

El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global

The role of Service-Learning
in the construction of a global citizenship



Pilar Aramburuzabala, Carlos Ballesteros, Juan García-Gutiérrez y Paula Lázaro

Editores



Título: *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global. The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship.*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2020

© Los autores

© Los editores Pilar Aramburuzabala, Carlos Ballesteros, Juan García-Gutiérrez y Paula Lázaro.



Las obras se publican bajo una licencia Creative Commons Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (autor, editores, editorial); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Diseño y composición: Daniel Lázaro

Diseño logo: Victoria Bugnone

ISBN: 978-84-09-11873-1

Año de edición: 2020

El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global

The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship

Pilar Aramburuzabala, Carlos Ballesteros, Juan García-Gutiérrez y Paula Lázaro

Editores





Índice

Summary

Service-Learning as a Tool for Educating for a Global Citizenship <i>Pilar Aramburuzabala & Paula Lázaro</i>	17
Service Learning in 3-D: Democratic, Diversity, and Dialogue <i>Robert G. Bringle</i>	23
Service-Learning: Preparing Global Citizens to Ameliorate the Anthropocene <i>Robert W. Franco</i>	39

1. Experiencias de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior *Service-Learning Experiences in Higher Education*

Experiencia piloto de Aprendizaje Servicio en el Grado en Gestión Turística y Hotelera de la Facultad de Turismo y Dirección Hotelera <i>Sant Ignasi</i> , Universidad Ramon Llull: <i>Practicum</i> y Trabajo Final de Grado vinculados <i>Jorge Peralta Ramos</i>	53
Empoderamiento juvenil y desarrollo comunitario mediante la creación de prototipos para fomentar el deporte inclusivo <i>Eduarne Martínez Arrese, Dalia Ferrán Bota e Inmaculada Tello Díaz-Maroto</i>	63
La aplicación del aprendizaje servicio internacional (ApSI) en convocatorias de cooperación y voluntariado. Un ejemplo con estudiantes de medicina y educación de la Universidad de Málaga <i>María Rosa Cabello Porras, Juana María Ledesma Albarrán y Javier Barquín Ruiz</i>	71
Atención a hijos/as de mujeres en la Unidad de Madres de Madrid <i>M.ª Lourdes García-López, Rosario Cerrillo y Pilar Aramburuzabala</i>	81
La inclusión en el Aprendizaje-Servicio Universitario. Una experiencia en Actividades Físicas en el Medio Natural <i>María Luisa Santos-Pastor, Luis Fernando Martínez-Muñoz y Laura Cañadas</i>	85

Programa interdisciplinar de Aprendizaje-Servicio: La educación en derechos humanos como camino hacia la paz en la formación universitaria <i>Susana Lucas Mangas, María del Carmen Herguedas Esteban, José María Marbán Prieto, Suyapa Martínez Scott, Roberto Monjas Aguado y Pablo Redondo Jiménez.....</i>	95
Aprendizaje multidisciplinar en Ciencias de la Salud a través de actividades de ApS con pacientes crónicos <i>Carlota Gómez Rincón, Loreto Sáez Benito, Nuria Berenguer Torrijo, Irela Arbonés, César Berzosa, Marta Sofía Valero Gracia, Paula Gómez, Almudena Buesa y Monika Wozniak.....</i>	103
Marine Litter Hub. Comunidad práctica para la protección del medio marino mediante el Aprendizaje-Servicio <i>Tamara Esquivel Martín, Javier González-Patiño, y José Manuel Pérez Martín.....</i>	113
Diseño y desarrollo de sistemas de apoyo para mayores, en el grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos <i>Raúl Izquierdo, Luis Cabedo, Marta Royo y Mar Carlos.....</i>	121
Educación en Sexualidad y Afectividad en la Adolescencia en Liceo Politécnico Yire <i>Valia Carrasco Parra y Cristóbal Merino Meza.....</i>	135
Contribuyendo a una enseñanza de ciencias atractiva en Bachillerato mediante la implicación de estudiantes de Grado como profesores de prácticas de laboratorio <i>Margarita Marqués Martínez, Leonor Calvo Galván, Elena Colmenero Hidalgo, Elena Fernández Martínez, Almudena Fernández Villadangos, María Rosario García Armesto, Pedro García García, Laura López Campano, Carmen Marín Vieira, Luis Mariano Mateos Delgado, José Luis Mauriz Gutiérrez, Gracia Merino Peláez, Francisco Javier Rúa Aller, Rosa María Valencia Barrera, Luis Felipe Valladares Díez, María del Pilar Valle Fernández y Blanca Razquin Peralta</i>	143
Mejora de las competencias sociales y cívicas de los alumnos de Posgrado: El proyecto de innovación educativa "El Aprendizaje-Servicio como estrategia educativa para la formación en eficiencia energética" <i>Justo García-Navarro y Ana Jiménez-Rivero.....</i>	151
Una experiencia de aprendizaje-servicio en Educación Superior a partir de obras artísticas textiles <i>Laia Moretó, Clara Daroca Musté y Juan José Pacheco Puig.....</i>	157
La Hora del código: aprendizaje-servicio para fomentar el pensamiento computacional <i>Miguel Rebollo Pedruelo</i>	167

Experiencias expositivas de interrelación ciudadana: Genealogías mutables y mudables (Vilassar de Mar, Barcelona); Consciència col·lectiva/Conciencia colectiva (Sant Joan les Fonts, Girona); Presencias. Una muestra de performance artística (Sant Boi de Llobregat, Barcelona)	
<i>Joan Miquel Porquer Rigo, Francisco Javier Serrano Navamuel, Eulalia Grau Costa, Manuel Fontiveros Sanchez, Juan José Pacheco Puig, Rafael Romero Pineda, Alaitz Sasiain Camarero-Núñez y Massimo Cova</i>	179
Miradas que Migran: experiencia ApS en las aulas del Grado de Diseño	
<i>Juanita Bagés Villaneda, Ángel Sesma Herrera, Ioana Aída Furnica Slusaru y Ricardo Espinosa Ruiz</i>	185
Vínculos desde círculos educativos y entornos	
<i>Antonio Pablo Romero González, Andrés Ortega Cruz, Eulalia Grau Costa y María Dolores Callejón Chinchilla</i>	193
La organización de eventos como técnica de innovación docente de aprendizaje-servicio para la construcción de una ciudadanía global	
<i>Mònika Jiménez-Morales y Marta Lopera-Mármol</i>	203
AcercARTE, un Proyecto de ApS con estudiantes del Grado en Historia del Arte	
<i>Jorge Jiménez López y Begoña Lázaro Blanco</i>	211
La fisiología en la calle	
<i>María Pilar Ribate, Carlos Valero, R. González, Sergio Moreno, Laura Bafaluy, Irene Liñares y Eduardo Piedrafita</i>	223
Eliminando barreras	
<i>María Pilar Ribate Molina, Beatriz Giner Parache, Laura Lomba Easo, Víctor Lopez Ramos, Estefanía Zuriaga Marco y Cristina B. García García</i>	229
La formación inicial del profesorado de Danza a través una experiencia de Aprendizaje Servicio. Danzando con personas de diversidad funcional	
<i>M.ª Esperanza Utrera Torremocha</i>	237
Artquimia: experimentaciones con la tinta metálica medieval	
<i>Rafael Romero Pineda, Jaume Ros Vallverdú y Manuel Fontiveros Sánchez</i>	245
Una Experiencia de Aprendizaje Servicio y Desarrollo Local en el Grado de Economía	
<i>María del Carmen Sánchez-Carreira y Manuel González-López</i>	251

IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje Servicio Universitario: Talleres pre-prácticos del Grado de Educación Infantil para la integración educativa en el aula como servicio a la comunidad <i>Isabel M.ª Granados Conejo, M.ª del Carmen Sánchez Sánchez, M.ª Luisa Moreno Gutiérrez, Carmen Durá Garcés y Ana Durán Ferreras.....</i>	261
SEMILLEROS CEU-UNIMAK: Cooperación al Desarrollo Universitaria e Innovación Docente mediante Aprendizaje-Servicio entre la Universidad CEU San Pablo (España) y la Universidad de Makeni (Sierra Leona) <i>Mª Gloria Aznar Fernández-Montesinos, Eduardo García Gómez, Cristina Laorden Mengual y Paloma Saá Teja.....</i>	267
The use and impact of Service Learning as a tool to assess modern foreign language learning <i>Shauna Garry.....</i>	277
Proyecto de aprendizaje en dermofarmacia y servicio de colaboración en la prevención de cáncer de piel <i>Marta Uriel Gallego, Ana Sáez-Benito Suescun y Carlota Gómez Rincón.....</i>	283
“Ponte en su piel”. Proyecto de Aprendizaje en Farmacia y Servicio de apoyo al Albinismo <i>Marta Uriel Gallego, Ana Sáez-Benito Suescun, Carlota Gómez Rincón, Cristina Belén García García y Edgar Abarca Lachén.....</i>	293
El ApS en la Facultad de Educación. Universidad de Extremadura <i>Ana López Medialdea</i>	299
Aprendizaje-Servicio y Trastorno del Espectro Autista (TEA) en niños con educación inclusiva: una experiencia realizada por alumnas del Grado de Psicología en un centro de Educación Infantil y Atención Temprana <i>María Jesús Herrero Pardo, María Estruch Ibiza, Aroa Escrihuela Gimeno, Amanda Sigalat Roselló y Julia Redondo Parra.....</i>	309
Aprendizaje-Servicio, juego motor e inclusión educativa: el proyecto Patios Inclusivos <i>María Maravé-Vivas, Jesús Gil-Gómez y Óscar Chiva-Bartoll.....</i>	315
Aprendizajes y Desafíos en la institucionalización del Programa de Formación Javeriana para el cambio social y la paz (Forja) <i>Claudia Lucía Mora Motta y Julieth Vargas Morales.....</i>	323
La silla como modelo real de representación para el ejercicio basado en metodologías activas para la asignatura Escultura II de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco UPV/EHU <i>Mª Nieves Larroy Larroy</i>	335

Active-Citizenship-Learning as a conceptual differentiation to familiar concepts of Service-Learning and Civic Engagement in Higher Education <i>Ingrid Geier</i>	341
ApS en FLE: Estudiantes que aprenden francés enseñando matemáticas <i>Ángeles Lence Guilabert</i>	349
Transformando la realidad social a través del Aprendizaje-Servicio: colaboración Universidad-Escuela <i>Elena M^a Díaz Pareja, África M^a Cámara Estrella y Juana M^a Ortega Tudela</i>	357
El aprendizaje-servicio y su influencia en las titulaciones de educación: el caso de la USC <i>Igor Mella Núñez, Miguel Ángel Santos Rego y Jesús García Álvarez</i>	365
La medida de nuestra acción: un proyecto de ApS entre los estudiantes del Grado de Educación y los maestros de las escuelas rurales de Guatemala sobre la enseñanza de la medida de las magnitudes <i>Elsa Santaolalla Pascual</i>	375
Experiencia piloto de ApS con estudiantes universitarios: Aprendiendo sobre educación inclusiva con un proyecto de Inteligencias Múltiples y Grupos Interactivos <i>María Dolores Pérez Bravo, María Ferrezuelo Caro y Emilio Severo Sánchez Jiménez</i>	385
Grados de trabajo social y metodología de Aprendizaje-Servicio <i>Mercedes Botija Yagüe y Ana Sales Ten</i>	393
Proyecto de innovación educativa para la creación de materiales didácticos destinados a alumnos con necesidades educativas especiales. Una experiencia de ApS en Educación Superior <i>Tamara Díaz, Esther García y Marta Hernández</i>	397
Compromiso social y Aprendizaje-Servicio vinculado con los estudios de empresariales <i>Araceli Ortega Díaz y Leyla Angélica Sandoval Hamón</i>	407
Trabajo cooperativo entre Universidad y Centros de Educación Infantil y Primaria. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio solidario basado en TIC <i>Marta Gómez Gómez, Diana Pérez Marín, Raquel Hijón Neira y Liliana Santacruz Valencia</i>	415
Estudiantes universitarios monitoreando el aprendizaje autónomo de estudiantes de Educación Primaria: Experiencia de Aprendizaje-Servicio Solidario entre etapas educativas <i>Marta Gómez Gómez y Luis Manuel Martínez Domínguez</i>	425
Trabajando los ODS como eje transversal en el aprendizaje del dibujo: Propuestas para una movilidad sostenible en Bormujos (Sevilla) <i>Esteban de Manuel Jerez</i>	435

Institucionalización del aprendizaje-servicio: acciones llevadas a cabo por el grupo promotor de la Universidad de Navarra <i>Guadalupe Pérez Beruete, Lourdes Orejana, Beatriz Castillo y Pepa Sánchez de Miguel</i>	451
Más allá de la fisioterapia: enseñanza activa a través del desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio <i>Carolina Jiménez Sánchez, Raquel Lafuente Ureta, Almudena Buesa Estélez, Marina Francín Gallego, Rocío Fortún Rabadán y Sara Pérez Palomares</i>	455
Aprendizaje-Servicio: Una metodología promotora de la resiliencia para alumnos universitarios <i>Salcedo Mateu Amparo</i>	467
Educación escolar y universitaria unidas por el aprendizaje-servicio <i>Sara Serrate González, Margarita González Sánchez y David Caballero Franco</i>	473
Una Experiencia actual de ApS en Centros Universitarios de corte Tecnológico y Social <i>Isabel Saz-Gil, Mariano Ubé-Sanjuán e Inmaculada Plaza-García</i>	477
La investigación e intervención participativa del alumnado en la mejora de su propio entorno universitario. Un caso práctico de desarrollo de la conciencia crítica y la implicación ciudadana <i>Ana Cano-Ramírez y Káhina Santana-Miranda</i>	489
La metodología Aprendizaje-Servicio en un Centro de Día desde las competencias académicas del Grado en Maestro en Educación Infantil <i>Carlos Novella García y Yolanda Ruiz Ordóñez</i>	497
Aprendizaje-Servicio en ACFIVA <i>Yolanda Ruiz Ordóñez y Carlos Novella García</i>	505
El Centro de Asesoría y Servicios Educativos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador como experiencia de aprendizaje servicio en Educación Superior <i>Carlos Corrales Gaitero, Diana Calderón Salmerón y Claudia Bravo Castañeda</i>	513
Difundiendo la física en la comunidad a través de experiencias de aprendizaje-servicio <i>Ana Ares-Pernas y María José Abad</i>	525
Arquitectura y Trabajo Social: una propuesta interdisciplinar de ApS en torno a los presupuestos participativos <i>Ana Cano-Ramírez y Vicente Díaz-García</i>	537
Experiencias musicales a través de un proyecto de ApS <i>Carol Gillanders y Laura Tojeiro Pérez</i>	545

Una experiencia de Aprendizaje Servicio y música comunitaria en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat Jaume I <i>Lidón Moliner Miravet, Alberto Cabedo Mas, Xusa Puerto Sánchez y Roberto Macián González</i>	557
Proyecto ApS multidisciplinar de la Facultat de Farmàcia de la Universitat de València <i>Jesús Blesa Jarque, M^a Amparo Blázquez Ferrer, Antonio Cilla Tatay, María José Esteve Mas, Carmel Ferragud Domingo, M^a Luisa Ferrándiz Manglano, Teresa M^a Garrigues Pelufo, Rosa M^a Giner Pons, M^a Carmen González-Mas, M^a Luisa Guillem Domínguez, M^a Dolores Ivorra Insa, Virginia Merino Sanjuan, M^a Carmen Recio Iglesias y Carla Soler Quiles</i>	563
Evaluación de competencias adquiridas mediante un portafolio implementado en la experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR en la USC <i>María Covadonga Vázquez Sánchez y Luz María Gigirey Prieto</i>	567
Aprendizaje en el Servicio en la UDEM: Un esfuerzo institucional orientado al fortalecimiento del compromiso social estudiantil <i>Adris Díaz-Fernández y Ana Cristina García-Luna Romero</i>	579
La metodología del Aprendizaje Servicio aplicada al Taller de Título de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile <i>Carlos Muñoz Parra, Catalina Saavedra y Ricardo Armijo</i>	589
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prendas de vestir y ropa de hogar: el aprendizaje-servicio en la ciudadanía global <i>M^a Pilar Martínez-Agut, Anna Monzó Martínez, Ana Cristina Zamora-Castillo y Maikel Pons Giralt</i>	601
Motricidad infantil y Expresión Corporal: un binomio para el aprendizaje a través del Aprendizaje-Servicio en el grado de maestro/a de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela <i>José Eugenio Rodríguez Fernández, Alexandre Sotelino Losada y Jéssica Núñez García</i>	611

2. Investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio en Educación Superior *Research on Service-Learning in Higher Education*

A Service-Learning approach in new strategies for processes of internationalization of university social responsibility experiences – The INTEREURISLAND cyclicity <i>Nicola Andrian</i>	621
Set Up for Success: Student Motivation and Outcomes in Civic Engagement <i>Thomas N. Phillips II & Jaclyne Purtell</i>	639

Aprendizaje Servicio a través de proyectos de cooperación al desarrollo. El caso de la Universitat Politècnica de València <i>Sergio Pérez Medina, Diego Gómez Gómez, Álvaro Fernández-Baldor Martínez y M^a de los Llanos Gómez Torres</i>	651
The role of civic engagement in ‘talking and walking’ the SDGs <i>Lucas Meijs, Philine van Overbeeke, Guénola Abord-Hugon Nonet, Lonneke Roza & Stephanie Maas</i>	663
Service-learning in higher education – summary of need analyzes of university teachers <i>Alžbeta Brozmanová Gregorová, Mária Murray Svidroňová & Martina Kubealaková</i>	673
Proyecto piloto STREET LAW-Universidad Rey Juan Carlos. Una experiencia APS en los estudios jurídicos universitarios <i>Marta Albert</i>	681
Coherencia entre los principios del método Delphi y la conceptualización del Aprendizaje-Servicio Universitario <i>Elena López-de-Arana, Pilar Aramburuzabala, Héctor Opazo, Alfredo Quintana y Luciano Franco</i>	689
Proyectos que generan un discurso de interacción social desde el arte <i>José Antonio Asensio Fernández, Raquel Sánchez Álvarez y Verónica Asensio Arjona</i>	699
Metodologías de creación en clave de Aprendizaje-Servicio <i>Eulalia Grau-Costa, María-Dolores Callejón-Chinchilla y Joan-Miquel Porquer-Rigo</i>	705
Diseño y pilotaje de un cuestionario para evaluar el impacto en el alumnado del proyecto de Aprendizaje-Servicio “Es raro no ser raro” <i>Berta Paz-Lourido, Joan Ballester-Capellà, Marina Perelló-Díez y Aleksander Zarzeka</i>	715
Detección de necesidades de servicio y propuestas de mejora de los proyectos ApS llevados a cabo entre la asociación INÈDITHOS y los estudios de educación de la Universidad de las Islas Baleares <i>Berta Paz-Lourido, Sebastià Verger, Francisca Negre y Joan Ballester-Capellà</i>	725
Evaluar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio: una propuesta de implementación <i>Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Alexandre Sotelino Losada y José Eugenio Rodríguez Fernández</i>	733
Alemania con ApS en ingenierías: investigar y ayudar a refugiados <i>Daniela Gil-Salom</i>	739

Interculturalidad, juego motor y Aprendizaje-Servicio: efectos sobre futuros docentes <i>María Maravé-Vivas, Jesús Gil-Gómez y María-Jesús Martínez-Usarralde</i>	749
Volviendo la clase al revés: Aprendizaje Servicio + Flipped Classroom <i>Rocío García-Peinado y M.ª Teresa Lucas Quijano</i>	757
An Investigation of the Relationship between Student Engagement in Service-Learning Curricular Modules and Student Well-Being <i>Dania Bogle, Edel Randles & Mary Beades</i>	769
Valoración del impacto social de un ApS en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos por parte del alumnado <i>Raquel Lázaro Gutiérrez</i>	775
Rompiendo barreras: ¿te atreves con la Entomofagia? <i>Yolanda Aguilera Gutiérrez y Miguel Angoitia Grijalba</i>	785
Aprendizaje-Servicio universitario. La opinión del alumnado sobre la evaluación de su aprendizaje <i>Laura Cañadas, María Luisa Santos-Pastor y Luis Fernando Martínez-Muñoz</i>	793
ApS desde el compromiso con adolescentes en conflicto de ley <i>Judith Esteve Oliver, Mercedes Botija y José Javier Navarro-Pérez</i>	803
Ask me what I think: Service learning and the development of civic skills in pre-service teachers' training <i>Luigina Mortari, Roberta Silva & Marco Ubbiali</i>	809
Educación para la ciudadanía digital y el Aprendizaje Servicio <i>Juan Sebastián Fernández-Prados, Antonia Lozano Díaz y Cristina Cuenca Piqueras</i>	819
Conversion of excess sulfur from an oil refinery into ecofriendly products useful in agriculture <i>Paula Polo-Ces, Fátima Lucio-Martínez, Paula Munín-Cruz, Francisco Reigosa, Mª Teresa Pereira & José Manuel Vila</i>	825
Aprendizaje-Servicio y Tutoría entre Compañeros para Transformar la Educación Superior <i>Francisco D. Fernández-Martín, José Luis Arco-Tirado y Mirian Hervás-Torres</i>	831
Percepción del profesorado universitario respecto a la puesta en marcha de Proyectos de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Málaga <i>Francisco D. Guillén-Gámez, Mª José Mayorga-Fernández y Monsalud Gallardo Gil</i>	841
Una aproximación DAFO a las Clínicas legales como instrumento de Aprendizaje-Servicio <i>María Gema Quintero Lima y María García Mandaloniz</i>	849

Desarrollo del Emprendimiento Social en Educación Superior: contraste de dos modalidades de intervención de Aprendizaje-Servicio en Educación Física <i>Carlos Capella Peris, Celina Salvador García, Òscar Chiva Bartoll y Sergio Ferrando Félix</i>	857
La coordinación motriz, el equilibrio y las destrezas lógico-matemáticas en alumnado con TEA-1: una propuesta de Aprendizaje-Servicio Universitario <i>Òscar Chiva-Bartoll, Maria Santàgueda-Villanueva, Sergio Ferrando Félix y Carlos Capella Peris</i>	869
El territorio como contexto educativo desde el que luchar por la igualdad y la cohesión social <i>Ana M.^a Martínez, María José Torres de Haro y Antonia Lozano-Díaz</i>	877
Prácticas de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje: superando las barreras entre la teoría y la praxis educativa <i>Antonia Lozano Díaz, María José Torres de Haro y Ana María Martínez Martínez</i>	883

3. Procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior *Processes of institutionalization of the Service-Learning in Higher Education*

Service-learning institutionalization at Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia – from one teacher to the international project <i>Alžbeta Brozmanová Gregorová, Zuzana Bariaková & Martina Kubealaková</i>	891
Institucionalización de Aprendizaje Servicio en la UC: Avances y desafíos luego de 8 años de implementación <i>Manuel Caire Espinoza y Chantal Jouannet Valderrama</i>	899
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del Aprendizaje-Servicio y la transferencia social en la UPF: marco para la definición del nuevo modelo educativo (EDvolución) <i>Mònica Figueras-Maz y Carme Hernández Escolano</i>	905
Institucionalización del ApS en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel, a través de un proceso de Investigación-Acción <i>Isabel Saz Gil y Pilar Arranz Martínez</i>	913
Avances en el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid <i>Rocío García-Peinado, Charo Cerrillo y Paula Lázaro Cayuso</i>	921

El proceso de institucionalización del ApS en la UDC: una propuesta para la evaluación de proyectos <i>Lorena Rilo Pérez y Ana María Peña Cabañas</i>	931
El proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) <i>Mar Lorenzo Moledo, Ígor Mella Núñez y Jesús García Álvarez</i>	943
Paving the way for Service-Learning at the University of Bologna <i>Alessia Marchi, Bruna Zani, Francesco Girotti & Cinzia Albanesi</i>	951
International Collaboration – A Case Study in Institutionalizing Service-Learning in Higher Education <i>Donna Chambers & Belén Rodríguez-Mourelo</i>	961
Academia y Comunidad: Una propuesta transformadora mediante los procesos de vinculación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador <i>Diana María Calderón Salmerón y Carlos Corrales Gaitero</i>	969
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prendas de vestir y ropa de hogar: el aprendizaje-servicio en la ciudadanía global <i>M^a Pilar Martínez-Agut, Anna Monzó Martínez, A. Cristina Zamora-Castillo y Maikel Pons Giralt</i>	977

Service-Learning as a Tool for Educating for a Global Citizenship

Pilar Aramburuzabala & Paula Lázaro

Autonomous University of Madrid

Globalization is a complex concept that takes different forms, including neoliberal policies that promote economic and financial exchanges in a global market, human rights and multicultural global citizenship, transnational cultural movements, reducing distances between continents, digital cultures that disseminate information rapidly, and the effects of social networks spreading messages with and without credibility (Torres & Bosio, 2020). Al-Rodhan and Stoudmann (2006) define globalization as the “process that encompasses the causes, course, and consequences of transnational and transcultural integration of human and non-human activities.”

