la universidad (profesores y estudiantes) y miembros de la comunidad; admite diversas fuentes de conocimiento y diversidad de metodología tanto para la

obtención como para la difusión de los resultados; por último, tiene como objetivo el cambio y la acción social con el propósito de lograr la justicia social. Así, podemos entender la CBR como una investigación colaborativa, orientada al cambio que implica a profesores, estudiantes y miembros de la propia comunidad en proyectos que están dirigidos a identificar necesidades de la comunidad; que se caracteriza por una indagación colaborativa, el análisis crítico, la acción social y el compromiso transformador de la docencia y la investigación (Strand; *et al.*, 2003a).

Podemos afirmar que la CBR sitúa la investigación en un enfoque crítico. Aquello que define este enfoque no es tanto la metodología de la investigación (que puede ser tanto cualitativa como cuantitativa) como el hecho de que la comunidad participe en el proceso; y la existencia de una *aplicación* comunitaria para el conocimiento que se produce en la investigación. Concretamente, el conocimiento producido puede cumplir con tres tipos diferentes de objetivos. En primer lugar, y como hemos visto, estos proyectos buscan la promoción de la justicia social. Pero también, pueden buscar el desarrollo del compromiso cívico de los estudiantes en las sociedades democráticas. Por último, se trata también de proyectos centrados en el valor de la solidaridad. En suma, y aunque es difícil evaluar y medir su impacto, son proyectos que apuntan al bienestar de las comunidades (Beckman; *et al.*, 2011).

Por otra parte, si profundizamos en las influencias recibidas, algunos autores sitúan la CBR en la órbita del movimiento de la educación popular, el modelo de la investigación acción, y la investigación acción participante (Strand; *et al.*, 2003). Además, también hay que tener en cuenta las aportaciones de aquellas corrientes filosóficas que modifican y realizan una crítica al concepto de conocimiento producido en la academia abriéndolo al conocimiento aprendido de la experiencia de la gente, de las vivencias, etc.; e incluyendo, también, las aportaciones de Freire y la finalidad emancipadora del conocimiento (Wallerstein & Duran, 2008). Sin embargo, esta riqueza y multiplicidad de influencias recibidas e integradas en la CBR dan lugar a interpretaciones duales, e incluso encontradas. En efecto, tanto el aprendizaje-servicio como la investigación-acción combinados en la CBR se pueden entender desde teorías conservadoras o radicales: ¿caridad v. justicia social?, ¿Dewey v. Freire?, ¿investigación-participativa v. investigación-acción? (Cfr. Stoecker, 2003).

3. DESDE LA RESPONSABILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Más allá de las denominaciones recibidas y de las funciones encomendadas a las instituciones de educación superior, existe un amplio consenso internacional sobre la necesidad de reconocer también la responsabilidad social junto a las misiones tradicionales que estaban encomendadas a la Universidad (generación y transmisión del conocimiento). Sin ser sinónimos, la “dimensión social” y la “responsabilidad social” de las universidades ponen de manifiesto la necesidad de prestar atención a las demandas y necesidades, no de cualquier sociedad, sino de una sociedad democrática y comprometida con una cultura de los derechos humanos.

No podemos olvidar que una de las características de la educación superior en Europa es que se basa en la convicción de que cada ser humano tiene valor en sí mismo y también que cada ser humano tiene una responsabilidad inherente con el desarrollo y el bienestar de los otros seres humanos, de la sociedad en conjunto y del medio ambiente del que dependemos para la supervivencia (Bergan, 2011).

En nuestro contexto, esta tercera misión tiene dos vertientes, una la transferencia del conocimiento y la tecnología; y otra, la responsabilidad social, sobre todo, vinculada al desarrollo sostenible, pero abierta a diversos ámbitos (MEC, 2011; MEC, 2011a). Sin

duda, “la universidad tiene que estar al servicio de la sociedad, no de sí misma (MEC, 2013)”. Además,

“los objetivos de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible han de intensificarse en sus entornos locales. Deben involucrarse en la promoción económica, social y cultural de las comunidades, reforzando sus puntos fuertes y ofreciendo soluciones para minimizar sus problemas (MEC, 2011)”.

En España, esta tercera misión de la Universidad, se ha vinculado al desarrollo de programas y proyectos de aprendizaje servicio. Con esta metodología no sólo se desarrollan competencias genéricas o transversales vinculadas con la ética y el compromiso cívico, sino que también se logra integrar en los aprendizajes la dimensión teórica y la práctica. Además, la dimensión de servicio obliga a conectar los aprendizajes con las necesidades del entorno.

Sin embargo, existe el riesgo de entender la responsabilidad social como una alternativa “pobre” a la transferencia del conocimiento. La “responsabilidad” no es una corrección “social” al modelo de mercado que domina en la universidad. No puede elegirse entre empleabilidad y ciudadanía, ambas cualidades son fundamentales en la sociedad. Precisamente, una de las cuestiones que tratamos de plantear con este trabajo es la necesidad de integrar diversos modelos de universidad; y, sobre todo, que la *responsabilidad* no sea mero añadido “decorativo” a las misiones tradicionales.

4. CONCLUSION

Como hemos tratado de mostrar, podemos entender la CBR como una modalidad de APS centrada en la investigación que permite, precisamente, desarrollar en este ámbito la responsabilidad social de la universidad. Desde esta perspectiva, y a diferencia de los proyectos de APS, la CBR se revela especialmente indicada para el desarrollo de tareas con un alto componente de investigación, como pueden ser los Trabajos Final de Grado (TFG) o de los Trabajos Final de Máster (TFM).

Por otra parte, si atendemos a la idea de *responsabilidad* que hemos expresado y que aparece en los textos oficiales citados, será necesario integrar una mayor diversidad de enfoques pedagógicos y de investigación ya que no se trata de un desarrollo “a parte” de ese tercer pilar, sino integrarlo tanto en la *docencia* como en la *investigación*. A nuestro juicio, además del APS es necesario dar a conocer la CBR como no sólo como un enfoque pedagógico innovador, sino también como una fórmula de investigación que responde a una noción de “educación superior” y de “universidad responsable”, que representa, a nuestro juicio, una filosofía de la educación superior caracterizada por ser integradora, humanista y solidaria.

REFERENCIAS

- AHRQ (2004). *Community-based Participatory Research: Assessing the Evidence*. Washington: Agency for Healthcare Research and Quality.
- Beckman; et al. (2011). Maximizing the Impact of Community-Based Research. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(2), 83-103.
- Bergan, S. (2011). Higher education between market and values. En autor, *Not by Bread alone* (pp. 41-48). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Chapdelaine, A. & Chapman, B. (1999). Using Community-Based Research Projects to Teach Research Methods. *Teaching of Psychology*, 26(2), 101-105.

- CURA (2015). *What Is Community-Based Research?*. Center for Urban and Regional Affairs. Recuperado de: <http://www.cura.umn.edu/CBR>
- Dallimore, E. et al. (2010). Community-Based Learning and Research. *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 15-22.
- Israel, B. A.; et al. (1998). Review of Community-based research: Assessing Partnership Approaches to Improve Public Health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202.
- Lewis, T. & Niesenbaum, R. (2005). Extending the Stay: Using Community-Based Research and Service Learning to Enhance Short-Term Study Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 9, 251-264.
- Martínez, M. (2008). (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Munck, R.; Macllath, L. y Hall, B. (2014). *Higher Education and Community-Based Research. Creating a Global Vision*. London: Palgrave.
- MEC (2011). Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso económico español (2010-2015). Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- MEC (2011a). La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- MECD (2013). Propuestas para la reforma y mejora de de la calidad y eficiencia del sistema universitario español. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/serviciosalcidadanomecd/participacionpublica/sistemauniversitario/propuestasreforma.pdf>
- Schlierf; et al. (2008). La transferencia de tecnología participativa desde la universidad: hacia un cambio tecnológico. En M. Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 193-217). Barcelona: Octaedro.
- Stoecker, R. (2003). Community-Based Research: From Practice to Theory and Back Again. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(2), 35-46.
- Strand, K. (2000). Community-Based Research as Pedagogy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 85-96.
- Strand, K.; et al. (2003). *Community-Based Research and Higher Education: Principles and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strand, K.; et al. (2003a). Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5-15.
- Taylor, K. (2011). A Pedagogy of Blending Theory with Community-Based Research. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 119-127.
- Tendulkar, S. A.; et al. (2011). A Funding Initiative for Community-Based Participatory Research: Lessons from the Harvard Catalyst Seed Grants. *Progress in community health partnerships : research, education, and action*, 5(1), 35-44
- University of Utah (2007). *Facilitating Mutually-Beneficial Community-Based Research. A report to University Neighborhood Partners*. Recuperado de: http://research.utah.edu/_documents/funding/pdf/community-based-research-report.pdf
- Vukotich, Ch.; Cousins, J. y Stebbins, S. (2014). Building Sustainable Research Engagements: Lessons Learned from Research With Schools. *Journal of Research Practice*, 10(1), 1-15.

Wallerstein, N. & Duran, B. (2008). The theoretical, historical and practice roots of CBPR. En M. Minkler y N. Wallerstein (ed.) *Community-Based Participatory Research for Health: From Process to Outcomes* (pp. 26-45). San Francisco: Jossey-Bass.

Actividad Física en Personas Mayores. Una experiencia de aprendizaje servicio.

M^a Teresa Gómez Alonso¹, Eugenio Izquierdo Macon², Ana Alejandre de la Torre³, Julio de Paz Fernández⁴, M^a Xosé Moreno González⁵

¹*Departamento. De Educación Física y Deportes. Universidad de León.*
Dirección. mtgoma@unileon.es

RESUMEN

Esta experiencia parte de la necesidad de adaptación de la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior, para ello hemos utilizado un método que promueve la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje. Nuestra actuación se basa en el aprendizaje servicio, a través de la inclusión de un grupo de personas de tercera edad en las prácticas de la disciplina: “Actividades Físicas en Personas Mayores”, dentro de la titulación de Grado en Ciencias de Actividad Física y Deporte en la Universidad de León.

Palabras clave: aprendizaje servicio, innovación metodológica, contenidos académicos, ejercicio físico, tercera edad.

ABSTRACT

This experience started as a way of adaptation of the university teaching to the European Higher Education Area, in order to do this we have used a method that promotes the active involvement of the student in his process of learning. Our method is based on the service learning, we have introduce a group of elderly people in the discipline practices “Physical Activities for Older People” at the Science Degree in Physical Activity and Sport in León University

Keywords: service learning, innovative methodology, academic contents.

1.INTRODUCCIÓN

Entendemos el aprendizaje servicio (en adelante, ApS) como una propuesta educativa que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias, valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad, en el cual los participantes se forman al mismo tiempo que trabajan sobre las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig y otros, 2006. Rubio, L. y otros 2014).

Considerando este entorno de compromiso profesional, no es una novedad la inclusión de la experiencia en el proceso de aprendizaje, las instituciones educativas deben formar para la vida y para el trabajo en la sociedad. Sin embargo en el ámbito de la Educación Física, en este caso en la universidad, no se suele aplicar estos principios formativos. Parece necesario avanzar y plantear nuevos enfoques más acordes con los tiempos que nos ha tocado vivir. Con la aplicación de métodos activos basados en entornos reales, se abre una nueva mirada didáctica que colabora en la regeneración de antiguos métodos.

En nuestro caso, de las necesidades educativas de los estudiantes universitarios nace la posibilidad de una propuesta de aprendizaje servicio dirigida a un grupo de tercera edad, de esta forma los alumnos se ven inmersos en una realidad que les ofrece múltiples vivencias desconocidas hasta el momento para ellos. La relación educativa es de doble dirección, los estudiantes al mismo tiempo que intervienen en la realidad se convierten en aprendices de la misma. Además estamos asistiendo a un cambio en la sociedad suprimiendo los convencionalismos y las barreras intergeneracionales, cerrando el bucle de la intervención pedagógica comprometida con el cambio social.

Pretendemos preparar al alumno para que aprenda a dar respuesta a situaciones reales, de tal forma que adquiera habilidades que le permitan integrarse en un mercado laboral. Las estrategias de aprendizaje que utilizamos se desarrollaron en tres escenarios: los espacios donde abordamos los contenidos teóricos, charlas, tutorías, y los espacios de la práctica con el grupo de clase y con el grupo de tercera edad al cual le prestamos un servicio.

2. DESCRIPCIÓN

La asignatura “Actividad Físicas para Mayores” es una optativa del Grado en Ciencias de Actividad Física y Deporte, tiene 4,5 créditos ECTS se imparte en el primer semestre. Este curso 2014-2015 es el primer año que hay docencia.

Tabla N°1.

Muestra de los alumnos que formaron la asignatura.

Alumnos	Alumnas
10	4

Tabla N°2.

Muestra de las personas que formaron el grupo de mayores

Hombres	Mujeres
5	19

Es de destacar a modo de curiosidad, en la formación de graduados del ejercicio físico, el mayor número de hombres que de mujeres, aproximadamente el 30% del total de alumnos pertenecen al sexo femenino. Por contra, en el grupo de personas mayores son las mujeres las que más acuden a las actividades de acondicionamiento físico.

Para la realización del proyecto se contacta con un Centro de Mayores, el cual se encarga de ofertar la actividad como: “Ejercicio Físico para Mayores en la Universidad”.

Las reuniones con la institución se realizan de forma cordial, en todo momento estamos en contacto, por si surgen dudas. Se recomienda que pasen un examen médico para asistir a la actividad y unas normas en relación con el vestuario (zapatilla deportiva y ropa cómoda si es posible chándal). Se forma un grupo de 25 personas, quedando en reserva 5 personas.

La docencia de las sesiones prácticas se realizan en las instalaciones de la FCAFD en las horas destinadas para las mismas en el horario del centro. La asignatura tiene dos horas teóricas y una práctica a la semana.

Para llevar a cabo las sesiones prácticas podemos diferenciar tres partes en la asignación de tareas a los alumnos, que seguidamente desarrollaremos más detenidamente. La parte en la que los alumnos ejercen de profesores, la parte en la que observan la respuesta del grupo a las sesiones y por último la elaboración de las sesiones dentro de un programa. Todos los alumnos deberán pasar de forma rotativa por las tres fases.

3. ANÁLISIS

Para analizar nuestra experiencia vamos a destacar dos ámbitos: el papel del alumnado y la dimensión social.

En lo referente al alumno, se da un cambio en su rol, pasando de ser un elemento más o menos pasivo a ser activo, derivado de los retos que plantea el ApS en cuanto al desarrollo de estrategias vinculadas a la utilización de procesos de investigación. En cuanto a la dimensión social, se trata de adquirir conocimientos y desarrollar competencias en contextos sociales prestando un servicio a la comunidad, en este caso el objetivo es mejorar la condición física de las personas mayores para evitar las caídas.

Tabla N°3.

Programa de intervención para el alumno universitario

Preparar las sesiones del programa	Las sesiones las diseñan por parejas y parten de unos objetivos dados por el profesor. Tienen que realizar dos sesiones por pareja.
Impartir las sesiones	Los dos alumnos deben implicarse por igual en la explicación de los ejercicios
Observar las sesiones	Elaborar una evaluación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje después de cada sesión, según la realización de las sesiones por parte de los compañeros
Informe del perfil motor de 2 alumnos	Durante las sesiones deben observar cómo responden los mayores a los ejercicios relativos a las capacidades motrices y perceptivas

Tabla N°3.

Programa de intervención para el alumno de tercera edad

OBJETIVO	Aumentar la capacidad de mantener el equilibrio, la fuerza muscular y la seguridad del movimiento para evitar las caídas.
SESIÓN SEMANAL/ 14 SESIONES	Bienvenida y presentación. Entrenamiento de situaciones cotidianas. Entrenamiento de tareas dobles y múltiples. Entrenamiento del equilibrio. Entrenamiento de la fuerza. Final y deberes para casa.

La secuenciación de las sesiones se basa en los objetivos de cada sesión y en las observaciones de las sesiones previas, algunas veces hemos tenido que incluir ejercicios para responder a necesidades motrices que no habíamos tenido en cuenta hasta llevar a cabo las sesiones prácticas con el grupo de mayores.

Tabla N°4.

Secuenciación de las sesiones impartidas. Basado en el programa de Regelin, P. (2012)

CLASE 1	Evaluación funcional
CLASE 2	Reconocimiento del riesgo propio de caídas. Introducción al equilibrio
CLASE 3	Patrón de marcha, recorridos y equilibrio
CLASE 4	Pasos omitidos, entrenamiento explosivo
CLASE 5	Introducción al entrenamiento de la fuerza
CLASE 6	Combinación fuerza y equilibrio
CLASE 7	Entrenamiento de tareas dobles y múltiples
CLASE 8	Entrenamiento de tareas dobles y múltiples y equilibrio
CLASE 9	Entrenamiento de situaciones cotidianas "riesgo de caída: subir escaleras"
CLASE 10	Entrenamiento de situaciones cotidianas en la calle
CLASE 11	Actividades Recreativas Navideñas
CLASE 12	Entrenamiento de la fuerza y el equilibrio
CLASE 13	Entrenamiento de capacidades perceptivas, esquema corporal, espacio,...
CLASE 14	Juegos grupales con modificación de patrones motores.

3.1. Conocimiento

El aprendizaje de la práctica docente en relación a la adquisición de conocimientos sobre las sesiones impartidas, se basa en los recursos y estrategias didácticas que los alumnos/as han adquirido al desarrollar el servicio.

El primer aprendizaje destacable es la gestión de los conflictos. Aprender a resolver los problemas que puedan aparecer en el transcurso de una clase es una cualidad básica para todo educador/a, mostrando así competencia docente y evitando posible alteraciones en el transcurso de las sesiones. El ApS le proporciona un valor mayor ya

que tienen que resolver conflictos que a nivel teórico no se plantean o implican una presión contextual inferior a la real.



Figura 1. Los alumnos aprenden corrigiendo la ejecución correcta en uno de los ejercicios de la sesión práctica.

3.2. Habilidades y valores

La participación en la práctica les aportó nuevos beneficios académicos a través de la toma de contacto con la realidad y la mejora de su formación. Las sesiones proporcionaron a los alumnos/as contacto con personas de tercera edad, el valor de relación intergeneracional se manifestó tanto en las relaciones motrices como en las sociales, de tal manera que se creó un vínculo afectivo entre los mayores y los estudiantes muy enriquecedor, ya que muchos de ellos carecían de trato con un grupo de personas mayores.



Figura 1. Las sesiones comienzan y acaban con una puesta en común sobre los deberes realizados en casa al comienzo y sobre la sesión práctica que se acaba de realizar.

4. CONCLUSIONES

A través del ApS hemos dado respuesta de una forma más efectiva, a las competencias de la guía docente.

Así, algunas competencias que mejoran:

Manejar, utilizar y adaptar las actividades físicas en función de las capacidades y particularidades más frecuentes de las persona de edad. Las explicaciones más detalladas y con ejemplos de las consignas, la lentitud en las respuestas motrices son algunos de los retos a las que se tuvieron que enfrentar los alumnos.

Promover y evaluar la formación de hábitos de práctica de la actividad física y del deporte, orientados al mantenimiento y mejora de la condición física y la salud en la tercera edad. Al tener una hora a la semana tuvimos que organizar “deberes motrices” para casa. Estos los incorporaron en sus actividades de la vida diaria mejorando así sus hábitos saludables.

Manejar e interpretar datos de la literatura científica relacionados con la práctica de actividad física en las personas mayores. En la elección del tipo de ejercicio, primamos los ejercicios de fuerza, saltos, equilibrio sobre la diversión según los últimos estudios sobre la mejora de la condición física en personas mayores.

REFERENCIAS

ARAÚJO, U.; ARANTES, V. (2010): «Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: el proyecto de la Universidad de São Pablo», en MARTÍNEZ MARTÍN, M. (ed.): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro.

Gil, J., Chiva O, Martí M., (2014). *El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio*. *Tándem: Didáctica E.F. N°(44)*, págs. 15-25

PUIG, J.M. (2006): *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. Octaedro.

Regelin P., Winkler, J. (2013). *Resistencia y estabilidad para personas mayores*. Ed. Paidotribo. Barcelona.

Rubio, L, Campo L., Sebastieni, E., (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Física*. Ed. Inde, Barcelona

Construyendo paredes dialógicas a través del Aprendizaje y Servicio en Formación Profesional de Educación Infantil

Esther Ana González Souto

*Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. República Saharaui s/n Campus de Puerto Real.
esther.gonzalezsouto@alum.uca.es*

RESUMEN

Este trabajo desarrolla una experiencia para dar respuesta a las problemáticas que se detectaron en un centro de Cádiz. Se partió de la necesidad de dar a conocer el centro reivindicando su carácter público, su identidad y las distintas alternativas educativas que ofrece, realizando un grafiti construido conjuntamente por la comunidad educativa. La finalidad del proyecto era potenciar el trabajo cooperativo, concretamente del alumnado de primer ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil. Articulaba aprendizajes donde el alumnado se sumergiría en la importancia de los movimientos sociales empleando las TIC de manera justa y accesible. Este proyecto apuesta por una propuesta de aprendizaje y servicio para caminar hacia una educación inclusiva en la que se atiende a la diversidad partiendo de necesidades reales del entorno.

Palabras claves: Aprendizaje-Servicio; Diversidad; Inclusión; TIC.

ABSTRACT

This paper develops an experience to address the problems that were found in a center of Cadiz. It began with the need to publicize the center claiming their public, their identity and the different educational alternatives offered, making a graffiti built jointly by the educational community. The purpose of the project was to enhance the cooperative work, specifically of students in junior kindergarten Vocational Training. Articulated learning where students would plunge into the importance of social movements using ICT fair and accessible. This project aims a proposed service-learning to walk towards inclusive education in which it takes diversity based on real needs of the environment

Keywords: Service-Learning, diversity, inclusion, ICT

1. INTRODUCCIÓN

En líneas generales, el proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario que se pretende desarrollar, se trata de un Trabajo Fin de Máster en la titulación de Máster de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela de Idiomas (MAES) en la especialidad de Orientación de la Universidad de Cádiz. Esta propuesta es relevante y pertinente ya que consiste en una investigación bibliográfica y el diseño de una propuesta didáctica que contribuye a dar respuesta a las problemáticas que se han podido observar en un centro de Cádiz, donde la que suscribe este trabajo ha realizado sus prácticas del MAES de servicios a la comunidad, durante el curso académico 2014/15. Éste parte de la necesidad detectada por el alumnado de que su centro está muy estigmatizado debido al desconocimiento del centro y dónde está ubicado. Todo ello llevó a poner en marcha un proyecto de innovación docente, para así dar respuesta a esta necesidad emergente, intentando una congruencia entre sentimientos, pensamientos y actuaciones pedagógicas. Pues solo podemos conseguir una transformación educativa y por consiguiente social analizando la realidad, planificando las acciones, poniendo en marcha nuestros sueños y celebrándolo toda la comunidad.

Como señala (Rovira y Palos, 2006) el Aprendizaje y Servicio es una propuesta socioeducativa innovadora, pero al mismo tiempo sus componentes son familiares y conocidos por todos/as: por una parte el servicio voluntario a la comunidad y por otra el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que se desarrollan en la escuela y/o instituciones educativas no formales. No obstante, la novedad no reside en cada una de sus partes, sino es vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad socioeducativa bien articulada y coherente. Es decir se le da la oportunidad a la comunidad de transformar una situación problemática en un potencial de aprendizaje poniendo una puesta en acción al servicio de la comunidad. Como señalan García y Cotrina (2015, p.2)

es una apuesta por construir y divulgar conocimiento desde un proceso de abajo arriba, desde quienes participan de la lógica y la vivencia del Aprendizaje y Servicio, desde la voz, fuera cual fuera el registro de la misma, de quienes quisieran...participar de este proyecto convertido así en empeño colectivo.

Por tanto, el Aprendizaje y Servicio Solidario (APSS) es una pedagogía libertadora siendo su práctica crítica y transformadora, es una cuestión de presente, es decir resuelve problemas inmediatos, además centra siempre su mirada en el contexto para que éste sea estimulante y proyecte a ciudadanas-os críticas-os, tolerantes, solidarias-os que busquen la libertad en base al amor y feliz de todas-os. Es importante mencionar que no se trata de una acción de voluntariado, pues supone un proceso bien definido -no entendido de manera lineal- sino en espiral, siendo su proceso el siguiente: análisis social del profesorado y alumnado a un entorno real, propuesta de ideas, planificación de la acción, intervención en el entorno, evaluación y celebración. Es decir, es un proyecto de investigación transformador, por lo tanto el APSS es una metodología emancipadora, por todo esto se puede apreciar cómo se interrelaciona de manera directa con la educación inclusiva, pues proyecta a ciudadanas-os críticas-os, libres y que sepan convivir en espacios con y junto a las-os demás respetando en el medio donde convivimos.

2.DESCRIPCIÓN

Este proyecto se lleva a cabo en un Instituto de Educación Secundaria que se encuentra ubicado en Cádiz en un barrio del centro histórico de la ciudad. Como se contempla en el Proyecto Educativo del Centro, éste es bastante reciente,

aproximadamente tiene unos 7 años. Su origen es debido a que las infraestructuras de dos Institutos de esta zona estaban bastante deterioradas por ello ambos institutos se fusionaron y conforman el nuevo centro. La intervención se lleva a cabo concretamente con el alumnado de primer ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil, aunque los talleres están destinados a toda la comunidad en sentido amplio - como conserjes, personal de cafetería y mantenimiento, bibliotecaria del centro, asociaciones, Universidad de Cádiz, entre otras -. El contexto en el que se va a llevar a cabo el proyecto es un entorno con un índice socioeconómico de las familias del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y por ende de Bachillerato medio-bajo, aunque dentro de nuestro alumnado hay determinados casos de familias con un índice socioeconómico bajo que provienen de los barrios más populares de la ciudad. Respecto las familias del alumnado de Formación Profesional se puede observar que alumnado provienen de diferentes localidades de la Provincia de Cádiz siendo su índice socioeconómico medio-alto.

Este proyecto surge de una necesidad que detectó el alumnado de primer ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil durante el periodo de prácticas del MAES de Servicios a la Comunidad de la persona que suscribe este trabajo. En este periodo observaron la necesidad que el centro no es conocido por su nombre, sino por su ubicación y que muchas personas no sabían de su existencia porque parece el centro el polideportivo colindante. Además dispone de multitud de oportunidades educativas públicas que ignora la comunidad en sentido amplio cómo es la Formación Profesional. También se ha de decir que el centro está muy estigmatizado por su ubicación, por todo ello se decidió conjuntamente que las paredes del centro "hablaran" a través del arte reivindicando que es un centro público, su identidad y las distintas alternativas educativas. Por tanto la finalidad de la propuesta era fomentar el trabajo cooperativo de la comunidad, concretamente del alumnado de primer ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil. Además de desarrollar aspectos del ámbito académico como es que el alumnado se concienciara de la importancia de los movimientos sociales para promover transformaciones sociales empleando las TIC de manera justa y accesible.

El servicio se concretó en llevar a cabo un proyecto construido conjuntamente por la comunidad, donde la diversidad era fuente de enriquecimiento mutuo creando vínculos de interdependencia positiva en la que la participación de todas-os era ingrediente esencial y que ésta sea con valores solidarios. Para ello se emplearía los talleres como espacios de convivencias de la comunidad transformando el entorno, generando prácticas educativas innovadoras, promoviendo valores que caminen hacia la inclusión como los aprendizajes para la comunidad del movimiento sociales a través del arte grafitero y la importancia de las TIC accesibles para todas-os.

Por tanto el proyecto se base en la diversidad como fuente de enriquecimiento mutuo y los talleres de graffitis como motor transformador educativo y social.

Para ello ha sido necesario construir conjuntamente alianzas en el entorno, en el caso de esta proyecto se ha contado con: Ayuntamiento de Cádiz, Universidad de Cádiz (UCA), Colectivo de Prevención inserción Andaluza (CEPA) y Asociación Tube España. Se proseguirá con una tabla en la que consta la participación de todas las personas que han intervenido de esta propuesta de innovación docente.

Tabla N°1.
Comunidad implicada en el APSS.

Colectivos		Nº participantes	Características
Centro Educativo	Alumnado	30	Alumnado de primer ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil
	Profesorado	3	1.Turor de prácticas 2.Profesores-as de Formación Profesional
	AMPA	1	Presidente del AMPA
	Personal no docente	7	3 Conserjes 2 Personal cafetería del centro 1 Bibliotecaria
	Dirección	1	Directora
Colectivo CEPA	Responsables	4	3 Responsables del colectivo 1 Usuario (grafitero)
	Usuario		
Ayuntamiento de Cadiz		1	Concejal Delegado de Educación y Universidad de Cádiz
Universidad de Cadiz	Alumnado	62	60 alumnas-os de Grado de Magisterio de Educación Infantil 2 docentes
	Profesorado		
Asociación Tube España		1	Presidente de la Asociación

Respecto a los aprendizajes, se llevó a cabo como una actividad transversal para el primer ciclo de Formación Profesional de Educación Infantil, en el que se interrelacionó con una intervención en el que se realizaba una acción al servicio de la comunidad. En el siguiente gráfico se podrá observar las diferencias entre los aprendizajes educativos y el servicio a la comunidad y cómo ambos están íntimamente ligados.

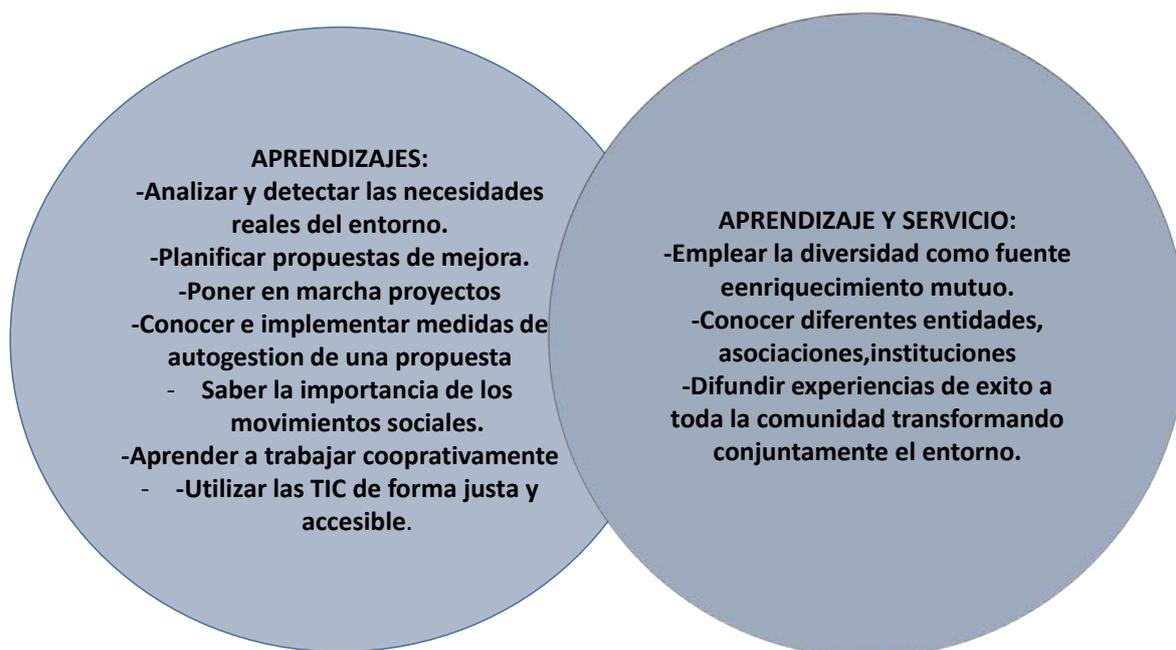


Figura 1. Diferencias y similitudes entre el Aprendizaje y el Servicio

Las diferentes fases que se desarrollaron en el proyecto, siguieron la lógica del Aprendizaje y Servicio Solidario (Puig, J.M., Martí, X y Batlle, R., 2008) y articularon las propuestas de actividades que se relacionan a continuación.

Tabla N°2.
Comunidad implicada en el APSS.

	FASES	ACTIVIDADES Y PRODUCTOS
SEMANA 1	Análisis de la realidad Propuestas de ideas	Asamblea Detectando necesidades } Lluvia de ideas Buscando soluciones }
SEMANA 2	Planificación del proyecto	¿Como nos organizamos? Producto II:Mural ¿Como nos autogestionamos? Lluvia de ideas
SEMANA 3	Acción	Talleres } ¿Qué es el APSS? } Producto III:Blog El movimiento grafitero } Boceto grafiti: Producto IV:Boceto Elaboración nota de prensa: Producto V
SEMANA 4	Acción	Grafiteando: Producto VI :Mural Nos visitan los medios de comunicación. Productor VI:Videos Visitamos la UCA. Producto VI :Videos
SEMANA 5	Evaluación	Reuniones Análisis de la Información Elaboración de Informes
SEMANA 6	Celebración	Celebración del APSS

3. ANÁLISIS

Esta propuesta configura el Trabajo Fin de Máster de la que suscribe este trabajo. Se ha dinamizado un proyecto en el que el alumnado ha detectado unas necesidades que ha intentado dar respuesta, a través de una propuesta pedagógica y un servicio como es el de construir conjuntamente paredes dialógicas desde el arte. Este centro no era conocido por su nombre, sino por su ubicación. Parecía parte del polideportivo colindante y que por la zona en la que se encuentra el centro, y éste estaba estigmatizado por la comunidad. El objetivo era ofrecer una propuesta que permitiese promover la identidad del centro y se divulgara a través de buenas prácticas educativas que transformaran la visión que tiene la comunidad del centro. Durante la construcción del proyecto, se ha podido apreciar cómo se han podido desmontar ciertos estereotipos, pudiendo demostrar que las-os adolescentes se involucran en actividades del centro, construyendo conjuntamente proyectos con la colaboración diferentes asociaciones, colectivos e instituciones. Como docentes ha permitido vislumbrar como debe ser agente dinamizador sociocultural de toda la comunidad promoviendo la participación de todas-os, empoderando la voz de cada una-o de las-os participantes.

Referente al logro de los objetivos de la experiencia del APSS, el análisis que se lleva a cabo, es cómo otras realidades educativas son posibles en el que toda la comunidad puede construir un proyecto colectivamente, donde todas las aportaciones son valiosas, observando que sin la participación de todas-os no sería posible haber conseguido un proyecto de carácter social.

Pero también es necesario dejar constancia que el final de este proyecto no fue el esperado, pero fue el que tenía que ser. La directora del centro después de haberlo aprobado hacía dos meses y que todas las personas implicadas le hubieran dedicado tiempo, ganas, trabajo e ilusión, lo paralizó de manera unilateral a menos de una semana de comenzar los talleres. Todas los agentes comprometidos visibilizaron su desacuerdo e incluso en el consejo escolar - la persona que suscribe este trabajo trasladó el sentir de la comunidad de que les parecía una medida antidemocrática, puesto si se había aprobado y construido conjuntamente el proyecto, esa decisión debía haberla tomado todas las personas que forman parte y no la directora desde una posición jerárquica -. Después del exponer el sentir general, la directora trasladó que se había equivocado por haber tomado una decisión tan precipitada sin haber contado con todas las partes implicadas. Por lo que se demuestra la necesidad palpable de institucionalizar el APSS para que tenga cobertura en el Delegación Territorial de Educación de Cádiz, ampliando así el ratio de responsabilidad social universitaria y acción solidaria en nuestro entorno y puedan apoyar activamente APSS que se estén llevando a cabo o deseen realizar.

4. PARA SEGUIR PENSANDO

La implantación de este proyecto a nivel profesional de la que suscribe este trabajo, ha permitido un aprendizaje bidireccional con todos los agentes implicados, además de tener que defender el APSS no solo en el grupo-clase, sino en diversos entornos que nunca antes había tenido la oportunidad y realizar aspectos que antes no había desarrollado, como una nota de prensa, presupuestos, coordinar diferentes colectivos e instituciones, movilizandolos recursos de manera justa y equitativa para transformar conjuntamente el entorno educativo y por consiguiente social. A nivel personal ha generado diversos

sentimientos y emociones durante todo el proceso - al principio, alegría e incertidumbre; durante el proceso, ilusión y satisfacción; y en la recta final un sentir de sin sabores amargos al palpar la opresión de la dirección del centro y dulces cargados de libertad cuando las voces de toda la comunidad visibilizan todo lo sucedido articulando una respuesta justa.

Por todo lo comentado se considera necesario promover experiencias de APSS en diferentes contextos para construir conjuntamente espacios más justos, equitativos, libres y estimulantes, en el que la voz de todos-as es esencial para promover una transformación educativa y social.

REFERENCIAS

- García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 19 (1),1-6.
- Puig, J.M. y Palos, J. 2006. Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. Pp 60-63.
- Puig, J.M., Martí, X y Batlle, R. (2008). Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje servicio solidario. *Guía Zerbikas*, nº 1. Bilbao: Fundación Zerbikas.

Servicio de Atención Psicopedagógica externa.

Una Experiencia A. p .s

Isabel María Granados Cornejo¹, M^a Carmen Sánchez Sánchez²

¹*Ces Cardenal Spínola CEU San Pablo Andalucía, Departamento de Pedagogía Centro adscrito a la universidad de Sevilla igranados@ceuandalucia.com*

²*Ces Cardenal Spínola CEU San Pablo Andalucía, Departamento de Pedagogía Centro adscrito a la universidad de Sevilla mcsanchez@ceuandalucia.com*

RESUMEN

Se trata de un proyecto realizado en colaboración con el Ayuntamiento de Bormujos, a través de la firma de un Convenio de colaboración, consistente en la creación de un servicio de atención psicopedagógico externo, totalmente gratuito, con una doble finalidad: por un lado, atender las necesidades de atención psicopedagógicas de la zona de Bormujos, contexto donde se ubica nuestra universidad, de aquellas familias, principalmente con menos recursos, que así lo soliciten y por otro lado servicio genera una serie de actividades que se les oferta a los estudiantes tanto de psicopedagogía como de magisterio para el desarrollo de su formación inicial.

La necesidad detectada en los centros escolares del contexto está relacionada con la existencia de niños y niñas de familias desfavorecidas que tienen dificultades en el estudio y que presentan algunas necesidades educativas y psicopedagógicas.

Palabras clave: proyecto intervención, ayuda, voluntariado, atención psicopedagógica, experiencia aprendizaje.

ABSTRACT

This is a project, carried out in collaboration with the City Council in Bormujos through a cooperative agreement which consisted of creating a service of external psycho-pedagogical assistance, totally free, with a double purpose: on the one hand, to meet the psycho-pedagogical needs of the area of Bormujos, within which our university is situated, and those of the families, mainly those with less resources, who require it. This service generated a series of activities which were offered to students studying both Psycho-pedagogy and Teacher Training.

The needs detected in the educational centers of the area are related with the presence of children from disadvantaged families who have difficulties with their studies and who present some educational and psycho-pedagogical needs.

Key words: project intervention, support, volunteer, psychopedagogical attention, learning experience.

1. INTRODUCCIÓN.

Desde la firma de los documentos base para el convenio con el Ayuntamiento de Bormujos, dos cursos, se han atendido a un total de 53 niños y adolescentes, derivados por el Ayuntamiento de Bormujos, el IES los Álamos de dicha localidad, algunos casos de la zona del Aljarafe, de familiares del Centro o hijos de alumnos. La atención, de una hora semanal por caso, fue llevada a cabo por la responsable de este Servicio, con la participación de un total de 50 alumnos de 4º y 5º de psicopedagogía y de 3º de Educación Especial (cuando estas especialidades y estudios estaban aún vigentes).

La edad de los niños y adolescentes tratados oscilaba entre los 20 meses y los 17 años, siendo los problemas de tipo comportamental y las dificultades de aprendizaje los más abordados. Habiéndose realizado una evaluación, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los casos. La entrevista y la colaboración con las familias constituyeron una baza fundamental en todo el proceso.

2. DESCRIPCIÓN

EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La Metodología de trabajo fue la siguiente:

- Derivación de los casos por parte de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Bormujos o la Orientadora del IES Los Álamos de esta localidad.

- Previa cita, se atiende al niño o adolescente y a los padres. Las peticiones se atienden por orden de llegada y en función de la disponibilidad de profesionales, despachos y horarios en cada momento.

- La responsable, está acompañada en todas las sesiones por uno o dos alumnos voluntarios, de Psicopedagogía y magisterio.

- Se procede a la evaluación diagnóstico o intervención, además de las entrevistas que se requirieron en cada caso.

- Cuando el niño precisa una intervención a nivel de dificultades de aprendizaje que puedan ser realizadas por alumnos de magisterio, son éstos los que las llevan a cabo. Después de cada jornada se celebra una reunión con los alumnos participantes en este voluntariado, en la que se analizan las distintas sesiones y en las que se plantean los posibles programas de intervención y próximos pasos a seguir en la próxima sesión.

- A medida que se ha ido realizando la evaluación y diagnóstico, se proponen los distintos programas de intervención psicopedagógica. Dos alumnos se encargan de trabajar con un grupo de niños (nunca más de tres), con problemáticas similares, bajo supervisión de la responsable, para así poder ir admitiendo casos nuevos.

- En todo caso nuestro cometido, nunca es “emitir informes” sí es dar “consejo orientador”, a las familias o Centros educativos que faciliten y/o mejoren la situación del niño o adolescente con el que hemos trabajado o aún estamos trabajando.

- Con el fin de optimizar recursos, y para aquellos casos que ya habían sido diagnosticados el curso anterior o fueran requiriéndolo en el presente, se crearon grupos de trabajo con los alumnos de 5º de Psicopedagogía que trabajaron de dos en dos con distintas problemáticas.

- Los test y cuestionarios necesarios fueron pasados por alumnos de 5º de la licenciatura de Psicopedagogía, siempre bajo la supervisión de varios profesores del Centro. Esto resultó muy enriquecedor porque profesores de distintas asignaturas pudieron participar en el programa.

- También los alumnos de 4º de Psicopedagogía pudieron participar a través de la asignatura de Diagnóstico psicopedagógico.

- Igualmente, existía un grupo de alumnos voluntarios que, a través de un proyecto aprobado por la universidad, participaban buscando y proporcionando programas y recursos actualizados para poder aplicarlos en las diversas problemáticas que se planteaban en este Servicio, y así mejorar las intervenciones que se venían llevando a cabo. Estos materiales servían también de gran ayuda como recursos a disposición de los padres, para que éstos pudieran seguir trabajando en casa con sus hijos.

- Se mantuvieron entrevistas periódicas y en algunos casos cuando el alumno lo requería, con la orientadora del IES Los Álamos, o los responsables de los Servicios Sociales encargados de derivarnos los distintos casos.

- En algunos casos, y dado que no era posible solucionar la situación del niño sin tratar con cierta profundidad la problemática familiar, casi siempre originada por los problemas de los padres, hemos tenido que emplear un tiempo, de entrevistas, etc., sólo con los padres, para intentar ayudar al niño.