Globalization is here to stay. Firstly, because the planet is our only home and only concerted actions will sustain life on the planet, its biodiversity, and its viability for future generations. Also, interconnection is the only way of avoiding a third world war that could destroy the planet; thus, efforts to keep peace globally are essential

This movement favors and encourages interdependence among nations. However, this interconnectivity does not always favor the consciousness and understanding of peoples and communities, and feelings of fraternity among nations; it often leads to fear of the future and forms of selfishness and ultra-nationalism and authoritarian populism (Morin, 2020).

The concept of development based on economic capitalism has led to great problems all over the world: the deterioration of the biosphere, a general crisis of democracy, an increase in inequalities and injustices, the proliferation of armaments, and new demagogic authoritarianisms. Neoliberal economic policies have concealed European ideals such as the balance between economic interests and human rights, democratic political systems, the construction of the consciousness of European citizenship, the development of European international policy, and the response to the situation of migrants (Morin, 2020).

This situation has led to the emergence of populist leaders who justify such authoritarianism, claiming that it is necessary to solve the problems created by neoliberal policies, while proposing measures against immigrants, minorities, and anyone who opposes them; such leaders promote policies and international institutions that support other types of values (Rizvi1, 2019). Meanwhile, the lack of response of progressive leaders to the challenges of globalization does nothing but favor the growth of populism and nationalist sentiments. It seems that those who defend such theories are gaining ground against those who defend human rights and the right to global mobility, despite the fact that global interconnectivity is an unstoppable reality.

For these reasons, it is now necessary to promote the construction of a planetary consciousness under its humanitarian base: to encourage cooperation between countries with the main objective of developing feelings of solidarity and collaboration among nations. And this is where pedagogy has to play an essential role in educating people who create ethical communities to give a collective response in favor of global interconnection. Pedagogical tools that promote values such as social justice, commitment, cooperation, and solidarity, that contribute to the education of reflective citizens and

professionals with critical thinking capable of handling complexity, differences, and uncertainty, and that promote living together democratically in an increasingly diverse world are necessary.

1 EDUCATION FOR A GLOBAL CITIZENSHIP

Educating for global citizenship means raising awareness; that is, achieving a deep understanding of the world, accepting social and political contradictions, accepting local and global perspectives, transmitting values of solidarity, and understanding that the planet is our home (Torres & Bosio, 2020), in order to act on the environment with the goal of improving it.

Critical awareness is what allows people to become aware of social injustices, their causes, and the elements that maintain them, in order to confront them. When a person is able to think about their own decisions and those of others, and critically analyze global power systems and their position in those power structures, they are ready to change the world.

Education for global citizenship also means learning to have a respectful dialogue with those who think differently from us. And this is more important today than ever. At a time when belligerent attitudes and violent language are frequently seen in the political arena, sometimes supported by ideologized media, education is one of the few spaces in which young people from different backgrounds can meet and practice the art of conversation while respecting one another's cultural differences.

This is not contrary to the idea of national cohesion, which unites people in a collective social project impregnated with feeling; it is the opposite of ethno-nationalism, which implies defining oneself in terms of one culture while marginalizing others (Rizvi1, 2019). Education, rather, has to focus on cosmopolitanism and universality.

According to Morin (2020), for students to learn to meet the great existential challenges, with the complexity and uncertainty of a constantly changing reality, it is necessary to introduce pedagogies that, rather than create closed compartments of inert knowledge, generate an awareness that allows students to face the complexity and uncertainty of a constantly changing reality. We need to educate students to understand the interconnections: for example, how a health crisis can provoke an economic, social, and existential crisis.

But this is not an easy task, as it requires educators to teach their students to think about problems that were previously solved at local or national level, but which now require a transnational response. And it is not easy because these problems are often abstract and difficult to represent (Rizvi1, 2019). Moreover, it requires that students first develop their own identity in order to later analyze otherness. On the other hand, students have to understand that, in addition to looking at the distant global environment, the local environment must be analyzed, since injustices can be present in the classroom itself and in the educational institution. And all this from a double perspective: thinking and acting, because reflection and awareness lead to commitment, and this leads to action.

2 THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN EDUCATING FOR A GLOBAL CITIZENSHIP

Educating for global citizenship is emerging as a priority in higher education, reflecting increasing pressure on universities to demonstrate how they contribute to social justice and the development of

peaceful and democratic societies (OECD, 2007; OECD 2019). And this movement occurs despite universities' other priorities, such as research and teaching, that leave little incentive to focus on it.

Education for global citizenship is related to the so-called “third mission” of the university, which refers to the social responsibility of higher education. However, the writers of this paper question this term, since it is considered that social responsibility must be transversal and present in all aspects of the university, including research, teaching, knowledge transfer, and management.

Universities are called on to play an essential role in the construction of a global citizenship guided by the Sustainable Development Goals (United Nations, 2015). The United Nations remind us that the challenges that the world is facing—related to poverty, hunger, health and well-being, education, gender equality, water, climate, ecosystems, peace and justice—cannot be achieved by governments alone. Collaboration between governments, institutions, and citizens are necessary to address these issues. Universities have to play a leading role here because of its privileged position as an institution that creates and transmits knowledge. It has to play a crucial role in responding to societal needs, thus enhancing its impact at local, national, and international levels through community engagement (Farnell, 2020) and an integrated vision of the future of all humanity, both locally and globally (GUNI, 2017).

However, developing universities that are committed to educating for global citizenship takes more than mere actions. It requires comprehensive institutional planning, explicitly supported by the highest representatives of the universities and a clear commitment with sustainable development. In this regard, the Renewed Agenda for Higher Education of the European Commission (2017) reminds as that higher education institutions have to engage more actively with the communities around them and promote social inclusion and sustainable development by integrating local and global issues into their curricula.

Other challenges to achieve the objective of educating for global citizenship are related to evaluation and university rankings. Education for global citizenship is resistant to being measured due to the difficulty in creating a small number of simple indicators that would cover the definition of such a broad concept (TEFCE, 2018). University league tables do not include this topic among their evaluation criteria and, therefore, do not support it (TEFCE, 2018).

3 SERVICE-LEARNING AS A TOOL FOR EDUCATING FOR A GLOBAL CITIZENSHIP

In this scenario, service-learning emerges as a methodology capable of linking global knowledge with social challenges. Service-learning (sometimes referred to as community based or community engaged learning) is an innovative pedagogical approach that integrates meaningful community service or engagement into the curriculum and offers students academic credit for the learning that derives from active engagement within the community and from work on a real-world problem. Reflection and experiential learning strategies underpin the process, and the service is linked to the academic discipline (Aramburuzabala, MacIlrath & Opazo, 2019).

Service-learning is framed in the context of global citizenship and implies acting globally through commitment to the local community, since it involves specifying and analyzing the implications of theoretical concepts in local and transnational contexts. Service-learning can be a powerful tool to understand and face global problems, but it must be framed in such a way that students become aware that global interconnection impacts the life of the community and that their actions have global

implications. regardless of whether the situation they face occurs in a local, national, or international context (Battistoni, Longo & Jayanandhan, 2009).

Service-learning is a pedagogical and social response to the challenge faced by the University of educating global citizens who think and act democratically at local and global level in partnerships with social entities that can benefit from its support.

By participating in service-learning projects, students:

- Experience the global value of interdependence
- Reflect on possible tensions between local and global cultures
- Contribute to revitalizing local culture while understanding and respecting the global one
- Become aware of the impact of their actions
- Connect to the global movement in favor of social justice and democratic social change, of which many universities are already part
- Become aware of the connection between different subjects and areas of knowledge when facing complex situations and reflecting on their impact at a local and global level
- Develop leadership competencies for a global world characterized by rapid and continuous change.

4 SERVICE-LEARNING IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Service-learning has a short history in European higher education, although it is widespread in other regions of the world. But this situation is changing rapidly. Not only is the number of institutions using it growing, but steps are being taken for its institutionalization. Service-learning is gradually ceasing to be a set of individual initiatives, and is becoming embedded into institutional practices with a more stable structure, supported by the highest representatives of universities. In this way, service-learning contributes to make the social mission of the university a reality, and not just a statement.

With this in mind, the Spanish University Service-Learning Network organized its ninth Spanish and first European Conference on Service-Learning in Higher Education, in collaboration with the Spanish University Service-Learning Association and the European Network of Service-Learning in Higher Education. The main objective of the conference, which took place in Madrid in September 2018, was to promote service-learning as a tool of high pedagogical and social value that not only improves professional training but also contributes to the development of a global citizenship.

This publication contains papers presented at above mentioned conference. They are organized according to the three axes of the conference: 65 are Service-Learning projects, 30 describe studies carried out on the subject, and 11 relate to institutionalization processes.

We wish to express our gratitude to the authors, to the social entities that have collaborated in the actions described here, to the people who have received the service, to the students who have participated in these activities and have learned from them, and to all teachers and professionals that contributed to making them possible and breaking down barriers in higher education institutions so that students feel that they are part of a global community in which all people have equal dignity and rights, making the world a better place for everyone.

The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship.

5 REFERENCES

- Aramburuzabala, P., MacIlrath, L. & Opazo, H. (2019). *Embedding Service-Learning in Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement in Europe*. Oxon: Routledge.
- Al-Rodhan, N. R. F. And Stoudmann, G. (2006). *Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition*. Geneva: Geneva Centre for Security Policy.
- Battistoni, R. M., Longo, N. V. & Jayanandhan, S. R. (2009). Acting Locally in a Flat World: Global Citizenship and the Democratic Practice of Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(2), 89-108.
- European Commission. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU Agenda for Higher Education*. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>
- Farnell, T. (2020). Community engagement in higher education: trends, practices and policies. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/07/NESET_AR1-2020_analytical-report.pdf
- GUNI. (2017). *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Retrieved from http://www.guninetwork.org/files/download_full_report.pdf
- Morin, E. (2020). Edgar Morin: “Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos” El País, 12 abril 2020. <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>
- OECD. (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OECD
- OECD. (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. Paris: OECD.
- Rizvi, F. (2019). Global interconnectivity and its ethical challenges in education. *Asia Pacific Education Review* 20, 315–326. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09596-y>
- TEFTE [Towards a European Framework for Community Engagement in Higher Education]. (2018). *Policy Brief: A European Framework for Community Engagement in Higher Education: Why and How?*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/11VSBBDjQrfqt63Yq11OhqtSfGnsZR5k/view>
- Torres, C.A., Bosio, E. (2020) Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s1125-019-09458-w>
- United Nations. (2015). *Sustainable Development Goals*. Retrieved from <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>

Service Learning in 3-D: Democratic, Diversity, and Dialogue¹

Robert G. Bringle

Indiana University-Purdue University Indianapolis

Author Note

Robert G. Bringle, Department of Psychology and Philanthropic Studies, Indiana University Purdue University Indianapolis.

Correspondence concerning this manuscript should be addressed to Robert Bringle, 32 Clear Vista Drive, Asheville, NC 28805 USA.

E-mail: rbringle@iupui.edu

6 SERVICE LEARNING IN 3-D: DEMOCRATIC, DIVERSITY, AND DIALOGUE

Focusing on democracy, diversity, and dialogue within the context of service learning can improve service learning courses and the civic learning component, which is the defining and distinguishing feature of the service learning pedagogy. For anchoring the importance of civic learning in higher education, United Nations Special Rapporteur Kishore Singh's (2016) report reminded readers that

The 1998 World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action ... called upon higher education institutions to give the opportunity to students to fully develop their own abilities with a sense of social responsibility, educating them to become full participants in democratic society and promoters of changes that will foster equity and justice. (para 109)

Emphasizing civic learning in terms of social responsibility and democratic skills is consistent with the work by the Council of Europe (2016), which published "Competences for Democratic Culture." The Council's book provided a framework for delineating the civic learning domain as 20 competencies focused on (a) values, (b) attitudes, (c) skills, and (d) knowledge and critical understanding. This framework is very extensive, but also very general. There is not much attention to or development of the civic aspects of the various competencies. I do like the emphasis that is placed on the centrality of intercultural dialogue to develop democratic competencies—this is consistent with my thesis that dialogue with diverse others is a key component of developing civic learning in service learning or any pedagogy. The Council's group has published a second monograph on pedagogy, and service learning is identified as one of the pedagogies that can develop these competencies (Council of Europe, 2017). This means that there is a tremendous opportunity for European educators to contribute their knowledge, experiences, and hopefully their research and scholarship to future work on democratic competencies and various pedagogical approaches to achieve them. Thus, the framework provides an important means for deepening the practice of service learning.

¹ Portions of this manuscript are based on a keynote address delivered at the IX National Congress and I European on Learning-Service in Higher Education, Madrid Spain, September, 2018, and a keynote address delivered at the Intercultural Horizons conference, Rijeka, Croatia, May, 2015.

This chapter will begin with a discussion of the what, why, and how of service learning and how it can contribute to developing civic competencies. Then, it will explore evidence for why democratic processes, diversity experiences, and dialogue with diverse others are important ingredients to making service-learning courses realize their potential to develop civic competencies.

7 DEFINITION OF SERVICE LEARNING

Civic engagement is a worldwide movement in higher education with a scholarly basis, regional organizations to support its development, and conferences and journals that supply venues for scholarship and research (Aramburuzabala, McIlrath, & Opazo, 2019; Bringle, Games, & Malloy 1999; Dolgon, Mitchell, & Eatman, 2017; Global University Network for Innovation, 2014; Herrero, 2017; International Christian University, 2009; Ma & Chan, 2013; Ma, Chan, Liu, & Mak, 2018; McIlrath, Lyons, & Munck, 2012; McIlrath & MacLabhrainn, 2007; Saltmarsh & Hartley 2011; Vuong, Newcomb Rowe, Hoyt, & Carrier, 2017; Xing & Ma, 2010). The Global University Network for Innovation (2014) provides overviews of work and case studies related to knowledge production, civic engagement, and service learning for Africa, Arab States, Asia and the Pacific, Europe, Canada and North America, and Latin America and the Caribbean.

What is civic engagement? This Venn diagram is useful for organizing and analyzing the nature of civic engagement (Figure 1). It starts with the three primary areas of faculty work: teaching, service, and research. This is an American framework and deviates somewhat from the European framework of teaching, research, and third mission. Service and third mission overlap, but also have distinct qualities. I will use service as the third area of faculty work. The Venn diagram notes that all three of these activities can occur on campus or in professional venues; however, it also notes that each of them can occur in communities. A campus can deliver courses to community sites (a function usually included in Europe’s third mission, but under teaching in my diagram); researchers can collect data in communities; and instructors and staff can provide professional services in communities (e.g., to nongovernmental agencies, to governments).

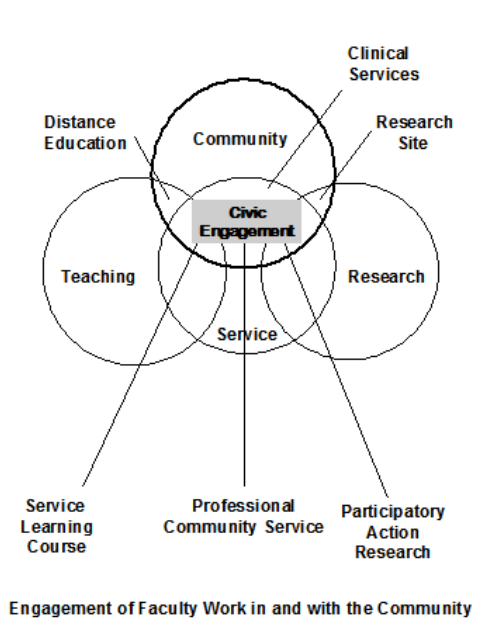


Figure 1. Civic Engagement as Faculty Work in the Community (adapted from Bringle, Games, & Malloy, 1999, p. 5).

Turning to service learning, which is the intersection of teaching and service, not all community-based courses are service learning courses. There are many different types of community-based courses in higher education: field experiences, cooperative education, internships, practice, service learning, work-integrated learning, pre-professional experiences such as clinical courses in nursing and student teaching in education, and applied learning experiences. Therefore, a definition of service learning is needed that differentiates service learning from these other types of community-based courses. Unfortunately, there are over 200 definitions of service learning in the literature (Furco & Norvell, 2019). We define service learning in the following way:

Service learning is a course-based, credit-bearing educational experience in which students

- a) participate in mutually identified and organized service activities that benefit the community, and
- b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility. (Bringle & Clayton, 2012, p. 105; adapted from Bringle & Hatcher, 1996, p. 222)

This definition aligns well with the definition that has guided the work of Europe Engage.

First, the definition states that service learning is course-based. Service-learning courses must be clearly differentiated from co-curricular programs that are volunteer service programs. Much of service learning, particularly service learning in international settings, can have a stronger academic or course-based component. Academic learning must be central to service learning and all practitioners must continue to strive to improve the academic integrity of service learning. Volunteer service programs are good, worthwhile programs that can have clearly defined learning objectives (Bringle, Brown, Hahn, & Studer, 2020; Bringle, Studer, Wilson, Clayton, & Steinberg, 2011; Jacoby, 2015); however, if they do not assess those learning outcomes and do not result in course credits that are part of a degree program, then they should not be called “service learning.”

Returning to the definition, it notes the importance of working *with* communities to establish the basis for service learning. Because of the commitment to and necessity of working *with* the community, not just studying *about* the community, not just being *in* the community, or not just doing activities *for* the community, the nature of the relationships involved in service learning is a central, defining dimension of civic engagement in general and of service learning in particular (Bringle & Clayton, 2013).

Across all service learning, both in America and worldwide, practitioners can improve reciprocity with community partners whose assets are better understood and appreciated by faculty and students. Service learning instructors can do a better job of making these relationships more interdependent, having better communication, and involving the community partners as integral co-educators (Bringle & Clayton, 2013; Dostilio et al., 2013; Sandy & Holland, 2006). These community-based service activities may have students and instructors (a) working with residents or agency clients (direct service), (b) working with agency staff (indirect service), (c) conducting research with the community (research), or (d) advocating for social change with the community (advocacy) (Bringle, Reeb, Brown, & Ruiz, 2016).

One of the issues in the implementation of service learning is community-based activities characterized as a charity model of “haves” giving to the “have nots.” A tension that is embedded in analyses of service learning is the tension between community-based service activities as charity versus community-based service activities as a mechanism for social change, advocacy, and social justice (Mitchell, 2008; Morton, 1995). Charity orientations are particularly strong in American service learning. In contrast, in the southern hemisphere there is much more emphasis on increasing awareness of and action toward systemic change as well as issues associated with power, oppression, and privilege (Tapia, 2012). Practitioners should seek to balance across Morton’s (1995) three service paradigms: one-on-one service, service programs, and service focused on systemic change and advocacy.

The definition identifies *reflection* as a key component of service learning. Reflection continues to be an underdeveloped aspect of service learning courses around the world. Too often, students are asked to keep open-ended journals or to write descriptive papers about their experiences. Open-ended, descriptive journals are not good reflection. Good reflection is structured around learning objectives. Good reflection has students intentionally connect the community activities with three areas of learning: to the academic learning objectives, to civic learning objectives, and to their personal lives (Ash & Clayton, 2009). Reflection activities can also help students engage in new learning and then capture that learning so that the instructor can assess it and provide feedback. Well-designed reflection can provide authentic evidence of learning and also provide information about service learning at the program level by aggregating across service learning courses that have similar learning objectives.

Finally, this definition of service learning identifies civic education as a central and unique learning objective, which is referred to in the definition by the phrase “personal values and civic responsibility” (Bringle & Hatcher, 1996, p. 222). Many types of experiential education engage students in *doing* in order to learn, which is applied learning. Service learning, which includes “serving to learn”, also encompasses “learning to serve.” Service learning, through structured discussions, projects, key readings, outside expert presentations, and reflection activities, should have students think about, consider, and analyze what their role is in society with regard to civic, social, and political issues now and in the future (Hatcher, Bringle, & Hahn, 2017).

Civic learning is a multifaceted category of learning (Hatcher et al., 2017). The nature of civic learning objectives is shaped by the course content, the community service activities, the instructor’s perspective, and the community context as well as the political, social, economic, and historical contexts of a region or nation (Aramburuzabala, McIlrath, & Opazo, 2019; Bringle & Clayton, 2012; Global University Network for Innovation, 2014; Hatcher & Bringle, 2012; McIlrath et al., 2012; Thomson, Smith-Tolken, Naidoo, & Bringle, 2011). Civic learning in Europe will differ from civic learning in America, Asia, Africa, or South America. I agree with Furco and Norvell (2019) who noted that “while there are fundamental definitions, elements, and principles of service learning that apply no matter what the situation or context, the cultural fiber of the societies in which SL is practiced will ultimately shape the overall character of the SL experience” (p. 32). This means that a service learning course and experiences can be designed to address context- or discipline-specific conceptualizations of civic learning.

Battistoni (2002) conducted an analysis of different dimensions of citizenship or civic learning with reference to the content domains and paradigms of different disciplines and professions. Here are

some of the approaches to civic education that he identified as distinctive: (a) civic professionalism, (b) social responsibility, (c) social justice, (d) connected knowing and the ethic of caring, (e) public leadership, (f) public intellectual, and (g) engaged or public scholarship. The potential is that service learning can facilitate achieving each of these domains when courses are designed intentionally and coherently (Stokamer & Clayton, 2017).

The importance of these different views of civic mindedness is that they can provide a basis for answering the questions: What do we mean when we say that we want to produce a civic-minded history major; a civic-minded art major; a civic-minded business major; a civic-minded French major; or a civic-minded engineer? As Huber and Hutchings (2018) observed, integrating civic with traditional course content enriches teaching and learning: “When faculty from different disciplinary communities teach their field wearing a civic lens, both the concept of citizenship and even the field itself (as taught and learned) are subject to change” (p. x). Educators need to identify the civic knowledge and skills that provide a basis for framing answers to those questions.

An alternative interpretation of civic learning is to consider a board framework for civic learning that captures aspects of the multiple perspectives identified by Battistoni. The Civic-Minded Graduate (CMG) construct provides a set of common civic learning objectives that can guide the design, implementation, and assessment of both curricular service learning courses and co-curricular civic programs at multiple levels (course, department, school, campus, multicampus) (Bringle et al., 2020; Bringle, Hahn, & Hatcher, 2019; Bringle & Steinberg, 2010; Bringle et al., 2011; Steinberg, Hatcher, & Bringle, 2011). The CMG construct is composed of ten domains (Steinberg et al., 2011, p. 22): (a) knowledge of volunteer opportunities and nonprofit sector; (b) academic knowledge and technical skills; (c) knowledge of contemporary social issues; (d) communication and listening skills; (e) appreciation of and sensitivity to diversity; (f) skills to build consensus; (g) valuing community engagement; (h) self-efficacy; (i) social trustee of knowledge; and (j) intentions to be personally involved in community service. These attributes of CMG are viewed as being common across curricular service learning and co-curricular civic programs that have civic learning as a focus (Bringle et al., 2011; Bringle et al., 2020).