3. ANÁLISIS

3.1. Conocimiento (interacción entre la mejora académica y el aprendizaje)

El conocimiento es práctico, compartido y supervisado. Los voluntarios realizaban entrevistas, análisis y diagnósticos de casos, elaboración y desarrollo de programas y su implementación y seguimiento de estos casos los siempre acompañados por un profesional con el que compartían de forma colaborativa sus experiencias.

3.3. Valores (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

(Interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

Como en todas las actividades de voluntariado los estudiantes ponen su vocación al servicio de una necesidades en este caso la capacidad de escucha de observación, de poner la teoría al servicio de una necesidad, que se detecta en el entorno y que les lleva a dedicar tiempo y espacio a los demás, de manera gratuita.

Todos estos valores construyen un perfil profesional de entrega y dedicación que conlleva un compromiso social.

AGRADECIMIENTOS

A las familias niños y niñas, alumnos y alumnas colaboradores, al centro, y a los profesionales que han hecho posible este proyecto enfrentándose no ha pocas dificultades,

REFERENCIAS

- Díez-Palomar, J., Flecha García, R. (2010) Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol, 24. Nº 1. Págs. 19-30. Recuperado en 15 febrero de 2014 en: <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011. Págs. 109-133. Recuperado en 15 febrero de 2014 en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf
- Kozinets, R.V. (2010) *Netnography. Doing Ethnographic Research Online*. London: SAGE Publications
- Salmerón Pérez, H. (2001) “*Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo*”. Granada: Universidad de Granada.
- Salmerón Pérez, H. y Lopez Palomo, V. (coords.). (2000): *Orientación Educativa en las universidades*. Granada: GEU.
- Sánchez Asiaín, J. A. (1996). « *Hacia una nueva cultura del trabajo*”. El País, 25.07.1996.
- Toscano Cruz, M^a de la O (2001). “*Necesidad de la Orientación en la Universidad*” Huelva: Universidad de Huelva.
- V.V.A.A. (2014). *Aprendizaje- Servicio. Si tú aprendes, yo mejoro*. En *Cuadernos de Pedagogía nº 450* (monográfico). Madrid: Wolters Kluwer

Programa de Aprendizaje-servicio en la formación inicial en Educación Infantil: Diálogo Intergeneracional y Responsabilidad Social - CUATROGE-

Susana Lucas Mangas¹, M^a Lourdes Espinilla Herrarte², César Vega García³

¹Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología. E-mail: sulum@psi.uva.es

²Universidad de Valladolid. Departamento de Filosofía, Teoría e Historia de la Educación. E-mail: elourdes@flfc.uva.es

³Universidad de Valladolid. Secretariado de Asuntos Sociales. E-mail: convivencia.asuntos.sociales@uva.es

RESUMEN

Programa de innovación educativa en el que participan tres generaciones de diversas organizaciones educativas y sociales, cuyo objetivo último es la formación de profesionales de la educación, desde el Aprendizaje-Servicio. Se desarrolla durante el curso académico 2012-2013 en diálogo con el AMPA del Colegio Público "Profesor Tierno Galván de Valladolid", entre profesionales de la Universidad de Valladolid (Secretariado de Asuntos Sociales y Facultad de Educación de Palencia, profesorado -Departamentos de Psicología, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Filosofía, Teoría e Historia de la Educación- y siete estudiantes del Grado de Educación Infantil-, personas del Centro Municipal de Mayores "Puente Colgante" de Valladolid y, profesorado y alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil y 1º Ciclo de Educación Primaria en el colegio en que se implementa. Fases: planificación; acción directa y continuada, articulada en el curriculum, fomentando una creatividad socialmente responsable; y obteniendo una evaluación positiva por parte de todos los agentes sociales participantes.

Palabras clave: "Innovación en programas intergeneracionales"; "Aprendizaje-Servicio"; "Responsabilidad Social"; "Educación Infantil".

ABSTRACT

Innovative educational program in which three generations of various educational and social organizations involved, whose ultimate goal is to train education professionals from Service-Learning. It develops during the academic year 2012-2013 in dialogue with the AMPA Public School "Professor Tierno Galvan of Valladolid" among professionals from the University of Valladolid (Secretariat for Social Affairs and Education School of Palencia, teachers -Departments of Psychology, Teaching Musical, Plastic and Corporal and Philosophy, Theory and History of Education-seven grade students and

Child- Education, persons Municipal Senior Center "Suspension Bridge" of Valladolid and teaching staff and students of the 2nd Cycle of Primary Education and 1st year of primary school in school in which phases is implemented. planning, direct and continuous action, articulated in the curriculum, promoting a socially responsible creativity and positive assessment by all participating social agents.

Keywords: "Innovation in intergenerational programs"; "Service-Learning"; "Social responsibility"; "Childhood Education".

1. INTRODUCCIÓN

En el Libro Verde de la Comisión Europea¹; en la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo²; en la Declaración Ministerial de León (2007)³ y, en el Informe sobre perspectivas del envejecimiento activo del Consejo Económico en Castilla y León (2009)⁴, se constata el papel activo que muchas personas mayores ejercen para el desarrollo social y el medio ambiente. Todo lo contrario a lo que se desprende de un análisis riguroso de la realidad comunitaria: se necesita movilizar muchos recursos que generen redes de riqueza y se construyan nuevos ámbitos de trabajo, siendo un eje de referencia las relaciones intergeneracionales (Lucas, 2009).

En el Comunicado de la Conferencia de la UNESCO (2009)⁵, se destaca la función de la Universidad para contribuir además a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometida con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. Asimismo, recientemente autores como Herrero y Brown (2010), Lucas (2012a) y Racionero y Padrós (2010) estudian la necesidad de establecer diálogo entre la educación y la comunidad.

El planteamiento de esta investigación coincide con la necesidad de emerger una construcción de una teoría que abarque una conducta vocacional integral e intervenciones para la construcción-de-la-vida que facilite que las personas elijan autónomamente su desarrollo de carrera; esta necesidad es investigada por Lucas, 2012b; Lucas y Carbonero (2002) y McMahon y Watson (2011); estudios que analizan las dimensiones de la conducta vocacional en interacción con modelos de construcción del conocimiento y de la carrera.

De hecho, las actividades cotidianas se desarrollan tomando como referencia las preferencias personales, los valores y las metas, siendo así éstas unas de las claves esenciales para envejecer de forma satisfactoria (Acosta y González-Celis, 2009;

¹ Frente a los cambios demográficos. Una nueva solidaridad entre generaciones (COM -2005-0094).

² La respuesta de Europa al envejecimiento a escala mundial (relacionado con el medio laboral

³ Una sociedad para todas las edades. Retos y oportunidades.

⁴ Informe e Iniciativa Propia IIP1/09. Consejo Económico y Social, Comunidad de Castilla y León, 2009.

⁵ 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.

Caprara, 2009 y Dávila y Díaz-Morales, 2009), poniendo en interacción la forma en que la sociedad construye los roles y la participación de las personas mayores. La sociedad contribuirá así a la construcción de una autopercepción positiva y realista de las personas mayores y, en coherencia, a un mayor bienestar y competencia social, personal y vocacional con sentido de responsabilidad social de la población joven y mayor, desde el diálogo y encuentro que supone compartir conocimientos (Lucas, 2009).

La finalidad que se persigue con los programas intergeneracionales es que las personas mayores adquieran un nuevo rol social activo que les permita sentirse útiles, un rol de “socio” integrado en un contexto intergeneracional; esta concepción es compartida por autores como Corraliza (2004); García González (2011), Orte y Vives (2006), Pérez, Rubio y Musitu, (2007) y Zacarés y Serra (2011). A modo ilustrativo, Corraliza (2004), resalta la concepción de persona mayor desde un rol social activo, en el sentido de aporte de sabiduría y de experiencia, que infunde respeto y con unas posibilidades de liderazgo importantes; con capacidad de influir en las demás personas y, por tanto, en las demás generaciones. Este liderazgo se hace visible si incorporamos a las personas mayores en el mismo proceso de investigación.

La metodología de investigación e innovación educativa que se utiliza es el Aprendizaje-Servicio (Service-Learning), conjugando tres dimensiones complementarias en su definición (Lucas, 2012b): *“enfoque educativo y estrategia de intervención psicosocial que pone en interacción el aprendizaje académico del alumnado con el servicio solidario que éste realiza, para contribuir a la calidad educativa con un sentido de responsabilidad social; dando respuesta a necesidades que se detectan en la sociedad y/o en el medio ambiente, con el objetivo de contribuir a su desarrollo, articulándolo en un proyecto comprometido éticamente, planificando, reflexionando y evaluando el nivel de adquisición de conocimientos por parte del alumnado, en diálogo con la comunidad y con los agentes sociales de la misma, así como el impacto que este programa tiene en la mejora de la comunidad.*

Aprendizaje-Servicio que tiene unos impactos de calidad educativa (Folgueiras, 2010; Martínez, 2006; Tapia, 2008 y Universidad de Valladolid y Caja Burgos, 2009¹¹): 1) *sobre el alumnado* (desarrollo académico, personal, vocacional, interpersonal, asunción de responsabilidades, para la ciudadanía, para la convivencia y para la interculturalidad); 2) *sobre el profesorado* (incremento de la motivación, mejora de la interacción con el alumnado, descubrimiento de otras estrategias de enseñanza-aprendizaje); 3) *sobre la comunidad*: (construcción de estrategias compartidas, incremento del sentimiento de pertenencia a un Proyecto, mejora de las relaciones intergeneracionales).

Se trata del Programa de Innovación Educativa en la formación inicial infantil: “Diálogo Intergeneracional y responsabilidad Social CUATROGE-”, se enmarca en la asignatura “Orientación y Tutoría con el alumnado y las familias, desde el mismo se impulsan cuatro generaciones de diversas organizaciones educativas y sociales, todas implicadas desde el trabajo cooperativo y diversos agentes sociales.

El objetivo de integrar transversalmente el enfoque de Responsabilidad Social en la actividad educativa, se consigue a través de este programa.

2. DESCRIPCIÓN

¹ Universidad de Valladolid y Obra Social de Caja Burgos (2009). Informes sobre la Responsabilidad Social en la Universidad de Valladolid. Proyecto “Factoría sobre Responsabilidad Social de la Universidad de Valladolid”: <http://www.uva.es/sas>

2.1. Participantes

Innovación educativa en la que están cuatro generaciones implicadas desde el trabajo colaborativo y diversos agentes sociales: alumnado de educación infantil y primaria; alumnado universitario en formación, como futuro profesional de educación infantil y primaria; profesorado del Centro de Educación Infantil y Primaria y de la Universidad, así como profesionales del Secretariado de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid y personas mayores del Centro de Mayores “Puente Colgante”.

2.2. Procedimiento

Programa que introduce una materia considerada transversal por normas y disposiciones internacionales, europeas y nacionales y se enmarca dentro de los objetivos estratégicos de la Universidad de Valladolid. Institucionalización del programa en la Universidad de Valladolid, en el marco del Plan de Convivencia Intergeneracional, impulsado y gestionado desde el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes, Área de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid y en el Plan Estratégico de la Universidad de Valladolid. Contribuye a desarrollar el 3º objetivo estratégico de la Universidad de Valladolid “promover la igualdad, el desarrollo de derechos sociales y la Responsabilidad Social” (Eje Estratégico 4 de la Universidad de Valladolid: la Universidad en la Sociedad). Da respuesta a la función social de la Universidad, reforzando sus funciones de servicio a la sociedad y, además, a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometida con la construcción de la paz, la salud, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, principalmente a través de un enfoque inter y transdisciplinar (UNESCO, 2009).

2.3. Materiales

Cuando hacemos referencia a los materiales en el desarrollo de nuestro programa intergeneracional, estamos ilustrando juegos populares infantiles, también denominados juegos tradicionales, principalmente de la cultura castellana. Juegos que han pasado de generación en generación en contextos de la familia y escuela y que han contribuido a que la infancia tenga un desarrollo intelectual, personal y social.

La selección de los juegos se realiza de forma consensuada por el grupo de trabajo constituido y se adapta a los niveles educativos de los diversos grupos; siguen una tipología variada, pasando de “juegos de corro” y “juegos de comba” a “juegos variados”. Juegos acompañados principalmente de canciones y que posteriormente la población infantil ilustran con dibujos.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realiza un análisis de la autoevaluación por parte del alumnado universitario que ha liderado la implementación del proyecto, a través del siguiente Autoinforme (Lucas, 2012a). Se especifican las respuestas obtenidas ante las distintas cuestiones:

-¿Me ha ayudado a clarificar competencias básicas? ¿Subraya las que destacarías?

La respuesta ha sido unánime: Sí.

Señalamos las respuestas apuntadas por el alumnado: el 50% señala: capacidad de organizar y planificar; resolución de conflictos; toma de decisiones; comunicación oral y escrita en la propia lengua; análisis y síntesis; habilidades interpersonales; capacidad de adaptarse a nuevas situaciones; generar nuevas ideas; diálogo con otras personas;

compromiso ético; capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica profesional; capacidad de aprender; liderazgo; trabajar de forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; el otro 50% añade además la iniciativa y el espíritu emprendedor.

-¿A nivel personal y a nivel grupal qué me ha aportado?

La experiencia ha resultado totalmente positiva. Argumentamos la doble respuesta: a nivel personal ha aportado nuevos conocimientos, satisfacción, seguridad, confianza, autonomía personal y la puesta en práctica de habilidades sociales. A nivel grupal, la experiencia de trabajar con grupos de personas de distintas edades y la misma experiencia de aprender a trabajar en grupo ha sido muy enriquecedora.

-¿Me ha motivado a buscar formas de participación en mi entorno?, ¿Cuáles?

El 50% del alumnado, ha buscado información sobre juegos tradicionales; y, el otro 50% restante ha recogido información de su entorno familiar próximo y abuelos-abuelas.

-¿He trabajado materiales educativos?

La mayor parte del alumnado responde afirmativamente. Se argumenta que el trabajo con estos materiales ha hecho posible reforzar, entre otros, el conocimiento del medio, la psicomotricidad, un autoconocimiento realista y positivo, valores de respeto, y diseño de estrategias y recursos de educación para la paz y la convivencia.

-Los materiales aportados ¿han sido adecuados?

El alumnado manifiesta en un 80% que los materiales han sido adecuados a la edad del grupo escolar infantil-primaria; el 20% restante, alude que les hubiera gustado profundizar sobre cómo trabajar más con aquel alumnado que manifiesta dificultades de interacción social con el grupo.

-Los materiales aportados ¿han sido suficientes?

La respuesta mayoritariamente compartida ha sido igualmente afirmativa. Se alega que se ha contado con material previsto en el proyecto y sobre todo con el material que tiene el colegio.

-¿Las actividades realizadas contribuyen a la mediación intergeneracional?

El alumnado en su totalidad, manifiesta que este proyecto ha contribuido a que se haya trabajado con cuatro generaciones distintas, y se ha trabajado desde el compromiso y el disfrute de estar aprendiendo conjuntamente. Señalamos alguna de las respuestas apuntadas por el alumnado: “las actividades y juegos que hemos realizado promovían la socialización y la inclusión social, incluso cuando ha surgido algún conflicto entre el alumnado, hemos llevado a cabo una mediación escolar que nos ayudado a gestionar y resolver el conflicto desde una educación para la paz”.

-¿Ha existido equilibrio entre teoría y práctica sobre orientación y tutoría al alumnado y familias?

El alumnado universitario en general manifiesta que se ha conseguido un equilibrio entre teoría y práctica e, igualmente, que se han podido llevar a cabo muchos de los objetivos y contenidos de la asignatura de “orientación y tutoría al alumnado y familias”.

-¿Los contenidos respondieron a tus expectativas?

La respuesta ha sido valorada positivamente por la mayoría del alumnado y manifiestan que respondieron de forma precisa a sus expectativas trabajando con juegos y canciones tradicionales.

En el Informe se reflejan las muestras de trabajo, de reflexión y de evaluación de este alumnado (dibujos, creaciones artísticas, juegos...) y la reflexión y evaluación realizada a través de las mismas.

Finalmente, reseñamos que se elabora un cuestionario de satisfacción que es cumplimentado por el profesorado implicado del CEIP “Tierno Galván” y las personas que participan del Centro de Personas Mayores “Puente Colgante”, dejando constancia de lo enriquecedora y satisfactoria que ha sido la participación en el Programa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La finalidad última se ha conseguido: la integración transversal del enfoque de Responsabilidad Social en la actividad educativa, a través de la elaboración de materiales educativos que contribuyen a promover en la Universidad de actitudes e iniciativas de Responsabilidad Social, a través de la formulación de objetivos, diseño y evaluación de metodologías y contenidos, publicación y difusión de buenas prácticas, acordes con los objetivos y las propuestas de desarrollo de los Informes elaborados sobre “Responsabilidad Social en la Universidad de Valladolid y Caja de Burgos (2012).

Se establecen criterios para el desarrollo de Buenas Prácticas de innovación docente con el fin de contribuir a mejorar la formación continua y cooperación intergeneracional. Estructura: Ficha resumen de cada práctica; descripción; contexto de la práctica y referentes externos; objetivos; repercusión en el aprendizaje del alumnado; desarrollo; personal implicado, recursos técnicos e infraestructurales; principales resultados obtenidos; carácter innovador (señalando las principales novedades que aporta la Buena Práctica a la actividad docente en el contexto de la titulación); sostenibilidad (describiendo las estrategias específicas que se plantean para garantizar su permanencia); replicabilidad y transferencia en otros contextos y otros datos relevantes.

Impacto significativo entonces en la formación del profesorado desde la acción socialmente responsable. El alumnado universitario participante ha realizado funciones de planificación, conjuntamente con los agentes sociales participantes, coordinación, actividades de integración curricular y de acción directa y evaluación en el colegio con el alumnado, desde el trabajo conjunto con el profesorado y con las personas mayores; contribuyendo a elaborar conjuntamente el Informe Técnico.

Impacto en la formación de formadores, en la formación de las personas a lo largo de la vida; en la transmisión oral de valores, actitudes y decisiones socialmente responsables a través del juego, dinámicas grupales, como recurso para construir y evaluar conocimientos, actitudes y valores intergeneracionales. Envejecimiento activo que, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), concibe el trabajo más allá de lo profesional, contempla lo social y lo comunitario, concibiendo la salud como calidad de vida, en cuanto bienestar físico, psíquico y social, con uno mismo y con los demás seres humanos, tal y como se ha planteado en este Programa. Rol activo que está poco reconocido y con frecuencia es no percibido, contribuyendo a incentivar el sesgo perceptivo del envejecimiento asociado a algo negativo, apartado y aparcado del compromiso, de la participación y de la calidad de vida social. Todo lo contrario a lo que se desprende de un análisis riguroso de la realidad comunitaria: se necesita movilizar muchos recursos educativos que generen redes de riqueza y se construyan nuevos ámbitos de trabajo, siendo un eje de referencia las relaciones intergeneracionales, como así lo fomenta este programa.

AGRADECIMIENTOS A LAS PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO DESDE: EL COLEGIO PÚBLICO “PROFESOR TIERNO GALVÁN”, EL CENTRO DE MAYORES “PUENTE COLGANTE”, EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL; EL SECRETARIADO

DE ASUNTOS SOCIALES Y LOS DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS PARTICIPANTES.

REFERENCIAS

- Acosta, C.O. y González-Celis, A.L.M. (2009). Actividades de la vida diaria en adultos mayores: la experiencia de dos grupos focales. *Psicología y Salud*, 19 (2), 289-293.
- Caprara, M. (2009). La promoción del envejecimiento activo. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Psicología de la vejez. Una Psicogerontología Aplicada* (pp. 337-361). Madrid: Pirámide.
- Corraliza, J.A. (2004). Vejez y Sociedad: dimensiones psicosociales. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Gerontología Social* (pp. 229-239). Madrid: Pirámide.
- Dávila, M.C. y Díaz-Morales, J.F. (2009). Voluntariado y Tercera Edad. *Anales de Psicología*, 25 (2), 375-389.
- Folgueiras, P. (2010). *Projecte d'estudi sobre l'evaluació (Grau de satisfacció i xarxa territorial) dels projectes d'Aprenentatge-Servei. Informe d'avaluació*. Facultad de Pedagogía: GREDI.
- García González, A. J. (2011). *Variables Psicosociales que inciden en la Calidad de Vida del Alumnado participante en Programas Universitarios de Mayores*. Tesis Doctoral inédita.
- Herrero, C. y Brown, M. (2010). Cognición distribuida en educación comunitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 253-268.
- Lucas, S. (2009). Psicología Social de la Educación y Desarrollo de Competencias clave para el aprendizaje permanente: Programas comunitarios de educación, formación y orientación profesional. Libro de Actas del *XI Congreso Nacional de Psicología Social*. Tarragona, 1-3 de octubre de 2009. Eds: Jordi Tous Pallarés y Joan Manuel Fabra Sopeña.
- Lucas, S. (2012a). Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria. En libro electrónico sobre Actas de *Jornadas sobre Responsabilidad Social*. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.
- Lucas, S. (2012b). Ética y construcción de toma de decisiones socialmente responsables (identidad personal, social y vocacional): hacia una nueva teoría educativa y de investigación. En A. Hirsch y R. López (Coords.), *Ética profesional en la docencia y la investigación*, pp. 485-509. Méjico (UNAM): Del lirio.
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Martínez-Odría, A. (2006). La nueva ciudadanía que surge de la cooperación entre Instituciones Educativas y Comunidad. Las posibilidades del Service-Learning. En Fundación General de la Universidad de Valladolid. (Ed.), *CIVICUS. Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Diálogo entre la universidad y la Comunidad. Una Guía Práctica*, 13-59. Valladolid: Fundación General de la Universidad de Valladolid.
- McMahon, M. y Watson, M. (2011). *Asesoramiento para la Carrera y Constructivismo: Elaboración de constructos*. Binding:ebook Imprenta Nova Publishers.

- Orte, C. y Vives, M. (2006). Apoyo social, calidad de vida y programas universitarios para mayores. En C. Corte (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 263-311). Madrid: Dykinson.
- Pérez, V. Rubio, R. y Musitu, G. (2007). *Mayores solidarios: guía para activar proyectos. Investigación sobre los mecanismos de la solidaridad organizada*. Madrid: Dykinson.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). El giro dialógico en la Psicología de la Educación. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 143-162.
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, A. (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*, pp. 27-56. Madrid: Octaedro.
- Universidad de Valladolid y Caja de Burgos (2012). *Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos* (libro electrónico).
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Revista Cultura y Educación*, Vol. 23, nº1, 75-84.

Colaboración en una comunidad de aprendizaje mediante el APS

Dolores Mallén Fortanet¹, M^a Ángeles Llopis Nebot², Pedro Jesús Ruiz-Montero³

¹ *Departamento de Educación. Universidad Jaume I de Castellón. E-mail dmallen@uji.es*

² *Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castellón. E-mail mallopis@uji.es*

³ *Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada. pedrorumo@ugr.es*

RESUMEN

Presentamos la experiencia llevada a cabo en la Universitat Jaume I de Castellón (UJI) con alumnado de 3º curso de la titulación de Grado de Magisterio Infantil en la asignatura “Atención a la diversidad” durante el curso 2014-15 que ha participado en el proyecto de transformación de una escuela CAES en Comunidad de Aprendizaje durante el primer semestre, aplicando la metodología de aprendizaje servicio (APS) mediante estrategias inclusivas (grupos interactivos y aprendizaje dialógico).

Palabras clave: Centro CAES, metodología inclusiva, didáctica, atención a la diversidad, educación intercultural.

ABSTRACT

We present the experience carried out in Universitat Jaume I of Castellón (UJI) with third year students of Teaching Degree in Pre-primary Education in the subject “Attention to Diversity” during the year 2014-2015, which have participated in the transformation project of a Special Education Action Centre in a Learning Community. Throughout the first semester, they have applied the Service Learning (SL) methodology with inclusive strategies (cooperative groups and dialogic learning).

Keywords: SEAC school, inclusive methodology, didactic, attention to diversity, intercultural education.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la institución universitaria y atendiendo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretende la responsabilidad social universitaria (RSU). Son muchas las posibilidades que la Universidad presenta para ejercer dicha función (Gaete, 2012) pero vamos a centrarnos en una propuesta formativa basada en la metodología del aprendizaje servicio (ApS) que promueva en su práctica espacios de convivencia y acercamiento social, situaciones que supongan implicación con la comunidad, atención a los intereses de las diferentes partes implicadas en las acciones.

Tapia (2008) define el ApS como “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes”.

El ApS es una metodología activa y experiencial que procura el aprendizaje de contenidos académicos al tiempo que se presta un servicio a la comunidad, atendiendo alguna necesidad no cubierta. El alumnado aprende en contextos reales, movilizando capacidades complicadas de trabajar en otros ámbitos vinculadas a contenidos curriculares; así mismo se atienden carencias de la sociedad contribuyendo a su solución (Gil, 2012).

Actualmente las diferencias entre escuelas publicas, concertadas, de ciudad o de periferia se acrecientan, lo que supone una mayor desigualdad y una reducción del acceso a la educación y a la igualdad de oportunidades. Con esta experiencia, posibilitamos conocer un contexto escolar diverso que da una respuesta eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Los objetivos que se pretenden con el APS son formar académicamente al alumnado a la vez que educar ciudadanos y ciudadanas capaces de interpretar de forma crítica el contexto social en que viven, aportando soluciones a los problemas detectados e implicándose en su resolución. (Chiva, Gil y Herrando, 2014)

En lo relativo a la vertiente servicio, el objetivo del ApS se centra en satisfacer las necesidades y requerimientos legítimos de alguna parte del entramado social (Gil, 2012) por ello tras ponernos en contacto con el equipo directivo del centro en septiembre se vio la posibilidad de una colaboración beneficiosa que daba respuesta a estas necesidades.

Desde la asignatura “Atención a la diversidad” en el Grado de Maestro Infantil se propuso al estudiantado la posibilidad de participar en acciones educativas que favorecieran la transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje.

Entre las competencias que dicha asignatura destacamos la capacidad de identificar disfunciones y saber incorporar al aula los recursos necesarios para atender las necesidades. Identificar disfunciones relacionadas con la atención, emoción y relación social. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar: interculturalidad.

La acción se lleva a cabo en el centro educativo público “Illes Columbretes” (CAES), que se encuentra en una zona socioeconómica deprimida. El número de alumnado por aula oscila entre 15 y 20 alumnos, tiene ayudas incluidas en la partida presupuestaria referida a gastos de funcionamiento como becas de comedor, libros, transporte. Realiza ajustes organizativos y adaptaciones curriculares para el conjunto de su alumnado. Recoge en sus programaciones docentes los temas transversales referidos a la mejora de la convivencia y a los estilos de vida saludables.

Actualmente dicho centro se encuentra en un proceso de cambio pues opta por un modelo más participativo contra el fracaso escolar. Dicho proyecto pretende abrir la escuela a la comunidad educativa, y necesita la implicación de todos los agentes educativos, padres, voluntarios y personas comprometidas con la sociedad, supone la transformación del centro en una comunidad de aprendizaje, un modelo que ha demostrado ser eficaz contra el fracaso escolar.

Este centro tiene un total de 150 alumnos y alumnas, cuenta con 3 unidades de Infantil y con 6 de Primaria. La intervención se desarrolló durante el primer semestre, en aulas de Infantil y Primaria, iniciándose en octubre del 2014 y finalizando en febrero del 2015.

El esquema del proceso de trabajo seguido como gestión docente:

a) Contactos con el centro, entrevistas con la dirección y equipo directivo del centro.

b) Información: Se desarrolló una charla-conferencia sobre “Comunidad de Aprendizaje un centro en transformación” de la directora de la escuela con la totalidad del grupo-clase donde se explicó la fase en la que se encontraba el centro, la metodología, las necesidades, el compromiso que implicaba participar y la proporción que computaría en la evaluación de la asignatura (30 %).

c) Planificación. Mediante un cronograma cada participante ofreció su disponibilidad semanal. Con ello se establecieron grupos y se temporalizó la atención de forma que durante 4 meses el centro ha contado con este alumnado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un total de 36 participantes optan por realizar estas acciones, la totalidad de alumnado en esta asignatura es de 83 pero no todos disponen de horario matinal para ir al centro.

d) Ejecución: Profundización en metodologías: Tertulias dialógicas literarias y grupos interactivos.

e) Evaluación de la experiencia:

a) Con alumnado UJI: Se realizan registros individuales de cada sesión, y valoración en grupo de la experiencia mediante informe escrito donde indican lo que han aprendido, la relación con la asignatura, análisis de problemas que se les presentan, la reflexión sobre la propia acción, las conclusiones y sensaciones experimentadas.

b) Con la entidad escolar: Se recogen las impresiones en una reunión con el equipo directivo del centro, haciendo una valoración y análisis de debilidades y fortalezas con el fin de mejorar el próximo curso.

Diversos autores indican que las comunidades de aprendizaje desarrollan prácticas de éxito (Apple y Beane, 1997, 2007; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 2006-2011) en nuestro caso, nos vamos a centrar en las actividades llevadas a cabo en el centro que son las tertulias dialógicas y los grupos interactivos.

La lectura dialógica, realizada a partir de textos, acerca la cultura a partir de las interacciones con todas las personas del entorno. Supone una comprensión compartida, entre un dialogo igualitario, que mejora las competencias lingüísticas y sociales.

“Las tertulias literarias y grupos interactivos entre otras, supone acelerar el aprendizaje de la lectura pues lo dotan de sentido y produce importantes transformaciones que superan desigualdades. (CREA, 2005)

Los grupos interactivos constituyen una forma de organizar el aula. El alumnado se agrupa de forma heterogénea en pequeños grupos que trabajan entre 3 y 4 actividades distintas preparadas por el tutor/a con una duración aproximada de 20 minutos. Estas actividades están moderadas en cada grupo por un adulto que entra a formar parte del aula. Cuando se termina una actividad, los alumnos y alumnas rotan con el grupo mientras que el voluntario permanece siempre en el mismo sitio trabajando la misma actividad.

3. ANÁLISIS

Actualmente con todos los informes y registros se está llevando a cabo un análisis cualitativo más profundo con las reflexiones escritas por cada grupo en cuanto a los efectos del ApS, siguiendo las cuatro categorías propuestas por Butin (2003). Este autor identifica una perspectiva técnica, referida a temas curriculares, una perspectiva cultural que supone tomar una consciencia más amplia sobre la diversidad, una perspectiva política que conlleva un entendimiento crítico de la sociedad y finalmente una perspectiva post-estructural referida al crecimiento personal y al cambio en las actitudes y aptitudes.

Tras un primer análisis, se puede avanzar que los aprendizajes que más predominan tras esta experiencia son los de carácter técnico (75 elementos identificados), seguido de los de tipo post-estructural (33 elementos identificados), cultural (33 elementos) y finalmente, los de carácter político (9 elementos). Este avance de resultados está en proceso de revisión cualitativa más profunda de la cual se esperan extraer subcategorías dentro de la clasificación original propuesta por Butin.

3.1. Conocimiento (interacción entre la mejora académica y el aprendizaje)

Poner en práctica algunos conocimientos académicos desde una intervención educativa flexible.

“Esta práctica ha sido muy útil, ya que nos hemos desenvuelto y hemos puesto actividades en práctica, en un contexto real de aula. Hemos aprendido nuevas experiencias de profesionales que trabajan allí diariamente y que además nos han ayudado en todo momento.”

Tener la posibilidad de dar soluciones a cada problemática.

“Ha sido una gran ocasión para aprender a desenvolvernos en el verdadero contexto educativo, el aula de la escuela, donde surgen las problemáticas y cuestiones y se aprende a solucionarlas.”

Conocer y comprender de forma real la diversidad en el aula.

“En conclusión, esta experiencia me ha enriquecido en todos los aspectos, nunca había trabajado en un colegio y te hace darte cuenta de algunas necesidades de los niños que no se pueden explicar en los libros.”

Trabajar mediante grupos interactivos

“Nosotras trabajábamos grupos interactivos, los grupos estaban compensados, dentro del grupo había una diferencia de nivel entre ellos, entre todo el grupo se ayudaban a hacer las actividades no importaba que a un niño le costará más que a los demás sino que todos se ponían a ayudarlo y resolvían las dudas y los ejercicios entre todos.”

Utilizar la lectura dialógica para favorecer el aprendizaje

“Con respecto a infantil se trabajaba la lectura dialógica, al principio sentimos que era un poco improductiva porque no se necesitaba personal de apoyo, porque consistía en leer un cuento y eso lo podía realizar la profesora sola. Pero conforme iban avanzando las sesiones ese sentimiento cambio a satisfacción,

porque observábamos que los niños y niñas estaban atentos a lo que les explicabas y que en la siguiente sesión aún seguían recordando lo que les habíamos contado.”

3.2. Habilidades (interacción entre el aprendizaje y crecimiento personal)

Autoestima, sentirse útil, confiar en que pueden ser mejores docentes

“Esta experiencia ha sido muy enriquecedora para mí tanto como persona como futura maestra. He aprendido mucho y pienso que en este tipo de centros educativos puedo sacar más jugo y aprender más que en otro centro normal puesto que se observan las necesidades de los alumnos y la verdad es que me he sentido muy útil sabiendo que los he estado ayudando.”

Confianza en su determinación profesional

“Esta experiencia me ha servido para adentrarme más al mundo de lo que será en un futuro mi profesión y me ha gustado mucho. He aprendido que si uno quiere y le gusta enseñar puede hacerlo.”

Enfrentarse a situaciones y poder solucionarlas

“También nos encontramos con un niño problemático, que mordía a sus compañeros y compañeras, no prestaba atención... y gracias a estas prácticas aprendimos que en el aula nos podemos encontrar con situaciones de este estilo y como saber afrontarlas.”

Asumir nuevas ideas sobre cómo desarrollar metodologías cooperativas.

“(...) después de ver cómo los niños y niñas trabajan en grupo y se ayudan entre ellos, nos emocionamos mucho y seguro que en un futuro trabajaremos con nuestros alumnos utilizando el aprendizaje cooperativo.”

3.3. Valores (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

Superar los miedos a lo desconocido y los prejuicios que se elaboran ante un centro CAES con minoría étnica y un porcentaje de inmigrantes alto.

“El primer día estábamos bastante nerviosas por saber lo que nos esperaba y por saber cómo sería la dinámica de clase. Y la verdad es que nos llevamos una grata sorpresa de la manera que nos trataron.”

Reconocer las dudas, miedos al enfrentarse al grupo de alumnos de cualquier edad.

“Iba con miedo por si no podía enfrentarme a las dudas que pudieran tener los niños y niñas de 5º de Primaria, pero he visto que sí”.

Comprender que se necesita la ilusión y motivación para trabajar todos juntos en grupo y crear una nueva escuela.

“Pensamos que para llevar a cabo esta metodología requiere del profesor ilusión para conseguir la motivación suficiente y despertar el interés por las actividades, además de saber adaptarse a la nueva situación.”

Satisfacción y enriquecimiento personal. En general se constata un aumento de seguridad y de autoestima tanto en los futuros docentes como en los y las menores.

“En definitiva, me ha encantado realizar este tipo de trabajo práctico porque me he puesto en contacto con los niños y es mucho más enriquecedor realizar este tipo de actividades que estar trabajando desde la Universidad”

“Al acabar la clase salimos muy contentas con nuestra primera experiencia, ya que los niños y niñas nos habían recibido muy bien y nos vimos capaces de realizar las actividades sin ningún problema”

3.4. Motivación (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

El alumnado participante mostró un mayor sentido de responsabilidad, la mayoría deseaba seguir con la experiencia y consideran que en un futuro podrán aplicar estas metodologías en su manera de educar.

“Una experiencia que como futuros docentes también nos ayudará a cumplir con el objetivo de aprender a resolver los pequeños conflictos o dificultades que nos podemos encontrar en las aulas”.

“Esta experiencia sin duda alguna la volvería a repetir ya que he podido aprender al ver otras maneras de trabajar en el aula con los niños/as a través de tertulias y grupos interactivos. Una forma de trabajar muy útil.”

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

Entre los aprendizajes que nuestro alumnado ha adquirido destacamos la posibilidad de practicar una atención eficaz a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Conocimientos de la existencia de valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa. Elaboración y ejecución de un conjunto de acciones entre los agentes educativos. Valorar el trabajo de apoyo desde la coordinación y colaboración. Conocer otras formas de organización educativa. Flexibilización del horario y polivalencia del espacio. Observar la diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno/a pues existen diferentes estilos de aprendizaje a los que la escuela debe dar respuesta. Han visto otra forma real de dar respuesta educativa a la diversidad, y han cambiado preconceptos y prejuicios que tenían antes de iniciar la experiencia. Se han podido identificar aspectos de la vida de un centro que son susceptibles de mejora con el fin de ir creando condiciones que hagan posible la inclusión. Entender que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe incluir la participación de la comunidad en todo el proceso. A la vista de los resultados el próximo curso continuaremos con la experiencia colaborando con el centro a partir de las necesidades que éste presente.

AGRADECIMIENTOS

Al centro educativo que ha posibilitado la experiencia, concretamente al profesorado que tan amablemente ha conducido a estos jóvenes aprendices de maestros para conocer otras formas de educar, donde no se excluye a nadie, donde se hacen presentes las familias, y el modelo educativo inclusivo es más real.

A todo el alumnado de la Universidad que ha participado en este proceso de cambio y ha dedicado su tiempo, sus conocimientos y su energía.

Trabajo respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU) y realizado dentro del Proyecto P11A2013.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata [V.O. *Democratic schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. 1995].
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2007). *Democratic schools. Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674–1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades (CREA) (2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula*. Informe final. Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003.
- Chiva, O., Gil, J. y Herrando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad: aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motores. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, pp 41-48.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, FP6 028603-2. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.
- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: una nueva Mirada a la relación de la Universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas*. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. España. Recuperada en julio de 2013 en: <http://evadoc.uva.es/handle/10324/923>
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (Tesis doctoral, Universidad Jaume I, Castellón, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/86937>
- Tapia, M. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Aprendizaje-Servicio como una metodología transversal de una “escuela de segundas oportunidades”

¹María del Carmen Marrero García, ²Miguel Ángel Betancor León, ³Carlos Brito Rodríguez y ⁴Miguel Tomé Pueyo

¹Fundación Canaria de Juventud Ideo. C/ Venegas, 65, 35003. Las Palmas de Gran Canaria; mmargar@fundacionideo.com

²Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. C/ Santa Juan de Arco, 1, 35004. Las Palmas de Gran Canaria; miguel.betancor@ulpgc.es

³Consultoría de Formación y Proyectos DFC. C/ Olof Palme, 9. 35006. Las Palmas de Gran Canaria; carlosbritorodriguez@hotmail.com

⁴Asociación Jade. San Cristóbal de La Laguna; mtomepuç@gmail.com

RESUMEN

En el marco de un Programa de Formación en Alternancia con el Empleo, PFAE Proyecto Nublo, se promueve la rehabilitación de un colegio de educación de infantil y primaria, ya desafectado y abandonado. El ayuntamiento de Telde lo cede a organizaciones que soliciten un espacio para desarrollar su actividad. Lo que en un principio era sólo un espacio de prácticas se ha convertido en un proyecto de recuperación importante donde se combinan el aprendizaje de un certificado de profesionalidad, en este caso de Mantenimiento de edificios, con el servicio que se le proporcionara al barrio del Polígono de Jinámar acondicionando un edificio que será un futuro centro ocupacional homologado por el Servicio Canario de Empleo (SCE) para impartir certificados de profesionalidad, junto con otras acciones educativas encaminadas al desarrollo personal de todos aquellos que se acerquen a trabajar en este proyecto (usuarios, formadores, gestores,...), desde la responsabilidad de participar y la promoción de valores prosociales.

Palabras clave: "comunidad", "empleabilidad", "aprendizaje-servicio", "valores", "participación".

ABSTRACT

In the context of a work-linked training pathway program, PFAE Proyecto Nublo, the rehabilitation of an abandoned elementary school is promoted. Telde's Municipal Council assign this location to organizations who ask for a place to develop its activity. Originally made for a learning space has become an important restoration project where the learn of a professional skill certificate, in this case building Maintenance, and provide this services to the district of Jinámar is combined. The purpose of this project is restore a facility which will become a vocational centre approve by Canary Public Employment Service (SCE) intended to offer professional skill certificates alongside others educative actions geared towards the personnel development of people working in this project, like responsibility for working as a group and promotion of prosocial values.

Keywords: "community", "employability", "service-learning", "values", "involvement"

1.INTRODUCCIÓN

El desempleo juvenil en Canarias no sólo se caracteriza por sus elevadas tasas, también destaca una sobreabundancia de mano de obra poco cualificada, una escasez de perfiles profesionales con cualificaciones intermedias, así como carencias básicas en comunicación oral y escrita e idiomas. Hay una desconexión entre las demandas empresariales y la formación.

Además, es significativo el segmento de población juvenil que se encuentra en situación de exclusión y vulnerabilidad social; escasez de estudios, el contexto en el que viven, los índices de pobreza o pertenencia al sistema de justicia juvenil.

Las personas destinatarias son 15 menores/jóvenes, menores de 30 años, en situación de exclusión y/o vulnerabilidad social (algunos/as de ellos/as en ejecución de alguna medida judicial), de los municipios de Las Palmas de Gran Canaria y Telde.

El objetivo se centra en favorecer el proceso formativo/laboral de estos chicos y chicas sin cualificación profesional y con dificultades para su inserción profesional y mejorar, por ende, su empleabilidad.

2.DESCRIPCIÓN

La experiencia de Aprendizaje-Servicio se centra en la Rehabilitación de diversos espacios de un antiguo centro educativo que la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias desafecta y cede al Ayuntamiento de Telde, el Colegio Rafael Alberti (CRA). La mayor parte del espacio se encontraba en estado de abandono y objeto de saqueo durante años, aunque una parte de él es utilizado por una asociación de atención a niños/as con cáncer (asociación “Ya era hora”) y una agrupación musical del barrio (una comparsa).

La Fundación Ideo promueve el PFAE Proyecto Nublo, subvencionado por el Servicio Canario de Empleo (SCE). En un principio, el CRA iba a ser usado como un espacio de prácticas más, pero no el principal. Este proyecto comienza en diciembre de 2014 y finaliza en septiembre de 2015.

Los/as jóvenes participantes se engancharon con el centro, empezaron a tomar conciencia de lo que rehabilitar ese edificio podría suponer, no sólo para ellos sino, también, para la comunidad. Es por ello que se plantea al Ayuntamiento la posibilidad de convertir un ala del CRA en centro de formación y empleo para el barrio. Algunas fotos dan muestra del estado en el que se encontraba frente a otras que van reflejando el avance del proyecto.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta del grupo es el bajo nivel competencial básico con el que partían, no sólo en áreas como lengua o matemáticas, dificultades también en lo concerniente a aspectos como los cuidados personales o a la gestión emocional.