8 DIVERSITY

By its nature, service learning has students involved with and, hopefully, collaborating with diverse others. There is strong evidence accumulating about the impact of diversity experiences on learning. Bowman (2011), in a meta-analysis, found that face-to-face diversity experiences (vs. didactic educational experiences) were related to enhanced civic attitudes. Using service learning increases the likelihood that students will have intentional and educationally meaningful diversity experiences that are well integrated with course design learning objectives, reflection, partnerships, and assessment (Stokamer & Clayton, 2017).

Pascarella’s et al. (2014) research on diversity is particularly impressive:

Our findings with an objective, standardized measure of critical thinking skills support the argument that exposure to diversity experiences fosters the development of cognitive growth and more complex modes of thought. The cognitive effect of diversity experiences appears to be sustained during 4 years of college and may even increase in magnitude over time. The 4-year effect in our findings persisted even in the presence

of controls, not only for important precollege experiences and traits (e.g., precollege critical thinking scores and standardized test scores), but also for a wide range of other important college experiences. Students entering college with relatively low ACT (or equivalent) scores [i.e., standardized test scores] derived substantially greater 4-year critical thinking benefits from engagement in interactional diversity experiences. (p. 90-91)

Intentionally building in diversity experiences and intentionally supporting them as educationally-meaningful learning experiences through key readings, reflection activities, group activities, and classroom discussions can facilitate the learning that occurs. This needs to be supported by careful instructional design, feedback, and assessment (Stokamer & Clayton, 2017).

9 DIALOGUE

However, simply having students interact with diverse groups may be insufficient for developing civic skills. Research on student outcomes has found that "dialogue across difference" is a key design element (Keen & Hall, 2009). In a 7-year longitudinal study of the impact of the Bonner Scholars Program involving 30 colleges and more than 1,000 students, dialogue with diverse others was the strongest predictor for cultivating civic outcomes and producing lasting consequences in the lives of students after they graduated from college and became active in their careers and in their communities (Richard, Keen, Hatcher, & Pease, 2016). In addition, this study found that reflection independently contributed to post-graduation civic outcomes (i.e., civic-mindedness, voluntary action, civic action). Note the advantage that reflection added to the outcomes beyond dialogue across differences.

Levine's (2013) research found that simply involving students in community service activities is insufficient for developing civic learning and civic skills; they must also be involved in collaborative relationships that involve deliberation in the civic realm with community partners. This finding reflects Harry Boyte's characterization of what is democratic public work: "a diverse mix of people who create things of common value determined by deliberation" (Boyte, 2013, p. 4). Thus, this highlights the conclusion that there is more to effective service learning than just doing service, particularly in order to develop civic and democratic competencies in students. Having students engage in community-based activities that involve dialogue and deliberation with diverse groups will yield the best civic learning and democratic skills. The centrality of structured, critical reflection alerts us to the challenge as educators that reflection must be guided by and designed around learning objectives in the academic domain, in the civic domain, and the area of personal growth (Ash & Clayton, 2009; Stokamer & Clayton, 2017). In addition, good reflection should also be structured, occur regularly during the students' experiences, provide a basis for feedback, and be linked to values (Hatcher & Bringle, 1997; Hatcher, Bringle, & Muthiah, 2004). Thus, it is critical reflection on diversity experiences—not experience alone—that generates and provides evidence of learning in academically-based experiential education (Ash & Clayton, 2009).

10 DEMOCRATIC

The democratic nature of the relationships and the community-based activities is also important. For as Aristotle noted:

Whatever we learn to do we learn by actually doing it; men come to be builders, for instance, by building, and harp players by playing the harp. In the same way, by doing just acts we come to be just; by doing self-controlled acts, we come to be self-controlled; and by doing brave acts, we become brave (<https://www.uky.edu/~eushe2/quotations/aristotle.html>)

In addition, I would add to Aristotle's quote, if you want to teach democratic civic skills, involve students in activities that reflect democratic values and in partnerships that are democratic. Charitable relationships are not democratic relationships.

What are those democratic partnerships that should be embedded in our civically engaged pedagogies? To create a democratic culture that inculcates democratic values it needs to have the following attributes that Saltmarsh, Hartley, and Clayton (2009) identified: It must be inclusive, participatory, collaborative, with the participation of multiple constituencies, focused on public issues, and contribute to progress on community issues, and embrace respect for different ways of knowing and different types of knowledge. Saltmarsh and his colleagues reconceptualized civic engagement as democratic engagement that encompasses democratic processes and democratic purposes.

The institutional culture can contribute to establishing democratic values and civic learning (Janke, 2013). In addition, the culture of the classroom can also contribute. In a study of pre-collegiate students in 28 countries, Torney-Purta, Lehmann, Oswald, and Schulz (2001) found that schools and classroom that "operate in a participatory democratic way, foster an open climate for discussion within the classroom and invite students to take part in shaping school life" (p. 176) obtained higher scores on civic knowledge and civic engagement

Therefore, there is a problem with the "S" word in service learning. As Benjamin Barber (1994) notes:

The language of charity drives a wedge between self-interest and altruism, leading students to believe that service is a matter of sacrificing private interests to moral virtue. The language of citizenship suggests that self-interests are always embedded in communities of action and that in serving neighbors one also serves oneself. (p. 88)

This leads to a radical reconceptualization of epistemology. In this new paradigm, it is not enough that everyone gets something out of the interaction; that is mutuality. Saltmarsh et al. (2009) aspired to reciprocal understanding of and respect for different ways of knowing (i.e., between the academy and the community). Reciprocity signals "an epistemological shift that values not only expert knowledge that is rational, analytic and positivist but also values a different kind of rationality that is more relational, localized, and contextual and favors mutual deference between lay persons and academics" (p. 9-10). This is a major paradigmatic shift that decentralizes the academy as having the only way of knowing, or the best way of knowing.

This also identifies another set of learning objectives that has "democratic" as a central modifier: what might it mean to have as intended learning objectives: democratic thinking, democratic critical

reflection, democratic partnerships, and democratic skills and democratic ways of behaving. Bringle, Clayton and Bringle (2015) have postulated that democratic civic identity becomes a superordinate educational goal for these democratically-oriented learning objectives. Examining these democratic learning objectives within the context of service learning will provide a significant contribution to the work of the Council of Europe on democratic competencies. Stokamer and Clayton (2017) offered three examples of civic learning goals that are grounded in democratic purposes and democratic processes both within the service learning project and as an end that builds everyone's capacities:

1. inclusivity, which has at its core capacities to think beyond the single perspective of one's own worldview and act accordingly;
2. criticality, which has at its core capacities to recognize and challenge enshrined structural inequities that limit social justice; and
3. co-creation, which has at its core capacities to bring an asset-based orientation to collaboration and to integrate the knowledge, perspectives, and resources of all stakeholders in determining questions to be addressed, possibilities to be pursued, and strategies for collaborating effectively and with integrity. (p. 48)

Thus, rather than doing *for* others, service learning is focused on activities in the community that work *with* others in ways that address mutually supported inquiry, teaching, and learning and that support respecting diverse points of view as community issues are addressed (Hansen & Clayton, 2014).

11 CONCLUSION

Bringle et al. (2015) present the case that simply learning about democracy and thinking about democracy is insufficient for developing democratic skills and engaging in democratic practices. Engaging in democratic processes and democratic relationships in the community coupled with critical reflection are, they argued, more effective ways to develop democratic identity that will result in democratic skills and sustained engagement. One integration of these characteristics of good, well-designed service learning experiences is captured in the concept of deliberative pedagogy. Deliberative pedagogy incorporates the three D's and is consistent with the perspective that students can learn democratic skills through democratic action (Longo, 2013). As opposed to debate and dialogue, deliberation is "a process in which a diverse group of people moves toward making a collective decision on a difficult public issue" (Longo & Shaffer, 2019, para. 31). Deliberative pedagogy is viewed as

a democratic educational process and a way of thinking that encourages students to encounter and consider multiple perspectives, weigh tradeoffs and tensions, and move toward action through informed judgment. It is simultaneously a way of teaching that is itself deliberative and a process for developing the skills, behaviors, and values that support deliberative practice. (Shaffer, Longo, Manosevitch, & Thomas, 2017, p. xxi)

There are other pedagogical approaches to civic learning. Musil (2013) identified service learning is only one pedagogical approach for reaching civic learning outcomes; others included: diversity experiences, intergroup dialogue, deliberative dialogue, and collective civic problem-solving.

However, these may or may not encompass the three D's. In addition to these pedagogical approaches, in 2011, we wrote the following:

If a medical researcher discovered a cure for cancer, or some other serious illness, there would be great enthusiasm about the development and a sense of urgency for publicizing its availability to the benefit of as many patients as possible. By analogy, what if higher education identified a pedagogical approach that had educational outcomes that are extensive (i.e., influence a broad array of desirable educational outcomes), that are robust (i.e., are evident across a variety of conditions and for a wide range of students), that are transformational (i.e., produce deep, permanent changes in present and future lives of students), and that are distinctive (i.e., produce educational outcomes that are not as effectively attained using other pedagogies)? (Bringle & Hatcher, 2011, p. 3).

Is there such a pedagogy? I contend that international service learning is *the most powerful pedagogy* that exists in higher education and I invite educators to prove me wrong. International service learning is the integration of two high-impact practices: courses that immerse a student in a novel setting for a significant period of time, either in an international setting or in a domestic setting, and involve the students in that setting through educationally meaningful community service (Bringle, 2017). This does not include international service programs that lack an academic component. There have been programs around the world, particularly pre-collegiate programs, that take students to international settings and have them do community service. These are typically not academically based international service learning. International service learning is based on academic service learning courses that immerse students in an international setting or have them immersed domestically with international persons and then relate those activities to academic content. International service learning is the best pedagogy for developing global citizenship for the 21st century. It incorporates diversity, but those diversity experiences should not be unstructured. The diversity component should be part of the intentional design of the learning experiences (Stokamer & Clayton, 2017). International service learning can create opportunities for dialogue with individuals in collaborating communities and can develop respect for indigenous epistemologies. In addition, maybe international service learning can also encompass democratic practices and result in democratic skills. Thus, international service learning can be designed to be a deliberative pedagogy that captures the three D's: diversity, dialogue, and democracy. *That* is the aspiration that all service learning, including international service learning, holds up to educators: how to design and implement pedagogies that have the qualities that produce outcomes that we desire for global citizenship (Stokamer & Clayton, 2017). Diversity and deliberative dialogue, when coupled with service learning and structured reflection, at their best, can and should incorporate democratic processes and embody a democratic epistemology. Service learning stresses the importance of each person (faculty, staff, students, community constituencies) assuming roles as co-learners, co-educators, and co-generators of knowledge (Dostilio et al., 2013). Bringle (2017) has detailed how service learning can be integrated with other high-impact pedagogies to produce powerful learning experiences that can encompass diversity, dialogue, and democratic processes.

Who cares about civic learning? Some of the audiences who care about civic learning include other educators, funding agencies, the community, quality assurance experts, educational leaders, and

employers. A survey commissioned by the Association of American Colleges and Universities found that employers want more emphasis on skills that students will gain through service learning experiences: civic skills, problem solving skills and applied knowledge in real-world settings, ethical decision making, and global and intercultural competence (Hart Research Associates, 2013). Note that employers are *not* concerned with how well students have learned the content of their major. What they want transcends the major and its content; what they want is interdisciplinary, and they emphasize critical thinking, communication, and the ability to work with diverse others. These are all skills that can be built through well-designed service learning.

The significance and importance of service learning's focus on civic learning is well illustrated in the CHESP project, in South Africa. The challenge facing South Africa after the first democratic election in 1994 was implementing new policies and a democratic government. The CHESP project initially piloted service learning in six South African universities with the goal of expanding it to all universities in order to inculcate democratic skills to students who could subsequently contribute to a working democracy (Lazarus, 2007). More broadly, CHESP aspired to developing socially accountable models for higher education and contributing to the reconstruction and development of South African civil society through the implementation of service learning (Erasmus & Albertyn, 2015). Service learning was proposed in a Department of Education White Paper to promote intergroup understanding and develop democratic skills among college students of all races (Lazarus, 2007). The work of CHESP provides a strong reminder of the significance that engaging college students in educationally meaningful community-based activities can play not only in their education but also in their communities and their nation.

Civic engagement and service learning may well be taking the academy through a period of significant transformation that will manifest new models of engaged education and engaged research that transcend disciplines, restructure relationships between universities and communities, and facilitate a broader range of educational outcomes across a diverse set of learners (Saltmarsh et al., 2009). I therefore dare educators to explore the best ways in which your strengths as an educator and the assets of your institutions and communities can be developed to further engage your students in educationally meaningful community service in ways that transform their lives and that set an example for the rest of higher education. I challenge you to incorporate diversity and dialogue in democratic partnerships in ways that contribute to the development of democratic skills in your students and in your communities.

There is increasing positive energy and good work being directed toward service learning in Europe and around the world. This good work is producing more and better service learning courses. However, service learning courses around the world can be improved when additional attention is given to community partnerships, community-based activities that incorporate the three D's along with reflection that is well-structured around intentional civic learning. Eventually, there needs to be similar effort directed toward the institutionalization of service learning (e.g., Bringle & Hatcher, 2000; Furco, 2007; Vogel, Seifer, & Gelmon, 2010 Welch & Saltmarsh, 2013). Institutionalization, which includes the development of infrastructure (e.g., center for service learning) and commitments to staff and of resources, is needed in order to insure that there is sustainability for service learning within the curriculum and at the institutional level.

12 REFERENCES

- Aramburuzabala, P. McIlrath, L., & Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. New York: Routledge.
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection for applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.
- Barber, B. R. (1994). A proposal for mandatory citizen education and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 86-93.
- Battistoni, R. M. (2002). *Civic engagement across the curriculum: A resource book for faculty in all disciplines*. Providence, RI: Campus Compact.
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research* 81(1), 29-68.
- Boyte, H. C. (2013). *Reinventing citizenship as public work*. Dayton, OH: Kettering Foundation.
- Bringle, R. G. (2017). Hybrid high-impact pedagogies: Integrating service-learning with three other high-impact pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 49-63.
- Bringle, R. G., Brown, L., Hahn, T. W., & Studer, M. (2020). Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3).
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service-learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). New York, NY, USA: Palgrave.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2013). Conceptual frameworks for partnerships in service learning. In P. Clayton, R. Bringle, & J. Hatcher (Eds.). *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment Vol. 2B: Communities, institutions, and partnerships* (pp. 539-571). Arlington, VA, USA: Stylus.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Bringle, K. E. (2015). Teaching democratic thinking is not enough: The case for democratic action. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 6(1), 1-26.
- Bringle, R. G., Games, R., & Malloy, E. A. (1999). Colleges and universities as citizens: Issues and perspectives. In R. Bringle, R. Games, & E. Malloy (Eds.), *Colleges and universities as citizens* (pp. 1-16). Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Bringle, R. G., T. W. Hahn, & J. A. Hatcher (2019). The civic-minded graduate: Additional evidence II. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 7(1), Article 3.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67, 221-239.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 71, 273-290.

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). International service learning. In R. Bringle, J. Hatcher, & S. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 3-28). Sterling, VA, USA: Stylus.
- Bringle, R. G., Reeb, R., Brown, M. A., & Ruiz, A. (2016). *Service learning in psychology: Enhancing undergraduate education for the public good*. Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Bringle, R. G., & Steinberg, K. S. (2010). Educating for informed community involvement. *American Journal of Community Psychology*, 46, 428-441.
- Bringle, R. G., Studer, M. H., Wilson, J., Clayton, P. H., & Steinberg, K. (2011). Designing programs with a purpose: To promote civic engagement for life. *Journal of Academic Ethics*, 9(2), 149-164.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2017). *Council of Europe reference framework of competences for democratic culture (CDC). Volume 3 – Guidance for implementation. 2. CDC and pedagogy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dolgon, C., Mitchell, T. D., & Eatman, T. K. (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Dostilio, L., Brackmann, S., Edwards, K., Harrison, B., Kliwer, B. K., & Clayton, P. H. (2013). Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17-32.
- Erasmus, M., & Albertyn, R. (Eds.). (2015). *Knowledge as enablement: Engagement between the third sector and higher education in South Africa*. Bloemfontein, South Africa: Sun Press.
- Furco, A. (2007). Institutionalizing service-learning in higher education. In L. McIlrath & I. MacLabhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 65-82). Hampshire, England: Ashgate Publishing.
- Furco, A., & Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 13–35). Oxford, UK: Routledge.
- Global University Network for Innovation (2014). *Higher education in the world 5: Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change*. New York, NY, USA: Palgrave MacMillan.
- Hansen, F. B., & Clayton, P. H. (2014). From *for* to *of*: Online service-learning as both disruption and doorway to democratic partnerships. In S. Crabill & D. Butin (Eds.), *Community engagement 2.0: Dialogues on the future of the civic in the disrupted university* (pp. 12-25). New York: Palgrave Macmillan.

- Hart Research Associates. (2013). *It takes more than a major: Employer priorities for college learning and student success*. Washington, DC, USA: Association of American Colleges and Universities.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *Journal of College Teaching*, 45, 153-158.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2012). Exploring similarities and differences through cross-cultural comparative research. In J. Hatcher and R. Bringle (Eds.), *Understanding service-learning and community engagement: Crossing boundaries through research* (pp. ix-xxii). Charlotte, NC, USA: Information Age Publishing.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Hahn, T. W. (2017) (Eds.). *Research on student civic outcomes in service learning: Conceptual frameworks and methods*. Sterling, VA, USA: Stylus.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.
- Herrero, M. A. (2017). *Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2018). Foreword: Civic learning: Intersections and interactions. In M. Smith, R. Nowacek, & J. Bernstein (Eds.), *Citizenship across the curriculum* (iz-xiii). Bloomington, IN, USA: Indiana University Press.
- International Christian University (2009). *Lessons from service-learning in Asia: Results of collaborative research in higher education*. Tokyo: Service-Learning Center, International Christian University.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Janke, E. M. (2013). Organizational partnerships in service learning: Advancing theory-based research. In J. Hatcher, R. Bringle, & T. Hahn (Eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment. Volume 2B: Communities, Institutions, and partnerships* (pp.573-598). Sterling, VA, USA: Stylus.
- Keen, C., & Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs. *Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.
- Lazarus, J. (2007). Embedding service learning in South African higher education: The catalytic role of the CHESP Initiative. *Education as Change*, 11(3), 91-108.
- Levine, P. (2013, February). *A defense of higher education and its civic mission*. Plenary address given at the Pathways to Achieving Civic Engagement Conference, Elon, NC.
- Longo, N. V. (2013). Deliberative pedagogy in the community: Connecting deliberative dialogue, community engagement, and democratic education. *Journal of Public Deliberation*, 9(2), Article 16.

- Longo, N. V., & Shaffer, T. J. (2019). Discussing democracy. In N. V. Longo & T. J. Shaffer (Eds.), *Creating space for democracy: A primer on dialogue and deliberation in higher education*. Sterling, VA, USA: Stylus.
- Ma, C. H. K., & Chan, A. C. M. (2013). A Hong Kong university first: Establishing service-learning as an academic credit-bearing subject. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 6, 178-198.
- Ma, C. H., Chan, A. C., Liu, A. C., & Mak, M. F. (2018). Service-learning as a new paradigm in higher education in China. East Lansing, MI, USA: Michigan State University Press.
- McIlrath, L., Lyons, A., & R. Munck, R. (Eds.). (2012). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives*. New York, NY, USA: Palgrave.
- McIlrath, L., & MacLabhrainn, I. (Eds.). (2007). *Higher education and civic engagement—international perspectives*. Ashgate, England: Aldershot.
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19-32.
- Musil, C. M. (2013). Thinking about and doing democracy: Higher education's two obligations. In S. Bergan, I. Harkavy, & H. van't Land (Eds.). *Reimagining democratic societies: A new era of personal and social responsibility* (pp. 109-126). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Pascarella, E. T., Martin, G. L., Hanson, J. M., Trolian, T. L., Gillig, B., & Blaich, C. (2014). Effects of diversity experiences on critical thinking skills over 4 years of college. *Journal of College Student Development*, 95(1), 86-92.
- Richard, D., Keen, C., Hatcher, J. A., & Pease, H. A. (2016). Pathways to adult civic engagement: Benefits of reflection and dialogue across difference in higher education service-learning programs. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 60-75.
- Saltmarsh, J., & Hartley, M. (Eds.). (2011). *To serve a larger purpose*. Philadelphia: Temple University Press.
- Saltmarsh, J., Hartley, M., & Clayton, P. (2009) *Democratic engagement white paper*. Boston, MA, USA: New England Resource Center for Higher Education.
- Sandy, M., & Holland, B. A. (2006). Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1) 30-43.
- Shaffer, T. J., Longo, N. V., Manosevitch, I., & Thomas, M. S. (2017). *Deliberative pedagogy: Teaching and learning for democratic engagement*. East Lansing, MI, USA: Michigan State University Press.
- Singh, K. (2016). *Report of the Special Rapporteur on the right to education*. New York: United Nations Human Rights Council.

- Steinberg, K., Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2011). A north star: Civic-minded graduate. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(1), 19-33.
- Stokamer, S. T., & Clayton, P. H. (2017). Student civic learning through service learning. In J. Hatcher, R. Bringle, & T. Hahn (Eds.), *Research on student civic outcomes in service learning: Conceptual frameworks and methods* (pp 45-65). Sterling, VA, USA: Stylus.
- Tapia, M. N. (2012). Academic excellence and community engagement: Reflections on the Latin American experience. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 187-203). New York: Palgrave.
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A., Naidoo, A. V., & Bringle, R. G. (2011). Service learning and civic engagement: A comparison of three national contexts. *Voluntas*, 22, 214-237.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, The Netherlands: IEA Secretariat.
- Vogel, A. L., Seifer, S. D., & Gelmon, S. B. (2010). What influences the long-term sustainability of service-learning? Lessons from early adopters. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 59-76.
- Vuong, T. Newcomb Rowe, A., Hoyt, L., & Carrier, C. (2017). Faculty perspectives on rewards and incentives for community-engaged work. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 10, 249-264.
- Welsh, M., & Saltmarsh, J. (2013). Current practice and infrastructures for campus centers of community engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 25-55.
- Xing, J., & Ma, C. (Eds.). (2010). *Service-learning in Asia: Curricular models and practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Service-Learning: Preparing Global Citizens to Ameliorate the Anthropocene

Robert W. Franco

University of Hawai'i

Author Note

Robert W. Franco, Professor of Pacific Anthropology. Director of Office of Institutional Effectiveness, Kapi'olani Community College, University of Hawai'i.

Paper Presented at Ninth Annual Spanish and First Annual European Conference on Service-Learning in Higher Education, September 20-22, 2018

1 INSTITUTIONAL BACKGROUND

Kapi'olani Community College (KCC) is the largest community college in the ten-campus University of Hawai'i system, which includes seven community colleges and three research universities. All ten campuses are federally designated as, "Native Hawaiian serving." In the fall 2018 semester, nearly 7,000 student were enrolled at KCC, pursuing two-year degrees in liberal arts, science, technology, engineering and math (STEM), Hawaiian Studies, and New Media Arts, as well as career and technical degrees in Nursing, Health Science, Culinary Arts, Hospitality and Tourism, and Business and Information Technology.

When Kapi'olani initiated its Service-Learning program in 1995, we tactically looked out to our community through the lens of these degree programs to connect their curriculum with issues, needs, and student learning opportunities in the community. This was the first step we took in thinking about the long-term institutionalization of Service-Learning. We then completed an institutional inventory, in order to identify programs that were already community-engaged, such as Nursing, Health Sciences, Culinary Arts, and Hospitality and Tourism. After this, we focused our professional development efforts on the liberal arts programs, which prepare the vast majority of our students, approximately 5,000 per semester, for degree completion and baccalaureate transfer.