El objetivo es dar una segunda oportunidad al centro y a los jóvenes participantes y ofertar un espacio formativo laboral a la comunidad (el Polígono de Jinámar) y cualesquiera otras actividades que se estimen necesarias, junto a otros colectivos del barrio.

Además, se amplía la práctica de actividades de ApS a los espacios que ocupa la asociación infantil con la adecuación de los baños, pintura,....; ese espacio lo usan para hacer actividades de ocio con los niños enfermos de cáncer durante las tardes y los fines de semana; se encuentra en la otra ala del edificio.

El Ayuntamiento de Telde está en proceso de resolver la cesión temporal del CRA a la Fundación para que el SCE lo homologue y poder seguir desarrollando certificados de profesionalidad en él, aspecto administrativo que posibilitara la conclusión de la rehabilitación.



3.ANÁLISIS

Motivación (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

Este aspecto debe abordarse desde una doble dimensión; lo que ha supuesto y supone para el equipo educativo del proyecto y para los chicos y chicas participantes; lo que supone para los técnicos de la Fundación que participamos en este tipo de proyectos y con esta metodología.

Los/as jóvenes participantes han incrementado la responsabilidad en las acciones de aprendizaje emprendidas, hay un producto social directo que va más allá de lo acreditable y entronca directamente con el voluntariado, pero más consciente e intencional.

El trabajo realizado va más allá del periodo de tiempo del proyecto y no sólo beneficia a la comunidad, las competencias de solidaridad, responsabilidad y éticas adquiridas, refuerzan el autoconcepto y la autoestima de los participantes.

La satisfacción del trabajo bien hecho refuerza la actitud necesaria para afrontar los proyectos profesionales venideros. La actitud con la que se viene a clase, la forma de vestir,..., muchos han sido los cambios que se han ido dando desde que se inició el programa.

Para la propia Fundación y las organizaciones con las que colabora que coinciden en el objetivo de fomento y apoyo de actividades, acciones y programas de asistencia, formación, inserción, promoción y cooperación que favorezcan el desarrollo integral de la población infantil y juvenil de Canarias, resaltando la importancia de que partan de la experiencia, de las personas desde sus experiencias y que supongan un compromiso social.

4.APRENDIZAJE EFECTIVO

Este proyecto ha afianzado contagiado la ilusión por un proyecto de futuro en el que la aportación de todos/as suma para la consecución de un objetivo cuya verdadera trascendencia se irá revelando a lo largo de los años. Hemos podido constatar la potencia que tiene esta metodología al fundamentarse en la experiencia, la reflexión y la reciprocidad. Más que de aprendizaje efectivo debemos hablar de aprendizaje AFECTIVO.

Uno de los aspectos a resaltar es que hemos tomado mayor conciencia del efecto que los edificios públicos abandonados generan en barrios como el Polígono de Jinámar, con un fuerte componente de marginalidad social, paro y total desamparo en lo que a servicios se refiere.

Debemos destacar la importancia de encontrar una conexión emocional con la población de Jinámar que evite que dicho espacio continúe con el proceso de deterioro en el que se encuentra inmerso y poder, finalmente, rescatar un recurso educativo de este tipo que permita el acceso de los menores/jóvenes del barrio a programas educativos que potencien su desarrollo integral.

También se consiguió una mayor implicación de los servicios municipales de limpieza para el traslado de toda la basura desalojada y limpieza de los accesos y entrada del CRA.

Se produce, por tanto, un cambio en la mirada de la comunidad hacia el edificio con la puesta en valor del mismo; deja de ser un centro cerrado y abandonado con la crisis, sometido al continuo pillaje, de forma que la puesta en marcha de proyectos como este y su convivencia con propuestas puramente asociativas del propio barrio, como la comparsa (agrupación típica de los carnavales de Canarias) que aprovecha uno de los antiguos talleres para preparar su vestuario, favorecen la propia seguridad del mismo, se respeta, se protege,...

Proyectos como este en el que los/as chicos/as completan el currículo de su certificado de profesionalidad con un servicio a la comunidad (ApS) de marcado interés social, promueven una mayor sensibilización hacia las necesidades del entorno más inmediato; en este sentido, ya han empezado a surgir propuestas encaminadas a la rehabilitación de las zonas de acceso a las viviendas cercanas para mejorar el estado de las conexiones a servicios como el transporte público (camino en laderas de difícil tránsito por carecer de solado, expuestos al deterioro provocado por las inclemencias del tiempo y la falta de limpieza) o el ajardinamiento de la zona.

Como conclusión, hemos sido y somos testigo de cómo el ApS fomenta la empatía y se inspira en la ética del cuidado, en la importancia que cobra tener en cuenta a las personas que nos rodean, a la naturaleza, al entorno y a nosotros mismos.

AGRADECIMIENTOS

Esta comunicación agradece de sus autores la creencia firme en la metodología del ApS para la fomentar las capacidades de jóvenes en vulnerabilidad social y devolverles la creencia en su capacidad de dar a los demás, como miembros activos de su comunidad: poniendo en valor su trabajo, contribuyendo a fortalecer un reconocimiento que adquiere una mayor trascendencia en estos perfiles de jóvenes, haciéndolos visibles y líderes activos y positivos entre sus iguales.

Estamos juntos en este camino, acompañando a los/as jóvenes en estos procesos de cambio y desarrollo personal, colaborando en la puesta en marcha de diversos proyectos.

Agradecer a todos los/as trabajadores/as de la Fundación Ideo que hacen posible este proyecto: equipo educativo y administrativo, coordinadores, orientadores.

Al Ayuntamiento de Telde, a la asociación “Ya era hora”, al SCE, al IES Fernando Sagaseta y a tres profesionales que promueven esta metodología allá por donde van: Teresa Acosta (Ayuntamiento de La Laguna), Ana Cano (Facultad de Trabajo Social de la ULPGC) y Carmen Batista (Centro de Profesores de Telde). Y, por supuesto, a Roser Batlle, ella nos inspira.

Propuesta de Aprendizaje-Servicio universitario en Dirección de Empresas: combinando innovación docente con apoyo al emprendimiento

Almudena Martínez-Campillo¹, M^a del Pilar Sierra-Fernández² y Yolanda Fernández-Santos³

¹ Departamento de Dirección y Economía de la Empresa. Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n 24017, León (amarc@unileon.es)

² Departamento de Dirección y Economía de la Empresa. Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n 24017, León (pilar.sierra@unileon.es)

³ Departamento de Dirección y Economía de la Empresa. Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n 24017, León (yfers@unileon.es)

RESUMEN

Esta propuesta describe una experiencia multidisciplinar de Aprendizaje-Servicio universitario en materias del ámbito de la Dirección de Empresas, consistente en combinar la innovación docente en seis asignaturas con la participación de un grupo de alumnos de cada una de ellas en la prestación de un servicio gratuito de apoyo al emprendimiento en la comunidad local. Dicho servicio supone la impartición de conferencias por equipos multidisciplinarios de estudiantes en distintos municipios, dirigidas a asesorar a sus emprendedores a la hora de realizar los Planes de Negocio. Así, se resuelve una gran dificultad que afrontan muchos de ellos una vez que tienen la idea de negocio y no pueden ponerla en marcha por no saber elaborar el plan de empresa que permite demostrar su viabilidad.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Educación Superior; Dirección de Empresas; Innovación Docente; Emprendimiento.

ABSTRACT

This proposal describes a multidisciplinary experience of Service-Learning in the field of Business Management, which consists in combining teaching innovation in six subjects with the participation of a group of students from each of them in providing a free service to support entrepreneurship in the local community. This service focuses on giving lectures by multidisciplinary teams of students in different municipalities, aimed at advising its entrepreneurs when making Business Plans. As a result, it is possible to resolve a great problem that many of them face once they have the business idea but cannot implement it by not knowing how to make the plan that can prove its viability.

Keywords: Service-Learning; Higher Education; Business Management; Teaching Innovation; Entrepreneurship.

1. INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva la reordenación de la enseñanza universitaria en tres ciclos -Grado, Máster y Doctorado-, lo que requiere, además de importantes modificaciones curriculares y organizativas, cambios en los métodos y los recursos docentes empleados a fin de aumentar el número de egresados y mejorar su empleabilidad (Fernández-Santos et al., 2013). Ello supone la necesidad de que el profesorado reoriente sus programaciones y metodologías docentes, poniendo más énfasis en el trabajo y la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje que en la simple acumulación de conocimientos

No obstante, las Universidades españolas se han adaptado más rápidamente a los nuevos requerimientos del EEES en el ámbito investigador que en el docente, ya que tanto la LOU como la LOMLOU ponen más énfasis en potenciar de inmediato la investigación frente a la docencia. Además, si se acepta la existencia de un cierto *trade off* entre ambas actividades, el mayor prestigio y valor curricular de la investigación podría justificar que muchos profesores no estén utilizando todavía nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje activos, inductivos y cooperativos, que, si bien podrían motivar a los alumnos a obtener mejores resultados académicos, también suponen dedicar mucho más tiempo y esfuerzo que las metodologías convencionales (Fernández-Santos y Martínez-Campillo, 2015). De ahí la necesidad de desarrollar y fomentar nuevas metodologías docentes que, además de beneficiar a los estudiantes, ofrezcan ventajas para los profesores que las emplean.

Una de estas metodologías de innovación docente, adaptada a las exigencias del EEES y potencialmente atractiva para los docentes, es la denominada “Aprendizaje-Servicio” -*service learning*- (Service-Learning 2000 Center, 1996; Folgueiras et al., 2013), que consiste en combinar el desarrollo formativo de las asignaturas con la participación de los estudiantes en la prestación de un servicio a la sociedad. Por tanto, se trata de un nuevo método educativo que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un único proyecto, en el cual los estudiantes se forman trabajando en la mejora de las necesidades reales de su entorno (Tejada, 2014). Así, a partir de esta metodología es posible avanzar en uno de los grandes retos de la Universidad actual (Tapia, 2008): la vinculación de sus tres misiones -docencia, investigación y la denominada “tercera misión”, relativa a su función social-

2. DESCRIPCIÓN

En tiempos de crisis como los actuales, una gran parte de la ciudadanía se encuentra sin un puesto de trabajo y, lo que es peor aún, sin muchas posibilidades de optar a él. Entre las distintas salidas para afrontar esta delicada situación destaca el emprendimiento o creación de una empresa propia -*entrepreneurship*-, que, además de generar empleo, contribuye en gran medida al desarrollo económico y social de las zonas donde las nuevas empresas se implantan (Huggins y Thompson, 2015).

Sin embargo, una vez que el emprendedor tiene la idea de negocio, aunque ésta sea innovadora y tenga posibilidades de éxito, dar el paso hacia el autoempleo no es sencillo. Así, cabe destacar los problemas para acceder a recursos humanos, técnicos y, sobre todo, financieros para la puesta en marcha de la nueva empresa (González Domínguez, 2013). Ante este escenario, la única salida del emprendedor es demostrar la viabilidad económico-financiera de su iniciativa a través de un Plan de Negocio. Aunque éste no asegura el éxito, es imprescindible para organizar la idea de negocio, simular su viabilidad y, por ende, para ponerla en marcha, pero su elaboración supone una nueva dificultad para una gran parte de los emprendedores por la falta de formación, experiencia e, incluso, asesoramiento al respecto (García et al., 2010). De ahí la necesidad de tomar

medidas dirigidas a apoyar a los potenciales y actuales emprendedores a la hora de elaborar el Plan de Negocio.

Después de detectar esta necesidad social en nuestro entorno más cercano y de valorar las consiguientes oportunidades de servicio por parte de nuestros estudiantes, la experiencia de Aprendizaje-Servicio propuesta en el presente trabajo consiste en prestar un servicio a la comunidad local basado en una iniciativa de apoyo a los emprendedores. Dicha iniciativa implica la impartición de conferencias por parte de grupos multidisciplinares de estudiantes en algunos municipios grandes del alfoz de León, dirigidas a asesorar e informar a sus potenciales y actuales emprendedores a la hora de realizar los Planes de Negocio. En concreto, con dicha propuesta se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Lograr una mejor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a una mayor motivación, implicación y profundización en los contenidos por parte de los estudiantes, que redunde en un mayor rendimiento académico.
- Orientar la formación universitaria de los estudiantes hacia aquellas competencias que la sociedad exige a los profesionales, tales como la capacidad para resolver problemas reales de la sociedad, realizar análisis críticos, trabajar en equipo, liderar un grupo o hablar en público, entre otras, a fin de mejorar su empleabilidad futura.
- Promover un método cooperativo y multidisciplinar que permita mejorar la motivación docente, la coordinación y el trabajo en equipo entre profesores pertenecientes a distintas Áreas de Conocimiento y Universidades, así como el establecimiento de contactos externos, redundando en una red de relaciones generadora de beneficios para los profesores implicados en particular y para sus Universidades en general.
- Favorecer de algún modo 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 Negocio.

Específicamente, las instituciones implicadas en la propuesta de innovación docente realizada son la Universidad de León (ULE) y el Centro de Estudios Universitarios Superiores de Galicia (CESUGA), adscrito a la University College Dublin, National University Ireland (Irlanda). En concreto, se aplicará en las siguientes titulaciones ofertadas por dichas instituciones:

- 4 Grados de la ULE (Administración y Dirección de Empresas, Comercio Internacional, Finanzas y Relaciones Laborales y Recursos Humanos),
- 1 Master de la ULE (Ingeniería Industrial)
- 1 Grado de CESUGA (Administración y Dirección de Empresas).

Finalmente, indicar que los equipos multidisciplinares se constituirán con estudiantes de las siguientes asignaturas del ámbito de la Dirección de Empresas:

- Fundamentos de Administración de Empresas (1º G. Administración y Dirección de Empresas/ULE)
- Normas Internacionales de Contabilidad (2º G. Comercio Internacional)
- Mercados Financieros Internacionales (3º G. Finanzas)
- Creación de Empresas (3º G. Relaciones Laborales y Recursos Humanos)
- Organización de la Empresa Industrial (2º M. U. en Ingeniería Industrial)
- International Marketing (4º G. Administración y Dirección de Empresas/CESUGA)

3. ANÁLISIS

Nuestra propuesta de Aprendizaje-Servicio universitario se abordará en tres fases principales, que implican, a su vez, el desarrollo de diez tareas:

Primera fase: Diagnóstico y planificación de la actividad.

1. Elección del servicio que se prestará a la sociedad. Se ha propuesto una iniciativa de apoyo a los emprendedores para elaborar el Plan de Negocio, dadas las elevadas tasas de paro en nuestro entorno y considerando los importantes efectos positivos del emprendimiento en las zonas donde se instalan las nuevas empresas. Específicamente, la realización de un Plan de Negocio consiste en proyectar en un documento escrito la idea de negocio del emprendedor con objeto de determinar la puesta en marcha de la misma y su viabilidad. Para ello, con carácter general, en cualquier Plan de Negocio se distinguen las siguientes partes (González Domínguez, 2013):

a) Realización de un análisis para valorar la idoneidad de la idea de negocio

b) Si la idea es viable, diseño de un plan de puesta en marcha en el que se detallen todos los aspectos relacionados con la actividad que se pretende desarrollar. Así, será necesario establecer:

- un Plan de Marketing
- un Plan de Producción
- un Plan de Recursos Humanos
- un Plan Económico-Financiero

c) Elección de la forma jurídica y cumplimiento de los trámites legales.

2. Oferta y selección de un pequeño número de estudiantes en las asignaturas implicadas, teniendo en cuenta que en cada una de ellas se trabajan contenidos específicos relativos a una parte concreta del Plan de Negocio, de modo que entre todas ellas darían cobertura al Plan de Negocio completo. La participación en esta actividad será valorada en la Evaluación Continua de dichos estudiantes.

3. Oferta y selección de municipios grandes del alfoz de León, contactando previamente los profesores con los Ayuntamientos correspondientes, de manera que les ofrecerán estas exposiciones gratuitas sobre el tema de emprendimiento empresarial, siendo ellos los encargados de decidir el lugar dónde se impartirán.

Segunda fase: Ejecución de la actividad.

4. Constitución de grupos multidisciplinares de estudiantes. Se constituirán tantos grupos como municipios resulten elegidos para realizar la actividad, y cada grupo, a su vez, estará formado por un estudiante de cada una de las asignaturas implicadas a fin de cubrir todas las partes de un Plan de Negocio completo (cada grupo nombrará a un líder, que será su representante).

5. Realización del trabajo individual por parte de cada estudiante respecto a una parte concreta del Plan de Negocio, en función de la asignatura a la que pertenezca, bajo la orientación y supervisión del profesor correspondiente.

6. Preparación de las conferencias sobre cómo se elabora un Plan de Negocio completo a partir de las aportaciones individuales de los estudiantes de cada grupo, bajo la supervisión de dos profesores del equipo de asignaturas de “Creación de Empresas”, y de otro profesor que, además de impartir una de las asignaturas relacionadas con una parte del Plan de Negocio, pertenece del Proyecto GEM (*Global Entrepreneurship Monitor*) -una iniciativa internacional promovida por la London Business School y el Babson College y dirigida a contribuir al impulso del emprendimiento-.

7. Elaboración de los cuestionarios de evaluación por parte de otro grupo adicional de estudiantes de la asignatura “International Marketing”, bajo supervisión docente.

8. Impartición de conferencias por los grupos de estudiantes a los emprendedores de los municipios seleccionados (cada grupo en un municipio concreto).

Tercera fase: Evaluación de los resultados de la actividad.

9. Cumplimentación de los cuestionarios de evaluación por parte de los estudiantes, los profesores y los potenciales emprendedores asistentes a la reunión.

10. Valoración de resultados y extracción de conclusiones. Para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos de nuestra propuesta de Aprendizaje-Servicio universitario se llevarán a cabo varias estrategias dirigidas comprobar si es posible unir el éxito académico con el compromiso social.

En definitiva, dado que todas las asignaturas implicadas en nuestra propuesta de Aprendizaje-Servicio en el ámbito de la docencia universitaria en Dirección de Empresas se imparten durante el primer semestre, su desarrollo se iniciará a principios del curso 2015-16 atendiendo al cronograma que figura en el Cuadro 1:

Cuadro N°1.

Cronograma de actividades de la experiencia de Aprendizaje-Servicio propuesta

(Año 2015)								
Actividades/Quincena	Sept	Octubre		Noviembre		Diciembre		Responsable
	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	
Primera fase: Diagnóstico y planificación de la actividad								
1.- Elección del servicio que se prestará a la sociedad	MAYO							Equipo docente
2.- Oferta y selección de un pequeño número de estudiantes en las asignaturas implicadas								Equipo docente
3.- Oferta y selección de municipios del alfoz de León								Equipo docente
Segunda fase: Ejecución de la actividad								
4.- Constitución de grupos multidisciplinares de estudiantes								Equipo docente
5.- Realización del trabajo individual por cada estudiante								Estudiantes
6.- Preparación de conferencias por los grupos de estudiantes								Estudiantes y Equipo docente
7.- Elaboración de los cuestionarios de evaluación								Estudiantes y Equipo docente
8.- Impartición de las conferencias por los grupos de estudiantes en los municipios seleccionados								Estudiantes
Tercera fase: Evaluación de los resultados de la actividad								
9.- Complimentación de los cuestionarios de evaluación								Equipo docente, estudiantes y asistentes
10.- Valoración de resultados y extracción de conclusiones								Equipo docente

Fuente: Elaboración propia.

4. BENEFICIOS ESPERADOS

Los distintos beneficios que se esperan obtener con el desarrollo de la presente propuesta de Aprendizaje-Servicio son los siguientes beneficios:

Beneficios para los estudiantes implicados

- Adquisición de ciertas competencias y habilidades personales y profesionales difíciles de alcanzar con otros métodos de enseñanza.
- Mayor profundización en los contenidos académicos.
- Mayor motivación e implicación en el aprendizaje

- Mejor calidad del aprendizaje, ya que aprenden tanto en el entorno universitario como en el no universitario, lo que debería redundar en un mejor rendimiento.

Beneficios para los profesores implicados

- Coordinación con otros docentes para generar sinergias.
- Establecimiento de contactos externos al ámbito académico.
- Adquisición de una visión más aplicada de su asignatura con la cobertura de una necesidad social que permite conectar a la Universidad con el entorno local.
- Posibilidad de sacar la enseñanza fuera del aula.

Beneficios para las Universidad implicadas

- Mejora de productividad docente a nivel institucional
- Mejora de la imagen ante la sociedad
- Establecimiento de redes de colaboración con otras Universidades
- Establecimiento de contactos externos al ámbito académico.

Beneficios para la sociedad

- Apoyo a los emprendedores locales con el consiguiente beneficio en términos de creación de empleo y desarrollo económico.
- Recepción de un servicio de información y asesoramiento gratuito para los habitantes de los municipios.

AGRADECIMIENTOS

Esta propuesta de Aprendizaje-Servicio será financiada a través de la Convocatoria 2015 del PAID (Plan de Apoyo a la Innovación Docente) de la Universidad de León.

REFERENCIAS

- Fernández-Santos, Y., Martínez-Campillo, A. y Fernández-Fernández, J. M. (2013). Evaluación de la eficiencia y el cambio de productividad en el Sistema Universitario Público español tras la implantación de la LOU, *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 205 (2), 71-98.
- Fernández-Santos, Y. y Martínez-Campillo, A. (2015). Has the teaching and research productivity of Spanish Public Universities improved since the introduction of the LOU: evidence from the bootstrap, *Revista de Educación*, 367, 90-114.
- 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.
- García, C., Martínez, A. y Fernández, R. (2010). Características del emprendedor influyentes en el proceso de creación empresarial y en el éxito esperado, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 19 (2), 31-48.
- González Domínguez, F. J. (2013). *Creación de Empresas: Guía del Emprendedor*. Madrid: Pirámide.
- Huggins, R. y Thompson, P. (2015). Entrepreneurship, innovation and regional growth: a network theory. *Small Business Economics*, 45 (1), 103-128.
- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University.
- 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 Editorial.

Tejada, J. (2014). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25 (3), 285-294.

Una propuesta educativa interdisciplinar para el 1er curso de Educación Social a través del Aprendizaje-Servicio

Virginia Martínez-Lozano¹, Rosa M. Rodríguez Izquierdo², María Marco Macarro³, Alfonso Blázquez Muñoz⁴, Beatriz Macías Gómez-Estern⁵, Cristina Mateos Gutiérrez⁶ y María Cabillas Romero⁷

¹Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública.
Universidad Pablo de Olavide. Ctra. Utrera, km. 1, 41013, Sevilla.
vmarloz@upo.es

²Departamento de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide.
Ctra. Utrera, km. 1, 41013, Sevilla. rmrodizq@upo.es

³Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública.
Universidad Pablo de Olavide. Ctra. Utrera, km. 1, 41013, Sevilla.
mmarmac@upo.es

⁴Residencia Universitaria Flora Tristán. C/Residencia de Estudiantes s/n, 41013
Sevilla, Universidad Pablo de Olavide. ablamun@upo.es

⁵Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública.
Universidad Pablo de Olavide. Ctra. Utrera, km. 1, 41013, Sevilla.
bmazgom@upo.es

⁶Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública.
Universidad Pablo de Olavide. Ctra. Utrera, km. 1, 41013, Sevilla.
cmatgut@upo.es

⁷Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública.
Universidad
Pablo de Olavide. Ctra. Utrera, km. 1, 41013, Sevilla. mcabillas@upo.es

RESUMEN

En el curso 1º del grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide hemos llevado a cabo una experiencia docente interdisciplinar a través del Aprendizaje-Servicio (ApS). Las asignaturas de “Bases del Funcionamiento Psicológico Humano” y “Didáctica en Educación Social” –de manera colateral también “Fundamentos de la Antropología”- se han coordinado para centrar sus aprendizajes curriculares en un servicio comunitario realizado en una comunidad de Aprendizaje de un CEIP ubicado en una zona marginal de la ciudad de Sevilla, donde casi la totalidad del alumnado es de etnia gitana. Esta experiencia de ApS ha sido obligatoria para todo el alumnado de 1º, que ha sido evaluado conjuntamente por las diferentes asignaturas mediante diarios de campo, comentarios de lecturas, ensayos teórico-prácticos y la realización de un cortometraje sobre sus aprendizajes.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio”, “Educación Social”, “universidad”, “interdisciplinariedad”.

ABSTRACT

The experience we present here has taken place at the University Pablo de Olavide with first year students of Social Education. It has been an interdisciplinary teaching experience through service learning. Three courses have worked together: “Psychological Bases of Human Functioning”, “Teaching Education” and “Bases of Anthropology”. The three subjects have focused their curricular learning in community service rendered in a Primary School based on learning community, and located in a marginal area of Seville, where almost all of the pupils belong to the gypsy community. The experience of service learning has been mandatory for all first year students, and has been jointly evaluated through field notes, readings, theoretical and practical tests and the making of a short film about the learning experience of students.

Keywords: “Service-learning”, “social education”, “university”, “interdisciplinarity”.

1. INTRODUCCIÓN

La idea de introducir el Aprendizaje-Servicio como herramienta didáctica para la impartición y coordinación de varias materias en el 1er curso de Educación Social surge sobre la base de las diferentes experiencias que tenemos en diferentes frentes. Por una parte se basa en nuestra experiencia en trabajo comunitario en zonas marginales cercanas a la universidad (Martínez-Lozano, Blázquez y Blanco, 2008), donde comenzamos con las primeras experiencias de ApS (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012; Blázquez y Martínez-Lozano, 2013); además contamos con experiencia en colaboraciones y en la elaboración de programas para poblaciones minoritarias, analizando en varios casos su impacto en estudiantes universitarios (Macías, Martínez-Lozano y Mateos, 2014a; Macías, Martínez-Lozano y Vásquez, 2014; Macías y Vásquez, 2014); y finalmente contamos con la puesta en marcha de anteriores proyecto de ApS en una asignatura optativa del 3er curso de esa titulación (Macías, Martínez-Lozano y Mateos, 2014b; Macías y Martínez-Lozano, 2014). Con este bagaje, un grupo nutrido de profesoras, investigadoras y un técnico en intervención social planteamos diseñar de manera más seria, y engranado con la Coordinación del Grado de la titulación, un proyecto de innovación educativa que nos iba a permitir trabajar conjuntamente desde diferentes asignaturas sobre un mismo proyecto comunitario. A continuación presentamos la experiencia con los objetivos que nos han guiado y el proceso seguido implantación, así como las evaluaciones del programa se han llevado a cabo.

2. DESCRIPCIÓN

La experiencia que presentamos se ha llevado a cabo con estudiantes del primer semestre de 1º del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, a través de un proyecto interdisciplinar de ApS en el que se introduce la acción real, en forma de servicio a la comunidad, como estructura articuladora de la metodología docente en dos asignaturas: Bases del Funcionamiento Psicológico Humano y Didáctica en Educación Social. Se ha contado además con el apoyo de otra asignatura del semestre, Fundamentos de la Antropología, que ha apoyado la experiencia introduciendo en sus prácticas herramientas de análisis de la realidad necesarias para la reflexión y el

aprendizaje, como son la etnografía y, más concretamente, el cuaderno de campo. En las dos asignaturas matriz la parte práctica, que habitualmente se cursa en clases diferentes a las de contenido teórico, han sido sustituidas por la asistencia y colaboración en el Colegio Andalucía, Centro de Educación Infantil y Primaria en el que se trabaja con Comunidades de Aprendizaje, ubicado en una zona con necesidades de transformación social, como es el “Polígono Sur” de Sevilla, y donde casi la totalidad del alumnado es de etnia gitana.

2.1. Objetivos

Los objetivos principales de esta experiencia fueron varios y a varios niveles:

- Aprendizajes del alumnado universitario: se trataba de combinar la teoría con la práctica, buscando aprendizajes auténticos que permitiesen al alumnado aplicar conceptos teóricos a sus experiencias; esto implica, además, que los y las estudiantes adquirieran no sólo destrezas conceptuales sino conocimientos sobre sí mismos y sobre su papel como futuros profesionales de la educación social; e implicaba también el aprendizaje de comportamientos y actitudes orientadas al compromiso ético como ciudadanos y ciudadanas que son.

- En metodología docente: pretendíamos generar un espacio común sobre el que pivotaran diferentes disciplinas con el objetivo de generar conocimientos no compartimentados, ofreciendo una formación que acercara a diferentes abordajes de la realidad como visiones diferentes pero necesarias y complementarias. Esto implicaba a su vez crear espacios de docencia conjunta entre profesorado de diferentes disciplinas que trabajase unido en la formación de profesionales con conocimientos “conectados” y no encapsulados.

- Objetivos de investigación: avanzar en el conocimiento y desarrollo teórico sobre los aprendizajes y, especialmente, sobre los procesos de evolución personal que tienen lugar en los y las estudiantes a través de su experiencia en la metodología Aps.

- Compromiso social institucional: pretendíamos estrechar puentes de colaboración-investigación entre la Universidad y diferentes entidades educativas con necesidad de apoyo (como las comunidades de aprendizaje del CEIP Andalucía), así como visibilizar a la universidad como institución a la búsqueda de modelos formativos sostenibles y comprometidos socialmente que posibiliten una educación superior efectiva y de calidad.

En resumen, pretendíamos avanzar en la puesta en práctica del ApS, no solo como herramienta metodológica para asignaturas concretas, sino como apuesta metodológica para la organización y desarrollo de la docencia de todo el Grado de Educación Social orientada al aprendizaje en contextos reales.

2.2. Proceso de implantación de la experiencia

En cuanto al proceso de desarrollo de la experiencia, las actividades realizadas han sido varias; pasamos a describirlas:

a. En un primer momento fue necesario un largo periodo de preparación, que implicó un gran trabajo de coordinación de las materias y de la calendarización del semestre. A la vez, junto con el técnico de intervención social de la Residencia Universitaria Flora Tristán (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012; Blázquez y Martínez-Lozano, 2013; Martínez-Lozano, Blázquez y Blanco, 2008) acordamos con el CEIP Andalucía las condiciones de las colaboraciones. Todo este trabajo quedó plasmado en una guía docente conjunta donde se trató de integrar las dos asignaturas que principalmente se implicaron en la experiencia. En ella se

planteaban los temas coordinados y una evaluación, que en un 60% del total era conjunta.

b. Las sesiones teóricas presenciales comenzaron con clases conjuntas en las que se presentaba la asignatura y se impartían conocimientos necesarios para comenzar con la experiencia -a la vez que con la entrada en la universidad-. Tras dos semanas de docencia compartida, en estas clases teóricas pasamos a trabajar por separado cada una de las asignaturas. Éstas cambiaron por completo ya que el temario tal y como estaba programado para años anteriores se nos hacía inútil. Ahora a las clases llegaban los estudiantes con los temas leídos y generalmente debatíamos sobre las experiencias que estaban teniendo en sus colaboraciones.

c. La semana tercera de clases los y las estudiantes comenzaron su trabajo comunitario en aulas interactivas de la comunidad de aprendizaje. Debían pasar en ellas 20 horas, yendo al colegio un día a la semana durante dos horas. El total hacía que la experiencia en el colegio durara 10 semanas. De cada una de las visitas al centro debían elaborar una nota de campo con dos partes. Una parte de observaciones detalladas y objetivas, y otra de reflexión, donde debían plasmar sus percepciones subjetivas, sus sensaciones, y además hacer una reflexión teórica en la que debían enlazar la práctica con los temas que estuviéramos trabajando esa semana. La semana antes de comenzar trabajamos con los y las estudiantes en el barrio, desde la Residencia Universitaria Flora

Tristán, donde se les explicó las condiciones del lugar, sus características, así como los programas de regeneración que están en marcha en esa zona.

d. Las clases prácticas presenciales fueron sustituidas en gran parte por las horas en el colegio. No obstante tuvimos varias sesiones prácticas presenciales conjuntas donde trabajamos el seguimiento de la experiencia y algunas lecturas que debían hacer. Parte de las sesiones prácticas de la asignatura de Antropología se dedicaron a explicar el trabajo del etnógrafo, y su importancia en educación, así como el diario de campo como herramienta fundamental para registrar las observaciones.

2.3. Evaluación de los estudiantes

Lo que aquí mostraremos es cómo se llevó a cabo la evaluación al estudiantado desde las asignaturas implicadas. Esta evaluación se realizó de manera combinada, con algunas entregas compartidas y otras independientes.

De manera compartida debían entregar:

-Un primer informe sobre percepciones del barrio tras la sesión en la Residencia Universitaria Flora Tristán

-El diario de campo, con un total de 10 notas en las que se incluyeran los apartados exigidos.

-Informes de evaluación continua a través de cuestionarios y microrrelatos.

-Elaboración de un cortometraje sobre la experiencia.

De manera individual debían entregar para cada asignatura:

-Comentario crítico de dos lecturas. Estas se presentaban por separado aunque en una de las clases prácticas presenciales se establecieron grupos de discusión con el objeto de trabajarlas y discutir las de manera conjunta.

-Informe teórico sobre la asignatura en el que se solicitaba que vertieran sus conocimientos a la luz de la práctica, empleando para ello las notas de campo. Estos informes, aunque los presentaban por separado a cada asignatura, debían plasmar una cuestión de integración que se les planteaba. En la asignatura de Didáctica se les pidió la elaboración de una unidad didáctica que tuvieron que implementar en clase y evaluar en el informe. En el trabajo de Bases del funcionamiento psicológico se les pidió un análisis de los procesos psicológicos en relación a la tarea que realizaron de Didáctica, que analizaran los procesos que se ponen en marcha y que introdujeran propuestas de mejora.

De colofón del semestre los y las estudiantes organizaron un certamen donde se presentaron los cortometrajes elaborados a toda la comunidad universitaria.

La asistencia obligatoria únicamente se circunscribió a las 20 horas de trabajo en el colegio. Las sesiones presenciales eran fundamentales, pero no exigimos obligatoriedad.

3. ANÁLISIS DE LOS APRENDIZAJES Y DE LA EXPERIENCIA

La experiencia de ApS que presentamos ha sido analizada y evaluada en varios niveles.

a. Por una parte, el aprendizaje y competencias adquiridas por los y las estudiantes se ha evaluado de manera continua, a través de la entrega de una serie de actividades teórico-prácticas, tanto individuales como grupales. Así por ejemplo, la elaboración de un diario de campo durante todo el semestre, la entrega de comentarios críticos de lecturas o la elaboración de un informe final. Además, los cortometrajes realizados al final del semestre incluyeron en muchos casos reflexiones sobre estos aspectos. Los resultados, tanto de las calificaciones obtenidas, como de las diferentes entregas, mostraron además de una adquisición de conocimientos asentada, la adquisición de competencias vinculadas a muy diferentes aspectos, tales como la ruptura de prejuicios, la iniciativa, la capacidad de comunicación con otros referentes culturales, o la capacidad crítica para entender que otro tipo de educación es posible. Nos falta sin embargo un análisis más profundo de los resultados que nos permita confirmar y categorizar estos aprendizajes de manera más sistemática. Estamos en ello.

b. Por otra parte evaluamos la metodología en sí. Para ello realizamos foros de debate en clase a mitad y al final de la experiencia. Estos foros se llevaron a cabo como grupos de discusión sobre cuestiones concretas, que posteriormente trabajamos en el gran grupo de clase. Las opiniones vertidas por parte del estudiantado dejaban claras sus sensaciones sobre el proyecto, inclinándose por este tipo de metodologías frente a las tradicionales. Uno de los indicios de éxito, es que la mitad del grupo de clase se ha mantenido en el colegio como voluntarios y voluntarias durante todo el curso. En este mismo nivel, la evaluación que

realizamos como equipo docente es enormemente buena, tanto por el equipo formado, como por la satisfacción de la impartición de las asignaturas de una manera tan enriquecedora. En este apartado incluimos así mismo la evaluación con el claustro de profesores y profesoras del CEIP Andalucía. Esta ha sido muy satisfactoria, llevándonos a otro proyecto conjunto en el que trabajamos la Triangulación en la Docencia como metodología para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes de la Universidad.

c. A modo de evaluación externa, tanto de la metodología como de los aprendizajes, una estudiante de máster del grado de Comunicación de la Universidad de Augsburg, que realizaba su periodo de prácticas tutorizada por una de las profesoras que formaba parte de la experiencia, ha realizado durante su estancia un documental sobre la experiencia ApS que se estaba llevando a cabo. El análisis de las opiniones de los y las estudiantes nos ofrece también una interesante fuente de datos para el análisis que, a primera vista, nos permite vislumbrar la satisfacción del estudiantado ante su paso por ella, y un análisis más profundo nos permitirá ahondar en todos estos aspectos evaluativos.

4. PERSPECTIVAS DE FUTURO

La experiencia que hemos puesto en marcha ha sido conocida por el resto de profesorado del grado con una aceptación tal que el año que viene se incorporan nuevas asignaturas al proyecto. Esto significará que pondremos en marcha la experiencia en el segundo curso también, por lo que el grupo de estudiantes que ha pasado por la experiencia este año continuará haciéndolo el curso que viene, ofreciéndonos la posibilidad de un seguimiento longitudinal de los aprendizajes. Además, tras la evaluación con el colegio, vamos a intentar que el trabajo de colaboración del estudiantado se mantenga durante todo el curso, para ello ya hemos implicado a asignaturas de ambos cuatrimestres. La idea además es cambiar de población objeto del servicio para el 2º curso. Estamos actualmente trabajando en ello.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se ha llevado a cabo con el apoyo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, que ha hecho posible el engranaje entre clases teóricas, clases prácticas y colaboraciones externas. Además el apoyo de la Dirección General de Formación e Innovación Docente de la Universidad, que nos ha considerado la experiencia como innovadora, además de facilitarnos diferentes intercambios con el colegio. Nuestro agradecimiento también a la Residencia Flora Tristán, que siempre nos facilita las cosas acercándonos a esa realidad tan cercana y tan diferente como es Polígono Sur. Y por último, nuestras gracias a la comunidad del CEIP Andalucía, a sus maestros y maestras, a sus niños y niñas, y a su gente, por hacer posible esta experiencia tan maravillosa y tan llena de aprendizajes para todos.

REFERENCIAS

Blázquez, A. y Martínez-Lozano, V. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la Residencia Universitaria Flora Tristán. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Eds.), Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad (pp. 263-267). Educación y Comunidad, 8. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.

- Martínez-Lozano, V., Blázquez Muñoz, A. y Blanco López, J. (2008). La Residencia Universitaria Flora Tristán como parte del motor de cambio de una zona con necesidades de transformación social. Actas del II Congreso internacional de Psicología Comunitaria (pp. 347-353). [On line]. Recuperado de http://www.gjcpp.org/pdfs/ACTAS2008_v3C.pdf#page=349
- Macías, B.; Martínez-Lozano, V. y Mateos, C. (2014a). "La Clase Mágica-Sevilla". Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 109-137.
- B.; Martínez-Lozano, V. y Mateos, C. (2014b). Usos de la etnografía en un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el contexto universitario. En P. Mata; B.
- Ballesteros e I. Gil (Eds.) Aprendizaje de la ciudadanía y la participación (pp. 115-121). CC: Traficantes de sueños.
- Macías, B., Martínez-Lozano, V. y Vásquez, O.A. (2014). Service learning in university students participating in "La Clase Magica". *Lessons from US and Spain. Journal for Research on Extended Education*, 2, 63-78.
- Macías, B y Vasquez, O. (2014). La Clase Mágica goes international: Adapting to new sociocultural contexts. In B. Flores, O. Vasquez y E. Clark (Eds.), *Generating transworld pedagogy: reimagining La Clase Magica* (pp.193-208). Lexington Books.
- Martínez-Lozano, y Macías, B. (2014). Análisis de los procesos de aprendizaje en contextos no formales. Una experiencia con mujeres gitanas. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Eds.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 22-27). Educación y Comunidad, 8. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.

Aprendizaje Servicio en las prácticas externas universitarias: una experiencia solidaria en Tinduf

Noelia Melero Aguilar

Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
Universidad de Sevilla
nmelero@us.es

RESUMEN

La comunicación que presentamos describe una experiencia de Aprendizaje Servicio Solidario en la que estudiantes de las titulaciones de Pedagogía, Magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla realizan sus prácticas externas en colegios de los campamentos saharauis de Tinduf, Argelia. Si bien las prácticas pre-profesionales son un excelente espacio para la formación en ciudadanía activa, donde convergen la calidad académica y la responsabilidad social, el Aprendizaje Servicio se convierte en una metodología que acompaña este proceso académico combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. La experiencia desarrollada desde un enfoque de justicia social ha contribuido a generar futuros educadores más comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave: Prácticas externas, Solidaridad, Cooperación, Aprendizaje, Justicia Social.

ABSTRACT

The present communication describes a learning experience Solidarity Service in which students of degrees of Education, Teaching and Educational Psychology at the University of Seville do their internships at schools in the Saharawi camps in Tindouf , Algeria . While pre - professional internships are an excellent place for training in active citizenship , where converge the academic quality and social responsibility, the Service Learning becomes a methodology that accompanies this process combining academic learning processes and service community. The experience gained from a social justice approach has helped generate more future educators committed to building a more just and equitable society.

Keywords: External practices , Solidarity , Cooperation, Learning , Social Justice.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las prácticas externas o pre-profesionales a las titulaciones de grado en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se convierte en una oportunidad para los estudiantes universitarios de poder observar y participar activamente en la realidad profesional aplicando conocimientos, herramientas y recursos, apoyando procesos de planificación y gestión de servicios, y estableciendo relaciones con usuarios y con otros profesionales. Aspectos que se desarrollarán en mayor o menor medida en función de varios factores, pero donde primarán sin lugar a dudas, las características propias del lugar de prácticas, y la implicación del propio estudiante (Raya-Diez y Caparrós, 2013).

La realización de estas prácticas externas en diferentes titulaciones de Ciencias de la Educación se ha orientado fundamentalmente a ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar esta formación teórica-práctica en instituciones educativas de infantil, primaria y secundaria cercanas al alumnado, bajo la supervisión de un tutor/a que realiza supervisiones periódicas. En los últimos años, donde se viene potenciando la pedagogía y la educación social como salidas profesionales con gran demanda en la sociedad, la oferta de estas prácticas externas cada vez se hace más extensible a organizaciones y entidades sociales que trabajan con diferentes colectivos, e impulsan interesantes iniciativas en comunidades y barrios. Por lo que la implicación del estudiante en contextos que cada vez son más complejos, diversos e interculturales conlleva la necesidad de incorporar metodologías que fomenten el desarrollo de competencias y de procesos de aprendizaje activo que lo hagan más protagonista durante el desarrollo de sus prácticas. Un ejemplo en este sentido, es el Aprendizaje Servicio, una metodología educativa, inspirada en las pedagogías activas, que combina los procesos de aprendizaje y el servicio a la comunidad. Promueve aprendizajes que activan la adquisición de competencias y el desarrollo de capacidades, habilidades, conocimientos y valores que permiten resolver situaciones o mejorarlas, en contextos reales. Es una manera de aprender prestando un servicio social a la comunidad, y una manera de comprometerse con la realidad a través del aprendizaje (Batlle, 2013).