2 PROFESSIONAL BACKGROUND

From 1978 to the present, my professional research has focused on Samoan migration from their home islands, as well as their adaptation to American urban centers in Honolulu, Hawai'i, and the west coast. This research included collaboration with western and Samoan researchers from New Zealand and Australia. As a doctoral student at the main University of Hawai'i campus, (UH Mānoa), I was part of a large, decade-long, 'United Nations Man and the Biosphere' research program that studied Samoan health transitions from their rural villages in the islands, to urban centers in New Zealand and the United States. From 1978 to 1998, I published my applied research on health, housing, education, and employment issues confronting Samoan urban communities. In 1985, I started teaching at Kapi'olani Community College, and at this time, Samoan and other Pacific Islander communities were growing in Honolulu.

Since 1990, as a tenured professor, Faculty Senate Chair, Chair of Social Sciences, assistant dean, director of planning and grants, and director of institutional effectiveness at KCC, I have turned my

research focus to examine the processes by which externally funded innovations become mainstream, that is, institutionalized in American higher education.

3 INSTITUTIONALIZING INNOVATION IN THE LIBERAL ARTS AT KAPI‘OLANI: 1990 TO THE PRESENT

The first innovation in the Liberal Arts at Kapi‘olani was the development of our Asia-Pacific Emphasis, which was recognized by the American Association of Community Colleges and the Kellogg Foundation in their “Building Communities” initiative. For four years, from 1988-1992, the campus led a consortium of nine campus, and produced a four-volume publication titled, “Beyond The Classroom: International Education in the Community Colleges.” (Franco, Shimabukuro, W.K. Kellogg Foundation & Kapiolani Community College, 1992).

This publication led to later recognition by the American Council on Education (ACE), the 2002 publication of “Promising Practices: Spotighting Excellence in Comprehensive Internationalization” (Engberg, Green & American Council on Education), and participation in an ACE-funded project on “Lessons Learned in Assessing International Learning Outcomes.” With six other campuses, representing different institutional types within American higher education, we developed a sharp focus on the concept of “global competence,” and created multiple learning assessment tools and protocols. Within the project, KCC faculty were instrumental in defining international learning outcomes. KCC faculty and staff were also key contributors to detailed focused group discussions on how best to institutionalize international education. For the focus groups, we adapted the [*Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*](#) developed by Andrew Furco and a team of service-learning scholars (1999). We switched “international learning” with “service-learning,” and made a few minor changes in implementing this rubric as a focus group tool (Furco, 1999; Kecskes & Muylleert, 1997). At the completion of these focus groups, the Kapi‘olani Strategic Plan for 1997-2007 included specific objectives designed to champion diversity through our Asian-Pacific Emphasis, and our Integrated International Education and Globalization programming (Richards and Franco, 2002, 2003, 2007).

From 1995 to the present, Service-Learning as an innovation has received continuous external funding, averaging between \$10,000 to \$40,000 per year. This has enabled consistent growth, and a continuous improvement in quality campus-community partnerships, student support programming, learning outcomes assessment and faculty development. This funding has been derived from organizations such as, the Corporation for National and Community Service’s Learn and Serve Program, American Association of Community Colleges HIV Prevention program, Hawaii-Pacific Islands Campus Compact, Community College National Center for Community Engagement, U.S. Department of Housing and Urban Development, National Science Foundation, and Teagle Foundation of New York.

Kapi‘olani Community College also played a leadership role in developing the, “*Indicators of Engagement at Two-Year Institutions*” with Campus Compact, and the Carnegie Foundation’s Campus Community Engagement Framework (Zlotkowski, Duffy & Franco, 2004). In 2006 and 2015, the campus was designated as a leader in campus-community partnerships by the Carnegie Foundation, and will maintain this designation through 2025. From 2005-2010, we again used the *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education* to conduct faculty and

staff focus groups, in order to identify major needs in institutionalizing Service-Learning at the campus.

The rubric is structured by five dimensions considered to be key factors in Service-Learning institutionalization (Table 1). Each factor has a number of specific components.

Table 1

Service-Learning Institutionalization: Dimensions and Components

Dimensions	Components
Philosophy and Mission	Definition of Service-Learning Strategic Planning Alignment with Institutional Mission Alignment with Educational Reform Efforts
Faculty Support for and Involvement in Service-Learning	Faculty Awareness Faculty Involvement and Support Faculty Leadership Faculty Incentives and Rewards
Student Support for and Involvement in Service-Learning	Student Awareness Student Opportunities Student Leadership Student Incentives and Rewards
Community Participation and Partnerships	Community Partner Awareness Mutual Understanding Community Agency Leadership and Values
Institutional Support for Service-Learning	Coordinating Entity Policy-Making Entity

Application of the rubric, developed after review and refinement by Dr. Tanya Renner, a professor of Psychology Kapi’olani, enabled our campus to identify whether we were at Stage 1: Critical Mass Building, Stage 2: Quality Building, or Stage 3: Sustained Institutionalization.

The focus group discussions also led to ongoing dialogue about our definition of Service-Learning and civic responsibility, and we have been working with the following definition for the last decade:

Service-Learning is a teaching and learning method that integrates critical reflection and meaningful service in the community with academic learning, personal growth, and civic responsibility. Civic responsibility means active participation in the public life of a community in an informed, committed, and constructive manner, with a focus on the common good. (Gottlieb and Robinson, 2006:16)

Gottlieb and Robinson's definition is still widely used in the field, as it emphasizes the following: knowledge needed by informed citizens; an attitude of commitment and willingness to serve, needed by engaged citizens; the constructive skills needed to get things done in a diverse democracy, characterized by contestation and complexity.

In 2014, Kapi'olani Community College conducted research to assess whether Service-Learning was a leading pedagogy in helping to achieve institutional outcomes for student engagement, learning, and achievement. The results were positive for all three aspects of student success, but there was some selection bias; that is, better students chose to participate in Service-Learning, and they did indeed succeed at high levels (Hill, Renner, Acoba, Hiser & Franco 2014). We then adapted the program to better meet the needs of the not-yet better students by providing more on-campus Service-Learning opportunities for first year students. Examples of these include supporting on campus blood drives for the Hawai'i Blood Bank, organizing World AIDS Day events, as well as sustainability activities, such as Earth Day.

The Service-Learning program continues to evolve with key institutional support for faculty development and leadership, 3-5 day summer learning institutes annually, student pathway leadership positions, and the most central component of all, a full-time Service-Learning Outreach Coordinator. The Coordinator manages 60 community partnerships, and supervises student leaders and the development of the Service-Learning Website: www.kapiolaniserve.weebly.com.

As the Service-Learning program moved towards institutionalization at the campus, in 2006, the college began to garner external grants from the National Science Foundation (NSF). These grants resulted in the development of the first two-year-to-four-year transfer programs in science, technology, engineering, and math (STEM) in the nation. These programs specifically support Native Hawaiian students and other underrepresented minority groups participating in STEM degree completion and career advancement.

In 2011, as one of a number of campuses nationally with multiple NSF grants, the College received a \$1 million grant from the NSF to examine the process of "Innovation Through Institutional Integration." These "I-3" grants supported the development of a campus-wide electronic survey based on the *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, which we administered in 2011 and 2013. In this survey, we switched "STEM learning" with "Service-Learning" and made other detailed revisions, to create an "Assessment of Institutionalization Map" (AIM). The AIM provided quantitative data to assess whether certain STEM learning dimensions and components were at the "Critical Mass Building," "Building Quality," or "Sustained Innovation" stage. The survey data can be found online at: <https://www.kapiolani.hawaii.edu/wp-content/uploads/2018/09/AIM2013.pdf> (Yamashiro 2013).

The survey pointed to the need for ongoing pedagogical training, particularly in undergraduate research methods, strong support for quality and extensive STEM peer mentoring, strong transfer counseling and STEM staff support, increasing STEM scholarship support, and an authentic commitment to the integration of Hawaiian and western epistemology. These components have continued to be supported by NSF and the college. As such, Kapi'olani Community College has been attentive to the hiring of new STEM faculty who are willing and able to integrate active learning principles, and relevant, high-context curriculum into their instructional philosophies.

With experience in institutionalizing innovations in international education, Service-Learning and STEM, the college is now focused on how to move Sustainability and Climate Action programs from “Critical Mass Building” to “Building Quality” to “Sustained Innovation.” The need for this institutionalization derives from the planetary emergencies caused by climate change. We recognize that climate change will impact our communities for decades to come, and that we will need to adapt our institutional practices to prepare local, national, and global citizens to ameliorate these impacts. In preparation for this, our commitment to aligning Service-Learning with the United Nations Sustainable Development Goals (UN SDGs) will powerfully impact student learning. Together, these address both local urgencies and global emergencies, which not only affect the earth’s inhabitants now, but are expected to have an impact through the end of the century and beyond.

4 GLOBAL CITIZENSHIP: AN AMERICAN PERSPECTIVE

Eric Liu, a former speech writer for President Obama, and member of the National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, states the following in a thought provoking essay:

In recent years, an unlikely collection of leftist environmentalist, Internet libertarians, multicultural educators, and voracious capitalists has coalesced around the idea that nations don’t really matter anymore—that all we need is state-free citizenship of the globe. (Liu, 2012, 1)

Liu identifies three versions of “global citizenship.” First, it represents an ethic of consciousness about, “the worldwide impact of our actions, and the worldwide forces shaping our actions...it’s a general template for mutuality and pro-social behavior...baked into the mission statements of many colleges and philanthropies” (Liu 2012, 2).

A second version of global citizenship aims at bolstering institutions that can, “help govern the people of earth.” The regulation of the Internet or territorial disputes requires institutional cooperation in order to address the, “sticky issues of transnational governance” (Liu 2012, 2-3).

The third version of global citizenship, “championed by Fortune 500 CEOs and other winners in the global economy, holds that capital has globalized the economy and corporations have transcended their country or origin, thus freeing capitalists from the nation-state...everything is subservient to capital” (Liu 2012, 3).

Liu asserts, “in the end, nations-states and national citizenship still matter most because they remain the most workable vehicles for collective, large-scale problem solving, If humanity averts climate change, it will be because states like China, India, and the United States each get their act together, and then act together” (2012, 4).

He concludes with the following provocative statement:

Citizenship in the United States is also the closest humanity has yet gotten to an actionable version of global citizenship. The U.N. Declaration of Human Rights may be more expansive than the 14th Amendment to the U.S. Constitution, but only the latter comes with effective power of enforcement. “Equal protection under the law” is a killer app with viral potential.

That's why Americans today - especially if their concerns are global – need to engage more fully in the civic life of this country and to see themselves as citizens of the United States, with all the responsibilities and powers that status entails. Want to be a citizen of the world? Help America be all it can be (Liu, 2012, 4-5).

In 2012, as Barack Obama was being re-elected to his second term as President, the Association of American Colleges and Universities was publishing a national call to action entitled, *A CRUCIBLE MOM ENT: College Learning & Democracy's Future* (The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, 2012). This call to action focused on Democracy's Future, and was primarily America and nation-centric. The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement identified five essential actions for democracy's future (2012, vi). Essential actions three and five provide useful extensions beyond the national realm. Note that in some cases, problems are to be solved (#3) or addressed (#5). I'll return to this "problem of problem-solving" later.

5 ESSENTIAL ACTIONS FOR DEMOCRACY'S FUTURE

1. Reclaim and reinvest in the fundamental civic and democratic mission of schools and of all sectors within higher education.
2. Enlarge the current national narrative that erases civic aims and civic literacy as educational priorities contributing to social, intellectual, and economic capital.
3. Advance a contemporary, comprehensive framework for civic learning—embracing US and global interdependence— that includes historic and modern understandings of democratic values, capacities to engage diverse perspectives and people, and commitment to collective *civic problem solving*.
4. Capitalize upon the interdependent responsibilities of K–12 and higher education to foster progressively higher levels of civic knowledge, skills, examined values, and action as expectations for every student.
5. Expand the number of robust, generative civic partnerships and alliances, locally, nationally, and globally to *address common problems*, empower people to act, strengthen communities and nations, and generate new frontiers of knowledge.

6 GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: A EUROPEAN PERSPECTIVE

Massimiliano Tarozzi (2016), in "Global Citizenship Education in Europe," highlights the 2002 Maastricht Global Education Declaration, which puts forward the notion of an, "education that opens people's eyes and minds to the realities of the globalized world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity, and Human rights for all." (Europe-wide Global Education Congress 2002, 2).

Tarozzi emphasizes that education for global citizenship must foster an understanding and appreciation of cultural difference; that intercultural dialogue leads to social cohesions in multicultural societies, and that cultural mediation can enhance understanding of different viewpoints, assumptions, and beliefs.

Global citizenship education also focuses on social and economic development centered on solidarity and interdependence of all humans, an interdependence that avoids a colonizing mentality, and seeks social equity and justice, while recognizing history and its discontents.

Global citizens must understand the critical importance of protecting ecosystems; as such, “development efforts to help the poor will ultimately fail if we continue to erode the ecological underpinnings of prosperity” (Legado, 2018). Global citizens need to advocate for sustainability policies using criteria different from neo-liberal economic indices. The environment can no longer be considered a biological objective problem for neo-liberal economic exploitation, but as a “humanistic value related to human rights, education for a planetary citizenship, and world peace” (2015:12). Global citizenship education promotes a, “sense of belonging to the global community, emphasizing a shared common humanity among people. But the community of destiny shared by all human beings, also involves the biosphere and natural environment” (Tarozzi 2016:11).

In 2015, UNESCO stated, “Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasizes political, economic, social, and cultural interdependency and interconnectedness between the local, national, and global (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015:14).

Vanessa Andreotti (2006) distinguishes a “soft form” and “critical form” of global citizenship. The soft form is based on “the recognition and enrichment of a common humanity and a global world ethic as a moral point of view” (Tarozzi & Torres, 2016:20). The critical approach has the core concept of social justice, “underscoring an ethical premise framed by the regime of human rights” (Tarozzi 2016: 15).

Tawil (2013) identifies “main directions” in global citizenship education (Tarozzi & Torres, 2016:21):

1. Humanistic, principles of common humanity, universality of diversity
2. Environmental, based on principles of sustainable development
3. Political, based on principles of social justice and equal rights

Tarozzi concludes that global citizenship education, “addresses the social, civic, and especially political function of education. It is conceived of as an ethical and political lens to examine education at all levels, and multiple teaching and learning domains” (2016:15).

7 GLOBAL CITIZENSHIP IN THE ANTHROPOCENE: CHANGING THE TEMPORAL FRAME FOR OUR WORK

Certainly, current democracies in the United States, European Union and other diverse nations in the North and South could be seen as operating in a “crucible moment,” a moment of urgency, even panic. But what happens when we expand the temporal dimension of democratic discourse and development to a new geological epoch, the Anthropocene, the epoch of humans and the planetary emergency they are causing?

In the book, *Origin Story: A Big History of Everything*, author David Christian states:

In the 20th century, we humans began to transform our surroundings, our societies, and even ourselves. Without really intending to, we have introduced changes so rapid and

so massive that our species has become the equivalent of a *new geological force*...planet Earth has entered a new geological age, the Anthropocene epoch, or the era of humans... This is first time in the four billion-year history of the biosphere that a single biological species has become the *dominant force* for change.

In just a century or two, building on the huge energy flows and the remarkable innovations of the fossil-fuels revolution, we humans have stumbled into the *role of planetary pilots* without really knowing what instruments (and institutions) we should be looking at, what *buttons we should be pressing*, or where we are trying to land. This is new territory for humans, and for the entire biosphere. (2018, 259)

Humans are living their everyday lives with increasing numbers of crucible moments, “and without really understanding what we are doing, are fiddling with the biosphere thermostats that have kept Earth’s surface within habitable temperatures for four billion years” (Christian, 2018, 274).

With this in mind, what are the research buttons we need to press? Here are a few on my radar:

- Focus on climate change and border-crossing mobilization
- Recognizing that the people groups least responsible for climate change are the ones most likely to be forced to move from unlivable home lands. How do we better weave civic and moral decision-making into our research and teaching?
- How our efforts at gender and multicultural social justice and equity will play out with growing numbers of climate migrants
- Reforming educational curriculum and pedagogy so that our students *trust us* to guide them into their roles as global citizen/planetary pilots
- Identifying new concepts that need to be integrated into curriculum in a visible and coherent way across the curriculum, that are designed for personal, behavioral and cultural transformation; concepts such as sustainability, biodiversity, green engineering, health disparity, food security, energy, water nexus, corporate responsibility, climate adaptation, good governance, meaningful-gainful work, social and reproductive justice, social innovation and philanthropy.

8 SERVICE-LEARNING FOR GLOBAL CITIZENSHIP: EMPOWERING PLANETARY PILOTS, BUILDING TRUST BETWEEN FACULTY, STUDENTS AND COMMUNITIES

In 2013, as Kapi‘olani Community College was taking leadership in developing Sustainability and Climate Action curriculum and pedagogy in both the UH system and nationally, the Service-Learning Program was renamed to focus on Service and Sustainability Learning (SSL). In the campus Strategic Plans for 2008-2015 and 2016-2021, Service-Learning has a specifically identified performance outcome to increase the number of SSL completers to 900 annually, and to increase the number of Sustainability-designated courses to 60 by 2021. In 2017-18, the number of SSL completers (Fall, Spring, and Summer) was 877, and the number of Sustainability-designated courses totaled 60. In addition, we have implemented a “Sustainability Across the Curriculum” Academic Subject Certificate within the Liberal Arts program.

A year later, SSL facilitated and led the development of the Campus sustainability and Climate Action Plan (Kapi‘olani Community College Chancellor’s Advisory Council, 2017). As a result of this plan, we developed a Campus Sustainability and Climate Action Implementers group (CSCAI: ‘sea-sky’), with representation from all four authorized governance groups: the Hawaiian Council, Staff Council, Faculty Senate, and Student Congress. In 2018, the SSL program completed its Civic Action Plan for 2018-2021 (Kapi‘olani Community College Service and Sustainability Learning Program, 2017), through funding from the Association of American Colleges and Universities’ *Bridging Theory to Practice* program available through Campus Compact.

Looking ahead to 2019, we will use the Furco Institutionalization Rubric to develop baseline data on our CSCAI efforts with students, faculty, staff, and community partners. This effort will be a major step in furthering both empowerment and trust.

9 CIVIC AND MORAL ENGAGEMENT IN THE ANTHROPOCENE: INTEGRATING THE UNITED NATIONS SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

As we promote empowerment and build trust, SSL is integrating the United Nations Sustainable Development Goals (UN SDGs) into its programmatic infrastructure (Kapi‘olani Community College Service and Sustainability Learning Program, 2018). For more than a decade, a key structural component of Kapi‘olani Service-Learning has been civic engagement pathways that align with the academic curriculum and degrees that the College offers. Key issues in Honolulu serve as relevant contexts, or pathways, for student service and learning. The six engagement pathways focus on education, environment, health, bridging generations (long-term care), arts and humanities, and intercultural perspectives. The first four pathways align with degree programs such as, teacher education, environmental studies and sciences, and nursing and health degrees, respectively.

Now that we have aligned the UN SDGs with each of the six pathways, we need to identify how student, faculty, staff, and community engagement can respond to our local issues using the long-term Sustainable Development Goals. We need to connect these issues of local urgency with the Anthropocene and the planetary emergencies humans now confront.

10 GLOBAL CITIZENS IN THE ANTHROPOCENE: BUILDING INTERNATIONAL NETWORKS

There are many national and international professional development projects that *have the potential* to build global citizens, for example, Engage Europe, Campus Compact, the Association for the Advancement of Sustainability, the National Council for Science and Civic Engagement, the National Council for Science and the Environment, Second Nature, the International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement, and the Carnegie Foundation Campus-Community Engagement Classification, to list just a few.

In addition to these, programs like the Fulbright Scholars and other exchange programs, build scholarly engagement with global citizenship, education, and research. There are large numbers of inter-institutional student exchange programs that could empower and built trust for global citizenship. There are also a large numbers of corporations operating ethically, across national boundaries, that could help higher education build responsible global corporate citizens.

If we are to use the UN SDGs to guide the collective efforts of communities and organizations to ameliorate the planetary emergencies of the Anthropocene (not to just ‘address’ them), we will need to engage an entire network that includes K-12 school systems, state, local, and national governments, and responsible corporations and businesses--and engage them now.

Higher education, which is one part of an ameliorative force, will need to engage inward, into its moral and civic soul, and outward to authentic partnerships now. These inward and outward processes need to better amplify, while not appropriating other ways of knowing, indigenous and gendered perspectives. Europe Engage has started this process across campuses in the European Union, as well as Spanish institutions in Central and South America.

We need to build on this momentum, as there is, after all, a physics to civics. We need to synergize collective action, and tactically seek faculty-student-community multiplier effects, in order to leverage ameliorative reduction in the impacts of the Anthropocene. We need to set, and seek, measurable outcomes for the campus and the community.

This needs to be both urgent and emergent; higher educational institutions must stand for moral and civic engagement, now and into the future. They can do this by using the UN SDGs to connect local urgency with planetary emergency, and by building lasting institutional support structures that provide faculty development for empowerment and trust, campus-community coordination, campus governance, and most importantly, scholarship and scholarships to prepare students as “planetary pilots” (Christian 2018).

Finally, we need to build more efficient and effective inter-institutional and professional networks. As Liu suggests, we must “get our act together and act together” (2012, 4), so that we are collectively operating in, and pushing the right “buttons” for global citizenship (Christian 2018). As higher education institutions, with foundational principles defined in the Bologna Accords and espoused in the “Crucible Moment,” we can build an authentic global community in which our students can live, breath, grow, and thrive.

11 REFERENCES

- Andreotti, Vanessa. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51. Retrieved on Oct. 4, 2018, (<https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>).
- Christian, David. (2018). *Origin Story: A Big History of Everything*. New York: Little, Brown and Company.
- Engberg, David., Green, Madeleine F, & American Council on Education. (2002). *Promising practices: Spotlighting excellence in comprehensive internationalization*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Europe-wide Global Education Congress. (2002). Maastricht Global Education Declaration. Retrieved on Oct. 3, 2018 (<https://rm.coe.int/168070e540>).