La metodología de Aprendizaje Servicio en ese sentido, permite mejorar la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica, desde la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social. Permitiendo que los estudiantes desarrollen sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Tapia, 2000). En cualquier caso, se trata de articular el proceso de aprendizaje con el servicio a la comunidad, a través de un proyecto de trabajo que posibilita el aprendizaje interviniendo en la realidad, y que consigue un impacto positivo en la calidad de los aprendizajes académicos, así como en la formación humana y social de los futuros profesionales (Tapia, 2006), por lo que esta metodología encaja con la filosofía que enmarca a las prácticas pre-profesionales universitarias, convirtiéndose en una interesante alternativa de aprendizaje curricular.

Todas estas cuestiones que argumentamos conforman el marco que fundamenta la experiencia que presentamos, que consistió en la realización de prácticas externas curriculares de estudiantes universitarios a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio, tomando como escenario o contexto, los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf, Argelia, y como servicio, realizar una intervención socioeducativa con niños y niñas de la wilaya de Dajla. Una iniciativa que combinó el aprendizaje con el servicio a la comunidad, contribuyendo a desarrollar en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad, el compromiso, y la responsabilidad social y ciudadana.

2. DESCRIPCIÓN

Preparación previa del proyecto

El punto de partida del que surge la iniciativa fue la experiencia vivida previamente por parte de los docentes que participaron en el proyecto, en los campamentos saharauis de Tinduf, Argelia, donde mantuvieron contacto con instituciones educativas. En este marco, se llevó a cabo un proyecto desde la metodología de Aprendizaje Servicio que consistió en que estudiantes de magisterio, pedagogía y psicopedagogía realizaran sus prácticas externas en colegios saharauis. De esta forma, partiendo de los contenidos curriculares previstos en el practicum, realizaron un servicio a la comunidad saharai.

Para el desarrollo del proyecto se contó con la colaboración del Vicedecanato de Prácticas y el Vicedecanato de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias de la Educación, y con la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla. Y se seleccionaron a los diez estudiantes que participaron en la experiencia, manteniendo varias reuniones con ellos, para identificar los intereses y motivaciones, las aptitudes y destrezas que podían ofrecer a la práctica que se realizó, identificando roles, liderazgo, y experiencia, de gran ayuda para el desarrollo del proyecto.

Establecer el servicio y los aprendizajes vinculados

El servicio que se realizó estuvo orientado a la realización del prácticum de estos estudiantes en los colegios saharauis, pero también, hubo una parte importante de actividades lúdico educativa que se desarrollaron con los niños y niñas saharauis, así como diferentes actividades de apoyo a la comunidad. En relación a los aprendizajes vinculados al servicio, se estableció que la formación inicial de los profesionales de la educación requiere la adquisición de competencias que les permita desenvolverse en el ámbito laboral combinando una formación teórica y práctica, a través de la cual desarrollar habilidades y destrezas sociales. De esta forma, el proyecto fomentó entre otras, la competencia en comunicación lingüística al permitirles desarrollar habilidades y destrezas para comunicarse y relacionarse con otros profesionales de la educación y con los discentes. Por otro lado, la competencia aprender a aprender que les permitió enseñar los propios conocimientos, y por último la competencia de autonomía e iniciativa personal, ya que el proyecto les permitió ejercer la toma de decisiones en todas las etapas del proyecto, y el trabajo en equipo al tener que organizarse, debatir y tomar decisiones.

En cuanto a la identificación de las entidades sociales con las que colaborar se contactó con organizaciones relacionadas con la ayuda al Sahara. Por un lado con la Asociación de amigos del pueblo saharai de Sevilla, y con el Representante del Frente Polisario en Andalucía, con los que se intercambió la propuesta-borrador inicial, realizando una misión de intercambio a los campamentos saharauis para identificar las necesidades reales del profesorado y de los colegios saharauis. Identificando además la wilaya en la cual se desarrollaría la experiencia.

Potenciar la motivación de los estudiantes

En relación a como se potenció la motivación de los estudiantes hacia el proyecto, se realizó la difusión entre el alumnado de la FCCE conducente a la selección de un grupo de diez alumnos/as. La difusión se realizó en convocatoria pública entre la comunidad

universitaria en colaboración con el Vicedecanato de Relaciones Internacionales de la Facultad y la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla. La selección se realizó en torno a criterios como experiencia previa del alumnado en actividades de voluntariado, colaboración con ONGs, implicación del alumnado en asociaciones juveniles u otras de finalidad social, y formación y experiencia previas relacionadas con la educación y la cooperación al desarrollo. Los estudiantes además de realizar sus prácticas en las aulas de los colegios saharauis, también desarrollaron diferentes actividades educativas y lúdicas, fuera del entorno escolar, con los alumnos/as de los colegios. Se encargaron también de realizar un listado de materiales escolares bibliográficos y deportivos para su compra y adquisición, necesarios para el desarrollo de las actividades previstas.

Una vez seleccionados, los profesores/tutores se encargaron de realizar seminarios de formación con los estudiantes, previos a la realización de la experiencia. El objetivo de estos seminarios fue la información de todos los detalles relativos al viaje, alojamiento y manutención, así como la formación y concienciación del grupo sobre el contexto en el que iban a desarrollar sus actividades. Se trataron aspectos de la historia, modo de vida y cultura saharauis, especificando las infraestructuras disponibles y sus limitaciones, así como la organización diaria de las actividades programadas.

Planificación y ejecución de la experiencia de Aprendizaje Servicio

Una vez perfilados estas cuestiones se pasó a la planificación del proyecto definiendo los aspectos metodológicos y pedagógicos más significativos y definiendo el proceso de trabajo con el grupo y sus etapas. Desde el inicio los estudiantes participaron en toda la fase de preparación previa del proyecto definiendo los aspectos metodológicos y pedagógicos; objetivos, actividades, evaluación, papel y funciones que ejercerían cada uno en cuanto a la gestión y organización. De esta forma, se encargaron de recopilar información detallada para una correcta organización de la actividad programada en el Sáhara, entrevistándose con los y las representantes de la Delegación de la RASD en Andalucía (Sevilla) para convenir conjuntamente sobre aquellos detalles necesarios en relación al viaje de todos/as los y las participantes de la expedición (visados de los pasaportes, equipajes, transporte entre el aeropuerto y la Wilaya), alojamiento en la Wilaya, manutención, escuelas en las que se distribuirá el alumnado y desarrollo de la docencia y el resto de actividades educativas. Además de realizar gestiones con el Consulado para los visados y permisos necesarios, así como la documentación necesaria por parte de la universidad. El proyecto se llevó a cabo durante el curso escolar, y se empezó a preparar con dos meses de antelación, manteniendo una reunión semanal con todo el grupo de estudiantes para intercambiar sobre los avances.

La actuación docente del alumnado en prácticas se realizó en centros escolares de la Wilaya de Dajla, en diferentes materias (siempre en español) y tutorizadas y guiadas por el profesorado de la facultad. Las sesiones docentes en el aula fueron aproximadamente de unos ochenta minutos a diferentes grupos escolares de distintos niveles de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y especial. Se desarrollaron en presencia del maestro o maestra saharauí que servía de apoyo en aquello que se requiriera, sobre todo en las primeras intervenciones. Además de las sesiones planificadas en el aula, los estudiantes en prácticas apoyaron, por un lado, actividades extraescolares; de teatro, de expresión corporal, canciones con apoyo instrumental, talleres de pinta-caras, cuentos escenificados y actividades deportivas, etc. Y por otro, actividades comunitarias; taller de

formación para el profesorado de español, taller de formación para el profesorado de educación física, reuniones y actividades con las diferentes brigadas, apoyo logístico a la organización del Sahara-Maratón, actividades con el Centro de Mujeres de Dajla, y decoración de la Escuela Infantil Amberia.

Estas actividades tuvieron por objeto fomentar el trabajo de grupo, las relaciones humanas y sociales de los escolares, así como el trabajo intercultural entre los pueblos español y saharai, permitiendo desarrollar habilidades sociales, comunicativas, asertivas, y favorecer la autoestima y motivación de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas. Los tutores/as de la Universidad de Sevilla que acompañaron al alumnado fueron los/as responsables de guiar las actividades así como de la evaluación de este período de prácticas, emitiendo un informe posterior que permitiría su convalidación.

Reflexión, celebración y evaluación de la experiencia de Aprendizaje Servicio

Como cierre del proceso fue muy importante reflexionar y evaluar los resultados del servicio realizado, llevando a cabo una sesión de intercambio con todos los participantes del proyecto por parte de la universidad y también por parte de las asociaciones y miembros que representaban al pueblo saharai y que participaron en el proyecto, para dar seguimiento a la experiencia, y analizar como lo estaban viviendo, realizando alguna dinámica participativa que permitiera recoger entre todos/as los aprendizajes realizados.

A partir de la experiencia realizada, se contemplo la posibilidad de formar a los docentes de español, durante esas dos semanas (en las que quedarían exentos de dar clases, al estar nuestros estudiantes ocupando toda la docencia), en un curso o programación teórico-práctica sobre la enseñanza de español y la adquisición de metodologías y técnicas participativas para trabajar en el aula. Esa propuesta fue bien recibida por las autoridades políticas de la Wilaya, y se convirtió en nuevo reto que alcanzó el proyecto, en su segunda edición, en el marco de sus objetivos y del planteamiento que la Universidad de Sevilla realiza en materia de cooperación al desarrollo; realizar acciones sostenibles, y trabajar conjuntamente en el desarrollo de acciones que respondan a las demandas de la realidad local con la que trabajamos.

Con el objetivo de difundir y celebrar la experiencia vivida se realizaron unas Jornadas sobre la experiencia llevada a cabo, dirigida a la comunidad universitaria que permitió dar a conocer por los propios participantes, lo que aprendieron, sensibilizando a estudiantes y docentes sobre la realidad educativa y social del Sahara, además de convertirse en una oportunidad para la difusión de la experiencia para otros estudiantes que se animen a participar en próximas ediciones. Como cierre de las jornadas, en el patio de la Facultad, se celebró una fiesta que contó con una exposición fotográfica de la experiencia, comida, vestimenta, música y danza típica del Sahara.

Finalmente se llevó a cabo una evaluación multifocal, evaluando al grupo y a cada uno de sus miembros, realizando evaluaciones grupales donde los estudiantes participantes pudieron manifestar los aprendizajes adquiridos, logros y dificultades encontradas. Se evaluó el trabajo en red con las entidades sociales, y se realizaron reuniones de intercambio al finalizar el Proyecto para identificar por parte de la contraparte los logros y dificultades encontradas, y posibles mejoras para el futuro. Como proyecto de ApS tanto el alumnado, como el profesorado participante consiguieron sensibilizarse con la realidad sociocultural del pueblo saharai y la estructura y el funcionamiento de un sistema

educativo implementado en condiciones de precariedad, adquiriendo actitudes de respeto, diálogo y solidaridad hacia otras personas, pueblos y culturas. Es importante destacar también el impacto de la experiencia en la Comunidad Universitaria en general y la Facultad de Ciencias de la Educación en particular. Del mismo modo, pueden considerarse beneficiarios indirectos a la población saharauí que se enriquecerá de las nuevas relaciones que se establezcan con miembros de la comunidad universitaria andaluza. Finalmente hacer referencia a la autoevaluación del proceso, donde los profesores/tutores realizaron un informe de evaluación en el que manifestaron todos los logros y dificultades identificados durante el desarrollo del Proyecto de ApS, y su visión sobre el aprendizaje obtenido por parte de los estudiantes y de la contraparte en el acompañamiento de todo el proceso.

3. ANÁLISIS Y APRENDIZAJE EFECTIVO

La experiencia llevada a cabo ha permitido introducir a los estudiantes en el contexto local y político en el que se desarrolló el servicio, conociendo a fondo la problemática del pueblo saharauí y su situación histórica y actual, el origen de su situación, las consecuencias o efectos que tiene en la población, como les afecta y de que manera.

Por otro lado, se ha fomentado la reflexión crítica en la medida en que los estudiantes profundizaron sobre la problemática que se abordó consiguiendo un compromiso con la justicia social, desarrollando actividades de compromiso con la causa saharauí durante los siguientes cursos escolares. Entre las principales actividades podemos destacar la realización de jornadas de difusión de la problemática del Sahara, la acogida de niños/as con el Programa Vacaciones en Paz, o la recogida de alimentos y materiales para llevar un camión con enseres a los campamentos de Tinduf, presentando el proyecto para conseguir la financiación a la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla. Materializando un compromiso a largo plazo con la comunidad saharauí, generando una mayor vinculación y empatía de los estudiantes con el servicio realizado.

Finalmente destacar que la experiencia ha permitido realizar conexiones académicas con asignaturas concretas de las titulaciones, en las que también se ha abordado la situación del Sahara, y donde los estudiantes que fueron protagonistas de la experiencia han podido vincular exposiciones y trabajos en algunas disciplinas curriculares.

El servicio llevado a cabo, desde un enfoque de justicia social, ha contribuido a generar futuros educadores más comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Murillo y Arazamburuzabala, 2014).

REFERENCIAS

Battle, R. (2013). El Aprendizaje Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria. Educar.

Murillo, J. y Arazamburuzabala, P. (2014). Aprendizaje Servicio y Justicia Social. Cuadernos de Pedagogía. 450, 50-53.

Raya-Diez, E. y Caparrós, N. (2013) Aprendizaje Servicio en las prácticas de grado: la experiencia de la Universidad de La Rioja en el grado en trabajo social. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 2 (2) 131-154.

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: Editorial Ciudad Nueva.

El Aprendizaje-Servicio en el Practicum III de los Grados de Magisterio. Aportaciones de los alumnos

Concepción Naval¹, Elena Arbués², Ana Costa³ y Natalia Vereá⁴

Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra. Campus Universitario. Edificio de bibliotecas. 31009 Pamplona. Navarra (España)

¹ *cnaval@unav.es*

² *earbues@unav.es*

³ *acosta@unav.es*

⁴ *nverea@unav.es*

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer una experiencia de aprendizaje-servicio llevada a cabo en nuestra Universidad, en el Practicum III de los grados de Educación Infantil y Primaria. Se describen las acciones realizadas por los alumnos en el marco de sus prácticas en los centros educativos y en las que desarrollan las competencias propias de la asignatura a través de la metodología de aprendizaje-servicio. En el análisis de estas actividades se muestran los resultados en habilidades de aprendizaje y crecimiento personal, recogidos a través de cuestionarios de satisfacción de los alumnos después de finalizar sus prácticas. Estos resultados permiten concluir que esta metodología conduce al desarrollo de las competencias profesionales requeridas.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; competencias profesionales; prácticas reflexivas; compromiso social.

ABSTRACT

This paper presents a service-learning experience at our University. It describes how experiences of our students during their Practicum III of teacher training provides them the opportunity to develop the competences of the service-learning methodology. A questionnaire of satisfaction was conducted at the end of their Practicum. The results reported a great improvement in their personal growth and learning skills. These findings suggest that service-learning contributes positively to the professional competences of our students.

Keywords: Service-learning; professional competences; reflexive practice; social commitment

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de las enseñanzas universitarias actuales se observa claramente una preocupación por la articulación de las enseñanzas teóricas con la práctica, de manera tan nítida que unas no se comprenden ya sin las otras. Cabe también preguntarse entonces dónde se encuentra la unión de ambas, puesto que allí probablemente reside el centro de interés del aprendizaje del alumno. En este sentido, los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria constituyen un ejemplo claro de lo que podría ser dicha articulación.

Los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria se componen de diversas asignaturas agrupadas en cuatro módulos según las competencias que van a desarrollarse en las mismas. El módulo Practicum es uno de ellos y sus competencias se dirigen a relacionar los contenidos teóricos con la realidad educativa a través de las prácticas de los alumnos en centros educativos (ORDEN ECI/3857/2007).

Hasta el momento, los alumnos cursan este módulo con tres Practicum a lo largo de sus estudios de grado: Practicum I (2º curso), Practicum II (3º curso) y Practicum III (4º curso); además, como es sabido, también forma parte del módulo Practicum el Trabajo Fin de Grado.

Los tres Practicum se realizan con la colaboración de los centros educativos, donde los alumnos pueden realizar sus prácticas escolares, que de otro modo serían impensables:

- Practicum I: La observación y reflexión sobre la práctica escolar durante las 20 horas que la componen son el acercamiento realista, científico y personal al contexto educativo. Además de las correspondientes clases y tareas en la Universidad, los alumnos tienen unos trabajos específicos para realizar durante esta semana de prácticas.

- Practicum II: La observación sobre la práctica escolar se completa en estas prácticas de dos meses de duración, con el ejercicio directo como maestro en prácticas. La reflexión sobre la práctica directa se realiza con la tutorización de profesores-tutores del centro educativo y los profesores-tutores de la Universidad. Gracias a esta colaboración centrada en el alumno y su aprendizaje y junto con los trabajos y tareas que se realizan, se desarrollarán las competencias específicas y transversales propias de este Practicum.

- Practicum III: En estas prácticas de un mes de duración los alumnos desarrollan aquellas competencias que completan el total del Módulo Practicum, profundizando en aquellos aspectos hacia los que el alumno quiere orientar su curriculum de grado.

Es conocido que el módulo llamado Practicum es el nombre con el que se denomina a las prácticas de los alumnos y está muy relacionado con la evolución de su concepto dentro del curriculum (Zabalza, 2011, 21-43). Es en el desarrollo de este módulo donde las competencias del alumno de Educación Infantil y Primaria encuentran un lugar idóneo para adquirirse. En concreto, nos referimos a aquellas en las que el servicio a la comunidad es canal de aprendizaje para su desarrollo.

De este modo, se adoptó la metodología de aprendizaje-servicio para desarrollar las competencias propias de la asignatura del Practicum III, como una metodología adecuada para llevar a cabo un Practicum reflexivo.

2. DESCRIPCIÓN

El Prácticum III se pone en marcha en nuestra Universidad en el curso 2012-13, coincidiendo con la implantación del 4º curso de los títulos de Grado de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria. A lo largo de los tres cursos transcurridos desde entonces, han realizado este Prácticum 118 estudiantes del Grado de Educación Infantil y 139 del de Educación Primaria. Esta materia consta de 12 ECTS, que se distribuyen en prácticas realizadas en centros educativos, trabajo personal del alumno, trabajo en pequeños grupos y tutorías individuales.

Para la consecución de los objetivos específicos del Practicum III, así como para potenciar el desarrollo de las competencias específicas y transversales que los alumnos deben adquirir durante el período de prácticas, optamos por una formación de carácter integral que atienda a contenidos disciplinares, profesionales, competenciales y actitudinales. De este modo, las prácticas que los alumnos realizan contribuyen no solo a

que sepan hacer, sino también a que conozcan el medio en el que trabajan, a que sean capaces de analizarlo críticamente y a que puedan prestar un servicio de calidad a la comunidad educativa en la que realizan sus prácticas (Blanco y Latorre, 2008).

En este sentido, la metodología del aprendizaje-servicio nos ha resultado útil para basar el aprendizaje de los estudiantes en la experiencia real vivida en el centro educativo, para conectar con sus motivaciones y para fomentar su participación comprometida en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Naval et al., 2011). A través de esta herramienta metodológica, que se va abriendo camino, se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005).

El diseño de las actividades está centrado en el aprendizaje del alumno y, siguiendo el modelo de trabajo por competencias, pretende promover la autonomía e iniciativa personal, la actitud emprendedora, así como una mayor responsabilidad al desarrollar el propio aprendizaje y al realizar una aportación al centro educativo. Las actividades diseñadas fueron las siguientes:

Proyecto inicial: El alumno elaborará un plan de acción realista, en el que se detallarán los objetivos que pretende alcanzar y las actividades que llevará a cabo para conseguirlos. Además, tras el análisis de las necesidades detectadas, concretará la aportación que hará al centro a través de una tarea.

Cuaderno de incidencias: El alumno llevará un registro diario de su quehacer en el centro educativo y realizará una reflexión sobre diversas cuestiones acerca del desarrollo de las competencias profesionales, la superación de las dificultades que se ha encontrado y la identificación de fortalezas y puntos débiles. Este instrumento pretende facilitar el conocimiento propio, el pensamiento crítico y el aprendizaje a través de la reflexión formal.

Foro de debate: El alumno observará una realidad educativa concreta en su centro de prácticas y expondrá esta realidad en un foro online. Posteriormente y en grupo, resolverán un caso concreto relacionado con el tema que hayan planteado anteriormente en el foro de debate.

Coaching grupal: Estas sesiones presenciales contribuyen a encontrar canales de interacción y a crear redes de colaboración entre los propios alumnos y con sus tutores, favoreciendo un mayor dinamismo en la puesta en común de las experiencias vividas en los centros y en la resolución de los casos planteados en el foro, tratando de llegar a soluciones conjuntas.

Tarea: Los alumnos, previo análisis de la realidad y sus necesidades, elaborarán un material docente o recurso educativo. La elección debe ser fruto del análisis de la realidad educativa y tratarán de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en diversas asignaturas curriculares. En la medida de lo posible, pondrán en marcha el recurso que hayan elaborado, realizarán una evaluación de la experiencia y plantearán propuestas de mejora.

Memoria final: La elaboración del documento de la memoria final permitirá a los alumnos hacer una comparación real y objetiva entre lo que inicialmente proyectaron realizar y los logros alcanzados durante el tiempo de prácticas.

Cuestionario de autoevaluación: Los alumnos realizarán una autoevaluación al finalizar sus prácticas y la comentarán con su tutor, con el fin de tomar conciencia de sus propios logros y de identificar aspectos de mejora.

Pasamos a mostrar los resultados de las aportaciones elaboradas por los alumnos así como sus valoraciones tras la realización de sus prácticas.

3. ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES Y VALORACIONES DE LOS ALUMNOS

Con la actividad planteada pretendemos que los alumnos detecten una necesidad en el entorno educativo en el que se desenvuelven y traten de colaborar en su resolución, realizando una aportación o proponiendo soluciones de mejora.

La actividad la han desarrollado durante los últimos tres años académicos en los centros educativos donde desarrollaron sus prácticas. En la Tabla 1 se muestran los datos referentes al número de alumnos y la localización de los centros educativos.

Tabla 1. Nº de alumnos y localización de los colegios por curso académico

	Nº de alumnos		Localización colegios		
	Ed Infantil	Ed Primaria	Pamplona y provincia	Otras provincias	Extranjero
Curso 2012-2013	37	43	69	6	5
Curso 2013-2014	39	56	81	8	6
Curso 2014-2015	42	40	71	8	3

Entre las aportaciones realizadas por los alumnos destacamos las siguientes:

- Elaboración de material docente para la PDI
- Realización de un blog para el colegio
- Elaboración de una “wiki” para trabajar las potencias matemáticas
- Realización de una webquest sobre las plantas
- Presentación Prezi con las desinencias. Tarea incluida dentro de un proyecto lingüístico del centro.
- Dinámica para pasar lista en la PDI.
- Comunicador para autistas, tanto para la tablet como en papel.
- Tarjetas de repaso con actividades para la PDI
- Selección e introducción de actividades para Ipad en Entusiasmat
- Elaboración de un proyecto de inteligencias múltiples de conocimiento del medio a través de la plataforma Moodle
- Creación de una web con recursos para una asignatura
- Adaptación curricular para un niño con retraso madurativo
- Actividades para trabajar el grafismo
- Cajas para conocer las estaciones mediante los sentidos
- Actividades para trabajar la motricidad fina con un niño autista
- Actividades para una alumna con discapacidad visual
- Diseño de unidades didácticas
- Creación de un video educativo sobre alimentación

Los alumnos cumplimentan un cuestionario de valoración al concluir el periodo de prácticas. Entre las respuestas dadas por los alumnos destacamos las siguientes:

Tabla 2. Grado de satisfacción

	2012-2013			2013-2014			2014-2015		
Grado de satisfacción con el practicum realizado	3 7%	4 25%	5 66%	3 3%	4 33%	5 64%	3 4%	4 22%	5 73%

1: Bueno 2: Bastante Bueno 3: Muy Bueno

Los resultados muestran que el grado de satisfacción de los alumnos con el Practicum realizado es de bueno a muy bueno en prácticamente el 100% de los alumnos durante los tres cursos académicos.

Tabla 3. Relación teoría y práctica

	2012-2013			2013-2014			2014-2015		
Le ha servido para relacionar la teoría y la práctica	3 22%	4 27%	5 30%	3 21%	4 46%	5 33%	3 4%	4 55%	5 27%

1: Bueno 2: Bastante Bueno 3: Muy Bueno

Un 79% de los alumnos manifiestan, el primer curso académico, haber sido capaces de relacionar teoría y práctica. Este porcentaje aumenta a un 100% y a un 86% los cursos posteriores.

Tabla 4. Detección de necesidades docentes

	2012-2013			2013-2014			2014-2015		
La tarea elaborada le ha servido para detectar necesidades docentes	3 21%	4 43%	5 30%	3 13%	4 59%	5 28%	3 32%	4 27%	5 27%

1: Bueno 2: Bastante Bueno 3: Muy Bueno

La gran mayoría de los alumnos manifiestan haber sido capaces de detectar necesidades docentes. El porcentaje inicial es del 94%, el 100% el segundo curso y el 86% el actual curso académico.

Tabla 5. Reflexión sobre su propia práctica

	2012-2013			2013-2014			2014-2015		
Ha podido reflexionar sobre su propia práctica	3 3%	4 12%	5 85%	3 0%	4 10%	5 90%	3 0%	4 32%	5 68%

1: Bueno 2: Bastante Bueno 3: Muy Bueno

La totalidad de los alumnos manifiestan que la realización de las prácticas les ha servido para reflexionar sobre su propia práctica profesional.

Tabla 6. Desarrollo de competencias profesionales

	2012-2013			2013-2014			2014-2015		
Le ha ayudado a desarrollar competencias profesionales	3 3%	4 13%	5 84%	3 0%	4 33%	5 67%	3 0%	4 36%	5 64%

1: Bueno 2: Bastante Bueno 3: Muy Bueno

El 100% de los alumnos reconocen haber desarrollado competencias profesionales en el desarrollo de sus prácticas en los centros escolares.

4. REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE REALIZADO

4.1. Desde el punto de vista de los alumnos

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en un proyecto bien articulado en el que los alumnos se implican en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Martínez, 2008; Warren, 2012; Batlle, 2013). Este ha sido nuestro propósito a la hora de organizar las actividades del Practicum de los alumnos del Grado Magisterio. A la vista de los resultados mostrados nos hacemos varias reflexiones.

Invitarles a reflexionar, de forma continua y progresiva, desde el inicio del Practicum con la realización del proyecto inicial, en el desarrollo de su trabajo, con la elaboración del cuaderno de incidencias y al concluir el Practicum, en la memoria final, les permitió aplicar los conocimientos teóricos adquiridos al contexto educativo real con el que se encontraron.

Organizar las prácticas en torno a tutorías grupales y personales permitió profundizar en la detección y resolución de problemas; y les permitió hacerlo desde diversas perspectivas y puntos de vista de los distintos agentes educativos.

Otro aspecto destacado, desde la perspectiva de servicio a la comunidad, ha sido la oportunidad que los alumnos han tenido de analizar la situación real y llevar a cabo una aportación que pueda paliar una necesidad concreta en el centro educativo.

4.2. Desde el punto de vista de los profesores

Entendemos que la realización del Practicum, tal y como lo diseñamos, ha posibilitado al profesorado universitario implicado, en primer lugar, poder establecer redes de colaboración con el profesorado y los centros educativos que han participado en el Practicum.

En segundo lugar, la captación de necesidades educativas en los centros escolares nos pone en situación de orientar nuestra investigación en la línea de los requerimientos detectados.

Por último, valoramos el poder proporcionar a nuestros alumnos un perfil formativo adecuado que garantice el logro de las competencias profesionales. Destacamos la posibilidad que la metodología desarrollada nos brinda para desarrollar en los futuros maestros la capacidad de poner en juego lo aprehendido en su formación académica en el contexto en el que llevarán a cabo su trabajo.

REFERENCIAS

- ANECA (2005). *Libro blanco para el título de grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Batlle, R. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio*. San Sebastian: Fundación zerbikas.
- Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Martínez, M. (2008) (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos-Rego, M. A. (2011). Education in Ethics and Civics and Social Commitment in University Students. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de

la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 312, 29 de diciembre de 2007)

Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring 2012, 56-61.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354 (1), 21-43.

Perspectivas sobre la implementación de proyectos e institucionalización del ApS: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears.

Berta Paz Lourido

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Universitat de les Illes Balears. Edif. Beatriu de Pinós, Cra de Valldemossa km 7.5. bpaz@uib.es

RESUMEN

La institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad es un proceso en el que intervienen distintos agentes. La Universidad de las Islas Baleares no ha desarrollado este proceso pero recientemente se ha realizado un curso de formación a profesorado al que asistieron 14 profesores de distintos departamentos. En este trabajo se presentan sus percepciones sobre el nivel de implementación de proyectos de aprendizaje-servicio en la UIB, las barreras y facilitadores para un mayor desarrollo y finalmente, las posibilidades de su institucionalización.

Palabras clave: aprendizaje servicio; educación superior; institucionalización

ABSTRACT

The institutionalization of service learning in higher education is a process in which various actors are involved. The University of the Balearic Islands has not developed this process but recently there has been a teacher training course attended by 14 professors from different departments. In this presentation their perceptions about the level of implementation of the service learning projects, barriers and facilitators for further development and eventually, the chances of institutionalization are presented.

Keywords: service learning; higher education; institutionalization

1. INTRODUCCIÓN

La Universitat de les Illes Balears, cuenta con aproximadamente 1200 profesores, siendo unos 500 de ellos a tiempo completo. Es la única universidad pública de la región y mantiene una relación constante y directa con la comunidad, como lo demuestran las múltiples acciones de proyección cultural, voluntariado, prácticas en instituciones, colaboración con ONGs y otros servicios comunitarios. Sin embargo, no existe a nivel institucional un rol definido en cuanto al aprendizaje-servicio como elemento equilibrado, vertebrador y diferenciador (Paz, 2014).

Uno de los elementos fundamentales para facilitar la institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad es realizar un análisis de la situación en el propio entorno, teniendo en cuenta a los agentes implicados en el proceso. Este análisis no ha sido realizado hasta el momento en la UIB y sería una función del centro promotor de ApS si fuera constituido en esta universidad, tal como se ha planteado al equipo rectoral hace ya unos meses. La propuesta, inicialmente aceptada con entusiasmo por

parte de 3 vicerrectorados no ha tenido hasta la fecha una respuesta institucional que ponga de manifiesto la implicación de la universidad en este tema.

En cualquier caso, teniendo en cuenta la tendencia a incorporar, de manera más o menos decidida, el ApS en la universidad española (Marquès i Banqué, 2014), se aprovechó la realización de un curso de formación sobre este tema para identificar mediante un cuestionario las perspectivas del profesorado asistente sobre la temática en relación a su grado de experiencia, las posibilidades de un mayor desarrollo y su valoración sobre una institucionalización futura.

2. DESCRIPCIÓN

El número de profesores participantes en esta experiencia de recogida de información fue de 14 personas, seleccionados a partir de su inscripción en el curso “Mejora de la docencia mediante el Aprendizaje-Servicio” del Institut de Ciències de l’Educació (ICE) realizado el 21 de Abril de 2015. La inscripción fue realizada directamente vía on-line a través de la plataforma UIB digital. Inicialmente se inscribieron en el curso 15 docentes, aunque finalmente uno de ellos no asistió. El curso tuvo una duración de 4 horas, con el objetivo de dar a conocer brevemente el ApS entre el profesorado y describir su potencial en la universidad, ilustrado con experiencias de distintas universidades. De forma paralela el curso tiene el objetivo de identificar profesorado que potencialmente podría estar interesado en participar en un centro promotor del ApS en la UIB si éste finalmente se constituyese. Adicionalmente a la sesión formativa los participantes aceptan cumplimentar un cuestionario.

Del total de 14 participantes, 10 tenían más de 3 años de experiencia en docencia universitaria y 4 menos de 3 años. Este profesorado pertenece a departamentos muy variados, impartiendo docencia en titulaciones de derecho, ingeniería, turismo, administración y dirección de empresas, matemáticas, física, relaciones laborales, psicología, filosofía, geografía, educación e historia. Como dato relevante respecto al grupo participante se destaca su motivación por mejorar su docencia, manifestada verbalmente y por escrito, la cual quedó además patente también por la cantidad y calidad de sus aportaciones durante el desarrollo del curso.

En cuanto al cuestionario, se trató de un instrumento diseñado *ad hoc*, con preguntas abiertas. Las cuestiones son las siguientes:

- 1.- ¿En qué medida considera que ya se están haciendo actividades de ApS en su materia, titulación, aunque con otras denominaciones? Relate algún ejemplo.
- 2.- ¿En qué medida ve factible implementar el ApS en su materia/titulación? Relate algún ejemplo
- 3.- Si usted deseara planificar el ApS desde alguna de las materias que imparte, qué tipo de apoyo (pedagógico, de recursos, institucional...) necesitaría?
- 4.- ¿Con qué tipo de organizaciones sociales necesitaría contactar para ello?
- 5.- ¿Que dificultades cree que encontraría y a qué se deberían?
- 6.- ¿Qué oportunidades o beneficios concretos supondría el ApS y para quién?
- 7.- ¿En qué medida considera que puede institucionalizarse el ApS en la UIB?
- 8.- ¿Qué estrategias propondría para ello?
- 9.- ¿En qué medida le gustaría participar en la promoción del ApS en la UIB?

3. ANÁLISIS

Se realiza un análisis del contenido de sus respuestas, dividiendo éstas en bloques temáticos respecto a su percepción del nivel de implementación del ApS en la UIB, las barreras y facilitadores para un mayor desarrollo y finalmente, las posibilidades de institucionalización.

4. APORTACIONES

La mayoría de los profesores consultados afirman desconocer en qué medida se están realizando actividades en el UIB que podrían considerarse ApS. Sin embargo, se citan ejemplos como la “Clínica Jurídica” desarrollada desde la titulación de derecho o algunas prácticas concretas realizadas desde la titulación de psicología o filosofía, como actividades con algunos rasgos comunes al ApS.

En general, el colectivo participante reconoce que no había desarrollado estas actividades anteriormente debido fundamentalmente al desconocimiento sobre el tema. De cara al futuro se plantean algunas propuestas en relación a materias concretas de las titulaciones en que imparten docencia y en menor medida a proyectos transversales a varias asignaturas o en relación a trabajos fin de grado (TFG), máster (TFM) y Doctorado. En algún caso se indica que no ve factible desarrollar actividades de este tipo desde su materia o titulación. Se considera muy positivo que el eje vertebrador del ApS sean los valores, el compromiso cívico y la responsabilidad social, apuntando que éstos son, en cualquier caso, aspectos clave a incorporar en la docencia universitaria por su relevancia en el contexto socioeconómico actual.

Entre el apoyo necesario para el desarrollo de proyectos de ApS se destaca formación pedagógica y la disponibilidad de tiempo o recursos humanos de soporte, pero también se indica el compromiso institucional (de la UIB y la administración pública), así como la participación de los agentes sociales públicos y privados.

En cuanto a las dificultades para la implementación proyectos de ApS en la UIB se destacan las posibles resistencias debido a la percepción social de estas actividades como intrusismo laboral, el escaso compromiso de las partes implicadas (alumnado, profesorado, entidades sociales...) o el riesgo de su falta de continuidad debido al tiempo y esfuerzo que requieren por parte del profesorado, en detrimento de otras funciones docentes e investigadoras ligadas a la carrera profesional.

Finalmente, la institucionalización se percibe como un paso crucial para asegurar la pervivencia de las acciones, y se ve como factible a corto plazo, apuntando en algún caso la necesidad de constituir un vicerrectorado para fomentar su desarrollo en la UIB. Sin embargo, también hay aportaciones que destacan que es un tema poco prioritario en la agenda actual de la UIB a pesar de sus beneficios en el aprendizaje del alumno porque requiere un esfuerzo inicial relevante. En cualquier caso se insiste en la importancia de una formación y compromiso de los diferentes agentes, evitando acciones de arriba-abajo que obliguen al profesorado a todo el profesorado desarrollar proyectos de ApS. Finalmente, 10 de los 14 participantes mostraron explícitamente en el cuestionario su interés en impulsar el ApS en la institución, indicando sus datos de contacto para conocer más sobre el tema.

5. DISCUSIÓN

Esta experiencia puntual desarrollada en un grupo de profesorado universitario motivado para mejorar su docencia, no supone una representatividad de las opiniones del profesorado de la UIB. Sin embargo, pone de manifiesto aspectos cruciales a tener en

cuenta en un proceso de institucionalización del ApS en la universidad aplicables a ésta y otras universidades.

Sus repuestas refuerzan la consideración de que ha de ser un proceso serio, que requiere planificación y largo recorrido. Se reconoce la complejidad de los proyectos de aprendizaje-servicio para el profesorado, puesto que se han de desarrollar toda una serie de medidas para su correcto diseño, ejecución y evaluación (Francisco, Nos y Moliner, 2011). Pero además, una buena institucionalización del aprendizaje-servicio requiere una reflexión y planificación a nivel del profesorado (Puig y Palos, 2006) y de la administración (Marquès i Barqué, 2014), entre otros. Aunque se considera a los alumnos y las entidades sociales como principales beneficiarias, también se reconocen en estos proyectos una estrategia de innovación docente. Otro beneficio para los docentes relacionado con la posibilidad de investigar y publicar sobre el tema no fue considerado, a pesar de que existen revistas especializadas y tesis doctorales sobre la temática que demuestran su factibilidad.

Por todo ello, el papel de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio y otras organizaciones sobre aprendizaje-servicio es crucial para dar impulso y ofrecer posibilidades de transferencia de buenas prácticas a universidades que deseen iniciarse el proceso de institucionalización y a sus docentes. Para algunos participantes al curso la aplicabilidad en el entorno universitario la veían coherente, pero más compleja que la que se realiza desde otros entornos no formales de donde ya existe una trayectoria relevante en aprendizaje-servicio (Battle, 2013). Una buena descripción de las experiencias de aprendizaje-servicio que detallen sus diferentes elementos constitutivos (Ash, Clayton y Mosés, 2009), así como su visibilidad por diferentes medios como publicaciones (Rubio, Prats y Gómez, 2013), supone otro elemento que proporciona un soporte directo al profesorado universitario. En algunos casos podrá servir no ya para implementar un nuevo proyecto de ApS sino para reorganizar y dotar de fundamento teórico un proyecto previo que carecía de alguno de sus componentes definitorios que le otorgan su calidad.

Además, el papel del ICE parece crucial por dos motivos. Éste es el segundo curso que se imparte sobre la temática en los últimos 5 años y en ambos casos el nivel de interés y participación de los asistentes fue destacable. Estos cursos no sólo permiten mejorar la formación sobre la temática sino que consiguen reunir a profesorado interesado en la temática. En este sentido, este profesorado ha de ser visto no únicamente responsables del desarrollo de proyectos de ApS esporádicos, sino que pueden ejercer un liderazgo vital para la creación de una masa crítica, primer paso de la institucionalización del ApS según la literatura (Furco, 2011). Finalmente, otra ventaja de esta formación es que permite al profesorado valorar diferentes maneras de incorporar la reflexión crítica social y el compromiso ciudadano sus asignaturas, que pudiendo derivar o no en proyectos de ApS universitario ya descritas (Aramburuzabala, P., Garcia, R. y Elvias, S., 2013), suponen en cualquier caso un nuevo enfoque a su docencia cotidiana al acercarla al contexto social actual.

REFERENCIAS

- Ash, S.L., Clayton, P. H. y Moses, M. G. (2009) *Learning through Critical Reflection: A Tutorial for Service-Learning Students*. Raleigh, NC: PHC Ventures
- Furco, A. (2011) Rúbrica de autoevaluación para la insitucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (Revisión 2003). *Educacion Global Research*, 0: 77-82.

- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357:60-63.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (Coord.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la universidad*. Barcelona:ICE.Universidad de Barcelona.
- Francisco, A., Nos, E.F., Moliner, L. *Aprendiendo a transformar el entorno. El uso del aprendizaje servicio en la educación superior*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Aramburuzabala, P., Garcia, R. y Elvias, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje Servicio en la Formación de Maestros. En M.C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Coords.) *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Batlle, R. (Coord.) (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje-servicio*. Bilbao. Zerbikas.
- Marquès i Banqué, M. (2014). *La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili*. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria. Cádiz, 20-21 de febrero de 2014.
- Paz, B. (2014). *Proceso de institucionalización del ApS en la UIB*. Comunicación presentada en el V Encuentro de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio. Madrid, 30 y 31 de Mayo de 2014.

ApS y emprendedores de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona

M. Cristina Poblet Farrés¹ y Raquel Villero Pi²

¹ *Vicedecana de Relaciones Externas y Estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Barcelona. Avda. Diagonal 690, 08029 Barcelona
E-mail: vd-relexternes.fee@ub.edu*

² *Directora de la Oficina de Carreras Profesionales de la Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Barcelona. Avda. Diagonal 696, 08029 Barcelona
E-mail: raquel.villero@ub.edu*

RESUMEN

Desde octubre de 2014 la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona dispone de un espacio de cotrabajo, en donde los estudiantes desarrollan proyectos de empresa.

A día de hoy, en este espacio, se han promovido actividades de distintas categorías, presentaciones de emprendedores, talleres para la mejora de competencias transversales, etc. Pero de entre todas las actuaciones llevadas a cabo, se ha realizado una experiencia que ha resultado altamente gratificante, puesto que ha significado el encuentro con estudiantes de bellas artes, con quienes han desarrollado actividades compartidas. El efecto colateral más llamativo de esta experiencia entre iguales, ha sido la creación de un espacio similar de cotrabajo, en la Facultad de Bellas Artes.

Palabras clave: Emprendimiento, Economía, Empresa, Bellas Artes, cotrabajo.

ABSTRACT

Since October 2014, the Faculty of Economics and Business offers a coworking space where entrepreneurial students can develop their business projects.

Part of the work with the students consists in dinamisation activities such as skills workshops, and small groups sessions with successful entrepreneurs, with the aim for the students to have covered the areas they are most in need of work. Following the collaborative spirit of the space we have been looking for collaboration experiences being the one with more positive impact, the collaboration with the Fine Arts Faculty in the development of the subject "Interdisciplinary attitudes", where business students and art students have had to work collaboratively in the art students projects as well as sharing art lecture sessions. The most significant result out of this experience has been the creation of a new coworking space at the Arts Faculty promoted and managed by arts students.

Keywords: "Entrepreneurship" "Economic studies" "Business studies" "Fine Arts studies" "Coworking".