- Franco, Robert, Shimabukuro, J. N., W.K. Kellogg Foundation, & Kapiolani Community College. (1992). *Beyond the classroom: International education and the community college*. Honolulu, Hawaii: University of Hawai'i, Kapi'olani Community College.
- Furco, Andrew. (1999). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Retrieved on Oct. 2, 2018 (<https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1105&context=slceslgen>).
- Gottlieb, Karla & Robinson, G. (2006). *A Practical Guide for Integrating Civic Responsibility into the Curriculum*. Second Edition. Washington D.C.: Community College Press. Retrieved on Oct. 3, 2018 (<https://eric.ed.gov/?id=ED509538>).
- Hill, Yao Zhang, Renner, T., Acoba, F., Hiser, K. & Franco, R. (2014). Service-Learning's Role in Achieving Institutional Outcomes: Engagement, Learning, and Achievement. *Service-learning at the American community college: Theoretical and empirical perspectives*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kapi'olani Community College Chancellor's Advisory Council. (2017). *Ho'omauō Kapi'olani: The Kapi'olani Community College Sustainability & Climate Action Plan 2017-2021*. Retrieved on Oct. 4, 2018 (http://ofie.kapiolani.hawaii.edu/wp-content/uploads/2013/01/KapCC_Sustain_Climate_Plan_050217.pdf).
- Kapi'olani Community College Service and Sustainability Learning Program. (2017). *Kapi'olani Community College, University of Hawaii, Civic Action Plan 2018-2021*. Retrieved on Oct. 4, 2018 (http://ofie.kapiolani.hawaii.edu/wp-content/uploads/2018/10/KapCC_Civic-Action-Plan-Final_2018_02_28.pdf).
- Kapi'olani Community College Service and Sustainability Learning Program. (2018). *Kapi'olani Service & Sustainability Learning Program, Education Pathway*. Retrieved on Oct. 4, 2018, (<http://kapiolaniserve.weebly.com/education-pathway.html>).
- Keckes, Kevin. and Muyliaert, J. (1997). Continuums of Service Benchmark Worksheet. Western Region Campus Compact Consortium Request for Proposals.
- Legado. (2018). Legado's Majka Burhardt named as Mulago Henry Arnold Fellow. *Legado The Blog*. Retrieved on Oct. 4, 2018 (<https://www.legadoinitiative.org/2018/07/14/legados-majka-burhardt-named-as-mulago-henry-arnhold-fellow/>).
- Liu, Eric. (2012, August 14). Why There's No Such Thing As Global Citizenship. *The Atlantic*, Retrieved on Oct. 3, 2018 (<https://www.theatlantic.com/national/archive/2012/08/why-theres-no-such-thing-as-global-citizenship/261128/>).
- Richards, Leon, Franco, R. (2002). Kapiolani Community College. *Promising practices: Spotighting excellence in comprehensive internationalization*, 71-78. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Richards, Leon, Franco, R. (2003). Kapiolani Community College: On the Slopes of Diamond Head, Kapiolani Surveys the Pacific. *Internationalizing the campus 200: Profiles of success at*

- colleges and universities*, 77-80. Washington, D.C.: NAFSA Association of International Educators.
- Richards, Leon, Franco, R. (2007). Island roots, global reach: A case study in internationalizing Kapi‘olani Community College. *New Directions for Community Colleges: International Reform Efforts and Challenges in Community Colleges*, (138), 89-96.
- Tarozzi, Massimiliano (Ed.) (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento. Retrieved on Oct. 3, 2018, (https://www.varianty.cz/download/docs/3379_a-research1-part-1-09-01.pdf).
- Tarozzi, Massimiliano & Torres, C.A. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. United Kingdom: Bloomsbury UK. Retrieved on Oct. 4, 2018, (https://www.researchgate.net/publication/308199633_Global_Citizenship_Education_and_the_Crises_of_Multiculturalism_Comparative_Perspectives).
- Tawil, Sobhi. (2013). Education for ‘Global Citizenship’: A framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight Working Papers Series August 2013*, (7). Retrieved on Oct. 4, 2018, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002237/223784e.pdf>).
- The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). *A Crucible Moment: College Learning and Democracy’s Future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved on Oct. 3, 2018, (https://www.aacu.org/sites/default/files/files/crucible/Crucible_508F.pdf).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Global Citizenship Education, Topics and Learning Objectives*. Retrieved on Oct. 4, 2018, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>).
- Yamashiro, Jeff. (2013). *Assessment of Institutionalization Map (AIM) of STEM Education at Kapi‘olani Community College — 2013 Survey Administration Analysis Report*. Retrieved on Oct. 3, 2018 (<https://www.kapiolani.hawaii.edu/wp-content/uploads/2018/09/AIM2013.pdf>).
- Zlotkowski, E., Duffy, D.K., Franco, R. & Campus Compact. (2004). *The community's college: Indicators of engagement at two-year institutions*. Providence, R.I.: Campus Compact.

1. Experiencias de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior

Service-Learning Experiences in Higher Education



Experiencia piloto de Aprendizaje Servicio en el Grado en Gestión Turística y Hotelera de la Facultad de Turismo y Dirección Hotelera *Sant Ignasi*, Universidad Ramon Llull: *Practicum* y Trabajo Final de Grado vinculados

Jorge Peralta Ramos

Universidad Ramon Llull

1 INTRODUCCION

El curso 2017-18 presentó para la Facultad de Turismo y Dirección Hotelera (HTSI) de la Universidad Ramon Llull (URL) la oportunidad de realizar una experiencia piloto de aprendizaje servicio (ApS) del Grado en Gestión Turística y Hotelera, que se concretó en la participación de estudiantes del último año y conjugó dos de las asignaturas de su plan de estudios en semestres consecutivos, vinculándolas a un mismo tema. El éxito de dicha experiencia surge de los factores favorables del entorno y de la historia de la institución. Su continuidad requiere la estandarización del formato y su institucionalización.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Tres estudiantes del Grado participaron en el primer semestre de cuarto curso de una estancia de cuatro meses (del 28 de agosto al 22 de diciembre de 2017) en Andahuaylillas, Perú, en el marco de la asignatura de *Practicum* denominada *International Internship*, de 30 ECTS, acogidos por Asociación de Servicios Empresariales Pedro Arrupe (SEMPA) bajo el encargo de elaborar un plan de Marketing y Comunicación para la Ruta del Barroco Andino, especialmente enfocado a la comunicación a través de redes sociales.

Se trata de una primera experiencia piloto en la HTSI, facilitada por el Servicio Universitario para el Desarrollo (SUD) de La Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE) que cuenta con la experiencia de ofrecer este tipo de servicio a sus estudiantes de Grado y Máster desde hace 16 años. Además, dos de los tres estudiantes, a propuesta de la Facultad, elaboraron en pareja durante el segundo semestre de cuarto su Trabajo Final de Grado (TFG), de 10 ECTS, bajo el título *How to adapt and promote the Andean Baroque Route to the 21st Century Tourist* (Bertrán, B. & González, M., 2018). El objetivo fue reflejar en un documento académico el resultado del servicio prestado, siguiendo la estructura de un trabajo de investigación, para su consulta por parte de la empresa, los responsables del SUD, la propia Facultad y futuros estudiantes.

3 PARTICIPANTES

3.1 El estudiantado

3.1.1 Adecuación

El perfil de estudiante que requería la oferta, orientado por los criterios largamente probados por el SUD, señalaba a alguien de segundo ciclo de Grado, que hubiera realizado previamente una estancia internacional. Se prospectó entre aquellos alumnos que habían manifestado su interés por la acción social o por el desarrollo territorial del turismo sostenible. El encaje en el plan de estudios era adecuado: en cuarto curso figuraba la asignatura *International Internship* a realizar en el ámbito

internacional y de suficiente duración (entre 17 y 30 semanas) que culminaba un itinerario anterior de Formación en la Empresa en tercer curso que en muchos casos había accedido también a una estancia internacional. Además, los estudiantes habrían incorporado ya entonces tres cuartas partes de los conocimientos de la carrera, suficientes para una primera inmersión en consultoría.

3.1.2 Difusión

La oferta se incluyó dentro de las sesiones informativas que se realizan en segundo curso preparatorias para la asignatura *International Internship* de cuarto, a cargo del departamento de *Career Services*. En este caso en particular se invitó a los responsables del SUD a presentar el contenido de sus prácticas profesionales solidarias.

3.1.3 Formación y Selección

Aquellos estudiantes del Grado en Gestión Turística y Hotelera que manifestaron su interés fueron inscritos en la formación que realiza el SUD y que tiene lugar durante el tercer curso. El programa está estructurado en dos bloques: una primera parte de introducción general y una segunda parte, más técnica, con contenidos específicos de cada Grado. Una vez termina la fase de formación, los estudiantes que desean participar en el programa trabajan en una candidatura en la que reflexionan, entre otros, acerca de sus motivaciones y preocupaciones. El proceso de selección -que superaron tres de nuestros estudiantes- incluía, además, una dinámica grupal de un fin de semana, una prueba consistente en un *role playing* y una entrevista final.

3.1.4 Seguimiento

En lo referente al *International Internship*, el seguimiento de los tres estudiantes lo realizó un equipo formado por:

- Una supervisora de empresa que operaba in situ.
- Un supervisor académico, nombrado por la Facultad, que evaluó las actividades realizadas a través de una plataforma online y, periódicamente, mantuvo entrevistas con los estudiantes a través de videoconferencia bajo la coordinación de la titular de la asignatura, dando el visto bueno a los objetivos de aprendizaje.
- Una responsable de *Career Services*, que efectuó el seguimiento administrativo del convenio con las partes y que estaba en contacto con la supervisora de empresa.
- Una responsable internacional, que daba soporte a los trámites que pudieran requerirse.

Por lo que respecta al TFG, para el seguimiento de dos de los tres estudiantes que optaron por el tema, se contó con:

- Un supervisor académico, nombrado por la HTSI, que realizó periódicamente las entrevistas *in situ* para analizar el progreso en el proceso de investigación, bajo la coordinación de la titular de la asignatura.
- La titular de la asignatura que impartió, además, los conocimientos necesarios sobre métodos de investigación.
- Una profesora de la asignatura que realizó las funciones de *cross-marker* tanto en la corrección del documento escrito como en la defensa.

Las características de este doble seguimiento aconsejaron escoger un mismo supervisor académico para ambas asignaturas, con el fin de que partiera del conocimiento previo y de primera mano de lo acontecido en *International Internship*. Por otra parte, en ambas se valoraron los conocimientos específicos relativos a la materia a aplicar y que se concretaba en torno al *marketing* turístico. Finalmente, se solicitó que la figura del *cross-marker* recayera en la profesora que combinaba el doble rol de supervisora académica en el TFG y máxima responsable del área de *Career Services*, idóneo para disponer de una doble perspectiva.

3.1.5 Evaluación

La evaluación de los estudiantes se realizó conforme a las actividades especificadas en la guía académica sobre las competencias que figuran en la memoria del Grado, tanto para la asignatura de *International Internship* (con especial incidencia en las competencias genéricas) como para el TFG (desarrollando la competencia específica de transformar un problema empírico en un proceso de investigación concluyente). Para este último, también se tuvieron en cuenta las indicaciones de las guías de las agencias de calidad para la universidad.

En el primer caso, el supervisor académico evaluó las diferentes actividades mediante las rúbricas proporcionadas, promediando con la evaluación de la empresa mediante una encuesta que puntúa las competencias asociadas a resultados de aprendizaje y su progreso en diversos momentos. En el segundo caso, supervisor académico y *cross-marker* ponderaron su valoración, tanto en el documento escrito como en la defensa, conforme a las rúbricas indicadas. En concreto, los tres estudiantes obtuvieron una calificación de notable en la asignatura *International Internship*, con una diferencia máxima entre ellos de un punto. Los dos estudiantes que realizaron conjuntamente su TFG vinculado a la experiencia obtuvieron la calificación de excelente con la misma puntuación.

3.2 Las organizaciones *partner*

3.2.1 El facilitador

La oportunidad de la experiencia piloto tuvo lugar gracias a ESADE, reconocida institución en la formación universitaria en el ámbito de los negocios, y su Servicio Universitario para el Desarrollo. Éste constata, en su portal de internet, su función coordinadora en materia de cooperación universitaria para el desarrollo. Con más de dieciséis años desarrollando su labor, curso a curso personaliza la experiencia poniendo en contacto a cada individuo de la comunidad académica que solicita participar - y supera el proceso de selección- con una institución de América Latina, África o Asia que genera impacto social para trabajar conjuntamente. Sus objetivos principales son fortalecer e incrementar la perdurabilidad de las instituciones de los países empobrecidos del hemisferio sur y proporcionar educación en compromiso cívico y sensibilidad social a los ciudadanos que pasan por sus aulas. Para ello, sus tareas incluyen la prospección en terreno, formación previa de los participantes, asistencia durante la estancia y evaluación e incluso el desarrollo de líneas de continuidad y proyección, si se desea.

Los participantes son estudiantes de últimos cursos de sus programas de Grado en Derecho, Grado en Administración y Dirección de Empresas y *Full-Time* MBA. Desde 2003 ha colaborado en 421 proyectos de diversos ámbitos en una quincena de países de los mencionados continentes, coordinando la participación de 722 alumnos. Dicha cantidad crece cada año, alcanzando el pasado curso la cifra

de 83 participantes con más de 34.000 horas de consultoría social y asistencia. Entre dichos estudiantes se incluyen los 3 alumnos de la experiencia piloto que se describe en estas líneas.

3.2.2 *La organización de acogida y servicio*

SEMPA es una entidad social vinculada a la Compañía de Jesús que tiene como fin la promoción de la Ruta del Barroco Andino en la región de Cuzco (Perú). Esta ruta comprende cuatro templos de alto interés artístico en buen estado de conservación que atraen al turismo nacional e internacional beneficiando la economía de la población local. Su sede se encuentra en el principal destino de la propia ruta.

La entidad se dirigió al SUD y éste, debido al carácter específico del turismo y a la vinculación con la HTSI, redirigió la oferta conociendo el interés de la Facultad en iniciar una experiencia ApS de dichas características. Ello se concretó en un convenio de prácticas académicas externas dentro del plan de estudios del Grado. Dicho convenio plasmaba de manera exhaustiva las condiciones de la relación con la asociación que, como su nombre indica, ofrece servicios empresariales en los que el estudiante busca realizar su aprendizaje.

En sus apartados se recoge: el encargo que los alumnos deberán llevar a cabo; el impacto que la organización espera conseguir de su aportación; el *output* o producto concreto que espera recibir de ellos; qué instituciones están vinculadas; cuál es el papel de cada una de ellas (facultad, facilitador, *partner* y otras) en el seguimiento del proyecto y los estudiantes; las condiciones y recursos del lugar de trabajo; la formación previa y el soporte a lo largo de las prácticas, así como cualquier información adicional de interés. Como contraprestación al estudiante, además del aprendizaje práctico y experiencial, la oferta incluía alojamiento y manutención, así como gastos de desplazamiento y el soporte de la dirección y la asistencia semanal de un experto propio.

3.3 **La Facultad de Turismo y Dirección Hotelera**

La Facultad de Turismo y Dirección Hotelera *Sant Ignasi* (HTSI) está integrada en la *Fundació Privada Xavier* y promovida por la Fundación ESADE. Forma parte de uno de los 17 centros e institutos de la Universidad Ramon Llull. Asimismo, la HTSI es miembro de la red UNIJES de instituciones universitarias vinculadas a la Compañía de Jesús en España, que abarca 11 centros ubicados en diferentes localidades del Estado.

El portal de HTSI recoge en sus estatutos la misión de impulsar la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento en los ámbitos de la dirección hotelera y la gestión de empresas turísticas. Su principal objetivo es contribuir a la formación científica, social y humana de personas competentes profesionalmente y conscientes de su responsabilidad, para que contribuyan a un desarrollo humanizado del turismo y hotelería en un contexto de diálogo intercultural. Con sede en Barcelona, inicia su actividad en 1987 incorporando la formación universitaria diez años después. Actualmente la Facultad imparte el Grado en Gestión Turística y Hotelera a un total de 350 estudiantes, además de cuatro másteres (dos universitarios y dos títulos propios), así como otros programas de postgrado y *executive education*.

Su vinculación con el ApS tiene un doble origen resultado de su carácter ignaciano. Por una parte, la acción social que ha estado y está presente desde sus inicios, en los que también incluía la formación profesional de la familia de hostelería y turismo, como parte del Espacio Europeo de Educación

Superior, y que surgía de la actitud de servicio de la profesión a través de la práctica solidaria que propicia el aprendizaje de la hospitalidad. Por otra parte, el trabajo en red con otras instituciones universitarias que abarcan, desde la misión compartida con otras universidades jesuitas, a la colaboración con las redes de aprendizaje servicio en diversos niveles de enseñanza y ámbitos territoriales.

Así pues, un ejemplo sería la formación de profesorado del centro a través de la asistencia y participación en los congresos nacionales de la red universitaria de ApS desde 2015, además de en otros eventos de diversa índole. Se da el caso de que en dichos congresos varias de las universidades de la red UNIJES han figurado como parte de la organización: la Universidad de Deusto (Bilbao 2013); la Universidad Loyola Andalucía (Sevilla 2017) y la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid 2018). Otra muestra se puede concretar en la aproximación que realiza la institución a través del grupo de homólogos de las tres universidades miembros del Aristos Campus Mundus – Campus de Excelencia Internacional (Universidad de Deusto, Universidad Pontificia de Comillas y Universidad Ramon Llull), que confeccionan una oferta conjunta de ApS para sus estudiantes en diferentes formatos y duración, durante el curso y en periodo vacacional, dentro y fuera del país.

El mencionado carácter ignaciano está presente en la secuenciación de experiencia, reflexión y acción de su paradigma pedagógico que debería permitir una armoniosa incorporación del ApS en la institución beneficiando el currículum académico, la formación en valores y la vinculación a la comunidad (Rodríguez Gallego, 2014). Objeto de ello serían, también, los viajes de exposición que desde hace años la HTSI realiza conjuntamente con la Facultad de Salud Blanquerna y la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la URL. Estos viajes figuran como actividades universitarias estudiantiles con reconocimiento de créditos y tienen una duración de entre cinco y diez días en destinos como Marruecos, Senegal, Filipinas o Colombia con el objetivo de desarrollar competencias transversales profesionales y personales a la vez que propician el servicio de unas primeras prácticas profesionales solidarias junto a las ONG que trabajan sobre el terreno.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Previamente a la puesta en marcha de las prácticas internacionales, la empresa manifestó al SUD haber detectado la necesidad de contar con universitarios con conocimientos técnicos específicos en el ámbito del *marketing* turístico para una colaboración. En dicho momento solo tenía parcialmente cubierta dicha carencia y, dados sus recursos, buscaba colaboradores desinteresados si bien exigía formación suficiente a nivel de educación superior y el compromiso de una dedicación completa durante un tiempo mínimo. A cambio, aseguraba proporcionar manutención, alojamiento y la oportunidad de aprender de una experiencia en terreno. El SUD redirigió al HTSI esta demanda, dentro de la estrecha relación que une a ambas entidades pertenecientes a la misma universidad, como fruto de previos encuentros sobre el mismo interés común y bajo el amparo del acuerdo general de colaboración entre las dos instituciones.

La mencionada colaboración se concretó en un convenio específico de prácticas académicas externas entre los estudiantes, la empresa y la HTSI. En él se recogían los derechos y obligaciones genéricos de las partes, el proyecto educativo de la práctica y las competencias a desarrollar. Al mismo se anexaban las actividades profesionales a desarrollar durante la práctica académica en la empresa, así como otras condiciones particulares.

Como condiciones particulares Esade SUD (2017) presentaba, en nombre de la empresa, una Solicitud de Proyecto cuyo detalle explicitaba la necesidad concreta de la empresa:

El producto solicitado es un Plan de Marketing y Comunicación para la ruta turística, especialmente enfocado en el sector de comunicación en redes sociales...interesa potenciar a los operadores turísticos que ofrecen la ruta como producto, para que cualquier visitante que llegue por libre pueda venir a la ruta por un precio módico...interesa potenciar en paralelo el producto en las redes sociales para que más turistas conozcan ya la ruta antes de llegar y tengan deseos de realizar un tour. (pp. 1 y 2)

La elaboración del plan de Marketing y Comunicación debía permitir el desarrollo de la marca y del producto, aumentar el flujo de visitantes y generar más ingresos para sustentar las obras sociales dependientes. Asimismo, se solicitaba la mejora en la comercialización de las tiendas de la ruta y la posibilidad de comercializar algunos productos a través de la web propia.

5 SERVICIO REALIZADO

El potencial de servicio a realizar computaba las horas de dedicación semanal de los tres estudiantes a las actividades profesionales –solidarias- solicitadas por la empresa para el periodo de cuatro meses de estancia. Además, debían cumplimentar las actividades académicas objeto, también, de evaluación hasta alcanzar la carga lectiva de 30 ECTS cada uno. Se calcula que aproximadamente cada estudiante dedicó en su *International Internship* unas 630 horas directas a las actividades profesionales y unas 270 horas a las actividades académicas, basándose también estas últimas en el servicio a realizar.

En primer lugar, los estudiantes experimentaron la ruta como *Mystery Guests*, rol que ampliaron en el estudio de la competencia sobre el terreno, aprovechando para efectuar su inmersión en la cultura autóctona. En este cometido realizaron observaciones que les permitieron recoger información para el análisis interno. En paralelo, a través de las actividades académicas, realizaron un PESTEL que proporcionó los datos necesarios para el análisis externo con el que completar el DAFO de la primera fase del plan de *marketing*.

En segundo lugar, llevaron a cabo el trabajo de campo consistente en realizar las encuestas diseñadas por un equipo colaborador de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, de Lima. Posteriormente participaron en su tabulación y discusión. Ello proporcionó el análisis de la demanda necesario para cerrar la primera fase del plan de *marketing*.

Por último, dada la acotación de la segunda fase del plan de *marketing* exclusivamente a la dirección debido al carácter estratégico de las decisiones a tomar, los estudiantes se centraron en la fase final del plan; el *marketing mix*. Propuestas sobre producto, distribución y –especialmente- comunicación fueron recogidas en el plan respondiendo a la petición de profundizar en las redes sociales, facilitada desde su categoría de *Millenials*.

No menos importante resulta el *output* conseguido a través del TFG de dos de los estudiantes, que dedicaron alrededor de 210 horas cada uno a la elaboración y redacción del encargo solicitado en un principio y que se plasma en un documento de consulta accesible a los interesados.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Los aprendizajes realizados no se suscriben únicamente a la adquisición de las competencias propias de la asignatura *International Internship* y, posteriormente en el caso de dos de los tres estudiantes, a las de la asignatura TFG. Las competencias básicas de adquisición y ampliación de conocimientos alcanzaron a otras asignaturas del plan de estudios, principalmente relacionadas con el *marketing*, las tecnologías y la comunicación.

Para una mayor calidad del aprendizaje experiencial se diseñaron diferentes actividades académicas permitían la reflexión individual por parte de cada estudiante (Bringle, Hatcher y Muthiah, 2004), tanto en lo profesional como en lo personal. En una primera actividad se solicitaba un doble análisis: sobre la empresa (historia, misión, visión, valores, etc.) y sobre el estudiante (fortalezas, debilidades, y expectativas). En una segunda actividad se le solicitaba un análisis del país de destino desde la perspectiva turística, mediante la realización de un PESTEL. En una tercera entrega se le pedía una reflexión sobre las vivencias basadas en las relaciones interculturales experimentadas durante la estancia, con especial énfasis en lo referente a estereotipos y barreras, previa lectura de literatura sobre el tema. Por último, el aprendizaje culminaba con una reflexión final sobre lo aprendido a través de la experiencia vivida, que relataba el crecimiento profesional y personal habido. Cada actividad era evaluada mediante su correspondiente rúbrica que permitía proporcionar *feedback* al estudiante.

Los testimonios de los estudiantes sobre los aprendizajes realizados fueron, en general, positivos y corroboraron aquellos expresados por sus predecesores en el SUD (Solà, 2013). A modo de ejemplo se presenta la siguiente muestra extraída de la actividad académica que realizó cada estudiante individualmente en la etapa final de su experiencia de prácticas, antes de regresar para iniciar el TFG en pareja:

...he adquirido una gran habilidad para trabajar y aprender autónomamente debido a muchas circunstancias que he experimentado desde que llegué...he comprendido la cultura de la empresa y, lo que es más importante, a su gente...puedo decir que, en general, he sido la persona encargada de organizar los proyectos y las reuniones, muchas veces he sido quien ha tenido que hablar ante el público (Bertrán, 2017, p. 7);

...siento que he cambiado. He crecido personalmente en muchos aspectos...he aprendido cómo se gestiona una ruta turística y cuál es el propósito...he mejorado en la toma de decisiones, analizando y proponiendo ideas innovadoras para mejorar los puntos débiles de la empresa, también he realizado inventarios de recursos turísticos y planes para aplicar en las redes sociales (González, 2017, pp. 3-6)

7 CONCLUSIONES

En conclusión, el resultado de la experiencia piloto de la asignatura *International Internship* en un formato experimental ApS y su vinculación con el TFG en primer y segundo semestre de cuarto, respectivamente, obtuvo unas calificaciones muy satisfactorias demostrando un alto nivel de motivación e interés de los estudiantes durante todo el curso. Referente a los mismos, su selección y formación demostró ser la adecuada, si bien se debe mejorar su difusión para un mayor alcance.

Por lo que respecta a la entidad social, la sintonía de la HTSI con la misma y la de los estudiantes con la dirección y el objetivo de la empresa, plantean la continuidad de la colaboración. Asimismo, la necesidad expresada ha sido parcialmente cubierta con los medios existentes y, a su vez, requiere de evaluación y revisión anual, lo que avala el mantenimiento de un trabajo conjunto a medio o largo plazo. El servicio realizado *in situ* ha ido más allá de lo demandado, a iniciativa de los estudiantes, y las recomendaciones que figuran en el TFG concretan nuevos retos.

Como toda experiencia piloto, ésta requiere un análisis que evalúe los puntos fuertes a mantener y los puntos débiles a mejorar de cara a una estandarización de la misma, mostrados en la Tabla 1.

En líneas generales, cabe someter la experiencia a una rúbrica para evaluar la calidad del proyecto desde la metodología ApS (Campos, 2014) en sus fases de planificación, ejecución y evaluación, y dar unidad a la suma de ambas asignaturas. Esta innovación pedagógica, muy incipiente en la HTSI, necesitará de la formación del profesorado y del apoyo institucional para su desarrollo y continuidad. Sus beneficios referidos a la inclusión de competencias de otras asignaturas llevan a presentar este aprendizaje como integrador y culminante en el último año de estudios del Grado en Gestión Turística y Hotelera.

Tabla 1

Análisis interno de la experiencia piloto ApS

Asignatura	A mantener	A mejorar
International Internship (Prácticum) Semestre 7	Duración. Formación previa. Actividades de evaluación académicas. Itinerario de asignaturas cursadas. Medición del impacto en el estudiante (<i>Learning Experience Reflection report</i>).	Continuidad con estudiantes del Grado. Participación de los estudiantes en la preparación y planificación del aprendizaje servicio. Medición del impacto en la empresa. Conexión con el TFG.
Trabajo Final de Grado (<i>Degree Thesis</i>) Semestre 8	Investigación de un problema empírico. Proceso de investigación estructurado.	Adscribir el tema a una línea de investigación. Mantener la colaboración con el <i>partner</i> durante el TFG y a medio y largo plazo.

Fuente: propia

8 REFERENCIAS

- Bertrán, B., & González, M. (2018). *How to adapt and promote the Andean Baroque Route to the 21st Century Tourist*. (Trabajo final de grado). Facultad de Turismo y Dirección Hotelera Sant Ignasi, Universidad Ramon Llull. Barcelona.
- Bertrán, B. (2017). *Learning Experience Reflection*. (Trabajo de *Practicum* de grado). Facultad de Turismo y Dirección Hotelera Sant Ignasi, Universidad Ramon Llull. Barcelona.
- Bringle, R.G., Hatcher, J.A., y Muthiah, R. (2004). Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (fall 2004), 38-46.
- Campos Cano, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/57565>
- Esade SUD. (2017). *Solicitud de Proyecto. Anexo al Convenio de Prácticas Académicas Externas 15160163 de la Facultad de Turismo y Dirección Hotelera Sant Ignasi, Universidad Ramon Llull*. Barcelona
- González, M. (2017). *Learning Experience Reflection*. (Trabajo de *Practicum* de grado). Facultad de Turismo y Dirección Hotelera Sant Ignasi, Universidad Ramon Llull. Barcelona.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*. 25(1), 95-113.
- Solà, R. (2013) *Cuando el norte encuentra el sur. Experiencias profesionales transformadoras en América Latina*. Barcelona: Instituto de Innovación Social. ESADE.

Empoderamiento juvenil y desarrollo comunitario mediante la creación de prototipos para fomentar el deporte inclusivo

Eduarne Martínez Arrese¹, Dalia Ferrán Bota² e Inmaculada Tello Díaz-Maroto³

Universidad Autónoma de Madrid

Nota: En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que se efectúen en masculino genérico, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán asignadas tanto para individuos de sexo masculino como femenino, sin distinción entre ellos.

1 INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una sociedad de la Información y la Comunicación en la que tanto las competencias de los jóvenes como sus intereses han cambiado. A lo largo del tiempo y de los cambios producidos en el actual Sistema Educativo Español, la metodología de Aprendizaje y Servicio, aunque ha formado parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre ha tenido una parte tan activa en la propia labor educativa como en la actualidad. Así mismo, se ha puesto de manifiesto la existencia de proyectos encaminados a conseguir los mismos fines que lo que entendemos en la actualidad por Aprendizaje Servicio, si bien es cierto que el término Service-Learning (ApS) fue empleado por primera vez en 1967, por Sigmon y Ramsey (Sigmon, 1994), para referirse a la combinación de la proyección educativa del alumno y la puesta en marcha de acciones encaminadas a satisfacer las necesidades reales de la sociedad.

En este contexto, concebimos el aprendizaje-servicio como un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Se trata de una herramienta poderosa de aprendizaje y de transformación social, que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad. Así, tal y como sostiene Aranburuzabala (2014), esta práctica es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales (Aranburuzabala, 2014) y donde los estudiantes pueden desarrollar una visión de la justicia social y aprender a analizar los temas que se vayan encontrando en su vida con una mirada crítica hacia las injusticias (Schwartz, 2011). Esta metodología requiere que se definan las necesidades sociales del entorno para poder definir objetivos de servicio y realizar acciones solidarias.

Entre las prácticas e iniciativas que hacen uso del aprendizaje-servicio, los últimos años, fuera de la enseñanza reglada, cabe destacar el auge del movimiento *maker*, la ola de una comunidad que reivindica un uso crítico y social de la tecnología mediante el trabajo colaborativo y comunitario en laboratorios de fabricación digital llamados MakeSpace o FabLabs (Blikstein y Krannich, 2013; Bullock y Sator, 2015; Kurti, Kurti, y Fleming, 2014). Espacios que ofrecen herramientas de creación digital (impresoras 3D, cortadoras láser, CNC, dispositivos electrónicos...) y aprendizaje colaborativo

¹ Doctoranda, Universidad Autónoma de Madrid, edurne.martineza@estudiante.uam.es

² Técnico Digital, BJ Adaptaciones, dalia.ferran@bj-adaptaciones.com

³ Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, inmaculada.tello@uam.es

donde se propicia la generación de entornos de aprendizaje experimentales, flexibles e interdisciplinarios para la adquisición de competencias y habilidades básicas, que, por lo general, hasta el momento la enseñanza reglada no ofrece. Donde personas con perfiles realmente diversos comparten espacio, ideas y proyectos para fomentar el desarrollo comunitario.

2 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL MARCO DEL PROGRAMA BREAKERS

En el marco del movimiento *maker*, hallamos la reciente propuesta formativa en torno a tecnologías creativas y cultura *maker*, destinado exclusivamente a jóvenes en situación vulnerable cuyo objetivo es favorecer su inclusión social activa y participativa en la sociedad mediante la introducción a la fabricación digital y el desarrollo de proyectos con impacto social. El programa se desarrolla en diversos Fablabs o Makerspaces, donde jóvenes y *makers* interactúan en espacios de barrio donde se fomenta la creación de proyectos de impacto social participando así de forma activa y proactiva en el tejido social y cultural de su entorno. En este caso, si bien la experiencia se centra en cuatro espacios, el programa Breakers se desarrolla en ocho espacios de fabricación digital (ver *figura 1*) y tres Asociaciones Culturales que han integrado el mundo de las tecnologías creativas en sus itinerarios formativos:

Con el objetivo de potenciar la creación de proyectos en el marco de la metodología de Aprendizaje y Servicio, el programa internacional Solidarity Fablabs, que sustenta la iniciativa Breakers y que se desarrolla actualmente en 11 países por la Fundación Orange, en 2017 lanzó por segundo año consecutivo el reto internacional “I Make 4 My City” que pretendía recoger las creaciones digitales (soluciones, aplicaciones, objetos de impresión 3D...) diseñadas y creadas por los jóvenes participantes del programa y cuyo objetivo consistía en imaginar soluciones digitales para facilitar la práctica deportiva de personas que están alejadas de la misma por cuestiones económicas, de salud, de alejamiento geográfico...



Figura 1. Distribución de los espacios en los que se imparte el programa Breakers.⁴

⁴ Fuente: <http://fablabssociales.org>



Figura 2. Jóvenes participantes de la iniciativa "I Make 4 My City" de MakeSpace Madrid.⁵

3 PARTICIPANTES

Los protagonistas de la participación en el reto que tuvo lugar durante la primavera de 2017 fueron un total de 60 jóvenes participantes de Breakers de las ciudades de Madrid, Castelldefels, Bilbao y Valencia con edades comprendidas entre 16 y 25 que por factores muy diversos (socioeconómicos, educativos, psicológicos, de género, políticos...) se encuentran en situación de vulnerabilidad. La mayoría de ellos provienen de entidades vinculadas a FEPA (federación de ámbito estatal que aglutina entidades que desarrollan proyectos de atención a jóvenes sin apoyo familiar, especialmente tutelados y extutelados) de los cuales el 60% de participantes son jóvenes sin apoyo familiar que han estado o están bajo la tutela de la Administración y que en la mayoría de los casos se encuentran en situación de urgencia y presión ante la necesidad de emanciparse pronto. Aun así, hay que destacar que la mayoría de ellos se encuentran dentro de otros itinerarios personales/formativos y cuentan con educadores de referencia. El 40% de jóvenes restantes provienen de programas de atención a la infancia y juventud vulnerable, PFI o programas de garantía juvenil.

Por otro lado, para la gran mayoría de los participantes, la iniciativa de Breakers supuso el primer contacto con el entorno *maker*, sus herramientas y su forma de hacer por lo que contaron con un equipo multidisciplinar que los acompañó en el proceso formativo y creativo en el transcurso del proyecto. Este acompañamiento fue realizado tanto por especialistas en fabricación digital como por educadores sociales que de la misma mano lograron realizar un seguimiento personalizado de cada joven y cada proyecto.

4 NECESIDADES DETECTADAS BAJO EL LEMA “DEPORTES PARA TODOS”

Bajo el lema ‘Diversidad e igualdad en el deporte y el juego’ los jóvenes de diversas ciudades donde se estaba llevando a cabo el curso formativo de Breakers, tuvieron la oportunidad de delimitar el reto a sus intereses y realidades particulares donde en una fase inicial de ideación e indagación de la problemática. Entre las propuestas realizadas surgieron las dos siguientes necesidades y líneas de acción:

Por un lado, en las ciudades de Barcelona y Madrid, intentaron recuperar el valor de los deportes y juegos populares en nuestro entorno y recuperar su significado en la era digital. Para que la memoria no quede en el olvido y la juventud se sienta identificada con los juegos más tradicionales, el objetivo fue rediseñar los juegos y adaptarlos al presente integrando lo digital y accesible en lo tradicional y

⁵ Fuente: <http://breakerslab.org>

tangible. Por otro lado, en las ciudades de Castelldefels, Bilbao y Valencia trataron de ofrecer respuestas a necesidades específicas y reales para promover la diversidad, la inclusión y la igualdad en el deporte, independientemente de las capacidades físicas o cognitivas de las personas. Es decir, el objetivo fue idear y fabricar apoyos a ciertos deportes para que personas con diversidad funcional tengan opción de disfrutarlo por igual.

5 SERVICIO REALIZADO

Tras una primera fase de aprendizaje de técnicas como el diseño por ordenador en 2D y 3D, impresión 3D, modelado y vinilo o corte láser, los participantes pudieron definir sus propios prototipos en base a la articulación de diversas técnicas. Para la definición y desarrollo del proyecto se trabajó con una metodología común en todos los espacios, el Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) y el método de Design Thinking en la que se siguieron las siguientes fases en la consecución y desarrollo de la idea:

- Empatizar: El proceso de creación comenzó con la definición de un marco de acción y la elección de un reto concreto en el marco del paraguas de “Deporte para Todos”, donde cada ciudad, seleccionó su foco de acción e investigó el problema planteado en profundidad.
- Definir: En cada espacio, identificaron una problemática concreta y seleccionaron lo que realmente podría ser mejorado por el equipo.
- Idear: En esta etapa cada equipo de trabajó en la generación de diversas ideas, propuestas y alternativas para dar solución al reto planteado.
- Prototipar: En esta etapa cada equipo materializó la idea utilizando diversas herramientas y técnicas trabajadas durante la formación inicial.

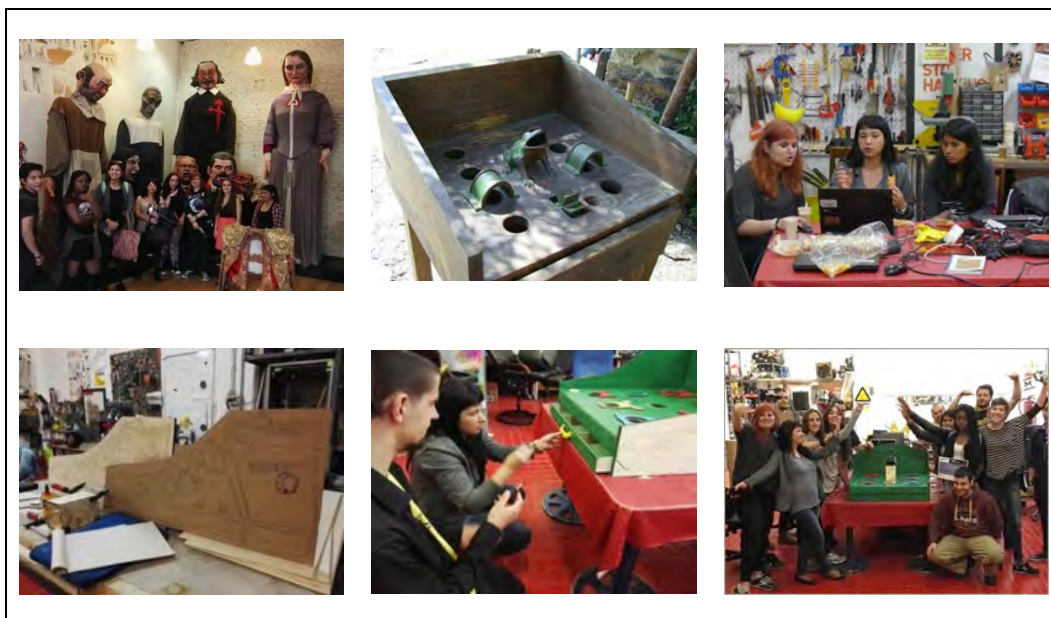


Figura 3. Fases del proceso de creación de proyectos con fin social, ejemplo del proyecto de reconstrucción del juego de la rana.⁶

⁶ Fuente: <http://fablabssociales.org>

- Testear: Durante la fase de pruebas, se testearon los prototipos con los usuarios implicados en la solución desarrollada. Esta fase fue crucial en la ayuda de identificación de mejoras significativas, fallos a resolver o posibles carencias.
- Comunicar: Tras terminar el prototipo se comunicó a la sociedad el prototipo desarrollado mediante presentaciones en el propio espacio, la difusión en redes sociales y participación en el *challenge* de “I Make 4 My City”.

Siguiendo las diversas fases para la ideación del proyecto con fin social, en cada ciudad se llevó a cabo el siguiente servicio:

- Mesa de juego especial: En el espacio de Tinkerers FabLab de Castelldefels, trataron de reunir los juegos tradicionales más comunes y crear un multijuego más accesible. Para ello, se utilizaron colores de alto contraste, diferentes relieves, texturas y formas para un mejor reconocimiento táctil, así como objetos grandes para una manipulación más fácil. Para finalizar, el juego especial se entregó a la Casa D’Oficis de Castelldefels.
- Tinkeryak: Otro grupo del Fablab de Castelldefels, adaptó un *kayak* para que fuese accesible a personas con diversidad funcional. Dicha adaptación consistió en la toma de control del timón sin necesidad de utilizar las piernas gracias a un circuito electrónico. Para ello, integraron un circuito electrónico en las paletas de navegación cuya función consistía en activar el motor del timón y girar la embarcación de forma automática a la dirección deseada. A su vez, también se realizaron mejoras de ergonomía del asiento para mejorar la estabilidad a la hora de navegar. Finalmente, el prototipo fue donado al Canal Olímpic de Castelldefels.
- La rana 2.0: En el espacio de Madrid, rediseñaron el juego tradicional de la rana para recuperar su uso en la era de convergencia digital y potencial el uso juvenil. Para ello, además de personalizar la propia caja y darle un toque juvenil, añadieron electrónica para configurarlo interactivamente. De este modo, lograron introducir un marcador automático y un servomotor en la boca del tiburón para que se abriese y cerrase continuamente con el objetivo de dificultar la introducción de la ficha en el agujero. Para finalizar, donaron el juego a MakerSpace Madrid como prototipo para seguir explorando e investigando al respecto.
- Yincana accesible: En Fablab Valencia, trabajaron en la adaptación de una zona verde pública para que todas las personas, independientemente de sus características, tuviesen la oportunidad de realizar deporte o actividades de rehabilitación deportiva en el mismo. Para ello, por un lado, desarrollaron un kit de ejercicios deportivos de uso terapéutico para realizarlo en el marco de un itinerario preparado en la propia zona. A su vez, para disfrutar de un paseo y apreciar el entorno, crearon otra yincana de ejercicios accesibles para personas con diversidad funcional para conocer la historia del parque o sus especies.
- Piezas mutantes: En Espacio Open de Bilbao, construyeron diferentes presas de escalada que fueron expuestas el Piugaz Rock Climbing Center de Bilbao. Para ello, realizaron un estudio de las recomendaciones dadas por los profesionales del espacio y crearon diversas presas personalizadas. Aun así, les quedó pendiente explorar posibles adaptaciones para que las presas sean accesibles para personas con discapacidad visual, teniendo ya varias propuestas sobre la mesa como la realización indicaciones con braille o la creación de presas interactivas que emiten sonido al

tocarlas. A su vez, cabe destacar que el resultado del proceso se exhibió en el muro de escalada durante la Copa Euskadi en junio y la Copa de España en octubre.

Tras finalizar los prototipos, y documentar el trabajo realizado, las cinco iniciativas fueron presentados al reto internacional de “I Make 4 My City” como un único proyecto colectivo en representación de Breakers, donde quedaron finalistas junto a otros 16 proyectos procedentes de seis países diferentes. Algunos participantes de Breakers tuvieron la oportunidad de poder asistir al evento celebrado en París donde finalmente tuvieron la suerte de ser galardonados por el premio del jurado con una dotación de 15.000€, que fue íntegramente destinado a la mejora de los prototipos.

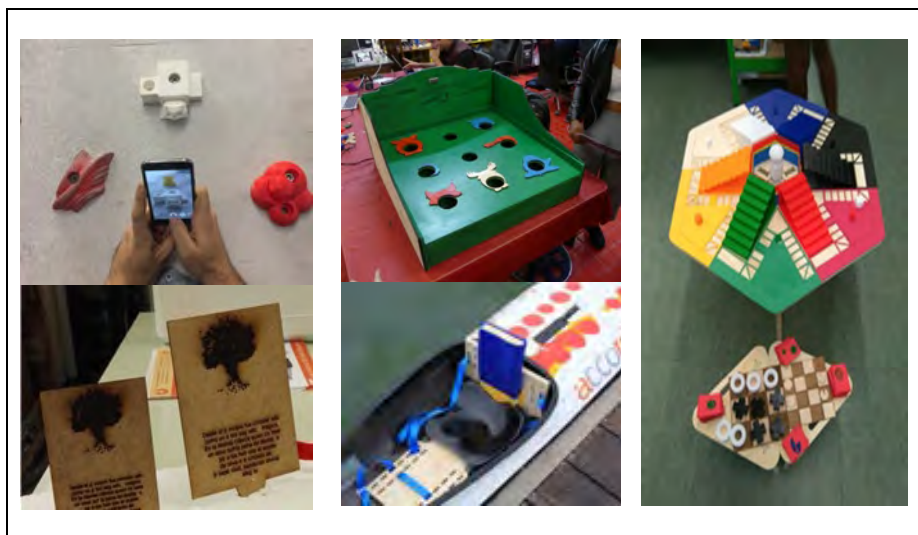


Figura 4. Ejemplos visuales de cada uno de los proyectos desarrollados.⁷

Además, cabe destacar que todos los diseños se cargaron en repositorios abiertos (fablabs sociales, github, intractables...) para que estén disponibles a cualquier persona y estas puedan continuar realizando modificaciones, con el objetivo de que pueda convertirse algo escalable que la comunidad continúe mejorándolo.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El desarrollo de prototipos combinado con la metodología de Aprendizaje y Servicio fue una experiencia realmente enriquecedora tanto para las personas involucradas en el diseño y creación del servicio como de los usuarios finales. En el caso de los jóvenes, la participación en el diseño y la personalización de soluciones que revirtieron positivamente en la calidad de vida de las personas fue en la mayoría de los casos estimulante y promovió el desarrollo de habilidades y competencias a varios niveles:

Por un lado, en cuanto a las habilidades técnicas y digitales, se trabajaron nociones, técnicas de diseño y modulado 2D-3D, electrónica y programación, además del manejo crítico y consciente de maquinaria propia de fabricación digital (cortadora láser, impresora 3D, cortadora de vinilo, kits de electrónica...), lo cual posibilitó el acercamiento a perfiles STEAM y así poder experimentar las posibilidades de la tecnología a varios niveles en entornos multidisciplinares. Por otro lado, de forma transversal, se trabajaron competencias relacionadas con el ámbito más social como aprender a trabajar

⁷ Fuente: <http://fablabs sociales.org>

en equipo e interactuar socialmente con otras personas, establecer contactos o sentirse valorado por los compañeros.

Asimismo, el hecho de trabajar con desafíos reales estimuló en la mayoría de los casos su voluntad para adquirir nuevos aprendizajes que les permitieran resolver los retos técnicos que se iban encontrando. El método aprendizaje-servicio combinado con conceptos como Design Thinking y "Hazlo tú mismo", contribuyó además a su proactividad en la toma de decisiones, en mostrar interés por explorar ámbitos desconocidos, en el desarrollo de soluciones creativas y originales, y en reforzar la confianza en sí mismos a medida que iban alcanzando pequeños logros a lo largo del desarrollo del proyecto.

Por último, les ayudó a entender y comprender su entorno más próximo, así como a estrechar sus vínculos comunitarios. Una de las fases clave para la metodología del aprendizaje y servicio en la que se incidió, fue la etapa en la que se les conducía a empatizar con otros colectivos, por ejemplo, con personas con dificultades motoras, problemas cognitivos o necesidades especiales, para escuchar y comprender cómo era su día a día y las dificultades a las que tenían que hacer frente.

7 CONCLUSIONES

Tras el seguimiento de la experiencia de diferentes grupos Breakers participando en el reto internacional "I Make 4 My City", podemos constatar que la aplicación de la metodología de aprendizaje y servicio, que en el presente caso combina la introducción a la creación y fabricación digital junto con el servicio a la comunidad, tuvo un impacto positivo tanto en el empoderamiento de los jóvenes participantes como en las personas que se beneficiaron de las soluciones desarrolladas.

En este contexto, los FabLabs y espacios *maker* adquieren un protagonismo destacado a la hora de ofrecer oportunidades que permitan a los jóvenes desarrollarse, no solo a nivel digital sino también a nivel personal y social en situaciones diversas. Estos espacios brindan la oportunidad de crear experiencias de aprendizaje más allá del marco de un sistema educativo poco vinculadas con su entorno, posibilitando la priorización del desarrollo personal, la emancipación y la integración social de las personas. Los formatos pedagógicos que tienen lugar en sus instalaciones se fusionan con la filosofía que promueven basada en la colaboración y en el conocimiento en abierto, transmitiendo a los jóvenes valores para promover una sociedad más sostenible y diversa.

Finalmente, cabe destacar que la creación de proyectos mediante tecnologías creativas en el marco del desarrollo comunitario permite dar respuestas creativas y adaptadas a las necesidades del entorno, potenciando a su vez un uso más social y crítico de la tecnología.

8 AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a BJ Adaptaciones, CREFAB y espacios colaboradores, FEPA y Fundación Orange.

9 REFERENCIAS

Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.). Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. *Perspectiva internacional*, 33-48. Granada: GEU.

Blikstein, P., y Krannich, D. (2013). The makers' movement and FabLabs in education. En la

Conferencia *12th International Conference on Interaction Design and Children - IDC '11*. Nueva York: ACM Press. doi: 10.1145/2485760.2485884

Bullock, S. M., y Sator, A. J. (2015). Maker pedagogy and science teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 61–87.