1. INTRODUCCIÓN

La Facultad de Economía y Empresa puso en marcha, en octubre del 2014, un espacio dedicado a los estudiantes emprendedores, no sólo de la facultad sino también del resto de facultades de la Universidad de Barcelona. Este espacio fue pensado como una zona de cotrabajo, abierta y con áreas específicas, cocina, comedor, sala de reuniones, área de presentación de proyectos, espacio exterior de reuniones y descanso, área de trabajo individual, área de visitantes, y aula polivalente.

A día de hoy se están llevando a cabo de forma activa veinticuatro proyectos, por parte de treinta y siete emprendedores.

Desde su inicio, se ha previsto la realización de dos categorías de actividades de acompañamiento: las relativas a la tutorización académica de los proyectos de empresa, y las correspondientes a las actividades de dinamización de los emprendedores.

De entre las actividades de dinamización, se han realizado presentaciones de emprendedores de ámbitos muy diversos. Así mismo se han desarrollado sesiones para el desarrollo de contenidos y competencias, desde la oratoria y el *elevator pitch* hasta clases sobre cómo desarrollar el modelo Canvas.

A raíz de los contactos con profesorado de otras facultades, apareció la posibilidad de iniciar una colaboración con profesores de la Facultad de Bellas Artes, en el contexto de una asignatura del Grado de Bellas Artes denominada “Actitudes interdisciplinarias”. Esta asignatura, siempre ha planteado la reflexión de la escultura y la creación artística en el entorno de otras disciplinas académicas y con ello generar pensamientos transversales. En este caso el objetivo planteado, con el nombre de “arts & company”, era realizar intervenciones artísticas en el espacio de cotrabajo.

La colaboración entre los estudiantes de bellas artes y los emprendedores ha generado un intercambio de ideas y experiencias que creemos que merecen ser incluidas como experiencia de ApS por las repercusiones positivas generadas en la propia colectividad universitaria, no sólo entre los miembros participantes, y por tanto entre iguales, sino también por la creación de servicios que van más allá de los participantes iniciales de la experiencia.

2. DESCRIPCIÓN

Las actividades llevadas a cabo en el espacio de cotrabajo en el marco de la asignatura de “Actitudes interdisciplinarias”, se realizaron a lo largo del primer semestre del curso 2014-2015. El total de estudiantes implicados fue de quince emprendedores y sesenta y nueve estudiantes del grado de Bellas Artes.

La asignatura de “Actitudes Interdisciplinarias” propone la creación de trabajos en grupos de tres o cuatro estudiantes por lo que se crearon diecisiete grupos. Doce personas actuaron individualmente. Cada uno de ellos reflexionó sobre un proyecto inspirado en el espacio de cotrabajo o las ideas entorno a este espacio.

Todas las presentaciones de las ideas desarrolladas se hicieron en el espacio de cotrabajo. En algunas de ellas, al ser presentadas ante el grupo de emprendedores, fueron objeto de interesantes debates. En estos encuentros se hizo patente las diferencias ideológicas entre los estudiantes de ambos colectivos. Los de bellas artes expresaron sus reticencias iniciales pues asociaban el espacio de cotrabajo en una facultad de economía y empresa a un lugar con profundas concepciones “capitalistas”.

El proyecto inicial de la asignatura esperaba que se crearan grupos mixtos entre emprendedores y estudiantes de bellas artes. Finalmente no se crearon grupos mixtos pero si colaboraciones entre algunos proyectos emprendedores y estudiantes de bellas artes.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De esta experiencia cabe distinguir entre dos categorías de resultados: los resultados artísticos y los colaborativos.

Recordemos que estamos en una asignatura del grado de Bellas Artes y que uno de los objetivos era crear una intervención efímera en el espacio físico del cotrabajo. Algunos de los resultados artísticos de la experiencia se pueden ver en las siguientes imágenes (Fotografías 1 y 2).



Fotografía 1.



Fotografía 2.

Por lo que respecta a los resultados colaborativos también distinguiremos entre: las colaboraciones directas entre emprendedores y estudiantes de bellas artes y el efecto final de la experiencia.

De colaboraciones directas, con resultados explícitos, se han realizado seis, es decir, se han producido seis colaboraciones de estudiantes o grupos de bellas artes en los proyectos emprendedores. Estas cooperaciones se han desarrollado en los ámbitos del diseño de logotipos, de páginas web, ayuda en el establecimiento del nombre de la empresa o decoraciones de espacios. Fijémonos que los estudiantes de bellas artes han hecho aportaciones sobre ámbitos en los cuales son más sensibles, lógicamente.

Aunque las colaboraciones han sido interesantes, cabe destacar que esta iniciativa ha tenido un nivel de implicación distinto entre los estudiantes de Bellas Artes que entre los emprendedores participantes. Es decir, la implicación de las actividades en el espacio de cotrabajo han sido muy intensivas para los estudiantes de Bellas Artes ya que estaban en el marco de una asignatura de su grado, mientras que para los emprendedores ésta era una actividad que no les reportaba un reconocimiento de créditos, por lo que se sintieron más espectadores que actores. Seguramente esta asimetría es la que ha provocado esta participación desigual de los dos colectivos. Esta primera edición ha permitido detectar puntos débiles como éste.

Y finalmente hay que destacar el efecto final y más vistoso de la colaboración conjunta de los dos colectivos, la exportación de la idea de crear un espacio de cotrabajo en la Facultad de Bellas Artes.

4. CONCLUSIONES

La creación de un espacio de cotrabajo en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona ha resultado ser un banco de pruebas e intercambio de ideas entre los emprendedores situados en este espacio, la mayoría de ellos estudiantes de los grados de economía y ADE, y estudiantes del grado de bellas artes de la asignatura de Actitudes Interdisciplinarias.

La realización de actividades para dinamizar este espacio se completó con la realización de una actividad sinérgica entre estos dos colectivos. Los proyectos de los estudiantes de bellas artes se desarrollaban utilizando las ideas y el entorno del espacio de cotrabajo. Las prevenciones intelectuales previas de algunos estudiantes de bellas artes, contrarios a las ideas “capitalistas” que impregnan las paredes de un espacio de cotrabajo de la facultat de economía y empresa, dieron paso a una colaboración abierta y sin prejuicios.

De las interacciones entre ellos se obtuvieron no sólo creaciones artísticas y colaboraciones con los proyectos emprendedores sino que además nació la idea de exportar el concepto de espacio de cotrabajo a la Facultad de Bellas Artes.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al decanato y a los profesores de la Facultad de Bellas Artes que han hecho posible el desarrollo de esta actividad conjunta con el espacio de cotrabajo de la Facultad de Economía y Empresa.

Construyendo recursos didácticos a través del Aprendizaje-Servicio en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria

Inés M^a Muñoz Galiano¹, África M^a Cámara Estrella², Elena M^a Díaz Pareja³ y Juana M^a Ortega Tudela

Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas.

¹E-mail: imunoz@ujaen.es

²E-mail: acamara@ujaen.es

³E-mail: emdiaz@ujaen.es

⁴E-mail: jmortega@ujaen.es

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio es una propuesta metodológica que articula en un solo proyecto procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, permitiendo la implicación del alumnado y el aprendizaje significativo conectando con sus motivaciones y experiencias en un contexto real.

Se presenta una experiencia de innovación docente que incorpora el Aprendizaje-Servicio como metodología en diversas asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria, involucrando a 600 alumnos universitarios y tres CEIP de Jaén.

Los resultados ponen de manifiesto que la propuesta de Aprendizaje-Servicio en contextos educativos universitarios se sitúa en un modelo de universidad que además de procurar formación, actividad investigadora y docente y transferencia de conocimiento, pretende formar al alumnado en el logro del bien común y de una sociedad democrática.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; metodologías docentes; trabajo colaborativo.

ABSTRACT

Service Learning is a methodology that links in a single project processes of learning and community service, allowing student involvement and meaningful learning by connecting with their motivations and experiences in a real environments.

In this paper we show an experience of educational innovation that incorporates the Service Learning as a methodology in various subjects in Grades Preschool and Primary Education, involving over 600 college students and three schools of Jaén.

The results show that the Learning Service in university educational contexts provides a model of university which combines training, research activities and teaching with social responsibility.

Keywords: Service Learning; teaching methods; collaborative work.

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo se encuentra en un complejo proceso de cambio influido por los aspectos político, social, laboral y económico que nos exige replantear la formación de los futuros profesionales. En este sentido, la educación superior no puede permanecer pasiva. La Universidad, como agente de cambio que debe prestar un servicio a la sociedad, ha de formar profesionales cualificados pero también contribuir a su realización personal, promocionar la cohesión social y la consolidación de una ciudadanía comprometida (Declaración de Bolonia, 1999; Esteban y Martínez, 2012).

Desde esta perspectiva, centrarse en una formación que permita al estudiante ser el protagonista de su desarrollo integral implica renovar desde el fondo la enseñanza universitaria. La modificación no consiste en una reconversión de estructuras, sino en un cambio de pensamiento. El profesor universitario debe preguntarse ¿qué van a aprender mis alumnos?, más que ¿qué les voy a enseñar? En este sentido, el profesor modifica su perspectiva de la enseñanza y se sitúa en el lugar del alumno, para partir de sus intereses profesionales e implicarlos en su formación, y que sean ellos los protagonistas de sus aprendizajes. Todo esto supone impulsar metodologías activas que conjuguen la teoría y la práctica en un mismo módulo; además, han de ser adaptables a los niveles universitarios, y han de fomentar la implicación de estudiantes, profesores e instituciones involucradas en el proceso (MEC, 2006).

Se ha demostrado que la relación entre la metodología utilizada por el profesor universitario y el aprendizaje de calidad es realmente importante, por lo que se aboga por una renovación metodológica que sea acorde a los nuevos planteamientos educativos. En este cambio de paradigma metodológico, el objetivo al elegir el Aprendizaje-Servicio (APS) como metodología de trabajo, es conjugar los aprendizajes adquiridos en el aula universitaria, con un auténtico servicio a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad (Batlle, 2011). Así, los alumnos pueden conocer y dar respuesta a necesidades reales, al tiempo que se les ofrece la posibilidad de aprender desde la práctica de centros concretos de Educación Infantil y Primaria (Cámara et al, 2014). Con esto se pretende la mejora tanto de los alumnos como la realidad en la que prestan dicho servicio.

Se trata de una propuesta eminentemente activa en la que el estudiante construye una visión crítica acerca de la realidad y sus conocimientos sobre la materia. Los aprendizajes van más allá de la actividad del aula, y se vinculan a experiencias en contextos concretos que implican la socialización grupal y fomentan el desarrollo de habilidades de colaboración, comunicación, implicación en el proceso y responsabilidad en el mismo, así como la transferencia de esos aprendizajes al mundo real (Falk, 2012).

La experiencia como docentes nos lleva a coincidir con Martínez (2008) y Tejada (2013), en considerar a la Universidad un espacio donde es posible la convivencia entre la excelencia académica con la respuesta a las demandas sociales. Para que el alumnado aprenda es necesario que en sus esquemas mentales se produzca un cambio cualitativo, una mejora en sus conocimientos y en sus actitudes. Estas modificaciones están provocadas gracias a las experiencias vividas, que pueden ser de carácter teórico (estudio personal de conocimientos científicos), o de carácter práctico (aplicación de la teoría) bien en escenarios académicos o en situaciones reales. Desde esta perspectiva, queda constatado que el APS permite conectar la formación con un contexto real, con las motivaciones y las experiencias vitales de los estudiantes, consiguiendo que los aprendizajes les sean significativos (Cámara et al, 2014; Díaz et al, 2014). Esta propuesta adquiere sentido ante la necesidad de acercar el aprendizaje académico a la realidad

profesional de cada una de las titulaciones, de manera que ante la acumulación de contenidos teóricos, se promueva el estudio, análisis y reflexión de la teoría en la práctica.

En este sentido, se pretende mejorar la adquisición de competencias transversales y específicas impulsando una metodología activa capaz de abordar objetivos relativos al conocimiento o dominio de una asignatura o un área, motivar e implicar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar habilidades y competencias relativas a la capacidad de trabajar en equipo, diseñar materiales y recursos útiles contextualizados y ofrecer un servicio a la comunidad.

Para ello, los objetivos propuestos en este trabajo son:

- Permitir al alumnado universitario aprender y colaborar en una relación de reciprocidad haciendo un servicio a la comunidad mediante el APS.
- Conocer y dar respuesta, desde las materias de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria, a necesidades concretas de centros educativos.
- Fomentar el compromiso social, colaborando con centros educativos específicos en el diseño e implementación de materiales para su uso por parte de los profesores, alumnos y padres.

2. METODOLOGÍA

La experiencia que se presenta se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente “Buenas prácticas sobre metodologías innovadoras y grupales”, financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la Universidad de Jaén (UJA), el cual está siendo implementado por un grupo de profesoras del Departamento de Pedagogía.

2.1. Participantes

El proyecto está dirigido a estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la UJA que cursan las materias de: “Organización Escolar: tiempos, espacios, medios y recursos”, “Teoría de la Educación y prácticas formativas en Educación Infantil”, “Didáctica General”, “Recursos de aprendizaje para la atención a la diversidad”, “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial” y “Pedagogía Familiar”.

Han intervenido un total de 600 alumnos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria matriculados en dichas asignaturas.

Junto al equipo docente de la UJA, responsable de las asignaturas implicadas, y el alumnado universitario, han participado tres CEIP de Jaén para la prestación del servicio: Cándido Nogales, Santo Tomás y Cristo Rey.

2.2. Procedimiento

Con este proyecto se pretende conectar las aulas universitarias con los centros educativos participantes, de manera que, tras la formación teórica de las materias de los planes de estudio universitario, las prácticas de las mismas se articularon para dar respuesta a las necesidades de los CEIP receptores. Así se consigue un doble objetivo: acercar al alumnado universitario a la realidad docente y ofrecer a los centros un servicio que se traduce en la elaboración de recursos didácticos, programas educativos y colaboración en actividades escolares en horario lectivo y no lectivo.

El proceso seguido reproduce el establecido por Puig y Palos (2006) para el APS: en primer lugar, a través de los equipos directivos se contactó con los centros que iban a

participar en el proyecto, y, una vez conocidas sus necesidades, se organizaron las actuaciones de los alumnos y los tiempos y recursos que iban a realizar para dar respuesta a sus demandas. En esta fase de preparación, el profesorado universitario implicado estableció los aspectos pedagógicos del proyecto, tales como los objetivos educativos, las competencias, los aprendizajes vinculados al servicio que se iba a ofrecer, las actividades y la evaluación a realizar. En este momento, se establecieron los horarios, los materiales universitarios y la difusión del proyecto entre las instituciones participantes. Esta difusión se hizo a través de los planes de trabajo de cada materia y de la plataforma de docencia virtual de la UJA. En los centros, se difundió entre el profesorado a través de los equipos directivos, y entre los padres, mediante las AMPAs.

En esta planificación pedagógica, se instó a los alumnos a tomar conciencia de que existían necesidades en los centros con los que iban a trabajar, para lo cual se invitó a personal de los mismos a que explicaran al alumnado universitario las características del centro, su contexto y las carencias que podrían ayudar a solucionar con la aplicación de sus conocimientos.

En un tercer momento, se ofreció a los estudiantes la oportunidad de profundizar en las necesidades detectadas y cuál sería la mejor forma de mejorarlas. Desde los conocimientos de su materia de estudio, cada grupo comenzó a investigar sobre el entorno del centro educativo, seleccionar los contenidos apropiados, valorar las actuaciones que iban a realizar, y comprometerse con el proyecto. Esta tarea se realizó durante las clases prácticas de las materias universitarias implicadas, supervisadas por el profesorado universitario que dirige la propuesta.

Para la realización del servicio se dividieron en grupos de trabajo. Cada grupo eligió un tema sobre el que profundizar y adecuar a las necesidades planteadas por los centros: material multimedia para los contenidos de Educación Infantil y Primaria, recursos audiovisuales para la atención a la diversidad, material de educación en valores a través de los cuentos infantiles para uso de profesores y padres, guías de hábitos básicos para los padres, proyectos didácticos, participación en actividades en los centros, como ayuda en la biblioteca, juegos dirigidos en el recreo, colaboración en aulas de educación especial, actividades de refuerzo educativo, etc.

Durante el cuatrimestre correspondiente, los diferentes grupos de alumnos asistieron a los centros para coordinar su trabajo con el profesorado del mismo, y otros grupos, para participar activamente en las actividades del centro mencionadas anteriormente. Esta participación culmina con la entrega de los proyectos diseñados según las demandas solicitadas por los centros, convirtiéndose así en receptores del servicio.

Por último, la evaluación del proyecto se realizó mediante los trabajos elaborados, diarios de clase con reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos en la evolución del trabajo, y cuestionarios de satisfacción de la experiencia. En esta evaluación han participado el profesorado la UJA y los profesores de los centros educativos implicados.

2.3. Materiales

Los materiales empleados para la puesta en práctica del proyecto fueron los necesarios para el diseño y elaboración de los recursos y materiales didácticos de cada grupo, que posteriormente, una vez evaluados, se donan a los centros educativos para su uso. También se utilizaron las guías docentes de las materias universitarias y los materiales curriculares de cada etapa educativa, con el fin de adecuar los proyectos elaborados a sus contenidos.

3. RESULTADOS

En cada una de las materias universitarias implicadas se elaboraron diferentes proyectos de APS, en función de los conocimientos teóricos aprendidos y aplicados.

Así, desde la asignatura de “Organización Escolar: tiempos, espacios, medios y recursos” se elaboraron blogs, vídeos, recursos multimedia, webquest, cazatesoros, dirigidos a transmitir los contenidos curriculares de cada etapa. En “Teoría de la Educación y prácticas formativas en Educación Infantil”, se elaboraron cuentos infantiles con actividades de educación en valores, para trabajarlas en clase y en familia. Igualmente se diseñaron guías de hábitos básicos para uso de los padres de Educación Infantil. Otros grupos de alumnos de la materia de “Pedagogía Familiar”, acudieron al centro para colaborar con el profesorado directamente en actividades del centro, como aula de educación especial, recreos, cuenta cuentos, actividades de refuerzo e inserción, etc. Desde “Didáctica General”, se concreta el currículum con unidades y recursos didácticos adaptados a las particularidades de cada uno de los niveles de los centros. Y las asignaturas de “Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial” y “Recursos de aprendizaje para la atención a la diversidad” construyeron materiales multimedia para la atención a la diversidad. Todos estos materiales se llevaron a los centros, para posibilitar su uso por alumnos, profesores y padres.

4. DISCUSIÓN

Unir el aprendizaje real y contextualizado con un servicio a la comunidad, propicia una formación de mayor calidad en la que se integran armónicamente las competencias transversales y las competencias específicas en la formación de los estudiantes universitarios. Así mismo, el trabajar en equipo resulta muy beneficioso, pues requiere poner a disposición del grupo los intereses individuales para conseguir un objetivo común. Además, desarrolla habilidades relacionadas con la negociación, la comunicación, la reflexión y la resolución de problemas entre otras, habilidades todas ellas fundamentales para su posterior desarrollo profesional (Cámara et al, 2014; Díaz et al, 2014).

De acuerdo a la filosofía de la esta propuesta metodológica, los materiales realizados contribuyen a mejorar las condiciones de la comunidad, del mismo modo que la institución impulsora, en este caso la Universidad de Jaén, se beneficia de las mejoras en la motivación del alumnado, el respeto y la responsabilidad, la implicación de los participantes, el cambio de percepción de la realidad educativa y en la comunicación y colaboración entre las distintas instituciones (Andrea y Moliner, 2010).

La asistencia de los alumnos al centro educativo para apoyar al profesorado en su labor docente, especialmente en aquellas facetas más deficitarias (apoyo educativo, inserción social, organización de juegos dirigidos para una convivencia pacífica en el centro, etc.), ha supuesto para los alumnos una experiencia enriquecedora en su formación personal y profesional, que no hubiese sido posible sin la realización de esta metodología (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). El docente debe saber que la educación es parte del crecimiento humano, y transformar ese conocimiento en las mejores metodologías pedagógicas (Ibáñez-Martín, 2013).

5. CONCLUSIONES

Los argumentos aportados y los resultados obtenidos constatan que el Aprendizaje-Servicio permite trabajar contenidos disciplinares, las competencias asociadas al perfil profesional y la formación en valores. En este sentido, coincidimos con Tejada (2013) en señalar que es una metodología eficaz para la adquisición de competencias y del desarrollo personal y profesional de los futuros docentes, comportando cambios en la

Universidad y sus actores al integrar intencionadamente en la formación: valores, aprendizaje ético y ciudadanía activa.

Podemos afirmar que la experiencia de incluir en Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica en la UJA, supone una innovación que aporta contribuciones relevantes en la formación del alumnado universitario y al entorno: Transformando las prácticas educativas y situando al alumnado como eje central de la planificación, posibilitando la formación integral del alumnado, ofreciendo recursos didácticos contextualizados y de acuerdo a necesidades reales, iniciando un proceso de coordinación con CEIP de Jaén para enriquecer la formación de los futuros maestros con la realidad educativa, desempeñando la función social de la Universidad formando ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno y permitiendo trabajar en equipo, aprender de la interacción con los compañeros y desarrollar las competencias necesarias para ello. En síntesis, el alumnado aprende haciendo, conecta con la realidad y ofrece un servicio a la comunidad.

Considerando la proyección de la experiencia, los resultados pueden perdurar en el tiempo, pues ofrece un modelo de trabajo que pueden seguir desarrollando una vez convertidos en profesores noveles.

5. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los Centros de Educación Infantil y Primaria Cándido Nogales, Santo Tomás y Cristo Rey de Jaén, la colaboración prestada en este trabajo. A todo su profesorado, el interés y la implicación mostrada con el alumnado ofreciéndoles su experiencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Andrea, F 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.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, 972, 9-54.
- Cámara, A., Muñoz, I., Díaz, E. (2014). *Service-Learning, Innovative Methodology in Initial Teacher Training*. [On-line]. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/31139/>
- Declaración de Bolonia. (1999) *Declaración conjunta de los Ministerios Europeos de Educación*. [On-line]. Recuperado de: http://eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Díaz, E., Ortega, J., Muñoz, I., Cámara, A. (2014). Metodologías innovadoras para el aprendizaje. En J. Rodríguez (Coord.), *Nuevas metodologías didácticas* (pp. 129-147). Madrid: Editorial ACCL.
- Esteban, F y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas la universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64 (3), 77-92.
- Falk, A. (2012). Enhancing the team experience in Service Learning courses. *Journal for Civic Commitment*, 18, 1-16.
- Folgueiras, P., Luna, E., Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2013). Ética docente del siglo XXI. *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 17-32.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje-Servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica en los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social en las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.

- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Puig Rovira, J. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del Aprendizaje-Servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.

Mentorías ApS: Un Impulso para la Participación Estudiantil

Chenda Ramírez ¹, Héctor Opazo ², Pilar Aramburuzabala ³, Tatiana de la Fuente Sánchez ⁴, Patricia Martínez Martín ⁵

¹ *Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: chendafrancisca.ramirez@uam.es*

³ *Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: hector.opazo@uam.es*

³ *Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, E-mail: pilar.aramburuzabala@uam.es*

⁴ *Estudiante de 3º curso de Grado de Educación Infantil. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: tatiana.fuente@estudiante.uam.es*

⁵ *Estudiante de 3º curso de Grado de Educación Infantil. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: patricia.martinezm01@estudiante.uam.es*

RESUMEN

El presente trabajo presenta la experiencia piloto del programa de mentorías de Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) que se ha desarrollado durante el curso académico 2014-2015 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

El Programa de Mentorías de ApS es una iniciativa que surge como respuesta a la necesidad de apoyar a los nuevos estudiantes que inician sus experiencias de ApS. El programa está liderado por dos estudiantes que realizaron su experiencia de ApS en años anteriores. Su función es apoyar a sus pares en el desarrollo de actividades de ApS y orientar el proceso de reflexión crítica sobre las acciones de servicio solidario y los aprendizajes realizados.

Palabras clave: Mentorías; Aprendizaje-Servicio; Educación Superior.

ABSTRACT

This paper presents the pilot mentoring program on Service-Learning (S-L here in after) that was developed during the 2014-2015 academic year at the School of Teacher Training and Education of the Autonomous University of Madrid.

The S-L Mentoring Program is an initiative that responds to the need of support of the new students who begin their S-L experiences. The program is led by two students who participated on a S-L experience in previous years. Their goal is to support their peers in the development of S-L activities and guide the process of critical reflection about their learning and service actions.

Keywords: Mentoring; Service-Learning; Higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La implementación del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM en adelante) se inicia en el año 2008. Desde esta fecha hasta la actualidad ha crecido tanto en el número de experiencias realizadas por los estudiantes, como en el equipo de docentes que trabajan esta metodología y en el número de asignaturas que se aplica. De forma paulatina se va convirtiendo en un modelo de desarrollo profesional que pretende mejorar la eficacia de las prácticas solidarias de los estudiantes de Magisterio para que estos se conviertan en expertos y dinamizadores del ApS (Kielsmeier, 2011) y en profesionales con un enfoque asociado a la excelencia educativa, la equidad y el cambio social (Seitsinger y Felner, 2000).

En el proceso de institucionalización del ApS en nuestra Facultad, es necesario propiciar un enfoque sistémico en el que en lugar de explicar a los futuros docentes, lo que “es” la metodología, se les ha de ofrecer la oportunidad de practicarla trabajando de forma directa con los problemas de la vida real (Walker, 2008) y realizando una acción solidaria con la comunidad a la vez que aprenden contenidos del currículum y desarrollan competencias sociales, ciudadanas y académicas (Berman, 2000; Florido y Opazo, en prensa).

Los estudiantes se comprometen en la elaboración, ejecución y evaluación de sus experiencias, con el apoyo de los y las docentes. Sin embargo, en la última evaluación del programa de ApS de la UAM realizado en el curso académico 2013- 2014 se observó la necesidad de dar un mayor apoyo a los nuevos estudiantes que inician sus experiencias de ApS. A partir de esta necesidad surge la propuesta del Programa de Mentorías de ApS.

2. DESCRIPCIÓN

El Programa de Mentorías de ApS tiene como objetivo que los estudiantes cuenten con la colaboración de pares más expertos. Para ello, se ha impulsado la participación de algunas compañeras y algunos compañeros que han participado en actividades de ApS en cursos anteriores. Se trata de los mentores de ApS que pueden apoyar en el proceso de la experiencia y mejorar los efectos de las prácticas de los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria, en los siguientes aspectos:

1. Ayudar a los estudiantes a acercarse a las tareas con más confianza y mayor compromiso.
2. Colaborar en el diseño de actividades de ApS y/o asumir funciones de responsabilidad y gestión del desarrollo de las mismas, creando de esta manera una red de seguridad de la práctica del ApS (Stewart, 2012).
3. Facilitar la reflexión crítica sobre los aprendizajes y los servicios realizados.

Este programa se fundamenta en la premisa de que si el reconocimiento de la participación de los estudiantes en el ApS es clave (Bringle y Hatcher, 1996), es lógico que quienes tienen mayor experiencia en el servicio porque han realizado su ApS en cursos anteriores, asuman un papel activo en el programa de ApS de nuestra Facultad.

Las mentorías han de permitir a los nuevos estudiantes el vivir experiencias exitosas de ApS que se puedan traducir en la mejora de sus aprendizajes. Además estas mentorías han de contribuir a desarrollar una cultura estudiantil que acepta y promueve el

ApS, entre nuestros estudiantes, que aprenden mediante una metodología experiencial, reflexiva y comprometida que podrán utilizar en su futura práctica docente.

La implementación del Programa de Mentorías de ApS se inicia en el primer cuatrimestre del curso académico 2014-2015 y consta de 8 fases.

- (1) RECLUTAMIENTO: esta primera fase se llevo a cabo a partir de la selección de un listado de 12 buenas prácticas de ApS realizadas durante el curso académico 2013-2014. Las 12 estudiantes fueron invitados a participar en el programa y en la formación a través de una lista de correo *ad-hoc*.
- (2) FORMACIÓN DE LOS MENTORES: Se realizó un taller, en el cual se formaron a 8 estudiantes acerca de cómo realizar las tutorías en ApS. En esta sesión se definió su rol y las funciones que debían cumplir. De las 8 estudiantes que participaron en la formación, 2 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Infantil decidieron asumir el rol de mentoras.
- (3) DIFUSIÓN: en esta fase las mentoras difundieron el Programa de Mentorías de ApS, a través del twitter de ApS-UAM (@apsuam), Moodle y del la página de Facebook™ de Mentoras ApS. Además se presentaron en cada una de las asignaturas en las cuales se aplica el ApS.
- (4) ACTIVIDADES: las actividades realizadas por las mentoras durante este curso académico se centraron en la sensibilización y difusión del ApS (p.e. post en Twitter™ y Facebook™, listas de correos a través de la aplicación *Mailchimp*™), y orientación a los estudiantes a través del correo electrónico personales), promoción (p.e. talleres, congresos, etc.) y el seguimiento, la reflexión (Ash et al. 2005) y la evaluación.
- (5) APOYO Y SUPERVISIÓN: las mentoras han dado apoyo y supervisión al diseño y aplicación de las experiencias de los estudiantes de 1 grupo de la asignatura de Teoría y Política de la Educación (TyPE), 2 grupos de Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil (FTEI) y 3 grupos Organización Escolar (OE). Las mentorías se han realizado a través del correo electrónico y del uso de la plataforma Moodle, por esta razón el tipo de mentoría aplicado es la telementoría (National Mentoring Partnership, 2005). Además se ha utilizado la Comunicación Mediada por el Ordenador (CMO) como estrategia.
- (6) VALORACIÓN DEL PROGRAMA: se ha creado un cuestionario de valoración del servicio de las mentoras que se ha enviado a los estudiantes que ha recibido el apoyo.
- (7) FEEDBACK A LOS ESTUDIANTES: al finalizar el curso académico y se obtenga la valoración del programa, se entregará el informe con las opiniones de los estudiantes que han recibido apoyo de las mentoras.
- (8) RECONOCIMIENTO A LOS MENTORES: se motivará a las mentoras a realizar cursos de formación de los futuros mentores y a presentar su experiencia en congresos y encuentros de ApS con el propósito de fortalecer la motivación, la vocación docente, la conciencia social y el liderazgo de estas estudiantes.

3. ANÁLISIS

Con el objetivo de analizar el desarrollo del programa de mentorías se ha decidido realizar una adaptación de las técnicas fenomenográficas (Hasselgren y Beach, 1986; Marton, 1986) y obtener descripciones del fenómeno desde la perspectiva de las protagonistas. El proceso de recolección de los datos se realizó mediante el desarrollo de reflexiones escritas enviadas vía email.

3.1. Motivación (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

La motivación y el compromiso adquirido en el programa de mentorías aumenta la responsabilidad con el ApS:

“Simplemente con el hecho de comprometerse con un grupo de trabajo hace que tu responsabilidad aumente, ya que, no sólo tú mismo dependes de tus actos y de tu trabajo, si no, que si las cosas no salen pueden afectar a más personas. En este caso, considero que aumentó nuestra responsabilidad tanto dentro del equipo del proyecto como con los alumnos que estaban realizando sus experiencias y nos comprometimos a revisar y orientar todas sus dudas y experiencias”.

En relación a la influencia de esta acción en su futuro profesional y educativo, las mentoras indican:

“toda experiencia dentro del ámbito educativo sirve en un futuro ya que se adquieren diferentes capacidades o conocimientos que en un futuro puede servirte para mejorar en el ámbito educativo como por ejemplo ser más crítico, constante, mejorar el autocontrol a la hora de hablar en público e incluso adquirir un correcto lenguaje a la hora de redactar documentos, entre otros”.

Las estudiantes destacan que los conocimientos personales y habilidades que han adquirido a través de esta experiencia “sobre todo nos han servido para mejorar con la expresión oral ante un público que no conozco, el autocontrol en esas circunstancias o incluso la forma de hablar en ellas. La autocrítica al analizar si los resultados que estamos teniendo es por causas ajenas o por nosotros”.

La experiencia de mentorías de ApS ha fomentado el compromiso de servir a los demás de las estudiantes. Las mentoras asumieron este compromiso de servir y orientar a los demás:

*“es cierto, que nunca habíamos tenido la oportunidad de aconsejar a estudiantes en sus experiencias, o de involucrarnos más para que la universidad y los estudiantes tengan mejoras, creemos que en este aspecto sí que ha contribuido a que el **servir a los demás** sea en más ambientes que quizá yo no contábamos con ello ya que no veíamos del todo las necesidades existentes y las mejoras que se pueden llegar a realizar”.*

Como precursoras del programa de mentorías de ApS, indican que han adoptado medidas para implementar este programa de compromiso continuo a través de la participación en “pequeñas exposiciones en las clases de los estudiantes que estaban llevando a cabo las experiencias, para que tomen conciencia de que estamos aquí y que en un futuro podrían ser ellos los que estén en nuestro lugar”.

Las mentoras han conseguido apoyo y subvención gracias a la Convocatoria “Recupera tu facultad 2015” iniciativa impulsada por el vicedecanato de estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.

Además se han inscrito en diferentes conferencias/seminarios sobre el tema para hablar de su programa y darlo a conocer y así tomar conciencia de lo que han hecho adecuadamente y corregir lo que han planteado de manera incorrecta.

El apoyo entregado a los estudiantes a través de la telementoría ha consistido en revisar y orientar el desarrollo de objetivos y experiencias de ApS de los estudiantes que han solicitado apoyo a través de correo electrónico (figura 1).



Figura 1. Solicitud orientación y feedback virtual.

4. CONCLUSIONES

Con esta experiencia hemos aprendido:

- Que desempeñarte como mentoras de ApS mejora la responsabilidad profesional.
- A entregar sugerencias para la mejora de las propuestas de nuestros compañeros y al equipo que nos apoya,
- A tener una actitud más crítica y reflexiva con el trabajo de servicio,
- A tener mayor autocontrol a la hora de hablar en público e incluso adquirir un lenguaje correcto a la hora de redactar documentos.

Un programa de mentorías de ApS es importante porque de esta manera se mejora la eficacia de los programas de ApS, se fomenta el liderazgo estudiantil, la autoeficacia personal y permite el trabajo entre iguales.

Pretendemos difundir el ApS dentro de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM y convertirnos en un aporte para la institucionalización del programa de ApS-UAM.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Vicedecanato de Estudiantes, Relaciones Institucionales y Empleabilidad de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM por la financiación entregada a este programa a través de la convocatoria “Recupera tu Facultad” (2015).

REFERENCIAS

- Berman, S. H. (2000). Service as systemic reform. *School Administrator*, 57(7), 20-24.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. doi: 10.2307/2943981
- Florido, A. y Opazo, H. (en prensa). Las aportaciones del Aprendizaje-Servicio en los procesos de Cambio y Mejora de las Escuelas. En P. Aramburuzabala y H. Opazo (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Hasselgren, B. y Beach, D. (1997). Phenomenography—a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202.
- Kielsmeier, J. (2011). Service-learning: The time is now. *Prevention Researcher*, 18(1), 3-7.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(2), 28-49.
- National Mentoring Partnership (2005). *Como construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva*. Recuperado de http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_414.pdf
- Seitsinger, A. M. y Felner, R. D. (2000, Abril). By whom and how is service-learning implemented in middle level schools: A study of opportunity-to-learn conditions and practices. Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association, AERA*, Nueva Orleans, LA.
- Walker, K. (2008). *Service-learning. Research brief*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1312425340?accountid=14478>

Aprendizaje servicio al servicio de los valores solidarios, la creatividad y el emprendimiento en la educación superior

María J. Rodríguez Entrena¹ y Antonio Ortiz Martínez²

¹ *Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.*
entrena@um.es

² *Departamento. Universidad de Murcia. antonio.ortiz1@um.es*

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha producido un reconfiguración del sistema universitario. Se demanda de la universidad que desarrolle en su alumnado un buen nivel competencias específico (de cada titulación), y a su vez, que no relegue el despertar el compromiso ciudadano de todas las personas que forman parte de la institución universitaria.

En este trabajo se ofrece una visión del aprendizaje servicio como una metodología útil para alcanzar ambos propósitos, y se insta a su mayor desarrollo dentro de la educación superior en general y más concretamente en la formación del título de Grado en Bellas Artes, por la que sintonía que tienen el arte con la mejora social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, creatividad, emprendimiento, formación en educación superior, Bellas Artes.

ABSTRACT

The European Space of Higher Education has carried out a reconfiguring of the university system. University is requested to develop a good level of specific skills in its students (for each particular degree) and, at the same time, avoiding to relegate the awakening of the civic engagement desired in all people who are part of the university institution. In this work, a vision of service-learning is offered as a new useful methodology to achieve both purposes. On the other hand, a further development of this methodology in higher education is urged in general as well as, more specifically, in the Degree in Fine Arts, due to the important connection between arts and social improvement.

Keywords: Service Learning, creativity, entrepreneurship, training in Higher Education, Fine Arts

1. INTRODUCCIÓN

CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde que se iniciara con la Declaración de Bolonia en 1999 el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, han sido muchos los cambios acaecidos en el sistema de formación universitario. Dos de los cambios centrales han consistido en la formación centrada en la adquisición de competencias y en situar al alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Además, ante este panorama de reconfiguración del mundo universitario, son muchas voces las que apelan a la responsabilidad social de la Universidad y su rol transformador. La universidad se nutre de la sociedad y a su vez la acción de la universidad deberían revertir en una mejora social, contribuyendo a lograr una sociedad más inclusiva, cohesionada y equitativa (Tejada, 2013; UNESCO, 1998), en definitiva, contribuyendo a crear una sociedad mejor. La Universidad puede y debe servir a la sociedad del mismo modo que la sociedad la sirve a ella, investigando sobre aspectos socialmente relevantes, convirtiéndose en una comunidad que aprende, comprometida, con la mejora social (Furco, 2011; Martínez, 2010), despertando en su alumnado el compromiso ciudadano y generando tejido social.

Un modelo de enseñanza y aprendizaje que se centre en el modelo de competencias debe preocuparse de desarrollar en el alumnado tanto el saber, como el saber implicarse en el mundo en el que vive, comprometerse con proyectos y atreverse a cambiar y transformar la sociedad en la que vive (Matínez y Viader, 2008).

Actualmente existen a disposición de los docentes una amplia variedad de prácticas pedagógicas que pueden contribuir a una mayor autonomía, motivación, creatividad e implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Para desarrollar en el alumnado tanto las competencias transversales como las profesionales, metodologías (entre otras) como el aprendizaje basado en problemas (ABP), la enseñanza basada en proyectos, técnicas de pensamiento de diseño y concretamente, la que queremos potenciar en este trabajo, el aprendizaje-servicio (ApS), se muestran muy eficientes. Este tipo de metodologías, siendo apropiadas en cualquier titulación, son aún más necesarias en grados como el de BBAA donde el pensamiento creativo y la innovación se encuentran en la esencia de la propia formación artística. Entendemos que el papel del docente es central en la promoción de la creatividad (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009), el emprendimiento, la empleabilidad y el compromiso social, tanto por su estilo de enseñanza y sus propuestas pedagógicas como por los modelos que ofrece.

El ApS es una estrategia formativa útil en la formación para el trabajo y para una ciudadanía activa, pues integra las competencias profesionales y la dimensión social, ética y cívica de los propios perfiles profesionales (Tejada, 2013). El ApS como aprendizaje experiencial logra aprendizajes profundos, ya que contribuye a que el estudiante movilice sus conocimientos para afrontar eficazmente situaciones del contexto real (Alcón, 2014). Por ello, son muchas las experiencias de ApS con las que ya se cuenta, tanto a nivel nacional como internacional, y desde distintas disciplinas (Krensky & Lowe, 2008; Arandia y Fernández, 2012; Alonso et al., 2013; Alcón, 2014;). Rosa Battle en su blog sobre ApS, o la web de la Red Universitaria de ApS ofrecen un amplio panorama sobre las publicaciones existentes y experiencias sobre el tema.

Si la formación universitaria quiere responder a las demandas de la sociedad actual, donde cada vez más se tiende a no separar los aspectos académicos y laborales, de los vitales, se debe superar el enfoque de una formación academicista, centrado en la clase

magistral (Alonso et al, 2013) y tender a enfoques más centrados en la solución de problemas (Tejada, 2013).

2. LA METODOLOGÍA DE ARPENDIZAJE-SERVICIO

El Aprendizaje y Servicio Solidario según Puig et al, (2007) consiste 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.

Siguiendo a Krensy & Lowe (2008) se pueden mencionar las siguientes características como definitorias del Aprendizaje-Servicio:

1. Es un método donde los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de una participación activa que cubre las necesidades de la comunidad.
2. Se produce una coordinación entre escuelas primarias, secundarias de educación superior o programas de servicio comunitario y la comunidad.
3. Ayuda a fomentar la responsabilidad civil.
4. Está integrada y fortalece los aprendizajes curriculares de los estudiantes.
5. Ofrece un tiempo estructurado a los estudiantes para reflexionar sobre su experiencia de servicio.

Podemos decir entonces que el ApS se compone de cinco ingredientes clave: aprendizaje, servicio, proyecto, participación activa y reflexión.

Se habla de auténtico aprendizaje-servicio académico cuando se cumplen tres condiciones: el servicio comunitario es relevante y con significado para la comunidad, hay un propósito de aprendizaje cívico y se produce una mejora del aprendizaje académico (Howard, 2001; Krensy & Lowe, 2008). Siguiendo a estos autores, podemos decir que el aprendizaje servicio fomenta la responsabilidad social, el cultivo del compromiso ciudadano y la democracia aprendiendo a su vez cuestionares curriculares disciplinares y/o transversales.

La metodología ApS parece ofrecer amplios beneficios de cara a lograr en el alumnado las competencias propuestas en cada título. Siguiendo a Tejada (2013) vamos a destacar las siguientes:

- Permite aplicar en contextos reales los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas.
- Posibilita enfrentar al estudiante a situaciones complejas.
- Ofrece al alumnado conocimiento de primera mano sobre las condiciones de trabajo en cualquier organización moderna.
- Permite realizar un ajuste paulatino de actitudes y comportamientos al medio profesional, adquiriendo las habilidades inherentes al mismo.
- Fomenta en el alumnado el sentido de la autonomía, la creatividad y responsabilidad.
- Contribuye a intensificar valores como la participación, la responsabilidad social el emprendimiento, etc.

Todos los beneficios que hemos mencionado contribuirían a superar muchas de las carencias formativas, que con frecuencia, ponen de manifiesto los titulados universitarios. Por ejemplo se habla de falta de realismo de los aprendizajes académicos, desvinculación con el mundo laboral, una formación excesivamente teórica, etc.

El ApS es una forma pedagógica potente porque no solo permite probar lo aprendido en clase en el mundo real (Barrios, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2012) sino que también

posibilita aprender del escenario profesional en el que se actúa y revertir dicho aprendizaje en el aula (Tejada, 2013).

3. ¿POR QUÉ ApS EN BELLAS ARTES?

El título de Grado en BBAA tiene como propósito formar artistas capaces de aportar respuestas creativas. En su proceso formativo la combinación teoría/práctica es indisoluble. Entre los objetivos y competencias que persigue el Grado¹ destacan la capacidad de trabajo en equipo, el compromiso social, la resolución de problemas de forma creativa e innovadora, el conocimiento de organismos culturales y artísticos, la colaboración con otras disciplinas y el generar estrategias para su incorporación al mundo laboral. En muchos de estos objetivos podemos encontrar un paralelismo con las posibilidades formativas que anteriormente hemos destacado que ofrece el Aprendizaje Servicio.

Al graduado en Bellas Artes se le presupone como un profesional polivalente y creativo, por ello su incorporación al mundo laboral es muy diversa así como diversa debe ser también su formación¹.

Por otro lado, ante la necesidad del sistema educativo de formar en valores, el arte se muestra como una herramienta de primera magnitud para responder a este cometido (Rodríguez y Ortiz, 2014). Por lo que el uso de la metodología de ApS en el grado de Bellas Artes respondería a varios propósitos: por un lado se haría uso del arte como herramienta de mejora social, y por otro ofrecería a los alumnos distintos escenarios donde tomar contacto con la realidad profesional y fortalecer las competencias tanto transversales como profesionales.

Los estudios en Bellas Artes se caracterizan entre otras cosas por la búsqueda de la creatividad como elemento esencial del arte y por otro lado, está comprobado que son un buen instrumento para la transmisión de valores y la inclusión social. El Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012) elaboró un documento titulado “arte para la transformación y la inclusión social, donde se resalta el potencial que tiene el arte como espacio de expresión y desarrollo personal, de encuentro y participación social. El arte visto desde una perspectiva transformadora se convierte en un espacio que permite a las personas comunicar sus dificultades y trascender las barreras de distinta índole. Con lo cual, nos encontramos ante un escenario perfecto para poner en marcha la metodología del ApS, pues el arte ayudará a mejorar las problemáticas sociales y a través de ello los estudiantes podrán entender el proceso social ulterior, ejercer su liderazgo y responsabilidad, característicos de los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática, y a la vez fortalecer la autoestima y el sentido de creatividad e iniciativa (Barrios, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2012). Mendía (2008) destaca que durante el desarrollo de las experiencias de ApS se activan elementos significativos relacionados con la autonomía e iniciativa personal, como son la creatividad, el liderazgo, la resolución de problemas, la planificación y la organización, etc. A su vez, la dimensión de servicio a la comunidad conecta directamente con la competencia social y ciudadana y con el aprender a aprender, de manera que estas tres competencias constituyen el núcleo central de este proceso educativo (Mendía, 2008).

Los autores Krenski & Lowe (2008) argumentan que dado el poder que tiene el arte para transformar y el poder del aprendizaje servicio para comprometerse, los profesores de arte tienen la obligación moral de emplear pedagogías como el aprendizaje servicio basado en el arte como respuesta a la crisis comunitaria de compromiso cívico existente.

Tras esta exposición vamos a resaltar dos razones por las que sería aconsejable desarrollar experiencias de ApS dentro del Grado en BBAA.

- 1) Permite que el alumnado desarrolle competencias mientras realizan actividades significativas, motivadoras, en contacto con el ámbito profesional, y aprendiendo en colaboración con profesionales y proyectos de su ámbito (Alonso et al, 2013: 197)
- 2) Ofrece un buen acercamiento a la realidad profesional donde poder dotar de realismo los contenidos teóricos aprendidos.

La universidad debe seguir avanzando en mejorar la formación que ofrece apostando por el uso de metodologías que incentiven la autonomía, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo (Arandía y Fernández, 2012), el emprendimiento y la comunicación, y que contribuyan al desarrollo personal, profesional y social (Caride, 2008). El aprendizaje servicio basado en el arte aúna el poder del arte con los componentes esenciales del aprendizaje-servicio en un camino de empoderamiento mutuo (Krensy & Lowe, 2008: 15)

4. EXPERIENCIAS DE ApS Y ARTE

Teniendo en cuenta los beneficios y las características que debe poseer una experiencia práctica para ser considerada ApS, pretendemos impulsar uso de la metodología de ApS en la titulación de Bellas Artes.

Por lo que respecta a los estudios de arte, estos cuentan con un gran potencial para la transformación social, ya que a través de ellos se forma a profesionales con capacidad crítica y con capacidad de crear obras transformadoras para la sociedad (Alcón,2014)

En el trabajo de Alcón (2014) se recogen algunas de las competencias que se desarrollan a través de los proyectos que de ApS se han llevado a cabo en Latinoamérica en relación a las artes. Algunas de estas son: Uso de técnicas propias de investigación (observación, sistematización de datos, etc.), tareas de conservación (registro de la obra, catalogación y manipulación), producción de cortos de vídeo y edición de material de sensibilización, tareas de comisariado, creación de material de difusión (dípticos, trípticos, charlas), creación de talleres educativos, capacitación artística, etc. Competencias que se desarrollaron en contextos vivos donde el arte se mezcla con los procesos de comunicación de los diversos entornos laborales y culturales donde se desarrollan los proyectos. En dicho trabajo (Alcón, 2014) además se recogían las temáticas sobre las que habían versado los proyectos de ApS en artes: conservación del patrimonio, problemas migratorios, construcción de ciudadanía, conservación de medioambiente, problemas de identidad, etc. Como puede apreciarse el arte contribuiría a la mejora social y la experiencia real del ApS ofrecería un plus formativo a lo que el estudiante ya aprende dentro de las aulas universitarias.

5. CONCLUSIONES.

El nuevo escenario de educación universitaria demanda de cambios en el enfoque metodológico universitario. La universidad debe formar a buenos profesionales competentes en su ámbito disciplinar y con conciencia de responsabilidad ciudadana.

La preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa deberían convertirse en los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas y también en objetivos clave para la formación universitaria (Martínez, 2010:11)

La metodología del ApS permitiría consolidar aprendizajes y ponerlos al servicio de la sociedad, así como que la universidad se retroalimente de los aprendizajes acaecidos en esos contextos semiprofesionales. Se produce por lo tanto una mejora bidireccional. De

un lado el alumnado fortalece sus competencias y de otro, se produce una mejora del entorno social en el que se desenvuelven los universitarios.

Destacamos la pertinencia de utilizar el arte en las experiencias de ApS, y el ApS en la formación de los graduados de BBAA por el potencial del arte como camino para la inclusión social, para sensibilizar, visibilizar, denunciar, superar la desigualdad y contribuir a crear un mundo más bonito y mejor.

“Qué bonito sería poder contribuir a solucionar problemas sociales a través del ARTE en cualquiera de sus formas de expresión”

“El poder del arte al servicio de la sociedad”

REFERENCIAS

- Alcón, M. (2014). El aprendizaje servicio en los estudios superiores de las artes: El ejemplo de América Latina. *Observar* 8, 71-85.
- Alonso, I., Arandía, 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*, Vol. 2, Núm. 2, 195-216.
- Alonso, I. y Arandía, M. (2013). Aprender creando: “Factoría creativa” en las aulas universitarias. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 12 (1), 443-468.
- Arandía, M. y Fernández, I. (2012). *¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de educación social en la Universidad del País Vasco*. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutierrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26, 594-603.
- Caride, J. A. (2008). El Grado de Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior, *Educación XX1*, 11, 103-131.
- Craft, A. (2003). The limit to creativity in education. Dilemmas for educators. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 113-127.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of the Discovery and invention*. New York: Harperperennial
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 4, 1-16.
- Furco, A. (2011). El A-S: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 64-70.
- Howarrd, J. (2001). *Service learning course design workbook*. Ann Harbor, MI: OcSCL Press.
- Kresnky, B. & Lowe, S. (2008). Arts based service learning: a state of the field. *Art Education*, 13-18.

- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. Revista de Educación, 213 – 234.
- Mendía, R. (2008). Aprendizaje y Servicio Solidario: aprender a emprender sirviendo a la comunidad. Guías Zerbikas (4). Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, M.J y Ortíz, A. (2014). La tutoría: transmisión de valores a través del arte. En J. Maquilón, A. Escarbajal y R. Nortes, Vivencias innovadoras en las aulas de primaria (pp. 598-608). Murcia: editum
- Tejada, F. (2014). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. Cultura y educación, 25 (3), 285-294.
- UNESCO (1998). La educación Superior en el Siglo XXI. Conferencia Mundial sobre educación superior.
- Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012). Arte para la inclusión y la transformación social Equipo del. Descargado en: http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1363_CAST-innovacion04.pdf

Educación Nutricional mediante trabajo colaborativo multidisciplinar con un enfoque Aprendizaje-Servicio

M^a Carmen Romero-López¹, M^a Pilar Jiménez Tejada¹, Francisco Gonzalez García¹ y Javier Carrillo-Rosúa^{1,2}

¹ *Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada*
(romero@ugr.es; pjtejada@ugr.es; pagoga@ugr.es)

² *Instituto Andaluz de Ciencias de la Tierra. CSIC-UGR, (fjcarriil@ugr.es)*

RESUMEN

Se ha diseñado un proyecto de innovación educativa en el que se le facilita a los estudiantes del grado de Nutrición Humana y Dietética poder desarrollar su perfil como educador en nutricional trabajando conjuntamente con estudiantes del grado de Educación Primaria y Educación Infantil. Los resultados muestran que los nutricionistas no sólo no se reconocen como educadores, sino que además no se sienten preparados para diseñar materiales o intervenciones educativas. Al proporcionar un entorno de trabajo similar al de su futuro laboral, en el que trabajan conjuntamente con futuros maestros, se mejoran las habilidades de comunicación, facilidad para diseñar materiales e intervenciones educativas, así como sus conocimientos en nutrición.

Palabras clave: Educación Nutricional, Educación Primaria, Educación Secundaria, Aprendizaje-Servicio

ABSTRACT

An educational innovation project has been designed in which the students of the Human Nutrition and Dietetics degree are able to develop their profile as a nutritional educator working together with students of the Primary Education and Early Childhood Education. The results show that nutritionists not only do not recognize themselves as educators, but also do not feel prepared to design educational materials or interventions. By providing a work environment similar to that of their future work environment, in which they work together with future teachers, they improve communication skills, ease in designing educational materials and interventions, as well as their knowledge of nutrition

Keywords: Nutrition Education, Primary Education, Secondary Education, Learning-Service

1. INTRODUCCIÓN

La alimentación es uno de los principales factores exógenos que influyen en el crecimiento y desarrollo tanto de niños como de adultos que nos ayuda a disminuir la aparición de determinadas enfermedades evitables y, sobre todo, mejorar la calidad de vida. Por ello, en la literatura especializada se insiste en la necesidad de enseñar hábitos saludables desde edades tempranas de la vida puesto que los hábitos alimentarios adquiridos durante la etapa escolar, perduran en el tiempo e influyen en los hábitos de épocas posteriores (Majem, Barba, Rodrigo, Viñas y Bartrina, 2003). Mantener hábitos

dietéticos y de vida adecuados no solo contribuyen al desarrollo físico, psíquico y social del niño, sino que evitarán trastornos y enfermedades en la etapa adulta. Alteraciones derivadas de una mala alimentación supone en España un gasto en asistencia sanitaria de unos 30 millones de euros a los que se suma el coste ligado a la reducción de la productividad laboral, por enfermedades asociadas a la obesidad como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, dislipemias, enfermedades musculoesqueléticas, entre otras. En Andalucía, la Encuesta Nacional de Salud 2011-2012 mostró que un 19,5% de la población infantil entre 2 y 17 años sufría sobrepeso, un 9,6% obesidad, quedando así un 58,4% con un peso normal y un 12,5% con peso insuficiente (Llargués, Franco, Recasens, Nadal, Vila Pérez y Castells; 2009). En escolares de la provincia de Granada, se encontraron niveles elevados de sobrepeso y obesidad, muchos de ellos por adquisición de malos hábitos durante la adolescencia (Castillo Ruano, 2014; Morales Arco, 2014)

Son muchos los estudios epidemiológicos relacionados con malos hábitos nutricionales, prevalencia de obesidad, etc., en los que se incide en la necesidad de realizar una educación nutricional desde la infancia. Sin embargo, pocos de esos estudios están hechos por nutricionistas o indican cómo debe de realizarse esa formación, así como tampoco actúan conjuntamente con el profesorado. De acuerdo con Bandura citado por Green y Simons-Morton, (1998), el aprendizaje de hábitos de salud se caracteriza por ser un tipo de aprendizaje social integrado, en el que intervienen los padres y el entorno social del individuo. En tal sentido, habría un determinismo recíproco de los hábitos alimentarios en el hogar, la escuela y el medio ambiente social, observándose un aprendizaje imitativo de los niños, de sus pares o modelos (Universidad de Granada, 2014). Sin embargo, a pesar de ser la escuela el entorno ideal para educar en nutrición, tal y como se ha mostrado, no podemos esperar educar en hábitos ciñéndonos a los contenidos mínimos indicados en la LOMCE y responsabilizando al maestro en dicha tarea. Educar sobre la necesidad e importancia de una buena alimentación implica: descubrir y erradicar creencias, mitos y conductas erróneas; promoviendo consciencia sobre las diversas funciones que juega o debe jugar la alimentación en las diversas esferas de la vida, la salud, los aprendizajes, la producción, distribución y consumo de alimentos; fomentar conceptos, actitudes y conductas claras y fundamentales sobre la alimentación. Aquí es donde interviene el papel decisivo del graduado en Nutrición y Dietética. En todos los lugares donde una adecuada alimentación puede ayudar a mejorar la calidad de vida. El *"saber aplicar la ciencia de nutrición a la alimentación y educación de grupos de personas e individuos en la salud y en la enfermedad."*(Universidad de Granada, 2014) es parte de los objetivos de estos profesionales. Sin embargo, no siempre se tiene en cuenta al formar a futuros nutricionistas, quedando olvidadas competencias como *"Proponer, diseñar, planificar y/o realizar programas de educación alimentaria y nutricional, así como elaborar el material necesario en cualquier infraestructura de la comunidad (colegios, asociaciones, centros cívicos,...)"* (Universidad de Granada, 2014). Así, el experto en nutrición no debe ser un mero transmisor de conocimientos, sino que debe de ser capaz de elaborar propuestas de intervención tanto en contextos formales (la escuela) como en contextos no formales (museos, escuelas de padres, asociaciones, etc.). Sin embargo, en un estudio realizado en 71 alumnos de tercero y cuarto del Grado en Nutrición Humana y Dietética (NHD) de la Universidad de Granada, ninguno se identificó como educador en nutrición indicando que esa competencia correspondía a maestros y profesores de centros escolares. Además, no solo mostraron severas dificultades para generar propuestas de educación nutricional destinadas a distintos grupos poblacionales, sino que además, algunos seguían manteniendo ciertos mitos o falsas creencias sobre nutrición. De esta forma se hace patente la necesidad de mejorar la adquisición de aquellas competencias relacionadas con las salidas profesionales de los estudiantes y divulgación de su trabajo, así como el trabajo conjunto con los futuros Maestros de Educación Primaria e Infantil.

Por todo lo anteriormente expuesto, en el presente proyecto se pretende

1. Presentar la educación nutricional como un recurso en la intervención socioeducativa para acercar a los alumnos del grado de NHD a la realidad poblacional de su entorno, y a su vez como escenario de actuación profesional.
2. Generar una actitud activa y dinámica relacionada con las salidas profesionales del grado de NHD y como compromiso con colectivos implicados.
3. Crear un equipo multidisciplinar entre estudiantes del grado de NHD, Educación Primaria y Educación Infantil, que favorezca un intercambio de conocimiento y habilidades gracias al entorno de enseñanza-aprendizaje colaborativo en el que se podrán adquirir aquellos conceptos y habilidades necesarias para complementar su desarrollo profesional.
4. Mejorar los conocimientos teóricos relacionados con la nutrición entre los estudiantes del grado de Educación Primaria y Educación Infantil mediante trabajo colaborativo multidisciplinar.

2. DESCRIPCIÓN

Los alumnos participantes en el proyecto pertenecían a los siguientes grados y asignaturas:

- 32 estudiantes del grado de Educación Primaria procedentes de las asignaturas Didáctica de las Ciencias experimentales II (Obligatoria, 3º Curso) y Ciencias experimentales y transversalidad (optativa, 4º Curso)
- 12 alumnos del grado de Educación Infantil de la asignatura Educación nutricional y para la salud (Optativa, 1º Curso)
- 75 alumnos del grado de Nutrición Humana y Dietética procedentes de la asignatura Educación nutricional: propuestas didácticas (Optativa, 3º Curso)

Las sesiones se desarrollaron de la siguiente manera:

1. Pre-test: El cuestionario utilizado se diseñó a partir de uno ya validado y utilizado por Pérez, (2013), y que fue posteriormente contrastado con expertos en el área de didáctica de las ciencias, y modificado para el nivel en el que se implementa. El cuestionario se compone de un total de 24 preguntas divididas en 3 bloques:
 - 12 preguntas abiertas en las que se examinan las ideas de los alumnos sobre conceptos básicos de nutrición y alimentación y las relaciones que se establecen entre ellos.
 - 6 preguntas abiertas en las que deben expresar las funciones del nutricionista o maestro, ámbitos en los que puede desempeñar sus funciones, la visión que tiene del nutricionista como educador y la importancia de la educación nutricional.
 - 6 preguntas tipo Likert (con valores de 1 a 5) en las que deben de indicar cómo de capacitado se sienten para analizar y diseñar material educativo, investigaciones, artículos de educación nutricional, así como la importancia que tiene en su profesión.
2. Diagnóstico: los estudiantes de NHD buscan información sobre problemas recientes relacionados con hábitos saludables nutricionales entre una población concreta (niños o adultos). Una vez analizados los datos, debían de buscar, entre bibliografía especializada en el ámbito de educativo, materiales e instrumentos válidos de diagnóstico sobre el tema concreto a investigar para determinar medidas de prevención (frecuencia de bebidas azucaradas, hábitos de higiene alimentaria, análisis de mitos nutricionales, etc.).

3. Análisis: se realiza un informe escrito por grupos en los que se analiza lo más minuciosamente posible los datos obtenidos. Posteriormente se diseña una intervención educativa acorde con el problema y población sobre la que se actuará.
4. Diseño de intervención educativa: Una vez diseñados los materiales a utilizar en las intervenciones educativas, son expuestas a estudiantes de educación primaria e infantil para analizarlos. Conjuntamente se realizarán aquellos cambios necesarios para adaptarlos tanto a padres como estudiantes de diferentes niveles educativos. En este paso será esencial las aportaciones de los estudiantes de EP y EI. Para ello deben comprender el contenido de dichos materiales y los objetivos para los que han sido diseñados.
5. Validación: Los materiales modificados son validados por profesionales en la materia e implicados en el desarrollo del proyecto.
6. Implementación: Posteriormente, se les facilita la posibilidad de poner en práctica su trabajo, implementando los diseños y propuestas in situ. De esta manera se fomenta una actitud más positiva, mostrándoles una visión más real, cercana a su entorno laboral a la par que se ofrece un servicio concreto, acotado pero lo más eficaz posible. Para conseguir este último objetivo, el proyecto se lleva a cabo conjuntamente con el Excmo. Ayuntamiento de Maracena (Granada), quienes proporcionarán las instalaciones
7. Post-test: Al terminar el proyecto, todos los estudiantes vuelven a realizar el mismo test inicial.

La estructura de los encuentros con los escolares y padres se divide en dos fases:

- a) Entrevista de escolares, profesores y padres sobre dudas y conocimientos previos de nutrición.
- b) Recibimiento de los escolares en el local de Juventud, en el que se desarrolla de manera quincenal durante una semana, las actividades previstas de educación nutricional.
- c) Interacción con los padres y madres participantes, para la realización de diversos talleres formativos de educación nutricional.

3. ANÁLISIS

3.1. Conocimiento, interacción entre la mejora académica y el aprendizaje.

Si bien este es un proyecto que acaba de iniciarse, la participación ha sido muy positiva puesto que han participado estudiantes de las asignaturas de los diferentes grados y de las asociaciones de estudiantes. Uno de los aspectos más importantes desarrollado a lo largo del proyecto es la implicación del alumnado durante el proceso de elaboración y desarrollo de los encuentros, el compromiso personal e implicación, siendo la clave del éxito de todo el proyecto. De esta manera se potencia la corresponsabilidad, autonomía y colaboración, en definitiva, generar un profesional crítico, reflexivo, competente y bien formado, aspectos favorecidos al trabajar en un contexto cercano al laboral, en el que pueden interactuar entre iguales (Arco, Fernández, Miñaca, Hervás, 2012). Como resultados iniciales en este primer año podemos destacar que ningún estudiante se considera educador, relacionándolo exclusivamente con docencia en centros educativos. Sin embargo, el 100% de ellos consideran muy importante la educación nutricional, especialmente en niños. Otro aspecto destacable es que casi el 60% solo consideran que pueden desarrollar sus funciones como nutricionistas en el ámbito clínico, descartando el comunitario. A pesar de tratarse de alumnos de último año

de grado, muchos tienen respuestas e ideas similares a alumnos de secundaria sobre los conceptos estudiados (Banet y Núñez, 1992). La funcionalidad de las grasas y vitaminas son el ejemplo más claro. Aunque durante su formación se insiste en estos términos en asignaturas obligatorias como nutrición I y II, Fundamentos de Bromatología, Biología, Bioquímica Metabólica etc., los estudiantes en general presentan todavía ideas poco precisas en relación a los conceptos de vitaminas y grasas, así como de otros macro y micronutrientes, sin llegar por ejemplo a relacionarlos con su papel en el metabolismo celular (Romero, Jiménez, Bravo, 2014). En general los resultados obtenidos tras el post-test ponen de manifiesto la importancia de enfrentarse y practicar en situaciones reales a su profesión. La búsqueda y lectura de trabajos científicos relacionados con sus profesiones, sin embargo, ningún Dietista-Nutricionista se sentía capacitado para analizarlos, porcentaje que se eleva tras realizar el proyecto (Tabla 1).

Es frecuente que los estudiantes tengan la percepción de no estar capacitado para poder analizar material educativo o trabajos científicos relacionados con la educación nutricional puesto que no están acostumbrados a trabajar con ellos. Otro aspecto importante es que la falta de contacto con la realidad y el escaso contenido educativo y didáctico recibido durante el grado, no les proporciona las herramientas y confianza suficiente (Romero et al., 2014).

Tabla 3. Valoración de la importancia y capacidad de los estudiantes para realizar diferentes actividades relacionadas con la profesión del Dietista-Nutricionista.

	Analizar material educativo	Diseñar material educativo	Capacidad trabajo equipo	Analizar trabajos científicos	Diseñar una investigación	Diseñar intervención educativa
Pre-test	48% Muy importante	36% Muy importante	43% Muy importante	79% Muy importante	96% Muy importante	59% Muy importante
	43% Muy capacitado	21.3% Muy capacitado	84% Muy capacitado	0% Muy capacitado	19% Muy capacitado	12% Muy capacitado
Post-test	100% Muy importante	93% Muy importante	73% Muy importante	80% Muy importante	99% Muy importante	91% Muy importante
	59% Muy capacitado	44% Muy capacitado	80% Muy capacitado	12% Muy capacitado	28% Muy capacitado	29.3% Muy capacitado

Este enfoque, que se centra en las personas, su estilo de vida, sus motivaciones y su contexto social, parte de una metodología basada en la acción. Respecto a la valoración de los estudiantes implicados en este año académico, destacan la experiencia como muy positiva puesto que les permite conocer un ámbito de su perfil profesional que desconocían, especialmente en el grado de Nutrición Humana. Todos coinciden en la dificultad que supone trabajar en equipo multidisciplinar y poner práctica de forma efectiva sus conocimientos, material didáctico diseñado así como asegurar una comunicación eficaz. Sin embargo, el esfuerzo realizado es valorado positivamente, indicando que lo creen "una actividad necesaria y que debería ser obligatoria". Destacan el sentimiento de responsabilidad al tener que ser los responsables del diseño e implementación de las diferentes actividades. A su vez, en el caso de los nutricionistas, mejora su percepción sobre su campo de actuación. Comienzan a ser conscientes de que no solo deben actuar sobre una población enferma, sino que efectivamente, la prevención es la mejor arma para mantener una población sana y activa. Coinciden que educar en nutrición entre los escolares debe ser una prioridad y función de los nutricionistas pero realizando un trabajo en equipo con los maestros y profesores. Este último aspecto es en nuestra opinión un gran avance puesto que es imprescindible fomentar entre nuestro alumnado la capacidad de actuar con otros profesionales, desde el respeto.

REFERENCIAS

- Arco Tirado, J.L., Fernández Martín, F.D., Miñaca Laprida, M.I. y Hervás Torres, M. (2012) Programa Hermano Mayor como ejemplo de docencia universitaria creativa. En J.M. García, P.J. García, y M. Fiorini (Coords.), *Docencia universitaria y creatividad* (pp. 372-383). Granada: Universidad de Granada.
- Banet, E., y Núñez, F. (1992). La digestión de los alimentos: Un plan de actuación en el aula fundamentado en una secuencia constructivista del aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias*, 10(2), 139-147.
- Castillo Ruano, M. M. (2014) *¿Que saben los padres de nutrición?*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Granada. Granada.
- Greene, W. H. y Simons-Morton, B. G (1988). *Educación para la Salud*. México: Interamericana-McGraw-Hill, pp. 133-149.
- Universidad de Granada (2014, 10 marzo). Objetivos y competencias del grado de Nutrición Humana y Dietética. Descargado de http://grados.ugr.es/nutricion/pages/titulacion/objetivos?login_form_register.
- Llargués, E., Franco, R., Recasens, A., Nadal, A., Vila, M., Pérez, M. J., & Castells, C. (2009). Estado ponderal, hábitos alimentarios y de actividad física en escolares de primer curso de educación primaria: estudio AVall. *Endocrinología y Nutrición*, 56(6), 287-292.
- Majem, L. S., Barba, L. R., Rodrigo, C. P., Viñas, B. R., & Bartrina, J. A. (2003). Hábitos alimentarios y consumo de alimentos en la población infantil y juvenil española (1998-2000): variables socioeconómicas y geográficas. *Medicina clínica*, 121(4), 126-131.
- Morales Arco, N. (2014). *Etiquetado nutricional, consciencia e influencia social*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Granada. Granada.
- Pérez, S. (2013). *Hábitos e ingestas alimentarias de los adolescentes melillenses (España)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Romero. M. C., Jiménez. M. P y Bravo, B. (2014). ¿Qué saben los alumnos del grado de nutrición Humana y Dietética sobre las funciones de los alimentos y nutrientes?. Investigación y transferencia para una educación en ciencias: un reto emocionante. 26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, p. 486-497.

Comunidades de Aprendizaje: Aprendiendo, aprenden todas y todos

Noelia Rute Vega y Álvaro Galafat Hurtado

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada*

e-mail: noeillora.rv@gmail.com, alvaro_filip@hotmail.com

RESUMEN

El siguiente documento trata sobre la experiencia de los autores en Grupos Interactivos de Comunidades de Aprendizaje. Distinguiendo diferentes apartados que van desde un acercamiento al proyecto de Comunidades, haciendo un breve recorrido por su fundamentación teórica, hasta un ensayo reflexivo sobre el aprendizaje que ha provocado. También, recoge de forma descriptiva la experiencia, en primera persona, sobre el periodo en el que se ha participado en el Plan de Voluntariado de Comunidades de Aprendizaje de la Universidad de Granada. Asimismo, se realiza un análisis profundo sobre el impacto que han tenido las distintas actuaciones, enmarcadas dentro de este proyecto (intervención en el centro docente, participación en jornadas, lecturas de carácter científico...).

Palabras clave: Educación Primaria; Comunidades de Aprendizaje; grupos interactivos; voluntario; aprendizaje y servicio.

ABSTRACT

The following paper deals with interactive groups in Learning Communities. There are different sections, among them: Learning Communities' theoretical basis and a reflective essay on learning caused by Learning Communities. Also, it describes an experience in Learning Communities first person, proposed by plan of voluntary service de Learning Communities of University of Granada. There is a profound analysis on impact of different actions, too.

Keywords: elementary education; learning communities; interactive groups; volunteer; service-learning.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo expone la experiencia de la participación en Grupos Interactivos de Comunidades de Aprendizaje, dentro del Plan de Voluntariado de la Universidad de Granada (UGR). Comunidades de Aprendizaje, según Diez y Flecha (2010), es un proyecto que reúne las "actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa". De este modelo debemos resaltar dos factores clave para el aprendizaje: las interacciones y la participación de la comunidad.

Este proyecto empezó en la educación obligatoria en 1995, aunque su comienzo se remonta al 1978 en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, cuenta actualmente con más de 120 Comunidades de Aprendizaje en España. Asimismo, para lograr que un centro docente sea una Comunidad de Aprendizaje desde la base teórica se indica que se necesita una transformación. Esta transformación tiene como principios los procesos que contribuyen a la superación del fracaso escolar y los problemas de

convivencia. Además, es necesario llevar a cabo distintas fases que engloban este proyecto (Comunidades de Aprendizaje, 2015), a saber:

1. Sensibilización: Consiste en conocer las líneas básicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje
2. Toma de decisión: La comunidad educativa decide iniciar el proyecto con el compromiso de todas y todos. La decisión supone un debate entre todas las personas de la comunidad educativa sobre lo que implica la transformación.
3. El sueño: Toda la comunidad piensa y acuerda qué modelo de escuela quieren de acuerdo a los principios de Comunidades de Aprendizaje.
4. Selección de prioridades: En esta fase se establecen las prioridades del sueño, partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente.
5. Planificación: Una vez se han seleccionado las prioridades, se forman las comisiones mixtas de trabajo. En una asamblea donde participa toda la comunidad educativa se acuerdan decisiones sobre la planificación y se forman las diferentes comisiones mixtas de trabajo.

El aprendizaje dialógico es la referencia para llevar a cabo las actuaciones de éxito que se proponen. Por lo tanto, se basa en una perspectiva comunicativa del aprendizaje, entendiendo que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras. Siguiendo, entre otros, a Vygotsky (1979), que entiende que gracias a la interacción social de las niñas y los niños con los de su entorno (jóvenes, adultas y adultos).

Reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas. En definitiva, tratando la diversidad como un principio, como establece la Ley Orgánica de 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa, en su Título 5: "la respuesta educativa a todas las alumnas y todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión de la atención a la diversidad, ya que es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos." (Ley nº295, 2013).

Comunidades de Aprendizaje contempla diferentes actuaciones de éxito, para ellas parte de agrupar a los miembros con el criterio de heterogeneidad. Además, cada grupo contará con una dinamizadora o un dinamizador que será una voluntaria o un voluntario que se encargará de hacer fluir las interacciones en el grupo. Las actuaciones de éxito (Comunidades de Aprendizaje, 2015) son las siguientes:

1. Tertulias dialógicas: Cada participante expone su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando.
2. Formación de familiares: El centro educativo ofrece espacios y programas formativos en actuaciones de éxito.
3. Participación educativa de la comunidad: La participación educativa de la comunidad se concreta de diversas maneras: lectura dialógica, extensión del tiempo de aprendizaje y comisiones mixtas de trabajo.
4. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos: En el tratamiento del conflicto toma protagonismo el consenso entre todas las partes implicadas.
5. Formación dialógica del profesorado: Las tertulias pedagógicas dialógicas es la herramienta que está acercando de un modo más directo y profundo las bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito
6. Grupos interactivos: En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnas y alumnos.

La actuación de éxito en la que hemos participado es grupos interactivos, véase Figura 1. Los grupos interactivos es la forma de organización del aula que consigue los mejores resultados del aprendizaje y la convivencia, según Valls y Kyriakides (2013), entre otros autores. Su principal característica es que favorece la inclusión del alumnado, además de que nos encontramos con la colaboración de otras personas adultas de la comunidad educativa.



Figura 1. Niñas y niños participando en Grupos Interactivos en el Colegio Concertado Luz Casanova.

La dinamizadora o el dinamizador no tiene por qué tener nociones de los contenidos teóricos que se ha abordanen la actividad asignada, puesto que su función en ningún momento será explicativa o resolutoria de la actividad. Por el contrario, debe fomentar la participación de los miembros del grupo a los que esta turtorizando, además de reconducir las interacciones para que estas sean productivas y no se desvíen.

Así, nosotros hemos participado, como dinamizadores, gracias al Plan que hemos mencionado anteriormente, que permite el reconocimiento de hasta 6 créditos de libre disposición. Dicho Plan está impulsado y dirigido por el grupo de profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR, perteneciente a SAUCA-Granada (Sub Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje).

2. DESCRIPCIÓN.

La principal razón que nos hizo pertenecer a este proyecto fue la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades referentes a la educación. Esto se consigue, además de modo teórico en la universidad, con el contacto diario con alumnas y alumnos en una clase. Así es que este voluntariado nos daba la oportunidad de vivir la parte práctica, tan difícil de llevar a cabo en el sistema universitario. Otra de las razones que nos llevó a sumergirnos en Comunidades de Aprendizaje, fue para conseguir valores y actitudes hacia dicho proyecto, de modo que no se caiga, sin conocerlo previamente, en un posicionamiento opuesto o en una actitud de aceptación acrítica y sumisa.

Para aventurarnos en esta experiencia, decidimos, en primer lugar, formarnos a cerca de Comunidades de Aprendizaje, de manera teórica, para poder adecuarnos a esta actuación de éxito del mejor modo posible. Para ello, además de leer diferentes libros y acudir a reuniones propuestas por el profesorado de SAUCA-Granada, asistimos a unas jornadas sobre esta temática en la que pudimos presenciar una conferencia de Ramón Flecha, entre otros.

Al mismo tiempo, formamos parte del Grupo de Voluntarios del Colegio Concertado Luz Casanova, como dinamizadora y dinamizador de los Grupos Interactivos en educación infantil, primaria y secundaria. El periodo de voluntariado abarcó desde el mes de enero al de mayo del presente año.

En cuanto a la coordinación colegio-voluntarios, nos parece destacable mencionarla actuación llevada a cabo por la jefa de estudios del centro, María Ángeles García. Ella usó las Tecnologías de la Información y Comunicación para llevar a cabo la labor de coordinación, en concreto la aplicación de móvil (WhatsApp). La principal ventaja que produce este tipo de comunicación es que estamos en contacto con las demás voluntarias y los demás voluntarios, dando lugar a un mayor enriquecimiento mediante el intercambio de cada experiencia.

Sin embargo, como en cualquier ámbito, siempre existen posibles mejoras. En este caso, debemos destacar que sería necesario un aumento de información de Comunidades de Aprendizaje para que todas las implicadas y todos los implicados, especialmente de las voluntarias y los voluntarios, tengan un mejor conocimiento del proyecto. Esto se debe a que existe una tendencia errónea en el momento de actuar como dinamizadores de los Grupos Interactivos, dado que se tiende a efectuar un rol directivo, es decir, dando resultados y en constante explicación de la actividad. Desde nuestra experiencia, hemos podido comprobar que esta circunstancia se plasma, sobre todo, en actuaciones educativas donde los contenidos a tratar son sencillos, ya que se pierde la atención a las interacciones para centrarse en la búsqueda de la respuesta correcta. Por el contrario, donde la materia tiene un nivel más elevado y se carece de conocimientos previos, se lleva a cabo un desarrollo del rol de dinamizadora o dinamizador más centrado en el flujo de las interacciones.

De igual manera, es resaltable que una coordinación previa voluntario-profesor, a la realización de los Grupos Interactivos, podría ser útil. No se trata de saber la solución de la propia actividad, sino de que los objetivos propuestos sean compartidos. Así la dinamizadora o el dinamizador podrán guiar de mejor manera en la dirección adecuada, siendo más importante en los primeros ciclos de la educación, ya que la intervención de las dinamizadoras y los dinamizadores, en estos ciclos, es mucho mayor que en otros. Dentro de esta coordinación, podría existir, en las primeras reuniones, una puesta en común sobre las normas del centro, y asimismo, si algún aula tiene ciertas normas relevantes sería importante su comunicación antes de efectuar grupos en dichas clases.

Por último, nos gustaría destacar que, a pesar de que este proyecto lleve aprobado en este centro desde junio del año 2014, el colegio lo ha llevado a cabo con una normalidad y eficacia que, en teoría, solo es asumible con el paso del tiempo y la práctica que este conlleva.

3. ANÁLISIS

3.1. Motivación

Este voluntariado nos ha dado la posibilidad de adquirir nuevas habilidades y destrezas para relacionarnos con la comunidad escolar. Hemos mantenido contacto con padres, madres, jefa de estudios, director y otras voluntarias y otros voluntarios con los que el intercambio de opiniones e impresiones han provocado que nuestra perspectiva de la educación no se quede en el aula.

Además, la realización del rol de dinamizadora y dinamizador nos ha permitido tener un contacto, con las alumnas y los alumnos, diferente del rol docente, esto, sin duda, ha hecho que la metodología que podamos aplicar en un futuro difiera totalmente. Tanto es así, que nos ha ayudado a desaprender una idea preconcebida, tan arraigada al contexto educativo, como es el silencio en una clase. Después de nuestra experiencia, entendemos, que el ruido no es solo importante, sino necesario, es parte del aprendizaje, y es que como dice Baudrit (2012): “toda situación interactiva se denuncia, el docente se opone a cualquier intercambio entre alumnos. Si se da la ayuda mutua, es clandestina y, por lo tanto, ilícita” (p.37).

Nuestra experiencia no sólo se resume en la parte anteriormente mencionada, ya que, desde el principio marcó un antes y un después en nuestro futuro. Al comienzo vimos la posibilidad de formarnos e investigar a cerca de Comunidades de Aprendizaje. Esta idea consiguió calar en nuestros propósitos y decidimos aventurarnos en la faceta investigativa de la educación.

Al inicio, queríamos realizar un trabajo de carácter científico. Más adelante, esta idea tomó fuerza, y se adaptó a las necesidades que surgieron en el momento: la realización de una investigación. Para ello, dada nuestra carencia en metodología de investigación, solicitamos ayuda a profesores involucrados en la temática. Así, llevamos a cabo la fase de *Toma de Decisión* de nuestro particular proyecto, pues la fase de *Sensibilización* se realizó en los meses anteriores con distintas jornadas, reuniones y lectura de carácter científico, como se ha comentado.

Semanas posteriores, *soñábamos* con ayudar a difundir y aportar nuevas ideas a Comunidades de Aprendizaje. Reuniones, debates y charlas se sucedían en torno a esta idea en las que se tejían el conocimiento previo con los nuevos aprendizajes. Así, realizamos propuestas, que por no ser accesibles o abarcables, han quedado en el tintero. Finalmente, como si de Comunidades de Aprendizaje se tratase, surgió la fase de *Selección de Prioridades*, en la que una de las propuestas fue idónea. Sin embargo, para que la calidad de esta investigación mejorase, surgió la propuesta de realizar un instrumento válido con el que llevarla a cabo. Esto podría parecer simple, sin embargo, motivante para nosotros.

Una vez finalizado este trabajo, queda mucho por hacer. Pues toda vez que el instrumento está listo para su uso tenemos intención de ponerlo en práctica. Por tanto, nos encontramos, otra vez, en la fase del *Sueño*, surgiendo ideas de seguir formándonos, no solo en Comunidades de Aprendizaje, sino también en metodología de investigación educativa. Ahora existen posibilidades tan inimaginables para nosotros, antes de embarcarnos en este voluntariado, como la realización de un máster de investigación ¿y por qué no? Un doctorado.

En definitiva, esta experiencia ha sido beneficiosa se mire por donde se mire. Nuestro presente ha cambiado, por lo tanto el futuro será diferente a lo que podría preverse y, para nosotros, será, a buen seguro, más enriquecedor. Nuestra forma de ver la educación ha mejorado, ya que ahora es más amplia y crítica.

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

Cuando hablamos de aprendizaje para Comunidades no hay límites. Permite que cada persona forme su propio conocimiento a partir de las relaciones que se establecen en cada comunidad.

Para nosotros, Comunidades de Aprendizaje da la oportunidad de que aprendiendo aprendan todas y todos. Abre sus puertas a toda persona que quiera enriquecerse y enriquecer a los demás, no se queda en la escuela, si no que provoca que cualquier voluntario pueda participar y contribuir a mejorar la sociedad. También implica que las profesoras y los profesores se formen, cambien, se actualicen en la realidad contextual que viven sus alumnas y alumnos, es decir, el entorno donde imparten educación. Entendemos que la educación parte de una necesidad, y para poder paliarla, se debe conocer previamente nuestro barrio, nuestro pueblo, es decir, las necesidades que tiene nuestro entorno, porque desde el momento en el que se entra a un centro educativo, su contexto, también es el tuyo.

En este sentido, desde hace varios meses nuestro contexto, también es el contexto en el que se enmarca el Colegio Centro Concertado Luz Casanova de Granada. Un contexto rico en diversidad, con un nivel socioeconómico y cultural bajo, sin embargo, lleno de personas con ganas de paliar la brecha social a la que se ven sometidos, véase la Figura 2. Personas dispuestas a sacrificar su tiempo para aportar su ayuda sin tener una recompensa tangible, sin embargo, llena de satisfacción personal. Asimismo, es resaltable la labor que llevan a cabo los colegios que participan en este proyecto, ya que implica un esfuerzo extra para poder coordinar todo el entramado de personas y horarios.



Figura 2. Miembros de la comunidad del Colegio Concertado Luz Casanova.

Finalmente destacar que la educación debe estar en continua mejora. Todo el mundo es consciente de que el sistema educativo actual necesita dar un giro, y como dice Einstein, “si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo” (citado en Camacho, 2012). Por eso, poner en práctica un proyecto que reúne características científicas a nivel internacional, que le respaldan, puede ser un buen punto de partida para mejorar el futuro educativo. He aquí donde radica la importancia de formarse, acercarse y reciclarse ante las nuevas investigaciones educativas, entre ellas, Comunidades de Aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Camacho, J. (2012). *Inteligencia Creativa*. Madrid: Edaf.
- Comunidades de Aprendizaje. (2015). Comunidades de Aprendizaje. Recuperado el 15 de febrero de 2015, desde <http://utopiadream.info/ca/>
- Del Caño, M., Elices, J. y Palazuelo, M. (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24,1(67), 19-31.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). En Boletín Oficial del Estado No. 295. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.
- Reyes, M. (1993). *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*. 43(1), 17-33.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Notas de 2 experiencias ApS en Gerontología Social

Fernando Sadio Ramos¹, Luísa Gabriela de Sousa Gomes¹, Eunice Soraia Sambú Baldé¹

¹ Departamento de Educação. Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. R. D. João III, 3030-329 Coimbra - Portugal. E-mail: sadoramos@gmail.com

RESUMEN

Damos cuenta en este texto, a tres voces, de dos proyectos desarrollados en el curso de actividades de prácticum de la titulación de Gerontología Social impartida en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra y que el primer autor tuvo la oportunidad de orientar y acompañar como supervisor. En el texto se procede a la presentación genérica del trabajo de prácticum y a la documentación reflexiva de los proyectos con recurso a las palabras de sus autoras, filtradas y rehechas por su supervisor en el transcurso de su trabajo crítico.