Kurti, R. S., Kurti, D. L., y Fleming, L. (2014). The philosophy of educational makerspaces. *Teacher Librarian*, 41(5), 8–11.

Schwartz, E. Q. (2011). Promoting Social Justice Advocacy through Service-Learning in Higher Education, *Journal of Student Affairs at New York University*, 7, 12-27.

Sigmon, R.L. (1994). *Linking service with learning*. Washington, D.C.: Council on Independent Colleges.

La aplicación del aprendizaje servicio internacional (ApSI) en convocatorias de cooperación y voluntariado. Un ejemplo con estudiantes de medicina y educación de la Universidad de Málaga

María Rosa Cabello Porras¹, Juana María Ledesma Albarrán¹ y Javier Barquín Ruiz²

Universidad de Málaga

1 INTRODUCCIÓN

Los programas de voluntariado para la Cooperación y Educación para el desarrollo han logrado cierta estabilidad dentro del calendario de actuaciones y apoyo de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo (AACID) en las universidades. Un espacio de trabajo lo representa el mundo de la formación y prácticas en Medicina y en educación puesto que permite ampliar la casuística y conocer otro tipo de realidades, patologías y pacientes ubicados en zonas pobres y marginadas de los llamados países en desarrollo.

Desde la AACID se promueve la Educación para el Desarrollo, reflejándose en el Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo (PACODE 2015-2018) con varias líneas y objetivos acerca de la educación y la formación.

Un ejemplo es el objetivo 5, destinado a la Formación, Investigación e Innovación, fortaleciendo las capacidades de los agentes andaluces y promoviendo la innovación y transmisión de conocimiento. En coherencia con las recomendaciones de evaluación del PACODE, se ha articulado la estrategia entorno a la formación especializada, a los estudios sobre el desarrollo, al fomento de la investigación en cooperación y a la apuesta por poner la innovación andaluza al servicio del desarrollo, fomentando el intercambio de buenas prácticas y de lecciones aprendidas.

Asimismo, destaca:

La mirada especial a la infancia, visibilizándola, reconociendo expresamente a las niñas y los niños como sujetos de derecho, tratando de forma integral todas las dimensiones que atañen a su bienestar y permiten su desarrollo, impulsando y desarrollando una igualdad real en la infancia desde la prevención y la coeducación. En términos de enfoque de género, se trata de atender la promoción de la Educación y las capacidades para niñas y mujeres. (Junta de Andalucía, 2015, p. 27)

En cuanto el fortalecimiento institucional y de las organizaciones de la sociedad civil, la Ley Andaluza de Cooperación (Ley N.º 14, 2003) establece, entre los objetivos de la política andaluza de cooperación internacional (art. 3 b):

Contribuir a la consolidación de la democracia, del Estado de Derecho, al fortalecimiento institucional y a la descentralización político-administrativa en los países destinatarios de la ayuda, como instrumento para la resolución de las necesidades

¹ Dpto. Farmacología y Pediatría. Facultad de Medicina. Universidad de Málaga, España

² Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España

de la población y, favorecer la redistribución de la riqueza, la justicia social y la paz, así como la extensión de la educación y la cultura a toda la población. (p.6)

Así, se subraya la importancia del fomento de instituciones públicas y el apoyo a las organizaciones de la sociedad civil y participación ciudadana en las intervenciones para una ejecución real y efectiva de los derechos y el liderazgo de sus procesos de desarrollo. De ahí que se considere impulsar avances en gobernanza democrática, participación social y desarrollo institucional, propugnando administraciones públicas con más y mejores servicios para la ciudadanía; promoviendo el impulso, regulación y desarrollo de políticas sociales dirigidas a sectores de población en situación de mayor vulnerabilidad, etc. Hemos trabajado en esta línea con las organizaciones Fe y Alegría, en Perú, y ACOES en Honduras.

El área rural peruana muestra las carencias de infraestructura general y particular que atañen tanto a la presencia de escuelas públicas como de un cuerpo docente comprometido, así como de recursos sanitarios en un contexto de especial dureza. Fe y Alegría ofrece una oferta para esa población a través de su Red Rural de Escuelas que abarca varias zonas del Perú, desde el interior hasta zonas de selva en la región de Loreto. Así como un trabajo colaborativo con diferentes agentes de las comunidades e instituciones sanitarias de la zona, para promover un desarrollo global y comunitario.

Entre los objetivos de ACOES el principal es promover el desarrollo del pueblo hondureño, especialmente en zonas de Tegucigalpa más pobres y en algunas zonas rurales, por ejemplo, de Copán y Marcala, a través de la educación. Para ello, es imprescindible que los niños tengan las mejores condiciones sociosanitarias posibles, pudiendo los estudiantes de medicina desarrollar una gran labor.

De otra parte, en los últimos años, la Universidad europea ha realizado un gran esfuerzo para adaptarse a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad. Un ejemplo ha sido la transformación producida tras los acuerdos de Bolonia y la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Esto ha supuesto una profunda transformación en las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje. Se ha pasado de centrar la docencia en lecciones magistrales a diferentes metodologías de innovación educativa, que priman un proceso de aprendizaje activo partiendo de la responsabilidad y del alumno como elemento central en el proceso formativo. Todo ello ha propiciado una gran transformación en los métodos de enseñanza en las distintas facultades de las universidades españolas. Además, los grandes avances tecnológicos y científicos de las últimas décadas han hecho necesaria una mayor dedicación a la transmisión de estos nuevos conocimientos. Así, se ha conseguido un alto nivel de formación científica y tecnológica, como es el caso de los estudiantes de medicina, abundando en la gran cantidad de información proporcionada por el desarrollo y difusión de investigaciones y revistas del ramo. Esta gran dedicación a la transmisión de conocimientos y avances científicos y tecnológicos ha llevado a reducir la dedicación a la formación humanística y en valores, que consideramos fundamental para el desarrollo personal de los estudiantes y la formación de un profesional médico, que asuma la responsabilidad ética y social en un mundo donde cada vez es más necesaria la consecución de una sanidad gratuita y universal, al igual que en los estudiantes de educación. En este contexto de necesidad de cambio nos planteamos el reto de buscar propuestas docentes innovadoras que ayudaran a solventar esta carencia y asumir no solo la misión tradicional de la Universidad de docencia e investigación, desde el punto de vista estrictamente profesional sino la que podríamos llamar “tercera misión” de responsabilidad social tan demandada actualmente (Pulido

San Román, 2008), para cuya consecución consideramos básica la educación para el desarrollo y la formación en los valores fundamentales del voluntariado.

Buscamos una metodología docente que permita el fomento de otra sensibilidad en el perfil profesional del médico y del educador y pensamos que una experiencia práctica basada en el Aprendizaje-Servicio (A-S) podría ser la más adecuada para educación para el desarrollo, desde nuestro curriculum.

En Estados Unidos el aprendizaje-servicio tiene una larga historia de contribución a las comunidades. De hecho, se ha mostrado como herramienta muy útil tanto para la educación como para el desarrollo social de su entorno. La utilización inicial de este método de innovación educativa fue en la educación primaria y secundaria. A partir de la década de los noventa del siglo XX se ha introducido en la formación universitaria fundamentalmente en Norteamérica (Florax, 1992). En los últimos años se han llevado a cabo algunas experiencias en Europa y se han realizado estudios de satisfacción (Folgueiras, González, Puig, 2013) pero en áreas no médicas.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La experiencia surge de un proyecto de Cooperación y Voluntariado para estudiantes de Medicina y Educación sobre las bases del Aprendizaje Servicio (ApS), de una convocatoria de la UMA-AACID. Nuestro objetivo era demostrar la eficacia del ApS, dentro del marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), para desarrollar competencias, actitudes y habilidades que son demandadas por la sociedad actual en la que existen evidentes brechas e inequidades, en particular en salud y educación, que requieren una respuesta/acción responsable.

Para proporcionar a nuestros estudiantes un contexto que les acercara a los grupos sociales en situación de riesgo se llegó a un acuerdo de colaboración con la ONG hondureña ACOES, que se dedica básicamente a fomentar la educación infanto-juvenil hondureña de bajos recursos, con especial dedicación a las poblaciones más desfavorecidas como son los indígenas y las mujeres. Y en Perú con Fe y Alegría, entidad internacional cuyo objetivo fundamental es la promoción de los pueblos, actuando en las poblaciones más pobres, fomentando la educación y el desarrollo.

Los alumnos becados por la UMA realizaron una estancia de ocho semanas, integrándose en la estructura y actividades de ambas ONG. Para ello pusieron en práctica, entre otras herramientas, la metodología del aprendizaje-servicio. Es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario (Folgueiras et al. 2013). Esta metodología permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente de la que vive en el aula e incluso en su entorno social habitual, como era en las zonas de Honduras y Perú donde trabajaron.

3 NECESIDADES DETECTADAS

La ONG ACOES en Honduras y Fe y Alegría en Perú contribuyen al desarrollo educativo de comunidades rurales y urbano-marginales y promueven la atención sanitaria de la población de barriadas marginales al identificar una situación deficitaria higiénico-sanitaria (viviendas con muchas carencias, insalubridad del agua, falta de higiene), niños y niñas con malnutrición y discapacidades,

así como elevada tasa de analfabetismo y violencia hacia los menores, especialmente, las niñas y jóvenes de áreas más desfavorecidas.

Se propuso trabajar la coeducación y la educación emocional, debido a la problemática en estos países con las diferencias de género, el machismo, el maltrato a la mujer y a niños/as. Detectamos una grave situación en la escuela (de 3 a 12 años), un 95% no sabía leer ni escribir, existía una alta tasa de absentismo escolar y gran desnutrición.

4 PARTICIPANTES

Iniciamos nuestra experiencia de ApSI interdisciplinar en el curso 2014-2015 con el proyecto Suyapa (Honduras) con la participación de tres alumnos de Medicina, dos de Educación, Ingeniería y Criminología respectivamente, durante dos meses. En el curso 2015-16 participaron 18 alumnos de las distintas disciplinas. Los estudiantes de Educación cursaban su último año de carrera y los de Medicina cuarto o quinto curso. Un coordinador de cada centro se desplazó al terreno para diseñar, coordinar y hacer el seguimiento de las actividades de su área.

5 SERVICIOS REALIZADOS

Con la finalidad de contribuir a mejorar la realidad existente en los países con los que se colabora, se plantearon diferentes estrategias de intervención, siempre promoviendo la participación activa de familias y formadores para mejorar de forma integral su desarrollo, destacamos:

Talleres de educación sanitaria sobre nutrición e higiene.

Revisiones sistemáticas infantiles en los centros escolares con una valoración nutricional, continuando el estudio de malnutrición e iniciando tratamiento de las situaciones más graves.

Talleres de prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y embarazos no deseados.

Seminario de mejora en la salubridad, saneamiento del agua potable,

Talleres de convivencia dentro y fuera del aula y abordaje de resolución pacífica de conflictos.

Colaboración con el "Proyecto Sinergias": desarrollo integral de niños y niñas con discapacidad y/o problemas de aprendizaje en situación de extrema pobreza a través de un programa de educación inclusiva.

Talleres para adolescentes y para mujeres: Autoestima, Inteligencia emocional, asertividad, autoconocimiento, igualdad de género-prevención de violencia familiar.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El análisis se centró en las competencias transversales del programa de estudios de grado de medicina, donde se comprueba que alrededor del 70% fueron cubiertas en las actividades realizadas. Las narrativas de voluntarios, correspondientes al informe final de sus prácticas internacionales, proporcionaron una imagen de la experiencia que demostró la eficacia de este tipo de programa, tanto aumentando la sensibilidad y la atención a la diversidad como en la implementación de la formación "teórica" y adquisición de habilidades que en nuestro entorno no hubiera sido posible desarrollar.

Una vez finalizada la experiencia y a su regreso a España entregaron una memoria de su estancia. Mediante su lectura y encuentros con los participantes se llevó a cabo un análisis textual cualitativo de los informes finales de los alumnos para valorar la experiencia y discernir si su ejecución había sido

vivida de forma positiva y productiva. Los resultados indicarían hasta qué punto la metodología de innovación educativa “aprendizaje-servicio” es adecuada para conseguir los objetivos iniciales propuestos.

El análisis de la información muestra, de manera general y en todos los estudiantes, un alto grado de satisfacción de participantes: “Personalmente, he cumplido con todas mis expectativas, tanto con el trabajo realizado para nuestro proyecto como a nivel de experiencia vital. Ha sido un tiempo inolvidable.” (B Écija, comunicación personal 20 septiembre 2015). Ésta era una de las afirmaciones que podría resumir en conjunto la opinión del grupo.

Pero también es importante destacar la percepción que tienen los alumnos de que su formación personal, desde el punto de vista humano y sociocultural, ha mejorado. Un ejemplo es la referencia a lo que ha supuesto esta experiencia para su aprendizaje sociocultural.

He tenido la oportunidad de conocer la cultura de Honduras y su realidad a nivel de nutrición, violencia, la diferencia en la forma de vivir de hombres y mujeres y de cómo estas son tratadas con inferioridad y las dificultades que tienen para avanzar por problemas tanto internos de la sociedad como son las maras, como externos a nivel de gobiernos que han estafado dinero y a nivel sanitario han dejado al país sin fármacos y sin anestesia, sin posibilidad de tratar y operar a las personas. (JL Baca, comunicación personal 22 septiembre 2015)

La formación en valores, no solo morales sino también laborales. Es de destacar la adquisición de capacidades y aptitudes para el trabajo colaborativo con la aceptación del “otro” en toda su dimensión, lo que conlleva un gran aprendizaje desde la tolerancia.

Aprender cómo trabajan los hondureños y colaborar con ellos, aprender valores de colaboración, trabajo y esfuerzo para conseguir lo que quieres y que a través de la ayuda a los demás te ayuden a ti, transmite un mensaje muy importante que debería ser la base de cualquier sociedad en la que nos ayudemos unos a otros para avanzar. Y además trabajas con personas de diferentes ramas y con diferentes formas de pensar que siempre ayuda a abrir la mente y a aprender cosas nuevas. (JL Baca, comunicación personal 22 septiembre 2015)

El desarrollo de su capacidad de trabajar en equipo y con el respeto y la consideración al compañero de cualquier género, condición o raza los prepara para ser ciudadanos del mundo, evitando así el sesgo del localismo en sus relaciones de convivencia.

Saber abordar la práctica profesional respetando la autonomía del paciente, sus creencias y su cultura:

Sin embargo, nuestra mayor labor ha estado en las charlas formativas a escolares, padres y profesores. Por una parte, les recordamos lo que ya saben, les damos nuevas pautas que no conocían y hacemos un trabajo de concienciación. Esto es así, porque somos un elemento externo a su entorno y les llevamos nuestras vivencias y experiencias, que las toman muy en cuenta. (M Caro, comunicación personal 30 septiembre 2016)

Conocer las normativas de uso de los medicamentos en poblaciones especiales, y de ellas en la población pediátrica:

La experiencia, sin duda, ha sido increíble. Nuestros conocimientos en Medicina proporcionados durante la carrera nos han ayudado mucho a poder ejercer nuestra labor asistencial. Pero al principio no teníamos mucha idea de cómo funcionaba el sistema de salud peruano. Gracias a la ayuda prestada por los propios trabajadores del Centro de Salud no tuvimos grandes problemas. De hecho, estos nos han enseñado a trabajar con métodos, técnicas y aparatos que antes se usaban en España, pero a los que no estamos acostumbrados hoy día. (M Caro, comunicación personal 30 septiembre 2016)

Conocer las implicaciones económicas y sociales que comporta la actuación médica, considerando criterios de eficacia y eficiencia:

Las visitas a domicilio y el trabajo en las postas fue un trabajo bastante duro psicológicamente ya que convivíamos en ocasiones durante esas horas con la más absoluta pobreza. El ver la forma de vivir de muchas familias de la zona y el sacrificio que suponía para ellos simplemente poder acudir al centro de salud a recibir algún tipo de tratamiento me hizo plantearme lo poco que valoramos todo lo que tenemos en “nuestro mundo” y principalmente la poca importancia que se le da a preservar nuestro sistema sanitario actual, que va en decadencia continuamente. Cuando ves cómo la gente comparte habitación en un centro de salud con cuatro personas más enfermas de cualquier patología infecciosa sin un sistema de aislamiento mayor que el de una mosquitera, comprendes realmente que si perdemos todas las ventajas de las que disponemos en nuestros hospitales la mayor parte de la población sufriría hasta llegar a extremos demasiado perjudiciales (M Rengel, comunicación personal 30 septiembre 2016).

Para desarrollar parte de su trabajo han debido aprender y poner en práctica diferentes competencias instrumentales:

Creo haber mejorado o desarrollado diversas aptitudes tales como: resolver e implicarme al máximo en las tareas que se me encomiendan; poder fijar objetivos y alcanzarlos gracias a una dinámica diaria de trabajo y esfuerzo; he conseguido valorar mucho más la relación entre resultados y recursos procurando lograr siempre el mayor rendimiento de los mismos; he realizado tablas y planes de trabajos realistas conociendo en todo momento mis limitaciones, buscando apoyo en compañeros y en mis cualidades conocidas y adquiridas de “*novo*”. (JM Soriano, comunicación personal 15 septiembre 2016)

Y también un objetivo que gusta mucho en las organizaciones comunitarias, el de trabajo en equipo:

He colaborado en grupo en la medida de lo posible, respetando a mi equipo y las decisiones que tomábamos; me he implicado en objetivos globales de grupo, sobre todo con los voluntarios hondureños, mostrando una actitud colaboradora ante mis compañeros y coordinadores, respondiendo antes sus demandas sin ningún tipo de problema o percance, utilizando los medios y el lenguaje más adecuados en cada situación, pudiendo así transmitir la información con claridad y nunca dando por

supuesto que la información es conocida por todos; he llegado a esclarecer las prioridades en función de la importancia y, así, he adaptado mis horarios en cada momento de la mejor manera posible (JJM Soriano, comunicación personal 15 septiembre 2016).

Este hecho lo han percibido como una muestra de desarrollo personal, madurez y adquisición de valores dada la autovaloración de sus actuaciones. De este modo se ha logrado el aforismo griego “conócete a ti mismo” y aprende de tus limitaciones y han desarrollado además competencias instrumentales y capacidad crítica:

He conseguido sacar suficiente tiempo como para elaborar proyectos personales, como he mencionado anteriormente, organizando mi tiempo y mis tareas y aprendiendo de mis errores; he intentado, en todo momento, reflexionar de forma crítica sobre mis errores, ya que mi forma de actuar no siempre fue la correcta en el nuevo territorio donde me encontraba y, por supuesto, he aprendido a apreciar todo cuanto tengo hasta límites insospechados, habiendo cambiado ciertos rasgos de mi personalidad o, mejor dicho, habiéndolos mejorado. ” (JM Soriano, comunicación personal 15 septiembre 2016).

Un lugar al que llegamos pensando que íbamos a cambiarlo y al que pretendíamos salvar. Al final independientemente del trabajo que hayamos realizado, sin duda, han sido ellos los que nos han salvado a nosotros. Ellos han hecho que ir allí suponga un antes y un después. Ellos con sus sonrisas cada mañana, con su ilusión de que nosotros hayamos elegido pasar nuestro tiempo allí. Ellos con sus dudas e inquietudes que nosotros resolvíamos. Mi proyecto ha sido dedicarme a personas y crecer como persona. Abrir la mente y estar dispuesta a realizar cualquier actividad que se me planteara, que fuera productiva para ellos y para la que yo me viera capacitada. Hemos atendido partos, realizado suturas, colaborado en cursos, dado charlas de prevención, pero sobre todo hemos coleccionado sonrisas. Hemos participado en todo lo que hiciera falta y hemos aprendido una serie de valores que no olvidaremos fácilmente (G Moreno, comunicación personal 30 septiembre 2016).

Ante diferentes circunstancias y actuaciones han desarrollado la capacidad de analizar desde un punto de vista crítico-constructivo las diferentes situaciones. Así han conseguido superar dificultades y problemas imprevistos que les impedían desarrollar su trabajo de la manera más idónea posible. Podríamos decir que han aprendido a utilizar su capacidad crítica de manera constructiva.

La dificultad es organizar a un grupo de personas para alcanzar unos objetivos que requieren esfuerzo y dedicación y de organización interna de ACOES, a veces fallaba la comunicación interna, pero lo hemos sabido solventar hablando con ellos diariamente para organizar todas las actividades (JL Baca, comunicación personal 22 septiembre 2015).

Estas afirmaciones evidencian cómo han aprendido y desarrollado las habilidades para la resolución de problemas y dificultades surgidas en el trabajo cotidiano. Para ello, han utilizado competencias de

comunicación y de consenso para realizar un trabajo en equipo organizado lógicamente y coordinado con todos los actores.

El análisis crítico y la valoración la han realizado también desde un punto de vista profesional y técnico, lo que demuestra la adquisición de nuevos conocimientos científicos y académicos y por tanto un aprendizaje de contenidos curriculares.

La utilización de estas tablas de la OMS para hallar los percentiles de la talla y el peso tampoco son del todo correctas, ya que es la misma que se utiliza, por ejemplo, en Noruega, y la población no tiene las mismas características. Sin embargo, los médicos de Honduras también utilizan estas tablas debido a que no existen tablas propias para hondureños (B Écija, comunicación personal 20 septiembre 2015).

Se demuestra así una vez más una de las condiciones necesarias para que una experiencia de prácticas pueda considerarse aprendizaje-servicio.

Han aprendido a través de la experiencia los conceptos fundamentales sobre cooperación, educación para el desarrollo y voluntariado como muestran parte de sus afirmaciones en los informes realizados:

El voluntariado es la oportunidad de encontrarse a uno mismo, de enfrentarse a situaciones que crees que no serás capaz, pero al final te adaptas y las vas superando poco a poco. Te das cuenta de la importancia de vivir cada día. No planeas, actúas. Aprendes a tener iniciativa y a que nadie va a estar detrás de ti diciéndote lo que debes hacer. Es algo que haces porque tú quieres y por tanto tú eres responsable de hacer que la experiencia sea productiva y de que tu trabajo realmente tenga una continuidad y un fruto. (G Moreno, comunicación personal 30 septiembre 2016)

De esta forma han aprendido que el objetivo es que la cooperación termine siendo innecesaria porque los Estados del Sur asuman su plena función; y que no es sino un parche a una situación de desigualdad que debe desaparecer mediante la acción política centrada en el hombre, no en la economía (De Aranzábal, 2010).

7 CONCLUSIONES

La estancia en centros de salud y escuelas de áreas rurales desfavorecidas ha resultado ser un método eficaz para adquirir competencias y habilidades personales y profesionales, sugiriendo además cambios y propuestas de nuevos contenidos y métodos en la formación de futuros profesionales, médicos y educadores, preparados para afrontar los retos de globalización y justicia social que la sociedad actual demanda.

Esta estrategia de formación inspirada en la educación para el desarrollo con metodología de ApS demuestra su efectividad cuando los estudiantes, además de valorar la experiencia, hacen propuestas para mejorar la convivencia en la estancia y son capaces de aportar sugerencias de organización y de mejora de la eficacia de la experiencia para futuras convocatorias con propuestas de nuevas actividades a realizar.

En relación con la medicina, han conseguido percibirla como algo más que un medio para la resolución de problemas de salud, reforzando su motivación para trabajar de forma generosa y gratuita para la mejora del bienestar sociosanitario global. Han comprobado que el ejercicio de la medicina se

puede realizar de manera más integral y global, existiendo otros enfoques, posibilidades e incluso salidas profesionales como es la de la Cooperación Internacional. Pero, sobre todo, han conseguido una visión más real del mundo del trabajo y de la salud, donde contrasta el bienestar y cobertura educativa y sanitaria de la que siempre han tenido, mientras que en Honduras y Perú se han enfrentado a unas condiciones de supervivencia que nunca habían conocido, ni en la Universidad ni a lo largo de su vida. En relación con la educación los estudiantes se han enfrentado a las carencias que ofrece el mundo rural, tanto por capital cultural como por recursos en las aulas. Han comprobado el abismo existente entre las escuelas de su ciudad y las denominadas del "Tercer mundo". Se han dado cuenta que las dificultades para obtener buenos resultados educativos se multiplican en contextos tan adversos donde prima la profesionalidad y el trabajo con la comunidad más que la presencia de internet.