Palabras clave: Gerontología Social; humanidad; intervención social y comunitaria; prácticum.

ABSTRACT

This three-voice text presents two projects developed during internship activities performed within the degree of Social Gerontology ministered at the College of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra. Both projects were guided and accompanied by the first author as supervisor. The text proceeds to the general presentation of the internship project work and shows its components in a reflective manner by using the words of their authors, filtered and remade by their supervisor while performing his critical work.

Keywords: humantude; internship; social and community intervention; Social Gerontology.

1. INTRODUCCIÓN

La titulación de Gerontología Social ministrada en Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC), a la semejanza de otras de la misma institución, comporta en su estructura fundamental la existencia de componentes curriculares destinadas al desarrollo de un prácticum en instituciones y organizaciones de la comunidad que desarrollan su actividad en el sector social, económico y cultural de las especialidades académicas. En ese sentido, se privilegia el establecimiento de convenios de cooperación con esas entidades, por medio de los cuales –a partir de la dirección de ESEC– se desarrollaran los proyectos curriculares de profesionalización de los estudiantes. Para ese trabajo, es fundamental la articulación de ambas entidades, condición esencial para que la orientación e inserción del alumnado se produzca con los mejores efectos, en el caso presente para este texto, la profesionalización de los futuros Gerontólogos Sociales. Según su definición programática, el prácticum curricular, *consiste en la concepción, ejecución, regulación y evaluación de proyectos de intervención social gerontológica (Programa)*. Aun según este documento, el prácticum

tanto puede asumir la forma de *evaluación gerontológica* (implicando la dimensión personal, familiar, institucional y comunitaria) como la de *concepción, ejecución y evaluación de proyectos de intervención gerontológica, dirigidos a personas, grupos e instituciones, fundamentados por la evaluación gerontológica*. Común a cualquier perspectiva que asuma el desarrollo de los diversos proyectos, está la inserción de los estudiantes en contextos sociales de práctica, compromiso y servicio vinculado a los demás, bajo concepciones de aprendizaje experiencial y significativo que les permitan construir sus formas de entender y actuar personal y socialmente.

Los objetivos postulados programáticamente para la asignatura en el currículo de la titulación buscan que el alumnado participante en esas actividades formativas profesionalizantes adquiera competencias personales, sociales y profesionales bajo una perspectiva de construcción de experiencias de actuación profesional desarrolladas en un contexto de práctica social capacitador para su futura realidad laboral (*Programa*).

Para attingir esos objetivos, se define un proyecto de prácticum, en el primer cuatrimestre del curso lectivo, en estrecha articulación con la futura institución de acogida, proyecto que se ejecuta y evalúa a lo largo del segundo cuatrimestre. En la institución que recibe el estudiante se atribuye un tutor encargado de acompañarlo *in situ*, que cooperará estrechamente con el supervisor profesional y científico definido en la institución de enseñanza superior que ministra la titulación.

Entre los innúmeros proyectos ya desarrollados en ESEC, elegimos, por su calidad acentuada, dos, de los que se da una breve cuenta en este texto.

2. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y APRENDIZAJE EFECTIVO DE LOS PROYECTOS

El primer proyecto, titulado *Palabra, cuanto vales*, de que damos cuenta fue concebido y desarrollado por Luísa Gabriela de Sousa Gomes y tiene como base de trabajo la intersubjetividad y la relacionalidad antropológicas bajo el concepto de *humanidad* y la afirmación del *poder de la palabra*, efectuando una fuerte apuesta en la relación entre las personas en interacción en contextos gerontológicos, en particular, en las instituciones que acogen personas mayores.

«A fin de dar respuesta al fenómeno del creciente envejecimiento demográfico, nuestra sociedad se ha organizado para dar diversas respuestas, entre ellas, las residencias para personas mayores. Un problema emergente con esa solución es que se constituyan como “depósitos para viejos”, principalmente cuando intereses económicos y explotación de la necesidad ajena campean y se imponen. Bien que este fenómeno aparezca con demasiada frecuencia, hay una exigencia en el sentido de obtener una mayor calidad de vida para las personas mayores ingresadas en esas instituciones. Asume destaque en esa preocupación el interés en proporcionar condiciones de confianza y de valorización de la persona mayor, minimizando su posible carencia psíquica y emocional, afectiva y social, potenciando sus capacidades físicas, motoras, cognitivas, así como la mejora de su estado emocional.

A partir de una perspectiva metodológica de investigación-acción, con recurso a técnicas de observación directa, diario de campo, cuestionario y conversaciones informales, hemos desarrollado el proyecto “Palabra, cuanto vales”, que tenía como principal objetivo el de buscar medios de intervención junto de las personas mayores, teniendo el concepto de “humanidad” como reconocimiento de lo humano en el humano por medio de la verticalidad, la mirada compartida, la inteligencia, el tocar, la sonrisa y la

risa, la comida, la sociabilización, etc. (Klopfenstein, 1980; Jacquard, 1987; Gineste y Pellissier, 2007, 2008) como fundamento básico de la actuación e intervención; el interés de este concepto es el de enseñar como comportamientos y acciones simples van al encuentro del ser humano en lo que él tiene de más esencialmente humano. Para la concepción y desarrollo de nuestro proyecto, fue esencial detectar la existencia de un hueco con necesidad de rellenarse: los afectos, que vemos como algo que debería ser aplicado como cuidados diarios. Lo hemos tomado casi como un movimiento ideológico u una voluntad de cambio de estrategia en lo que concierne a los cuidados con la persona mayor, basada en el concepto de *humanitud*. Hemos verificado como pequeños gestos de demostración de cariño, de afecto u una palabra amiga podían hacer valer el día para la persona mayor. Los cuidados no pueden pasar apenas por la higiene personal, alimentación, salud sino en la misma medida por los cuidados emocionales. ¡Es imprescindible alimentar el alma y el corazón!

Cuando hablamos de “personas mayores” tenemos en cuenta a una camada especial de la población, que posee un amplio conjunto de experiencias, riquísimas en su variedad de aprendizajes, que sigue sintiendo las mismas necesidades básicas del resto de la población, en términos de amor, calor familiar, seguridad interior y exterior, así como la necesidad de sentirse independiente, traducida en bienestar y autonomía. La promoción de la salud y calidad de vida son los objetivos más importantes en actividades con personas mayores, ya que es fundamental que aprendan a lidiar con las transformaciones de su cuerpo y a sacar provecho de sus condiciones físicas y psicológicas en el sentido de prevenir posibles déficits en la salud y así promover su autonomía. Se debe así proporcionar condiciones de búsqueda de un estilo de vida activo, que integre actividades físicas en su vida cotidiana pero teniendo en cuenta la dimensión psíquica, ya que a este nivel, más que el proceso de envejecimiento, son las sucesivas crisis por la que la persona pasa (duelos, pérdida de papeles sociales, cambios de vida) que alteran sus características psicológicas (Fonseca, 2004). En el nivel sociocultural, la persona mayor se presenta muchas veces aislada, pero este hecho agravase si le añadimos la soledad sentida, mismo cuando vive acompañado de familiares u otros, en virtud de la imposibilidad de desarrollar intimidad en las relaciones. A esto acrece el hecho de que la persona mayor frecuentemente ya no contribuye productivamente para la sociedad, lo que puede conducir a que sea tratada diferentemente, perjudicando su integración y posibilitando su marginalización. Dicha situación, asume aún mayor relieve cuando la persona mayor ingresa en una institución.

Un proceso de envejecimiento bien sucedido necesita de relaciones afectivas y amistades, factores que influyen significativamente la forma de envejecer. De aquí, se plantea la necesidad y exigencia de personal calificado a diversos niveles, preparado para trabajar con una población cada vez más envejecida y con niveles de dependencia elevados. Se plantea también la necesidad de desarrollo de estrategias que permitan que la población mayor adquiera más autonomía, satisfacción consigo misma, con los otros y el medio, permitiendo vivir con dignidad, alegría, reconocimiento y respeto.

De aquí, la idea-base de nuestro proyecto de intervención dedicado específicamente a esta población mayor, en el que se estableció como principales objetivos el bienestar emocional y afectivo de la persona mayor y el combate al aislamiento, en orden a proporcionar alegría, cariño, satisfacción, ánimo y voluntad de reaccionar y vivir. Al par, se buscó igualmente mejorar los cuidados destinados a la persona mayor, en cooperación con equipos multidisciplinares y los familiares, en un ambiente amistoso y favorable para todos. Así, este proyecto visa contribuir a la mejora de la calidad de vida de la persona mayor integrada en una institución de modo a satisfacer sus necesidades y expectativas. Buscamos dinamizar actividades relacionadas con el bienestar de las personas mayores, así como contribuir para la calidad de los servicios de la institución. Tuvimos en cuenta el acogimiento de la persona mayor en la institución, en el

acompañamiento psicosocial, emocional y afectivo, en las actividades cognitivas, motoras, sociales y lúdicas, de modo a desarrollar una mayor autonomía, autoconfianza, satisfacción, bienestar y alegría en los mayores, mientras colaborábamos en actividades relacionadas con la gestión de la institución y de sus recursos humanos, para una mejoría de los servicios prestados.

La institución de acogida de nuestro proyecto fue el Centro Reina Santa Isabel (CRSI) de la Cáritas diocesana de Coimbra (Portugal), que comporta una Unidad de Cuidados Integrados y Continuados de Larga Duración y Manutención (UCIC). El CRSI actúa en cuatro grandes áreas: residencia para internamiento de grandes dependientes; clínica de rehabilitación física; centro de día para personas mayores; apoyo domiciliario. Hemos trabajado inicialmente en la UCIC, y después también en la Residencia.

Debido a la naturaleza de esta unidad, con un internamiento de mayor o menor duración según la necesidad y situación de salud de cada usuario, hubo que desarrollar actividades adaptadas y adecuadas de modo individual. Presentamos en seguida una breve tipología de las actividades desarrolladas: 1) En el acogimiento de la persona mayor en la institución, promovemos momentos de reflexión, así como procedemos a su presentación a los otros residentes y al personal de servicios; 2) en términos de acompañamiento psicosocial, emocional y afectivo: hemos proporcionado situaciones en las que las personas pudieran expresar libremente sus sentimientos de modo a suavizar su dolor; recogemos historias de vida; hemos estado disponibles para apoyo a las personas en situaciones de debilidad emocional y afectiva apreciando y valorando su identidad; finalmente, hemos procedido a la sensibilización para actos o palabras menos agradables por parte de los residentes y/o de los profesionales; 3) finalmente, en el campo de actividades de estimulación cognitiva, hemos colaborado con los profesionales de animación de la institución en la realización de los Planes de Desarrollo Individual de cada uno de los residentes, así como en la realización del plan de actividades mensuales y en la preparación de las mismas; hemos, igualmente, dinamizado sesiones de lectura, aromaterapia y musicoterapia.

Al final del proyecto, pudimos comprobar ampliamente una observación personal relativa a las personas mayores, su gusto y apreciación por una palabra gentil, una mirada directa, sincera y profunda, una sonrisa, un toque en sus manos cuando se sienten tristes... La situación de institucionalización puede contribuir para la privación de la autonomía y dignidad de las personas y un soporte relacional resulta fundamental en su desarrollo personal y social. Pudimos constatar en el transcurso de nuestro proyecto la importancia que las personas han concedido a nuestras actividades y relacionamiento, su necesidad de un abrazo sentido, de una sonrisa sincera, de una mirada atenta y dedicada, de compañía.

Los testigos proporcionados por los profesionales de la institución fueron en el sentido de reconocer que nuestro proyecto tuvo sanos efectos en los usuarios, inclusivamente en algunos con demencia, por lo que quedamos con esperanza de que esta forma de actuar marcada por la humanidad se torne un patrimonio de la institución en la que tuvimos la oportunidad de desarrollar nuestro proyecto.

Así, terminamos refiriendo que la existencia de diversas situaciones de contentamiento, satisfacción, reconocimiento señala la pertinencia de nuestro proyecto, con lo que me congratulo por haber llevado a cabo este proyecto de intervención comunitaria intitolado "Palabra, cuanto vales". Por su medio, tuvimos la oportunidad de crecer y desarrollarnos personal y socialmente. La capacidad de observación, la atención a cada individuo y al grupo al mismo tiempo, la detección de las distintas formas según

las cuales cada persona mayor manifiesta sus necesidades y carencias, el tiempo concedido a las personas, la escucha, la tolerancia, sensibilidad, comprensión e interpretación de actitudes y reacciones, los valores de la vida, del ser humano, su proceso de envejecimiento y el estigma de que padece han transportado ese crecimiento para nuestra vida personal.»

El segundo proyecto elegido, *Dar y recibir*, fue concebido y aplicado por Eunice Soraia Sambú Baldé e implicó un larguísimo trabajo de intervención formativa, de índole socioeducativa, en un ámbito socio-administrativo muy amplio de la ciudad de Coimbra.

«Como en todo en la vida, es necesario parar y reflexionar sobre momentos, decisiones, proyectos y expectativas, y así es con ese intuición que procedemos a esa reflexión sobre un tiempo de aprendizaje, crecimiento y realización personal como ha sido nuestro proyecto de prácticum curricular.

Cuanto al contexto, nuestro proyecto fue desarrollado en la “Junta de Freguesia” (+/- una Concejalia Distrital) de San Antonio de los Olivares, en una división administrativa de la ciudad de Coimbra (Portugal) muy extensa y poblada (circa 60000 habitantes, la mayor de la región centro y una de las mayores de Portugal). Comporta dos grandes y distintas áreas, la urbana y la rural.

Nuestra intervención partió de la necesidad de encontrar respuestas para la población mayor del distrito, en una perspectiva de desarrollo y educación/formación a lo largo de la vida, razón por la que ha asumido desde el inicio una vertiente formativa. Se ha pensado que sería un valor acrecentado para las personas mayores el recibir formación sobre la tercera edad. En un primer abordaje, se propuso que frecuentaran clases de yoga, con la finalidad de difundir la formación a efectuar y cautivar los usuarios de la Concejalia. Si, en verdad, envejecer conlleva un conjunto de problemas, no es menos verdad que ese proceso será tan más bien sucedido si la persona mayor se mantiene implicado en actividades que tengan en cuenta sus intereses, lo mantengan activo física y mentalmente y promuevan interacciones sociales. Tenemos así en cuenta al paradigma del envejecimiento activo como fundamento para la actuación con esta población, y consideramos que la promoción de la autonomía e independencia de la persona mayor es capital para el individuo y, en consecuencia, para sus redes sociales próximas y sociedad en la que se inserta.

Las actividades de formación desarrolladas tuvieron como finalidad integrar los usuarios, promover un buen relacionamiento entre ellos, así como promover un envejecimiento activo. Han sido destinadas a las personas mayores que frecuentan las actividades de la Concejalia, así como a cuidadores formales e informales, a personas interesadas en adquirir conocimientos en el ámbito del cuidar de la persona mayor y personas interesadas en trabajar para y con los mayores. Fueron realizadas formaciones semanales, con temas tales como: “*Las alteraciones físicas, psicológicas y sociales en la Tercera Edad*”, “*Alzheimer*”, “*Parkinson*”, “*Violencia contra los mayores*”, “*Cuidados de salud en la Tercera Edad*”, “*Sexualidad en la Tercera Edad*”, “*Salud en la vejez*” y “*Funciones del cuidador y mercado de trabajo*”. Estas actividades de formación me han permitido poner en práctica todo el aprendizaje adquirido en la Unidad Curricular de Formación de Formadores, exponiéndome en público, preparando las sesiones y realizando cuidadosamente el material didáctico y adecuando el lenguaje a la población.

En una reflexión sobre nuestro crecimiento y desarrollo por medio de este proyecto, referimos que estas actividades de formación han contribuido para enriquecer nuestros

conocimientos, en la medida en la que el acto de transmitirlos conllevaba el recibir de vuelta la experiencia de cada persona mayor con la que estaba en relación. Cada una de ellas ha sido un factor de aprendizaje de la profesión de Gerontóloga Social, además de enseñarnos a discursar en público, oír las dudas de los participantes y tentar encontrar respuestas para ellas.

Todo el trabajo realizado a lo largo del proyecto y el aprendizaje realizado ha posibilitado nuestro crecimiento y desarrollo en la medida en la fuimos confrontados con una realidad desconocida, el tener que poner en práctica todo el aprendizaje adquirido a lo largo de la titulación.

Nuestra experiencia en este proyecto fue estupenda del punto de vista personal, además de esencial para nuestra vida profesional. Los aprendizajes, formales e informales, contribuyeron para nuestro crecimiento, tanto personal como profesional.

Terminando con este proyecto la licenciatura, y teniendo en cuenta las circunstancias del país, hemos proseguido los estudios post-licenciatura ingresando en un Máster en Salud Pública, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Coimbra. Adquirí más conocimientos y ocuparme fueron motivaciones iniciales pero el hecho de descubrir que es la primera vez que alguien con nuestra que en este máster concurre alguien del área del envejecimiento y que eso es muy valorado por muchos de mis docentes hemos cobrado ánimo para continuar y percibir que podemos dar una contribución en este área.»

AGRADECIMIENTOS

Estos proyectos han sido posibles gracias a la generosa colaboración de diversas instituciones, imprescindibles para que nuestra labor colaborativa pudiera llegar a buen puerto. En ese sentido, los autores de este texto dejamos nuestro agradecimiento: a) al Politécnico de Coimbra, Escuela Superior de Educación; b) Cáritas Diocesana de Coimbra; c) Junta de Freguesia de Santo António dos Olivais, de Coimbra.

Una última palabra de agradecimiento y de enhorabuena se impone a las dos – entonces– estudiantes de grado, Luísa y Eunice, por su empeño y coraje, así como por la calidad de su trabajo en el prácticum efectuado, así como por haber aceptado el reto de colaborar en este texto con su contribución.

REFERENCIAS

Fonseca, A. M. (2004). *O envelhecimento: Uma Abordagem Psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Gineste, Y., Pellissier, J. (2007). *Humanidade: Cuidar e Compreender a Velhice*. Lisboa: Instituto Piaget.

<http://www.esec.pt/pagina.php?id=105> (información relativa a la titulación de Gerontología Social de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra).

Jacquard, A. (1987). *Cinq Milliards d'hommes dans un vaisseau*. Paris: Éditions du Seuil.

Klopfenstein, F. (1980). *Humanitude, essai*. Genève: Ed. Labor et Fides.

Programa de la Asignatura de Prácticum – documento interno de la institución ESEC.

Del voluntariado al Aps una experiencia en la formación inicial docente

M^a Carmen Sánchez Sánchez¹, Isabel María Granados Cornejo²

¹Ces Cardenal Spínola CEU San Pablo Andalucía, Departamento de Pedagogía, Centro adscrito a la universidad de Sevilla, mcsanchez@ceuandalucia.com

²Ces Cardenal Spínola CEU San Pablo Andalucía, Departamento de Pedagogía, Centro adscrito a la universidad de Sevilla, igranados@ceuandalucia.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ofrecer un medio enriquecedor donde la formación inicial sea un proceso continuo de experiencias reales en contacto con el entorno, donde los estudiantes construyan su perfil profesional y se favorezca o beneficie ese entorno.

Esta actividad se concreta en un voluntariado realizado en los centros que son Comunidades de Aprendizaje en Sevilla y provincia y en un proyecto de intervención psicopedagógica en la propia universidad con niños y niñas del entorno.

Palabras clave: proyecto, intervención, ayuda, experiencia aprendizaje

ABSTRACT

The aim of this work is to offer an enriching means through which basic training is a continuous process of real experiences in contact with the environment, where students build up their professional profile and *that environment benefits or profits*.

This activity was carried out with volunteers in centers which are Learning Communities in Seville and its province and within a psycho-pedagogical intervention project in the university with children from the surrounding areas.

Key words: project, intervention, help, experience, learning

1.INTRODUCCIÓN.

A través del desarrollo de este proyecto, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de vivir y probarse como profesionales. Conocerse a sí mismos en una situación concreta; de interiorizar y desarrollar el “ser” y el “hacer” como profesionales de la educación, poniendo en práctica una gran variedad de estrategias, habilidades, destrezas, valores...propios de la docencia

Desde una perspectiva socio-cultural, la experiencia práctica puede hacer de catalizador del voluntariado ejercido por los estudiantes, para darle un carácter formativo y de ofrecimiento e invitación, para ejercer un servicio en determinados contextos educativos. Desde esta perspectiva, se promueve el sentido de solidaridad y compromiso entrando en el terreno del desarrollo personal de los futuros docentes.

2. DESCRIPCIÓN

Se trata de ofrecer a los estudiantes experiencias enriquecedoras. Para ello se les brinda la posibilidad de actuar de voluntarios/as en colegios que son Comunidades de Aprendizaje, tanto en los grupos interactivos como en las bibliotecas tuteladas.

Por otro lado son muchos los estudiantes que después de las prácticas siguen colaborando en los centros donde manifiestan una necesidad y demandan una colaboración sobre todo si éstos están enclavados en zonas marginales.

Los/as alumnas /os que actúan de voluntarios en los grupos interactivos, tanto en infantil como en primaria, semanalmente comentan con nosotros la experiencia en seminarios, de modo que se recogen sugerencias y se dan orientaciones.

Por otra parte, también han apoyado las actividades en la biblioteca tutelada en el acompañamiento al estudio, cuenta cuentos, etc. Estas actividades se vienen realizando, con un carácter formativo desde la implantación del Grado donde la realización de los trabajos fin de grado requiere la presencia de los alumnos/as en los centros. El número de estudiante implicado oscila entre 50 y 60´dependiendo de los grupos de tarde o de mañana.

Como profesores universitarios fuimos dando a esta realidad cada vez mayor importancia dentro de la formación inicial y nos fuimos implicando hasta ser parte del voluntariado. Esta experiencia, nos da la posibilidad de conocer de cerca las necesidades y los retos educativos y consecuentemente implicar el conocimiento teórico desde las diferentes disciplinas.

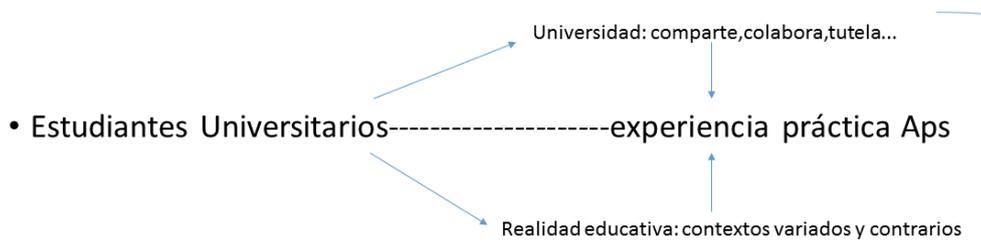
Tanto alumnas/os como profesores, hemos tenido la oportunidad de conocer compañeros de otros ámbitos, implicados en este compromiso social de la educación: psicólogos, trabajadores sociales, animadores, colaboradores de diferentes ONG, etc.

3. ANÁLISIS

3.1. Conocimiento (interacción entre la mejora académica y el aprendizaje)

Los estudiantes en este tipo de actividades no están sujetos a ningún condicionante por calificaciones, por lo tanto su motivación se aprecia en el entusiasmo por hacer bien su trabajo.

La experiencia en grupos interactivos les lleva a cuestionarse y conocer las dificultades de aprendizaje, el diferente estilo de aprendizaje y por tanto el respeto de los ritmos de trabajo, además de a la búsqueda de actividades que se presten al dialogo y a trabajar en grupo por parte de los alumnos. Así, critican y reflexionan sobre la diferencia entre trabajar y sentarse en grupo. Se cuestionan como motivar al dialogo a los alumnos de infantil incluso proponen hacer grupos heterogéneos entre infantil y primaria.



Cuando se comparten las experiencias se pone de manifiesto la implicación del contexto dentro de las aulas, la influencia de las familias en el desarrollo de aprendizaje y en la actitud hacia la escuela de los niños y niñas.

Loa alumnos universitarios piden ayudas concretas, con lo que implican a más de un profesor en la universidad. Preguntas del tipo “¿Cómo puedo enseñar a leer a un niño con problemas de dislexia?”. “Hay un alumna sin interés y no participa ¿Cómo puedo motivarla?...”, están al orden del día y son bastante frecuentes.

3.2. Habilidades (interacción entre el aprendizaje y crecimiento personal)

Como profesoras universitarias, dentro de la formación inicial, pensamos que el objetivo que nos habíamos planteado al inicio se logra, ya que los alumnos construyen su conocimiento profesional a través de las diferentes experiencias y del dialogo. Por otro lado el poder contribuir a las necesidades educativas que plantea el entorno debe ser un reto universitario, ya que la universidad debe estar abierta a su entorno y enriquecerse y enriquecerlo.

3.3. Valores (interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

(Interacción entre crecimiento personal y aprendizaje)

Cuando el periodo de formación hace que el estudiante se involucre en un proyecto, eleva su autoestima y hace que sus expectativas se vean cumplidas. El ser y el sentirse capaz influye en la construcción de su formación profesional con un compromiso y responsabilidad social.

Enfrentar a los estudiantes al diálogo, compartiendo experiencias variadas y hasta contrarias, donde la polémica potencia la reflexión crítica y se ponen de manifiesto aquellos valores involucrados en el proyecto, es de gran utilidad en la formación de éstos.

Son muchos los valores que podemos señalar: entrega, compromiso, ayuda...

Pero son los voluntarios los que más reciben: confianza, autoestima, conocimiento...

4. APRENDIZAJE EFECTIVO

Utiliza tus respuestas a los mensajes de las secciones "Describe" y "Examina" de esta plantilla de reflexión para crear un ensayo reflexivo que articule lo que has aprendido de tu experiencia de participación cívica.

Cada una de las siguientes preguntas debe abordarse en tu ensayo: ¿Qué aprendí?; ¿Cómo lo aprendí?; ¿Cuándo lo aprendí?; ¿Por qué importa?; ¿Qué puede/debe hacerse a la vista de ello?

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a las alumnas/os de prácticas que continuaron colaborando en los centros educativos donde más lo necesitaban, mostrando la grandeza de su vocación con aquellos que más lo necesitan, especialmente agradecer a los maestros, padres su entrega y aceptación. Gracias por hacernos grandes

REFERENCIAS

- Díez-Palomar, J., Flecha García, R. (2010) Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol, 24. Nº 1. Págs. 19-30. Recuperado en 15 febrero de 2014 en: <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Ferrán- Zubilaga, A. y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje- Servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias. Portularia Vol XII, nº extra (187-195) San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Fundación Zerbikas (2014) Web oficial. Recuperado en 15 febrero de 2014 en <http://www.zerbikas.es/es/>
- Furco, A. (1996) Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning. Washington DC: Corporation for national Service, Págs. 2-6. Recuperado en 25 enero de 2014 en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-English.pdf>
- Gaete Quezada, R. (2011) La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011. Págs. 109-133. Recuperado en 15 febrero de 2014 en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf
- Kolb, D. A. (1984) Experiential Learning. Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kozinets, R.V. (2010) Netnography. Doing Ethnographic Research Online. London: SAGE Publications.

V.V.A.A. (2014). Aprendizaje- Servicio. Si tú aprendes, yo mejoro. En *Cuadernos de Pedagogía* nº 450 (monográfico). Madrid: Wolters Kluwer

Aprendizaje-Servicio y nueva universidad: una perspectiva de investigación educativa

Miguel Ángel Santos Rego¹, Mar Lorenzo Moledo² e Igor Mella Núñez³

¹ *Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela. Calle Profesor Vicente Fráiz Andón, s/n (Campus Vida), Santiago de Compostela (España). E-mail: miguelangel.santos@usc.es*

² *Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela. Calle Profesor Vicente Fráiz Andón, s/n (Campus Vida), Santiago de Compostela (España). E-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es*

³ *Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela. Calle Profesor Vicente Fráiz Andón, s/n (Campus Vida), Santiago de Compostela (España). E-mail: igor.mella@usc.es*

RESUMEN

El estudio que a continuación presentamos es fruto del trabajo conjunto de seis universidades españolas, y surge de la necesidad de validar un modelo de institucionalización de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad en nuestro país. Para ello, seguiremos una metodología cuasiexperimental, comenzando por la realización de un estudio descriptivo acerca de la situación de esta práctica pedagógica en las seis universidades participantes. A continuación, implementaremos un programa de Aprendizaje-Servicio en diversas materias de grado que se imparten en la Universidad de Santiago de Compostela, con la finalidad de evaluar sus efectos en la optimización de las competencias sociales y cívicas, así como del aprendizaje y rendimiento académico del alumnado.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; institucionalización; rendimiento académico; responsabilidad social; universidad.

ABSTRACT

This study will be the result of joint work of six spanish universities, in order to validate an institutionalization model of the Service-Learning methodology in our country. For that, we'll use a quasi-experimental methodology, starting with a descriptive study of the situation of this pedagogical practice in the six universities involved in the study. Then, we'll implement a service-learning program in different degree academic subjects taught at the University of Santiago de Compostela, evaluating the effects this program can have in the optimization of social and civic competences, and learning and academic performance of students.

Palabras clave: Service-Learning; institutionalization; academic achievement; social responsibility, university.

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de Aprendizaje-Servicio (ApS) constituyen una metodología de innovación educativa que se asocian, en su definición, aplicación y desarrollo, a patrones de mejora cognitiva y social de los alumnos universitarios. Partiendo de esta premisa, definimos el ApS en la universidad como aquella acción educativa en la que los estudiantes, previa identificación de una necesidad, realizan algún tipo de servicio, gracias al cual mejoran su conocimiento de una disciplina y amplían su sentido de responsabilidad social (Ugarte y Naval, 2010).

Así, el eje de nuestra investigación consistirá en estudiar la adecuación y posibles beneficios del ApS en la educación superior, ya que los cambios sobrevenidos en los últimos años implican una transformación del papel de la universidad en la sociedad del aprendizaje y en una economía del conocimiento. En esta línea, Martínez Martín (2008) sostenía que entre los cambios asociados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) destaca una nueva exigencia, la de formar a los estudiantes universitarios de un modo integral, no solo como profesionales sino también como ciudadanos, rompiendo con los patrones clásicos del sistema universitario. Así pues, en esta era y para un futuro de enorme conectividad técnica, pero también social y cultural, una formación universitaria que se preocupe exclusivamente por la excelencia académica y profesional resulta incompleta si no se ve acompañada de competencias que redunden en un aumento de la responsabilidad social del alumnado universitario y, como consecuencia, en su desarrollo como ciudadanos (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2007; Santos Rego, 2013).

Ahora bien, lo importante del caso no reside solo en la utilidad del Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica susceptible de contribuir a la mejora del compromiso cívico en la educación superior, sino en el hecho de constituirse como una metodología que puede suponer un revulsivo en la optimización del aprendizaje de los alumnos y de su rendimiento académico. Esa dualidad epistémica se hace presente en los análisis especializados. Un ejemplo es el de Tapia (2004), cuando afirma que el ApS supone, además de un servicio de calidad a la comunidad, la firme integración del aprendizaje disciplinar en dicho servicio. Igualmente, Howard (2003) identifica tres elementos esenciales en el Aprendizaje-Servicio: la provisión a la comunidad de un servicio que responde a una necesidad identificada en su seno, el fortalecimiento del aprendizaje académico de los estudiantes y, por último, el incremento de la responsabilidad social y la participación activa del alumnado en asuntos de alcance social.

Resulta justo, ante esta situación, entender el Aprendizaje-Servicio a través de esa dualidad que, ciertamente, desliza ya su propia denominación: aprendizaje, en tanto que dimensión asociada al rendimiento académico de los estudiantes, y servicio, en tanto que dimensión singularmente vinculable al compromiso cívico y social del alumnado (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo Moledo, 2015), siendo esta idea en la que sustentamos la principal hipótesis de partida de nuestro trabajo de investigación: la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la universidad española contribuirá a los procesos de innovación docente, a la mejora de la calidad y el aprendizaje de competencias académicas y sociales que favorecen la inserción laboral y el desarrollo de una ciudadanía más activa. A partir de esta hipótesis nos proponemos los siguientes dos objetivos generales:

- Estudiar la pertinencia del ApS como marco de innovación y desarrollo de los procesos de aprendizaje en las universidades españolas.
- 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.

Así las cosas, la finalidad del proyecto que aquí se presenta no es otra que la de validar un modelo de institucionalización de la metodología del Aprendizaje-Servicio en la universidad. Nos basamos en el lento discurrir que el ApS ha experimentado en el sistema universitario de nuestro país, a diferencia de lo sucedido en otras latitudes, mereciendo especial mención el caso de los Estados Unidos de América, donde la institucionalización de esta metodología es no solo palpable, sino también objeto de preocupación y estudio (Bringle y Hatcher, 2000; Furco, 2007). Para enfrentarse a un proyecto de tal envergadura y con una clara orientación interdisciplinar y una adecuada coordinación que permita la eficacia y la eficiencia en el trabajo realizado, en esta empresa participamos investigadores procedentes de seis universidades españolas: Universidad de Santiago de Compostela, que es la encargada de la coordinación, Universidad de A Coruña, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad de Navarra y Universidad de Valencia.

2. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos previamente enunciados, la investigación se plantea bajo parámetros metodológicos diversos (enfoque mixto o combinado), pues con la integración de metodologías un estudio se ve beneficiado de los puntos fuertes de cada enfoque, maximizando la calidad de dicha investigación. Así, emplearemos técnicas cuantitativas y cualitativas en la recogida y posterior análisis de los datos para diseñar, implementar y evaluar un programa de Aprendizaje-Servicio en la universidad. Estamos, por tanto, ante una investigación evaluativa que se desarrollará a lo largo de tres fases diferenciadas pero interdependientes. A continuación presentaremos las características de las tres fases, enumerando los instrumentos y técnicas que se diseñarán y emplearán en cada una de ellas, proceso en el que el equipo está situado.

En la primera fase realizaremos un estudio exploratorio, con un carácter fuertemente descriptivo, para conocer la existencia de prácticas y proyectos en las universidades que puedan ser susceptibles de conceptualizarse como ApS y analizar la cultura docente. Se tratará, por tanto, de una evaluación de necesidades dentro de la evaluación proactiva. Este estudio descriptivo se realizará en las seis universidades, siendo los principales instrumentos y técnicas a emplear los siguientes:

- Cuestionario dirigido al profesorado universitario de grado, para recoger información sobre su práctica docente, la formación técnica y cívica del alumnado, su actitud ante la innovación docente y el conocimiento del ApS. Se hará un envío masivo al profesorado de las seis universidades.
- Entrevista a decanos o vicedecanos de organización docente, a fin de detectar iniciativas en sus centros que puedan conceptualizarse como ApS.
- Ficha de registro de experiencias de ApS con el profesorado responsable de dichas prácticas, para conocer el trabajo que están realizando.
- Análisis de contenido, por un lado, de los programas de materias de grado y, por otro, de la oferta formativa para el profesorado en cada universidad, con una perspectiva de análisis categorial. Para la selección de las materias se empleará un muestreo polietápico: no probabilístico intencional para la selección de unidades de primer nivel (facultades), y muestreo aleatorio simple para la selección de unidades de segundo nivel (asignaturas).
- Grupo de discusión, centrado en el análisis de la relación entre competencias cívico-sociales e inserción laboral de los universitarios.

En la segunda fase nos centraremos en el diseño del programa de Aprendizaje-Servicio y de los instrumentos y protocolos de evaluación del mismo. El diseño tendrá dos núcleos fundamentales: un programa de formación para el profesorado, de oferta abierta, que se incluirá en el Plan de Formación e Innovación Docente; y el trabajo práctico

tutorizado, que consistirá en el diseño del proyecto de ApS, el cual será desarrollado en el curso siguiente en las materias del grupo de docentes asistentes al programa de formación que se comprometan a implementarlo, debiendo cumplir el requisito de poder constituir un grupo control de alumnos de la misma asignatura. Asimismo, en esta fase se diseñarán los instrumentos y técnicas de evaluación. Los proyectos de ApS se implementarán en la USC y se estima un número máximo de entre 20 y 25.

En la tercera, y última fase del proyecto de investigación, se realizará el estudio experimental, implementando y evaluando cada uno de los proyectos de ApS. La evaluación de los proyectos empleará diversos instrumentos, pasando por los siguientes momentos:

- a) Evaluación del diseño, para la cual se empleará un criterio interjueces con expertos en ApS.
- b) La evaluación de la implementación se realizará mediante la recogida de información precisa sobre cómo se ha desarrollado el programa y en qué medida se ha ajustado a lo programado, es decir, su fidelidad o integridad. Los instrumentos a emplear son los siguientes:
 - Informes de autoevaluación (docentes, alumnos y partners).
 - Portafolio de alumnos y profesores.
 - Entrevista de grupo con el alumnado participante.
- c) En la evaluación de los resultados se empleará un diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes con pretest y posttest, siendo el proyecto de ApS la variable independiente. El grupo experimental será el que se vea inmerso en el proyecto y trabaje con la metodología de ApS, mientras que el grupo control trabajará con la metodología habitual. Desde el punto de vista cualitativo, optaremos por la investigación-acción participativa. Para el análisis de los datos emplearemos el paquete estadístico SPSS-X y el programa Atlas.ti. Así, las técnicas e instrumentos que emplearemos son:
 - Escalas (pretest y posttest) para el alumnado.
 - Cuestionario de satisfacción para alumnado y profesorado.
 - Diferencial semántico para alumnado, profesorado y partners.
 - Entrevista estructurada con las personas que recibieron el servicio.
 - Informe final de evaluación por parte del profesor.
 - Entrevista grupal con el alumnado participante.
 - Grupo de discusión con el profesorado implicado.
- d) Por último se realizará una evaluación de seguimiento o impacto, en la que se emplearán indicadores como la continuidad del proyecto, la demanda de formación por parte del profesorado, la evaluación del docente implicado, etc.

3. CONCLUSIONES

Como conclusión principal queremos destacar, en primer lugar, la relevancia social y pedagógica que un estudio de estas características puede tener en el momento actual. De este modo, consideramos notoria la contribución del estudio al conocimiento a la vista de las carencias que aún persisten en los procesos educativos que tienen lugar en el ámbito universitario, sobre todo aquellos que determinan la calidad del aprendizaje de los estudiantes en relación a habilidades académicas, sociales y otras de naturaleza cultural ligadas a la empleabilidad en una sociedad conectada. Por tanto, resulta pertinente el afloramiento de trabajos de investigación que contribuyan al desarrollo de enfoques innovadores en la educación superior, tan necesarios en el contexto en que nos encontramos.

Destacamos, asimismo, la importancia de unir Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social, pues este nuevo enfoque metodológico contribuye a resituar la imagen de marca

de las instituciones de educación superior en un contexto de globalización, en el que se encomienda a las universidades una nueva misión que repercute en el bienestar de la sociedad civil. No obstante, resultaría un error reducir el estudio del ApS en la universidad a términos de responsabilidad social, por lo que analizar a mayores el efecto y resultados que pueda tener en el rendimiento académico dota a nuestro estudio de un marchamo de utilidad en el actual marco social, donde asistimos a una legítima preocupación por los niveles de fracaso académico o las altas tasas de abandono de los estudios en nuestros jóvenes. En este sentido, y aun teniendo en cuenta el predominio de estudios sobre la relación entre Aprendizaje-Servicio y el compromiso cívico, son numerosos los autores que, teniendo en cuenta indicadores como la nota media, las tasas de graduación o los índices de abandono y persistencia, muestran los efectos positivos que el ApS tiene en los resultados académicos del alumnado (Astin y Sax, 1998; Eyster y Giles, 1999; Gallini y Moely, 2003; Warren, 2012; Lockeman y Pelco, 2013).

Estamos, pues, ante un trabajo que, caracterizado por su amplitud, supone un avance innovador en el discurrir, cada vez más sólido, del ApS en España, donde estamos experimentando un incremento del número de grupos y asociaciones que trabajan en pro de la institucionalización de esta práctica pedagógica. No obstante, nos encontramos en una situación de desventaja frente a otros países, como es el caso de los Estados Unidos, donde desde el último cuarto del siglo XX se desarrolló con fuerza una corriente que centró sus esfuerzos en estudiar los resultados que pueden derivarse de la implementación de programas de Aprendizaje-Servicio en la universidad, contando además con el respaldo de instituciones de reconocido prestigio como el caso de Campus Compact. Así, este distanciamiento se hace visible en el reducido número de estudios experimentales existentes en nuestro país, mientras que en los Estados Unidos son numerosas las investigaciones que obtienen datos a través de la comparación entre grupos experimentales que emplean ApS y grupos control que siguen las metodologías habituales, presentando resultados concisos sobre el impacto derivado de la implementación de un programa de Aprendizaje-Servicio (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Strage, 2000; Gallini y Moely, 2003; Lockeman y Pelco, 2013).

Se trata, por tanto, de un estudio ciertamente ambicioso, ya que contribuir a la institucionalización del ApS en el sistema universitario no resultará ser una tarea fácil de abordar, sin embargo, consideramos que contribuirá a los procesos de innovación docente en la educación superior, mejorando así la calidad de los procesos educativos en este nivel y optimizando en el alumnado el aprendizaje de las competencias académicas y sociales que repercutirán en su posterior inserción laboral y en el desarrollo de una ciudadanía más participativa, comprometida y democrática.

AGRADECIMIENTOS

El estudio que aquí se presenta está financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad 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). Asimismo, es obligatorio en este punto expresar el agradecimiento a todos los investigadores e investigadoras que trabajan y/o colaboran en el desarrollo del estudio.

REFERENCIAS

- Astin, A. W., y Sax, L. J., (1998). How undergraduates are affected by service participation? *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- 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.

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.
- Eyler, J., y Giles D. E. (1999). *Where's the learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- 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.
- 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). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lockeman, K. S., y Pelco, L. E. (2013). The relationship between Service-Learning and degree completion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(1), 18-30.
- Martínez Martín, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez Martín (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). 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., y Lorenzo Moledo, M. M. (2007). *Universidade e construcción 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 (en prensa).
- Strage, A. A. (2000). Service-Learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 5-13.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: Editorial CCS.
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010). El service-learning, medio adecuado para promover la cooperación social. El caso concreto del programa Create your own charity. En C. Naval, S. Lara, C. Ugarte, y Ch. Sádaba (Eds.), *Educación para la comunicación y la cooperación social* (pp. 263-281). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning increase student learning?: A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.