Los estudiantes han sufrido un aprendizaje vital que les genera una conciencia universal sobre las diferencias de la condición humana y les acerca más a sus semejantes.

Como les digo a todos mis familiares, amigos y colegas "Esta experiencia no se puede contar, sólo se puede vivir" (BES, 2016).

Agradecimientos

Financiación recibida a través de un proyecto de Voluntariado Internacional Universitario de Cooperación Universitaria para el Desarrollo UMA-AACID. 2014/2015 y 2015/16

8 REFERENCIAS

- De Aranzabal-Agudo, M., Tezanos, H., y Teresa, M. (2010) Ética y estética en la Cooperación Internacional. *Atención Primaria*, 497-502. doi:10.1016/j.aprim. 2010.09.023
- Florax, R. J. G. M. (1992). *The university: a regional booster?: economic impacts of academic knowledge infrastructure*. Aldershot: Avebury.
- Folgueiras-Bertomeu, P., Luna-González, E., Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. Service learning: study of the degree of satisfaction of university students. Publicaciones -Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Revista de educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Junta de Andalucía (2015). *II Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo 2015-2018 (PACODE 2015)*. Aprobada el 27/08/2015. Recuperado de <http://juntadeandalucia.es/export/drupaljda/pacode.pdf>
- LEY 14/2003, de 22 de diciembre, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. BOJA N.º 251 DE 31/12/2003. Pag. 27/446-27.452
- Pulido-San Román, A. (2008). *La Universidad del Siglo XXI: Introducción y reflexiones iniciales*. En IX foro ANECA. La Universidad del Siglo XXI (pp. 17-24). Madrid: ANECA.

Atención a hijos/as de mujeres en la Unidad de Madres de Madrid

M.^a Lourdes García-López, Rosario Cerrillo y Pilar Aramburuzabala

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) de atención a hijos/as de mujeres en la Unidad de Madres de Madrid se pone en marcha en 2015-2016 con alto grado de participación y compromiso por parte del alumnado y profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Entidad AMPARA.

Durante el curso académico 2017-2018 se ha desarrollado este proyecto dentro del curso de ApS de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Se trata de un curso específico de 9 ECTS en el que los estudiantes reciben formación teórica, participan en actividades de planificación, reflexión y evaluación de la experiencia, así como en el desarrollo del servicio en la Unidad de Madres en horario semanal y de fines de semana alternos con la entidad AMPARA. Con 18 estudiantes, este año ha sido uno de los proyectos más demandados por nuestro alumnado. A su vez, ha contado con una importante implicación y compromiso por parte de la entidad, que ha participado activamente en alguna de las actividades desarrolladas en la Facultad.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La atención a los menores en los primeros años de vida constituye un compromiso social en base a la importancia de las experiencias en estas edades para el desarrollo de la persona. Este derecho se convierte en una prioridad para menores que permanecen junto a sus madres en los centros penitenciarios en los que cumplen la responsabilidad penal por cometer un delito.

La legislación española permite a los menores de tres años permanecer junto a sus madres, y esta estancia ha de garantizarse en las mejores condiciones para su desarrollo. Es por ello que desde el Gobierno (Instituciones Penitenciarias; Ministerio del Interior), se configura un modelo para garantizar estos derechos con la creación de lugares específicos en los que la privación de libertad de las madres no sea un factor de exclusión y de riesgo en el desarrollo de los menores. Con este objetivo nacen las Unidades de Madres.

La Unidad de Madres de Madrid, Jaime Garralda, es un espacio específico para la atención a los menores y sus madres, diferente a los centros penitenciarios, donde la organización espacial, personal y de recursos se ha adaptado para dar respuesta a las personas que viven allí. Constituye un entorno innovador y un recurso de enorme valor para conjugar la vivencia de los niños y niñas en su primera infancia junto a sus madres, y una estancia en condiciones estimulantes y promotoras para su desarrollo. Dentro de esta Unidad, la Asociación AMPARA ha puesto en marcha una serie de actividades para las madres y sus hijos.

La Asociación AMPARA es una organización no gubernamental que nace para dar respuesta a personas en riesgo de exclusión social, principalmente a aquellas que deben cumplir condena penal en instituciones penitenciarias. Esta organización desarrolla varios programas para la promoción de los derechos de formación y desarrollo de las personas en situación de aislamiento. El Proyecto Malala es uno de los proyectos destacados y va dirigido a la atención de los menores que viven en estos centros penitenciarios. En la Unidad de Madres Jaime Garralda, y en convenio con Instituciones Penitenciarias, se desarrollan varias actividades con los menores durante toda la semana. Para el

desarrollo de estas actividades, la organización necesita personas voluntarias que puedan estar con los menores mientras sus madres participan en talleres dentro de la Unidad. Igualmente, estas personas participan como acompañantes de los menores en actividades de ocio los fines de semana.

En este marco, la Universidad Autónoma de Madrid ha encontrado una oportunidad para su alumnado en el desarrollo de competencias transversales o genéricas definidas por el Espacio Europeo de Educación Superior a través de la participación activa y voluntaria en experiencias de servicio a la comunidad. Esta metodología de aprendizaje-servicio forma parte de la formación de nuestros estudiantes desde 2008 y se viene desarrollando integrada en las asignaturas de los grados universitarios y en el curso específico de ApS que se inició en 2016-17.

3 PARTICIPANTES

Desde sus inicios, la participación en este proyecto ha estado vinculada al alumnado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Esta Facultad se puede considerar clave en la puesta en marcha, seguimiento y difusión del ApS dentro de la comunidad universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid. En ella desarrollan su actividad docente profesores y profesoras con una importante trayectoria profesional en esta metodología, que han sido y siguen siendo abanderados y promotores del ApS en sus asignaturas, en la coordinación de proyectos de investigación, así como en la dirección de estudios y tesis doctorales relacionados con este área.

El curso de ApS de corta duración enmarcado en el programa formativo de la Universidad Autónoma de Madrid está abierto a alumnos y alumnas de todas las Facultades.

El número de participantes en este proyecto está condicionado por el número de plazas que oferta cada año AMPARA. El curso 2016-2017 participaron en este proyecto 10 alumnos/as. El curso 2017-2018 se amplió el número de plazas a 18.

4 NECESIDADES DETECTADAS

En la definición de ApS se destaca las necesidades como un elemento clave al que va destinado el servicio solidario. Se trata de necesidades reales y sentidas por una comunidad, que con el protagonismo de los estudiantes y en el marco del currículo escolar promueven el desarrollo de competencias para una ciudadanía activa, responsable y regida por principios de justicia social.

El proceso de detección y análisis de las necesidades promueve en los estudiantes experiencias de toma de conciencia del propio concepto de justicia social y de su papel en la transformación social (Aramburuzabala, 2013).

El desarrollo físico, emocional y social de los niños y niñas en la primera infancia es esencial para la conformación del adulto a nivel personal y social. Partiendo de esta premisa, la sociedad en su conjunto y las instituciones educativas y sociales en particular han de velar por la conformación íntegra de la persona y promover medidas que actúen como elemento compensador para colectivos en riesgo de exclusión social. Por ello, esta experiencia parte de la necesidad real de enriquecer la vida de los menores que viven con sus madres a través de experiencias fuera del entorno penitenciario.

El derecho que asiste a las madres en régimen penitenciario permite que puedan tener a sus hijos e hijas con ellas. Junto a Instituciones Penitenciarias, la asociación AMPARA pone en marcha programas de atención a estos menores con el objetivo de promover su máximo desarrollo personal y

social en los primeros años de su vida. Para poder desarrollar estas actividades, la entidad necesita personas voluntarias que puedan atender a los niños y niñas.

A partir de estas experiencias, el alumnado da respuesta a las necesidades de los niños y niñas de conocer y disfrutar de espacios, lugares de juego y el entorno, aprender rutinas de la vida diaria, así como ampliar su círculo de relaciones, desarrollando habilidades afectivas y de relación.

5 SERVICIO REALIZADO

El ámbito del servicio de este proyecto es la atención a menores en riesgo de exclusión social, con el objetivo de acompañarlos para que puedan desarrollar actividades de ocio, estimulantes y promotoras de su desarrollo. En concreto, los estudiantes cuidan, asisten y apoyan en la atención de menores entre 9 meses y 6 años dentro de la Unidad de Madres y en las salidas fuera del recinto a parques y lugares de ocio, mientras sus madres participan en talleres formativos.

La participación del alumnado constituye un servicio directo a la Comunidad en el que cobra especial importancia el compromiso de la persona con la actividad a desarrollar. Este compromiso se hace extensivo durante todo el curso escolar.

El servicio realizado se concreta en las siguientes actuaciones:

- Fines de semana (una vez cada 15 días). Sábados o domingos. El servicio se desarrolla fuera de la Unidad de Madres. Los voluntarios llevan a los niños a lugares de ocio para pasar el día y realizan actividades estimulantes para su desarrollo físico, afectivo y social.
- Entre semana, el servicio se desarrolla dentro de la Unidad de Madres, mientras las mujeres asisten a talleres formativos. Los voluntarios están al cuidado de los menores a la vez que promueven actividades en un clima lúdico y de aprendizaje.



Figura 1. Salida en domingo. Área de juegos infantiles Madrid Río

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Rubio (2009) se refiere al ApS como una metodología que hace posible mayor diversidad y calidad en los aprendizajes. En el marco de la Universidad, esta forma de trabajar permite conectar la teoría y la práctica, y promover la adquisición de competencias claves personales y sociales para el individuo de cara a su formación como profesional y ciudadano comprometido.

La participación en este proyecto permite desarrollar competencias relacionadas con el trabajo en equipo, habilidades para las relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad y la

multiculturalidad, capacidad crítica y motivación, así como el compromiso cívico, de especial relevancia en la formación del alumnado universitario.

Esta experiencia ha tenido impacto significativo en el alumnado. La participación en ApS no solo les ha permitido dar sentido a su formación universitaria, al aplicar los contenidos trabajados en clase, sino que también ha supuesto un escenario ideal para el ejercicio de habilidades de organización, de toma de decisiones y de relación con los miembros de la entidad y con los compañeros, que, como ellos, comparten intereses e inquietudes en relación con su aprendizaje y su responsabilidad social.

Esta aproximación a la realidad y a los problemas en el entorno hace que el alumnado reflexione desde un enfoque crítico sobre el impacto que supone su acción en los demás. Uno de los aspectos clave en el trabajo de reflexión con el alumnado participante fue la toma de conciencia de que su acción supone una mejora en la vida de los demás, ya que con su servicio están ofreciendo a los niños y niñas en el entorno penitenciario experiencias diferentes a las rutinas que tienen establecidas, con todo lo que implica de, relaciones de afecto, formas de interacción, así como normas de convivencia y uso de recursos del entorno.

7 CONCLUSIONES

El desarrollo del ApS requiere de la motivación como elemento clave para ponerse en marcha. Ante las necesidades en el entorno, la inquietud y el querer formar parte de la intervención social es indispensable. Este elemento está implícito en todo este proyecto. Como ya ha indicado anteriormente, el interés del alumnado por participar en este proyecto aumenta cada año.

En la Facultad de Formación de Profesorado y Educación hay un compromiso claro por la sostenibilidad de este proyecto. Por ello, queremos agradecer a todo el alumnado por participar, aprender y disfrutar con esta experiencia, enriqueciendo su currículo personal y dando sentido a la acción universitaria como marco del desarrollo de una sociedad más justa.

A su vez, resulta imprescindible destacar la motivación de la entidad AMPARA, reconociendo el trabajo que realizan y su implicación en la puesta en marcha, seguimiento y desarrollo de proyectos de ApS. La sinergia entre la Facultad y AMPARA es necesaria y posible gracias a la actitud abierta y de colaboración de todos y todas las participantes. Para ellos el reconocimiento de esta comunicación y la emoción de seguir trabajando un año más.

8 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660345>
- Asociación Ampara (2015). Proyecto Malala. Madrid. Recuperado de <http://asociacionampara.org/proyecto-malala/>
- Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (2016). Aprendizaje-Servicio. Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/Profesorado/Aprendizaje-Servicio_P/1446753712252.htm?language=es&nodepath=Aprendizaje-Servicio
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.

La inclusión en el Aprendizaje-Servicio Universitario. Una experiencia en Actividades Físicas en el Medio Natural

María Luisa Santos-Pastor, Luis Fernando Martínez-Muñoz y Laura Cañadas

Universidad Autónoma de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU) concreta, entre sus diecisiete objetivos, el número 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizajes durante toda la vida para todos”. Entre las 169 metas, se menciona la importancia de “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

La inclusión debería ser un punto de partida en la educación básica de la persona en sus diferentes niveles educativos, siendo fundamental que se refleje también en el ámbito social (UNESCO, 2009). La inclusión en la enseñanza universitaria no debería ser una acción exclusiva, ocasional, ni reducida a compartir simples espacios físicos (aulas, laboratorios, gimnasios, etc.) en los que se desarrollan programas formativos con diversos fines (como es el caso que nos ocupa, asignatura del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte -CAFYD- y la asignatura del programa Promotor en la Universidad Autónoma de Madrid -UAM-). Se trata de programas formativos que, por lo general, tienen objetivos divergentes y claramente delimitados: unos, destinados a estudiantes universitarios que realizan estudios en titulaciones normalizadas; otros, que lo hacen en programas reglados especiales, adaptados a su grado de limitación y/o discapacidad.

Es poco frecuente encontrarse con programas universitarios inclusivos y compartidos, entre personas con diferente capacidad y expectativa hacia la formación personal y profesional. Sin embargo, existen evidencias claras sobre la potencialidad que tiene una formación inclusiva: superar barreras al aprender, valorar la diferencia como un elemento estimulante del aprendizaje, resolver problemas reales, interactuar y desarrollar competencias de manera conjunta (Mendía, 2012). Estos efectos coinciden con algunos de los resultados destacados en diferentes estudios (v.g. Álvarez, Martínez, González y Buenestado, 2017; Carrillo, Arco y Fernández, 2017) sobre la implantación de experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS). En este marco, también hemos podido constatar, que las acciones formativas inclusivas en el contexto universitario favorecen el desarrollo óptimo de la intervención con metodología de ApS (Santos-Pastor, Martínez y Arribas (2017).

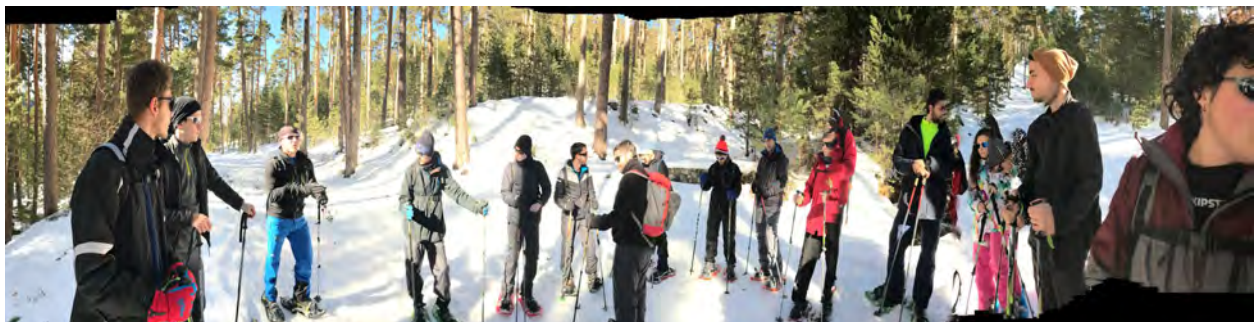


Figura 1. Práctica Inclusiva en el Medio Natural. Ruta de Raquetas de nieve.

En este artículo tratamos de destacar las potencialidades y las dificultades resultantes del desarrollo de una experiencia en el que el alumnado universitario con diferentes capacidades, construyen procesos de aprendizaje compartidos, formándose para una vida activa solidaria y comprometida con la comunidad.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La experiencia que presentamos denominada “Naturalmente Incluidos” se ha desarrollado en el contexto universitario (UAM), en dos titulaciones que se imparten en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, durante los cursos 2016/17 y 2017/18. En concreto, en la titulación del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), en la asignatura de 2º curso denominada Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN) y en el Programa Promotor de la Fundación Prodis , - centrado en la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual-, en la asignatura, denominada Desarrollo de Conductas Motrices y su relación con el ámbito deportivo I y II, impartida en los dos cursos del programa (1º y 2º) (ver figura 2).

El propósito inicial de esta experiencia pretendía lograr la integración de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual con otros estudiantes universitarios con los que comparten diariamente espacios físicos en la facultad, pero que, rara vez, coinciden en encuentros de carácter pedagógico. En este marco de inquietudes se sitúa nuestra propuesta, en la que los estudiantes de ambas titulaciones participan de manera integrada en las prácticas inclusivas en el medio natural, que son, a su vez, el eje donde se sustente el proyecto de Aprendizaje-Servicio que se desarrolla en la misma asignatura del Grado de CAFYD.

Las propuestas inclusivas realizadas tienen un carácter eminentemente práctico y forman parte del contenido curricular de la asignatura AFDMN. Los estudiantes de Promotor se incorporan como participantes en las actividades prácticas en el medio natural, permitiendo una integración activa y participativa durante las prácticas, interactuando y aprendiendo juntos.

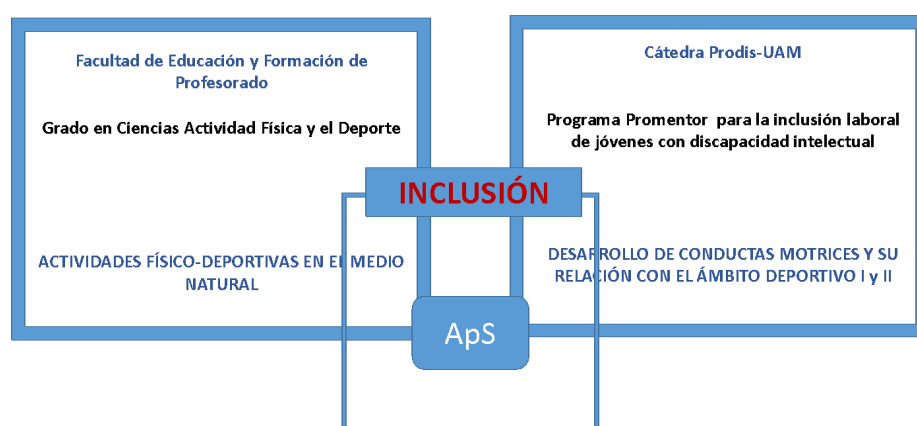


Figura 2. Proyecto ApS-AFDMN y Acciones Inclusivas en el MN

Como se muestra en la tabla 1, estas prácticas tienen la singularidad de llevarse a cabo fuera del aula-clase, en diferentes espacios naturales (cercano, próximo y lejano), con diversa duración y nivel de complejidad, en función del medio natural utilizado. Estas condiciones extraordinarias son las que de alguna manera motivan e impulsan una participación inclusiva.

Tabla 1*Relación de prácticas en el medio natural*

Entornos De Práctica	Entorno Cercano (EC)	Entorno Próximo (EP)	Entorno Lejano (EL)	
	Juegos En El Medio (EC1)	Senderismo Valdelatas (EP1)	Opción A	Opción B
	Orientación En La Universidad (EC2)	Escalada Rocódromo Dehesa Boyal (EP2)	Raquetas Nieve 1 (EL1)	Raquetas Nieve 2 (EL2)
	Iniciación A La Escalada Universidad (EC3)	Orientación Dehesa Boyal (EP3)	Acampada Valsaín (EL+1)	
			Raid Escalada (EL4)	Senderismo (EL3)
	Orientación Valdelatas (EP4)	Senderismo (EL5)	Piragüismo + Trail (EL6)	
		BTT (EL7)		

El desarrollo de actividades físico-deportivas en el medio natural implica un dominio de técnicas de cierta complejidad motriz, un esfuerzo físico moderado y, en muchos casos, implica desplazarse fuera del entorno universitario. Es por ello que una adecuada gestión se convierte en el eje fundamental para llevar a cabo el programa, además de una planificación sistemática y rigurosa, la concreción de distintos procedimientos organizativos, así como una óptima comunicación y coordinación entre los responsables de los programas implicados.

Las fases del proyecto inclusivo se centran en tres momentos principales: diagnóstico inicial, desarrollo de la práctica y evaluación de la experiencia.

2.1.1 Diagnóstico inicial.

El objetivo de esta fase es concretar las posibilidades reales de participación del alumnado de Promotor en función de su nivel y de las particularidades de las prácticas. Como resultado final de esta valoración inicial, se hace la asignación de prácticas entre todo el alumnado de Promotor, atendiendo a diferentes criterios: competencia motriz, experiencias previas, autonomía, complejidad técnica, esfuerzo físico y seguridad.

Por su parte, al alumnado de CCAFD se les informa sobre el alcance del proyecto, sus características y posibilidades, dejando claro el propósito de trabajar de manera integrada, en igualdad de condiciones y desde el rol que adquieren como facilitadores de la inclusión.

Asimismo, con el alumnado de Promotor se hace una reunión informativa en el que se les comunica la posibilidad de participar en las salidas en el medio natural con el alumnado de CCAFD, se recogen sus preferencias de prácticas y experiencias previas, se les resuelve las dudas y se les dan pautas básicas para tener en cuenta para su participación (lugares y momentos en los que se desarrollan, equipamiento necesario, normas de seguridad, etc.).

2.1.2 Desarrollo de la práctica en el medio natural.

Con carácter previo a la práctica, se informa a las familias de las actividades en las que sus hijos e hijas van a participar, ofreciéndoles los detalles de estas (lugar, tiempos, equipamiento, etc.) y la necesidad de obtener su consentimiento para participar en las salidas al medio natural.

También se cuenta con una persona de apoyo (Servicio de Voluntariado Europeo de la UAM) para los estudiantes de Promentor, que participa como facilitador de su integración y apoyando las posibles dificultades que puedan ir surgiendo durante el desarrollo de la práctica, aunque siempre en un segundo plano, para favorecer una verdadera inclusión. Su rol se centra en acompañarlos durante sus desplazamientos hasta el punto de encuentro donde se inicia la actividad, así como supervisar y asegurar que van correctamente equipados y estar disponible para responder a imprevistos, apoyándoles durante la práctica, velando por su seguridad.

2.1.3 Evaluación de la experiencia por parte del alumnado

Al terminar la actividad se realiza una reflexión conjunta de la experiencia vivida, posibilitando el intercambio de opiniones, vivencias, emociones y reflexiones entre el alumnado. Posteriormente, con carácter individual, dicha reflexión se concretará en un diario de aprendizajes (blog digital, en el caso de los estudiantes de CCAFD y un diario, en el caso de Promentor).

La evaluación del proyecto inclusivo es formativa y compartida con los estudiantes del Grado en CAFYD. Se utiliza un blog digital donde se recopilan vivencias, emociones, sensaciones y dificultades surgidas durante las prácticas. Asimismo, los diarios elaborados por el alumnado de Promentor son revisados y retroalimentados por parte de la profesora de la asignatura del programa.

Esta propuesta inclusiva adquiere valor en el marco del proyecto de ApS que se lleva a cabo con los grupos de estudiantes de CAFYD, y que voluntariamente lo seleccionan. El proyecto de ApS-AFDMN consiste en desarrollar una propuesta práctica relacionada con los contenidos de AFDMN para uno de los cursos de Promentor (1º o 2º). Estas intervenciones se desarrollan durante el horario lectivo de la asignatura Desarrollo de Conductas Motrices y su relación con el ámbito deportivo I y II (DCMAD) de Promentor (ver figura 3).