Experiencia de ApS como parte del curso de Humanismo y Ética Básica

Ignacio Sepúlveda del Río¹, Pablo Font Oporto², Eduardo Ibáñez Ruíz del Portal³

¹Universidad Loyola Andalucía, Departamento de Humanidades y Filosofía. Email: isepulveda@uloyola.es

²Universidad Loyola Andalucía, Departamento de Humanidades y Filosofía. Email: pfont@uloyola.es

³Universidad Loyola Andalucía, Departamento de Humanidades y Filosofía. Email: eibanez@uloyola.es

RESUMEN

La Universidad Loyola Andalucía, institución educativa de la Compañía de Jesús, sigue el modelo pedagógico ignaciano, para el que el ApS puede ser una herramienta privilegiada. Se ha comenzado implementando el ApS en varios Grados en los que se imparte una asignatura de formación humanística filosófica. Las experiencias se han desarrollado en colaboración con ONGDs y han incluido formación, actividades, transmisión de la experiencia y evaluación. En un futuro habrá que mejorar la coordinación y comunicación con las entidades, así como el entronque de la experiencia con el programa de la asignatura. En el terreno positivo, los alumnos han accedido a nuevas realidades y nuevos enfoques, y se ha obtenido un aprendizaje teórico-práctico profundo y duradero, generador de sujetos más conscientes y dispuestos a la transformación social.

Palabras clave: formación en Derechos Humanos, formación humanística filosófica, colaboración universidad ONGs.

ABSTRACT

Loyola Andalucía University, an educative institution of the Society of Jesus, follows the ignatian pedagogical model. On this model, Service Learning is a very important tool to educate young people. During the last year, Service Learning has been implemented in several degrees using the subject of Humanism and Basic Ethics (which is a philosophical and humanistic course). This experience has been carried out in collaboration with a couple of NGOs in Seville and Cordoba. Students have evaluated very positively the experience. They highlight that they have been able to know new realities and that they have new approaches to reality and problems like poverty and exclusion. Although the experience has been very positive, we believe that there are some issues to be corrected in the future.

Keywords: Human rights training, philosophic humanistic training, NGO's University Cooperation.

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad Loyola Andalucía –de reciente fundaci3n– tiene como inspiraci3n los principios de la Compa a de Jesús. Uno de estos principios fundamentales es de la “Promoci3n de la fe y la opci3n por la justicia”¹. La educaci3n, aspecto esencial de la misi3n de la Compa a, obviamente se ha visto profundamente marcada por esta opci3n. De esta manera, la educaci3n jesuita se distingue porque busca la formaci3n integral de la persona, de manera que cada hombre y cada mujer que pase por sus aulas puedan llegar a vivir una ciudadanía mundial responsable y comprometida en la lucha contra la pobreza y la promoci3n de la justicia. Por esta raz3n, la misi3n de nuestra universidad se entiende desde la formaci3n de hombres y mujeres para los demás, que se comprometan con el mundo buscando hacer de él un lugar de mayor justicia y solidaridad.

Para poder realizar de esta **misi3n**, las instituciones educativas de la Compa a de Jesús se apoyan en el modelo educativo propio de la tradici3n ignaciana: el modelo “Ledesma-Kolvenbach”. Este modelo identifica cuatro dimensiones fundamentales que todo centro educativo de inspiraci3n ignaciana debiera tener presente en la formaci3n de las personas: Dimensi3n práctica (*Utilitas*); Dimensi3n social (*Iustitia*), Dimensi3n humanista (*Humanitas*) y Dimensi3n religiosa (*Fides*). Es decir, la dimensi3n religiosa no puede separarse nunca de la opci3n por construir un mundo más justo, más humano y más solidario. Como bien señala Agúndez (2008), estas cuatro dimensiones se deben comprender como un todo unitario y dinámico. En la formaci3n de los estudiantes se busca que pueda haber un aprendizaje intelectual, pero también personal, social y práctico. La dimensi3n práctica busca preparar a los estudiantes para el ejercicio competente de su propia profesi3n. Es decir, busca entregar a los estudiantes las herramientas que necesiten para desenvolverse de manera adecuada en su vida profesional². Pero frente al peligro de que la *Utilitas* lo inunde todo, por así decirlo, es importante que las otras tres dimensiones también tengan su lugar en la universidad. En este aspecto, la dimensi3n humanista (*humanitas*) busca formar una persona completa, integral. Desde esta perspectiva, el humanismo es “concebido por la pedagogía jesuítica como la afirmaci3n y celebraci3n optimista del ser humano y de sus potencialidades para descubrir la verdad y hacer el bien” (Agúndez, 2008, p. 619). En el centro de este humanismo se pone el valor del ser humano, de la persona, como un valor y fin en sí mismo. La dimensi3n de religiosa –*fides*–, por otra parte, es la apertura a la dimensi3n trascendente del ser humano que es una apertura más allá de una determinada religi3n. Por último, tenemos la dimensi3n de la *iustitia*. Obviamente esta dimensi3n es la que estaría más cerca de la práctica del **aprendizaje servicio**. La dimensi3n de la *justicia* busca generar conciencia crítica de la sociedad, de tal manera que los estudiantes puedan ser verdaderos generadores de cambio social. A través de la *justicia* se busca favorecer el desarrollo de las siguientes dimensiones en los estudiantes: liderazgo/servicio; cooperaci3n, solidaridad, conciencia internacional y opci3n preferencial por los pobres.

¹ Jesuitas. Congregatio Generalis (1975). *Congregaci3n General XXXII de la Compa a de Jesús: Decretos y documentos anejos*. Madrid: Raz3n y Fe.

² Aquí se busca la excelencia. Los medios para conseguir la excelencia se pueden concretar, según el P. Kolvenbach, antiguo General de la Compa a de Jesús, de la siguiente manera: “Sabemos cuáles son los parámetros de esa excelencia. Ante todo, un planteamiento global auténticamente universitario de la instituci3n, donde la enseñanza venga continuamente actualizada por una investigaci3n rica y comprometida. Unos planes de estudio que respondan verdaderamente al nivel de progreso de cada disciplina y que, en su conjunto, den una visi3n al día de la misma y respondan a necesidades reales de la sociedad. Un profesorado suficiente, competente y dedicado, en condiciones de trabajar con ilusi3n y entrega en la Universidad... Un conjunto de recursos suficiente para sustentar todos estos aspectos y en todo caso, una aplicaci3n racional y rigurosa de los mismos que prime, por encima de las demás, las finalidades esenciales de la Universidad” (Citado en Agúndez, 2008, p. 613).

Estos cuatro elementos se han considerado el núcleo del paradigma pedagógico ignaciano. En el aprendizaje de competencias entendemos el ApS como una herramienta privilegiada ya que produce una interacción dinámica positiva entre los cuatro elementos ya que todos los elementos están puestos en juego, desde el reconocimiento de la común humanidad, la justicia, pero también a través del ejercicio competente de técnicas profesionales (*utilitas*) y la apertura a la realidad que nos trasciende.

II. EXPERIENCIAS

1. APLICACIÓN APS EN DERECHO, ADE Y EDUCACIÓN.

1.1 DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD.

En la búsqueda por formar a nuestros estudiantes, se ha visto que la práctica del **ApS** ha sido (porque ya se aplicaba con anterioridad, aunque sin saberlo) y es un gran aliado para poner en juego las cuatro dimensiones a las que hemos hecho referencia más arriba. Por esta razón hemos comenzado a implementar **ApS** en una asignatura de formación humanística filosófica, pero que busca ir más allá de la mera reflexión intelectual y alcanzar lo más práctico.

Se ofertó a los alumnos/as de primer grado cinco plazas por grupo para realizar una evaluación de las competencias del programa a través de ApS. Específicamente se ofreció en dos dobles grados. El primero de ellos de Educación Infantil y de Educación Primaria donde todos los alumnos querían participar y se realizó un sorteo para seleccionar a los cinco participantes de la experiencia. El otro doble grado fue ADE y Derecho donde sólo tres personas quisieron participar. En total han sido ocho alumnas, de las cinco alumnas del doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria tres realizaron su ApS, durante el primer cuatrimestre, en colaboración con la Fundación Entreculturas en el programa de Educación para el Desarrollo (EpD) de la *Red de Jóvenes Solidarios* y dos en la Fundación Interred con la Campaña también de EpD *Actúa con cuidados*. Las tres alumnas del doble grado de ADE y Derecho, durante el segundo cuatrimestre, realizaron su ApS en la Fundación Entreculturas con la *Campaña Mundial por la Educación* (CME), concretamente en las actividades de movilización e incidencia de la Semana Mundial por la Educación (SME).

El esquema de la experiencia ha sido en mismo en los tres grupos. En primer lugar han tenido unas sesiones de formación (4-6) en la sede de las ONGDs sobre la misión y valores de las mismas y a continuación una formación específica para la realización de las actividades que desarrollaron con posterioridad y que les capacitaba para las pudieran desarrollar. En último lugar han tenido que transmitir su experiencia a sus compañeros en el aula y realizar una memoria del servicio prestado y una autoevaluación de la misma.

Las sesiones de formación realizadas por las alumnas de EpD de la Campaña *Actúa con cuidados* de la Fundación Interred tienen como finalidad comprender los objetivos de la campaña. *Para que los trabajos de cuidados, tradicionalmente considerados como femeninos y asumidos por mujeres, se reconozcan y se valoren como lo que son: fundamentales para el sostenimiento de la vida y para que funcione cualquier sociedad. Para que el Estado, empresas, comunidades, hombres, niños y adolescentes, asuman la parte de responsabilidad colectiva que tienen en el trabajo de cuidados. Para que no se vulneren los derechos de mujeres y niñas en los países empobrecidos, como consecuencia de la obligación de asumir el cuidado de los demás. Para que los Centros Educativos y sus entornos se conviertan en espacios sostenibles y sean reconocidos*

*públicamente como tales, incorporando la ética del cuidado en todos sus ámbitos de trabajo. Para que el sistema educativo formal incorpore los cuidados en los contenidos curriculares y en las metodologías educativas. Para que las instituciones públicas visibilicen y valoren los cuidados como imprescindibles para el sostenimiento de la vida y el funcionamiento de la sociedad.*¹

Tras la formación en sede sobre la campaña las alumnas realizaron dos talleres sobre sus contenidos y con las metodologías de la EpD en dos colegios de Sevilla de diferentes espacios de la ciudad.

El otro grupo del primer cuatrimestre participó en el Encuentro regional andaluz de la *Red de Jóvenes Solidarios. La Red Solidaria de Jóvenes es una propuesta de Entreculturas para jóvenes de entre 12 y 18 años, de segundo ciclo de la ESO, Bachillerato y niveles equivalentes de los ciclos de formación, para que den cauce a su solidaridad desarrollando actividades en sus centros*². Las alumnas tras la formación en la sede de Entreculturas se desplazaron a Mollina donde se celebró el encuentro y participaron en los talleres que realizaron los jóvenes sobre diferentes temas y con las metodologías propias de la EpD.

El grupo del segundo cuatrimestre tras las sesiones de formación sobre la *Semana de Acción Mundial por la Educación* se realizó un taller en la Universidad Loyola Andalucía, donde trabajaron con la propuesta didáctica de la campaña y se recogieron firmas para apoyar la incidencia y la movilización social para conseguir los objetivos de la CME. *La Campaña Mundial por la Educación (Global Campaign for Education) es una coalición internacional formada por ONG, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales de muy diverso signo. Todos nosotros coincidimos en reclamar el cumplimiento íntegro de los compromisos de la "Cumbre de Dakar" (Senegal) del año 2000, donde la comunidad internacional se comprometió a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos y todas antes del año 2015. Nos vamos acercando a ese año, por eso hay que seguir actuando*³.

1.2 EVALUACIÓN.

Aspectos a mejorar: la coordinación seguimiento y comunicación con la entidad durante el desarrollo de la actuación en la entidad, puesto que las entidades demandan una mayor presencia de la Universidad. Para algunas ocasiones las entidades receptoras sienten como un peso excesivo que se suma a sus ya densas tareas el tener que hacerse cargo de estos alumnos y alumnas sin tener claro que esté equilibrado el esfuerzo que realizan con el beneficio que reciben. El que el alumnado entronque fácilmente el contenido del ApS con el programa de la asignatura, puesto que hay que trabajar mejor como nuestros contenidos están en la base de la actuación de dichas actuaciones y entidades. En este sentido hay que mejorar la preparación del alumnado previa a la incorporación al programa.

Aspectos positivos: en primer lugar, los alumnos y alumnas acaban la experiencia muy agradecidos y contentos de haber participado en la experiencia, reconocen haber aprendido y vivido una experiencia a través de la que han conocido nuevas realidades, nuevos enfoques y cómo ellos desde su formación pueden aportar a través del voluntariado en este caso. En segundo lugar, el conocimiento de la realidad a través de un entorno no educativo formal, aprendizaje de nuevas metodologías, el contacto con el

¹ Campaña Actúa con Cuidados, web de la campaña. http://redciudadaniaglobal.org/actua-con-cuidados/enterate/#.VVG1_ntlKZ

² Red de Jóvenes Solidarios. Web de Entreculturas. http://www.entreculturas.org/red_de_jovenes

³ Campaña Mundial por la Educación. Web institucional. <http://www.cme-espana.org/cme/sobre-nosotros>

mundo real y con un conocimiento del mundo y de su sociedad más complejo del que están habituados a ver, a través de la relación con profesionales que ejercen su profesión y que por tanto tienen un conocimiento cercano a las realidades que estudian.

2. APLICACIÓN APS EN COMUNICACIÓN, DERECHO Y ECONOMÍA.

2.1. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD.

En el primer cuatrimestre del curso 2014-15, dentro de las experiencias-piloto de ApS de la Universidad Loyola Andalucía, y en el marco de la asignatura “Humanismo y Ética básica”, se ofreció realizar la experiencia a cinco alumnos de 2º curso del Grado en Comunicación del Campus Córdoba-ETEA. En concreto, cuatro alumnas y un alumno desarrollaron su experiencia colaborando con la ONGD *Entreculturas*. Esta organización pretende promover la educación en los países más empobrecidos, en colaboración con otras ONGs locales. En concreto, los alumnos colaboraron en la campaña “La silla roja”, que promueve Entreculturas para sensibilizar sobre la no escolarización de gran parte de la población infantil mundial. En su experiencia, los alumnos estudiaron esta problemática con distintos acercamientos y realizaron como acción final un acto en el que mediante una exposición-*stand-performance*, intentaron sensibilizar a todo el campus a propósito de esta problemática y la importancia de esta campaña.

En este mismo primer cuatrimestre, en el Campus Sevilla-Palmas Altas, se ofreció igualmente realizar la experiencia de ApS a cinco alumnos de 2º curso de los Grados en Comunicación y en Economía (a los cuales se impartía la asignatura “Humanismo y Ética básica” unidos en un mismo grupo). Más en concreto, tres alumnas y un alumno del Grado en Comunicación colaboraron con la ONGD *Intered* en su Campaña “Actúa con cuidados”. Esta campaña tiene por objeto resaltar la importancia de los cuidados personales, la ética del cuidado, la dimensión del género en esta cuestión y la relevancia del cuidado en las situaciones de dependencia. En su experiencia, además de adquirir un aprendizaje teórico-práctico sobre el significado de los cuidados, los alumnos llevaron a cabo sendos vídeos en los que intentaban mostrar la opinión de otros compañeros a propósito de temas relacionados con la campaña. Por su parte, un alumno del Grado en Economía desarrolló su experiencia de ApS colaborando con la ONG *Voluntariado Claver*. Esta organización tiene por objeto la promoción del tejido asociativo de la población inmigrante, la atención a jóvenes en situaciones de riesgo de exclusión social y la orientación y capacitación de voluntarios. Más en particular, el alumno colaboró en tareas administrativas.

En el segundo cuatrimestre del curso 2014-15, de nuevo se ha ofrecido la experiencia de ApS a cinco alumnos de la asignatura Humanismo y Ética básica en grupo en que se impartía conjuntamente a alumnos estudiantes de primer curso del Grado en Derecho y en el Doble Grado en Derecho y Relaciones Internacionales en el Campus Sevilla-Palmas Altas. Como resultado, dos alumnas del Grado simple y tres del doble desarrollaron su experiencia con la ONGD *Entreculturas*. En concreto, las cinco alumnas colaboraron con la Semana Mundial por la Educación, acción que forma parte de la Campaña Mundial por la Educación, en la que Entreculturas está implicada. A lo largo de su experiencia, estas alumnas conocieron y reflexionaron la importancia de la educación en conexión con los Objetivos del milenio y la nueva agenda de desarrollo post2015, así como la problemática que rodea el cumplimiento de estos objetivos. La experiencia culminó con una actividad de sensibilización de sus compañeros en el aula en el horario de la asignatura.

2.2. EVALUACIÓN.

Dificultades

Dado que se trataba del primer curso en que se implementaban las experiencias de ApS en la Universidad Loyola Andalucía, inevitablemente se han producido, junto con las inevitables dificultades que este tipo de experiencias pueden conllevar, una serie de desajustes. Una de las principales dificultades ha residido en el plano de la comunicación.

Paradójicamente, pese a la disponibilidad actual de medios, bien sea por falta de tiempo, descuido o dejadez, se han producido problemas en este ámbito tanto en lo que respecta a la comunicación de los alumnos con el profesor y con los responsables de las ONGs como en la comunicación entre los propios alumnos. En efecto, en ocasiones dicha comunicación ha sido escasa e insuficiente. Asimismo, en ocasiones la comunicación entre el profesor y el responsable de la ONG debería haber sido mayor. La necesidad de una directa y estrecha comunicación entre estas dos partes se ha revelado especialmente imprescindible cuando en reiteradas ocasiones los alumnos han distorsionado (involuntaria o voluntariamente) la información que daban sobre una de dichas partes a la otra: la experiencia revela que esta información de segunda mano suele ser poco fiable.

En otro ámbito de consideraciones, se ha constatado tanto por parte del profesor como de los responsables de las ONGs que ha habido otros problemas. En primer lugar, los alumnos han empleado poco tiempo de trabajo más allá de las reuniones, sin llevar a cabo en muchos casos las tareas no presenciales que les pedían los responsables de las ONGs. Paradójicamente, los alumnos se han quejado por la cantidad de horas que implica la experiencia (entre reuniones y tareas no presenciales). En cuanto a las reuniones formativas presenciales, a veces ha habido algunos problemas para coordinar las reuniones en horarios que cuadren a todos los alumnos y a los responsables y voluntarios de las ONGs, aunque en general se han subsanado. Respecto de la organización de actos y exposiciones públicas, en algunos casos los alumnos han dejado su preparación para última hora, lo que ha dificultado la coordinación necesaria con el profesor, la organización y la Universidad. En otros casos, la calidad de estos actos y exposiciones no ha sido la adecuada debido al poco tiempo invertido. Por otro lado, en ocasiones se ha observado cierta confusión en el alumnado al tender a identificar ApS con voluntariado, lo que en cierto sentido es normal y frecuente en un principio; pero conforme avanza la experiencia es importante superar dicha confusión.

En cuanto a las dificultades experimentadas desde las organizaciones colaboradoras, puede señalarse en primer lugar la renuencia a calificar aritméticamente la actividad de los alumnos, tanto por considerar dicha calificación como algo un tanto subjetivo como por estar a veces incluso en desacuerdo con el propio modelo educativo que implica este tipo de evaluaciones (modelo que algunas consideran “directivo” y excesivamente volcado en los “resultados finales”). De otra parte, en ocasiones se ha reclamado desde las organizaciones una mayor coordinación con el profesorado en cuanto conocimiento del contenido de la asignatura por parte de dichas organizaciones, así como respecto al conocimiento por parte del profesorado del contenido concreto de la experiencia de ApS ofertada desde aquellas. También en ocasiones se ha constatado cierta falta de experiencia y bisoñez por parte del alumnado de primer curso, que es muy joven y acaba de llegar a la Universidad.

Desde la perspectiva del profesor debemos añadir la dificultad que hemos observado por parte de los alumnos, al menos a nivel teórico, para vincular los contenidos del temario de la asignatura con la experiencia de ApS. Al menos, así se ha constatado tras la corrección en las Memorias finales. Finalmente, debe también constatarse la dificultad que entraña la vivencia de la experiencia en solitario y sin compañeros, así como la importancia de clarificar cuál es el proyecto formativo que la ONG puede ofrecer al alumno.

Logros

El principal logro, desde nuestra perspectiva, es un mayor, más profundo y duradero conocimiento teórico-práctico por parte de los alumnos, puesto que dicho conocimiento parte de una experiencia personal concreta que les impacta de forma especial dado que les sensibiliza y les afecta más directamente, al impactar en sus afectos, convicciones y emociones personales. Desde luego, de forma mucho más alta que en clases magistrales o el estudio teórico. Por lo que se ha podido comprobar por parte del profesor, tanto

mediante la corrección de las memorias finales como en conversaciones informales, hay varios elementos en la metodología de ApS que permiten este salto cualitativo en el aprendizaje, el conocimiento y la formación. En primer lugar, la realización de la actividad bajo la tutela de una persona diferente al profesor, y que ejerce un rol de coordinador-jefe-formador-acompañante supone en muchos casos una situación social desconocida para ellos y que les obliga a adoptar posturas más maduras y de mayor responsabilidad personal. A ello coopera igualmente el hecho de que, al menos las sesiones formativas de la experiencia, se desarrollen en un espacio diferente al de la Universidad. La situación y el rol que deben desempeñar, por tanto, obligan a los alumnos a adoptar posiciones más adultas y a asumir actitudes positivas y activas, no meramente pasivas. Más aún si cabe, estas actitudes se refuerzan en el momento en que se les hace un encargo (la realización de una actividad) que deben ellos elegir, lo que supone que se deposite confianza en ellos y simultáneamente se les exija una tarea activa. Todas estas circunstancias coadyuvan en la obtención, por regla general, de un mayor grado de implicación personal por parte del alumnado, en especial sensiblemente superior al que puede observarse en el aula. Igualmente, el proceso de sensibilización y formación teórico-práctica y desde una metodología no meramente intelectual sino también afectiva, les permite alcanzar un más elevado nivel de conciencia activa de las situaciones, problemas y realidades sociales existentes, que en muchas ocasiones supone no sólo una remoción emocional de la persona, sino incluso el salto, al menos intencional, hacia un compromiso efectivo. Esta conciencia, compromiso e implicación personal difícilmente se alcanza en las aulas mediante clases teóricas, incluso con materiales específicos y en principio idóneos.

Otro elemento importante, a nuestro juicio, es el del trabajo en equipo. Tanto por lo que posibilita en el plano reflexivo en la posibilidad de dialogar y compartir puntos de vista, como en el plano más práctico de la planificación, preparación, ejecución y evaluación proyectos. Este factor de la experiencia compartida con otros iguales adquiere un valor añadido mediante la *tutorización* y acompañamiento por parte de la organización, pues introduce interesantes elementos que complementan las relaciones horizontales con las verticales, y permiten redirigir y compactar energías. Cabe destacar que ha sido particularmente enriquecedora la experiencia de formación, reflexión o incluso trabajo ejecutivo en grupo cuando en algunas ocasiones se ha dado la circunstancia de la participación en la experiencia de otros alumnos de otros cursos, otros Grados e incluso otras Universidades.

Por último, debe aludirse a los resultados también positivos que se han obtenido en lo que respecta al servicio a la comunidad, en concreto a través del apoyo, colaboración y difusión de la labor de las organizaciones que trabajan en beneficio de los más desfavorecidos y por la cohesión social. Si bien en algunas ocasiones los resultados concretos materiales han sido modestos, siempre ha habido por parte de los alumnos una intención positiva y cooperadora. En todo caso, quedaba claro que no era este el objetivo esencial de la experiencia, si bien es siempre bienvenida la aportación en este sentido. Igualmente se han logrado satisfacer objetivos de servicio indirecto a la comunidad mediante la sensibilización ante problemas sociales graves.

Aportes y beneficios para la educación

En resumen, por tanto, en lo que respecta a la educación, los aportes han sido muy ricos y variados en cuanto que no sólo ha mejorado el conocimiento, la implicación, la actitud, y la capacidad de aprendizaje, sino que se ha podido ampliar perspectivas, puntos de vista, horizontes personales y capacidad de diálogo. Asimismo, se han educado otras facetas personales no meramente intelectual-cognitivas, como la sensibilidad personal ante situaciones sociales de exclusión social, etc. Y, de esta forma, mediante una educación más integral de la persona, se ha abierto la puerta a la posibilidad de un compromiso personal y social que, en definitiva, debe ser uno de los objetivos esenciales en una educación que no quiera limitarse únicamente a la generación de individuos

altamente cualificados, o bien aptos para el mercado laboral, o eruditos, o capaces de seguir aprendiendo, sino que, juntamente con todos esos objetivos necesarios, integre también la formación de sujetos conscientes y dispuestos a la transformación social como una de las formas más importantes de devolución a la sociedad de la educación recibida.

III. CONCLUSIONES

La Universidad Loyola Andalucía en el desarrollo del carácter propio de Universidad jesuita, inspirado en el paradigma pedagógico ignaciano universitario Ledesma-Kolvenbach, ha encontrado en el Aprendizaje Servicio una metodología innovadora docente que ayuda a la consecución de una formación integral basada en el desarrollo de sus diferentes dimensiones nombradas como *utilitas, humanitas, iustitia y fides*.

Se trata de una experiencia que ha comenzado en el curso 2014-2015 y que ha tenido como objetivo comprobar esa correlación entre los objetivos buscados y los logros obtenidos. Hemos comprobado que han existido algunas dificultades de coordinación y de ajuste entre las diferentes organizaciones actoras en la metodología –Universidad y ONGs- que deben ser mejoradas para que la experiencia sea sostenible para estos actores y para los estudiantes. También hemos comprobado que es una actividad que ha ofrecido a nuestro alumnado una posibilidad de conocimiento aplicado y un análisis y apertura a la realidad social que difícilmente se puede experimentar desde las aulas, únicamente como ellos y ellas mismas han expresado en sus autoevaluaciones.

Nuestra conclusión es que ApS es una metodología a fortalecer y desarrollar desde la Universidad Loyola Andalucía por su potencial para el desarrollo de una formación integral de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

AGÚNDEZ AGÚNDEZ SJ, Melecio (2008), "El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach", en Revista de Fomento Social nº 252 (octubre-noviembre 2008), pp. 603-63.

JESUITAS. CONGREGATIO GENERALIS (1975). Congregación General XXXII de la Compañía de Jesús: Decretos y documentos anejos. Madrid: Razón y Fe.

Desarrollando competencias útiles para la sociedad mediante actividades de ApS en estudiantes del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos

¹Isabel Sierra Alonso, Natalia Casado Navas, Judith Gañán Aceituno, Sonia Morante-Zarcelero, Damián Pérez-Quintanilla y Mariana Silva López

¹Departamento de Tecnología Química y Energética, Tecnología Química y Ambiental, Tecnología Mecánica y Química Analítica. Universidad Rey Juan Carlos. C/ Tulipán s/n 28933, Móstoles, Madrid. isabel sierra@urjc.es

RESUMEN

Con la puesta en marcha de las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la introducción del Aprendizaje-Servicio en las Universidades puede resultar una herramienta de gran utilidad para el desarrollo y evaluación de competencias específicas y transversales en los estudiantes. Durante los cursos académicos 2012/2013, 2013/2014 y 2014/2015 se han llevado a cabo en la Universidad Rey Juan Carlos diversas actividades enmarcadas en esta metodología educativa con estudiantes del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos. El objetivo de esta comunicación es mostrar los resultados más relevantes conseguidos en las tres experiencias de aprendizaje-servicio llevadas a cabo durante estos años.

Palabras clave: Experiencias de APS; Ciencia y Tecnología de los Alimentos; Universidad Rey Juan Carlos

ABSTRACT

With the implementation of the new degrees within the European Higher Education Area, the introduction of Service-Learning at universities can be a useful tool for the development and evaluation of specific and transferable skills in students. During the academic years 2012/2013, 2013/2014 and 2014/2015, some activities based on this educational methodology were carried out at the Rey Juan Carlos University with students of the Degree in Food Science and Technology. The aim of this paper is to show the most relevant results achieved in the three service-learning experiences developed during these years.

Keywords: APS Experiences, Food Science and Technology, Rey Juan Carlos University

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio (APS) se define como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje con procesos de servicio a la comunidad, de forma que los participantes en una actividad de este tipo aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Las actividades de APS destacan por favorecer un aprendizaje “que sirve” porque está asociado al servicio que se pretende dar y que se consigue a partir de la experiencia, de forma cooperativa y reflexiva. Por otro lado, en relación al servicio realizado, éste permite a los estudiantes la posibilidad de comprometerse personalmente con asuntos sociales que afectan a la comunidad y es, por tanto, un servicio “que enseña” al ser una forma real y útil de participación en la vida pública y de cuidado o ayuda a los demás que exige cierta implicación personal. En este sentido, este tipo de actividades resultan claves para articular el modelo de Educación por competencias que subyace al Espacio Europeo de Educación Superior promovido por el Proceso de Bolonia.

Durante los cursos académicos 2012/2013, 2013/2014 y 2014/2015 se han desarrollado en la Universidad Rey Juan Carlos diversas actividades enmarcadas en esta metodología educativa con estudiantes del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CyTA). El objetivo de esta comunicación es mostrar los resultados más relevantes conseguidos en las tres experiencias APS llevadas a cabo durante estos años.

2. DESCRIPCIÓN

Experiencia 1: Jornadas Año Internacional de la Quínoa, Curso 2012/2013

La actividad se llevó a cabo entre los meses de marzo - abril de 2013 y surgió a iniciativa de la Directora de la Biblioteca del Campus de Móstoles con motivo del “Año Internacional de la Quínoa”. En la actividad participaron de manera voluntaria nueve estudiantes matriculados en la asignatura Bromatología de 2º curso del Grado en CyTA y cuatro profesores del Grado. El tiempo dedicado por los alumnos a la actividad fue de 40 horas (2 ECTS para la asignatura de Reconocimiento Académico de Créditos, RAC).

En una reunión inicial entre estudiantes y profesores se propuso un plan de trabajo encaminado a poner en marcha una actividad de APS que consistía en la organización de las “I Jornadas Año Internacional de la Quínoa”, las cuales estarían dirigidas a otros estudiantes de la URJC interesados en profundizar en este alimento y conseguir créditos para la asignatura de RAC. Se crearon cuatro grupos de trabajo para la preparación de los temas que se trataron en la jornada, cada uno de los cuales estuvo supervisado por un profesor del Grado. Las jornadas se llevaron a cabo los días 12 y 19 de abril y contaron con la asistencia de un total de 80 estudiantes matriculados en diferentes titulaciones de la URJC (Ingeniería Química, Biología, Ciencias Ambientales, CyTA, etc.). En las jornadas los estudiantes impartieron ponencias con las que dieron a conocer este alimento a los asistentes, realizándose una degustación con platos preparados por ellos mismos. La actividad contó con el apoyo de la Biblioteca del Campus de Móstoles y de la

empresa El Granero Integral que proporcionó lotes de productos y un curso de cocina gratis. Estos regalos se sortearon entre los asistentes que contestaron de manera correcta a un cuestionario sobre los aspectos tratados en las jornadas.

Experiencia 2: Jornada de Alimentación Saludable en Educación Primaria, Curso 2013/2014

La actividad se llevó a cabo entre los meses de febrero - mayo de 2014 en el Campus de Móstoles y surgió a iniciativa de un grupo de estudiantes del Grado en CyTA que propusieron a la coordinadora del Grado la posibilidad de organizar una jornada sobre la alimentación saludable en las etapas de infancia y pre-adolescencia.

A partir de esta propuesta, en una reunión inicial entre estudiantes y profesores se diseñó un plan de trabajo encaminado a poner en marcha una actividad de APS que consistía en la organización de las "I Jornadas de Alimentación Saludable en Educación Primaria en la URJC", las cuales estaban dirigidas a otros estudiantes de la URJC matriculados en el Grado en Educación Primaria (EP). Con esta actividad se pretendía dar formación a estos estudiantes que carecían de este tipo de materias en su plan de estudios, además de ofrecer una actividad para la asignatura de RAC. El tiempo dedicado por los alumnos a la actividad fue de 40 horas (2 ECTS). Se crearon cinco grupos de trabajo para la preparación de los temas que se trataron en la jornada, cada uno de los cuales estuvo supervisado por dos profesores del Grado en CyTA. Por otro lado, todas las tareas relacionadas con la organización y difusión de la jornada fueron supervisadas por las coordinadoras de ambos Grados. También en la reunión inicial, y como complemento al servicio dado a través de las jornadas que se organizaron dentro de la comunidad universitaria, se propuso realizar una recogida solidaria de alimentos saludables entre los participantes y asistentes a las jornadas. De esta manera se consiguió además realizar un servicio solidario fuera de la universidad, puesto que los alimentos recogidos fueron entregados en un comedor social San Simón de Rojas situado en el municipio de Móstoles.

Experiencia 3: Taller teórico-práctico de Alimentación Saludable en la Tercera Edad, Curso 2014/2015

La actividad se llevó a cabo entre los meses de enero - marzo de 2015 en el Campus de Móstoles y surgió a iniciativa de un grupo de estudiantes del Grado en CyTA que propusieron a la coordinadora del Grado la posibilidad de organizar una jornada sobre la alimentación saludable dirigida a personas de la tercera edad.

En una reunión inicial entre los estudiantes y profesores interesados en participar, se propuso un plan de trabajo encaminado a poner en marcha una actividad de APS que consistía en la organización del "Taller teórico-práctico de Alimentación Saludable en la Tercera Edad", dirigido a este sector de la población. El tiempo dedicado por los alumnos a la actividad fue de 40 horas (2 ECTS). De esta forma, se crearon cinco grupos de trabajo para la preparación de los temas que se trataron en el taller teórico y de la sesión práctica, consistente en una encuesta nutricional y mediciones antropométricas a los asistentes, cada uno de los cuales estuvo supervisado por dos profesores del Grado en CyTA. El taller se impartió en el Centros Municipal de Mayores El Soto situado en la localidad de Móstoles los días 23 y 24 de marzo de 2015 y contó con la asistencia de más de 40 personas.

En la tabla 1 se muestra a modo de resumen algunas características de las tres actividades basadas en el APS desarrolladas en la URJC con estudiantes del Grado en CyTA. Indicar que en los tres casos el número de estudiantes participantes en la actividad se fijó en diez (en la primera actividad uno de los estudiantes abandonó) y que éstos estudiantes se seleccionaron principalmente por su disponibilidad horaria para participar en las mismas.

A lo largo de los meses en los que se desarrolló cada una de las actividades de APS anteriormente descritas, los estudiantes tuvieron diversas reuniones de seguimiento con distintos profesores. El día de la jornada/taller los estudiantes como miembros del comité organizador de los distintos eventos llevados a cabo se responsabilizaron de todo lo relacionado con su desarrollo: control de asistencia, presentación de los ponentes, reparto y recogida de cuestionarios, etc. Finalizada la jornada/taller, los estudiantes prepararon los certificados de asistencia y reconocimiento de créditos para los asistentes, procesaron los cuestionarios de satisfacción y de conocimientos. Como clausura de las actividades, en una reunión final los estudiantes reflexionaron sobre el servicio realizado con el fin de extraer nuevos aprendizajes y hacer propuestas de mejora para futuras actividades. También rellenaron cuestionarios con los que valoraron la utilidad de las actividades APS realizadas para su formación y recibieron los certificados de participación en la actividad.

Tabla N°1. Resumen de las características de las actividades de APS puestas en marcha

Experiencia	Alumnos participantes	Profesores participantes	Asignaturas del Grado relacionadas con la actividad	Valoración media global de la actividad por los estudiantes
1	9	4	Informática Aplicada, Química de los Alimentos, Bromatología, Producción de Materias Primas, Nutrición y Dietética.	4,5 (sobre 5)
2	10	10	Química de los Alimentos, Bromatología, Higiene Alimentaria y Nutrición y Dietética	4,9 (sobre 5)
3	10	12	Química de los Alimentos, Bromatología, Toxicología, Higiene Alimentaria y Nutrición y Dietética.	4,8 (sobre 5)

3. ANÁLISIS

Los aspectos pedagógicos de las experiencias de APS llevadas a cabo se pueden resumir en que a través de las mismas se ha favorecido un mayor nivel de desarrollo de numerosas competencias específicas y transversales del Grado. En relación a las competencias específicas, con las actividades se potenciaron muchas propias del Grado en CyTA, las cuales fueron trabajadas gracias a las actividades de APS con un enfoque multidisciplinar. Entre estas competencias cabe destacar las relacionadas con el bloque nutricional de la titulación que responden a perfiles profesionales que reúnen como núcleo prioritario aquellas competencias más afines con las Ciencias de la Salud como son “Realizar educación alimentaria”, “Desarrollar la planificación de menús para colectividades” y “Planificar y desarrollar programas de promoción de la salud y prevención”. Del mismo modo, gracias a las actividades de APS los estudiantes profundizaron en contenidos que habían sido tratados en menor profundidad en las asignaturas del Grado, en especial los relacionados con adquisición de conocimientos sobre la quínoa (origen, cultivo, comercialización, composición, valor nutricional, recetas, etc.), la valoración de menús escolares y la valoración nutricional y recomendaciones dietéticas en personas mayores. En relación a las competencias transversales que se desarrollaron con las actividades de APS cabe destacar los siguientes:

- Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares: Todas las actividades se llevaron a cabo en equipos de trabajo formados por estudiantes y profesores de distintas áreas de conocimiento.

- Capacidad de analizar y sintetizar la información: En la preparación de las presentaciones para las jornadas los estudiantes tuvieron que analizar y resumir bastante información para incluir los aspectos más importantes de los distintos temas tratados, adecuarlo al tiempo disponible y al nivel de formación de los asistentes.

- Capacidad para organización y gestión del tiempo: Esta competencia se desarrollo tanto en la preparación y desarrollo de las presentaciones, ajustándose al tiempo establecido para la preparación e impartición de cada ponencia, como en todo lo relacionado con la organización de la jornada y en el cumplimiento del horario establecido en la misma.

- Comunicación oral y escrita en la propia lengua: Esta competencia se vio favorecida con la preparación y presentación oral de las ponencias, con el debate con los profesores, compañeros y asistentes a la jornada, etc.

- Motivación por la calidad: La organización de las jornadas favoreció de manera importante el desarrollo de esta competencia, poniendo a los participantes en una situación real en la que la satisfacción de los asistentes a las jornadas dependía de la calidad de la información aportada y de la organización de las mismas.

Los aprendizajes conseguidos con las actividades de APS fueron evaluados por los estudiantes participantes del Grado en CyTA mediante cuestionarios de autoevaluación. En relación a la evaluación de los aprendizajes conseguidos, la mayoría de los estudiantes destacaron que con las actividades habían recordado y afianzado muchos de los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado, pero también que las actividades les había servido para adquirir nuevos conocimientos. En relación a las competencias transversales desarrolladas, mayoritariamente indicaron que la que más se había favorecido con las actividades había sido la motivación por la calidad, seguida del

trabajo en equipo y de la capacidad de analizar y sintetizar información. Otros aspectos muy bien evaluados por los estudiantes participantes en las actividades de APS fueron los resultados de los servicios de formación y ayuda, la supervisión y asesoramiento de los profesores y el grado de implicación propio y de sus compañeros. Del mismo modo, la valoración de las experiencias como actividades de APS en su conjunto fue muy positiva con una valoración media de 4,5, 4,9 y 4,8 (sobre 5) en las experiencias 1, 2 y 3, respectivamente. Finalmente, entre los comentarios más destacables y repetidos que se recogieron en los cuestionarios de autoevaluación cabe citar que son experiencias que repetirían y recomendarían a otros compañeros, además de ser una forma útil y divertida de aprender.

Los principales aspectos que se pueden extraer tras examinar el desarrollo y valoración de las tres experiencias de APS llevadas a cabo se resumen a continuación:

1. En relación con el conocimiento, con las tres experiencias se consiguió cumplir con los objetivos iniciales previstos puesto que los estudiantes profundizaron en aspectos útiles relacionados con su titulación. El hecho de que las actividades tuvieran como objetivo la organización de una jornada/taller propició que el tema en cuestión sobre el que versaba la actividad se abordara con un enfoque multidisciplinar. Las aportaciones de los profesores en las reuniones conjuntas fueron claves en este sentido, puesto que permitieron a los estudiantes entender la relación entre distintas materias del Grado y la utilidad de todas ellas en su formación. Este hecho además se puso de manifiesto en la evolución del número de profesores participantes en las actividades APS que pasó de 4 profesores en la experiencia 1 a 12 profesores en la experiencia 3, y en el número de estudiantes interesados en participar voluntariamente en las mismas.

2. En relación con las habilidades, con las tres experiencias se consiguió el objetivo inicial previsto puesto que se favoreció el desarrollo de algunas competencias transversales útiles para la sociedad como son el trabajo en grupo con equipos multidisciplinarios, la capacidad de organizar y gestionar el tiempo de manera adecuada y la capacidad de analizar y sintetizar de la información. Este factor fue además clave para el desarrollo con éxito de otras asignaturas del Grado que estos estudiantes debían cursar a posteriori como las Prácticas en Empresa y el Trabajo Fin de Grado, lo cual fue valorado muy positivamente por los estudiantes participantes en las actividades.

3. En relación con los valores y motivación, fueron las experiencias 2 y 3 las mejores valoradas en estos aspectos, teniendo en cuenta que ambas experiencias además del servicio de formación contemplaban otros servicios de ayuda a la sociedad, más motivadores y gratificantes tanto para estudiantes como profesores, que fomentaban el desarrollo de valores. Estos servicios consistieron en una recogida solidaria de alimentos, los cuales fueron entregados por los propios estudiantes en un comedor social situado en las proximidades de la Universidad, y en estudios de valoración nutricional realizados a personas de la tercera edad (con encuestas y recomendaciones de hábitos de alimentación saludable y medidas antropométricas como el peso, índice de masa corporal, etc.). En este sentido, ambas experiencias fueron las más valoradas en su conjunto por los participantes.

4. CONCLUSIONES

Con la puesta en marcha de las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la introducción del APS en las Universidades puede resultar una herramienta de gran utilidad para el desarrollo y evaluación de competencias en los estudiantes. En este tipo de actividades se motiva hacia el aprendizaje pues éste se hace vivencial, crítico y significativo. Por otro lado, la participación en estas actividades dota a los estudiantes de un papel protagonista y supone una buena oportunidad para dar desde

la Universidad una experiencia de éxito real a los mismos con otras personas de su comunidad. Para los profesores, el APS resulta una actividad altamente motivadora puesto que permite trabajar de manera coordinada con otros profesores, importante para la optimización del tiempo y recursos, la evaluación multifocal, etc.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Universidad Rey Juan Carlos, a la Biblioteca del Campus del Móstoles, a la empresa El Granero, al Comedor Social Simón de Rojas y el Centro de Mayores El Soto por las facilidades prestadas para el desarrollo de las actividades.

REFERENCIAS

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario, 45-67. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf.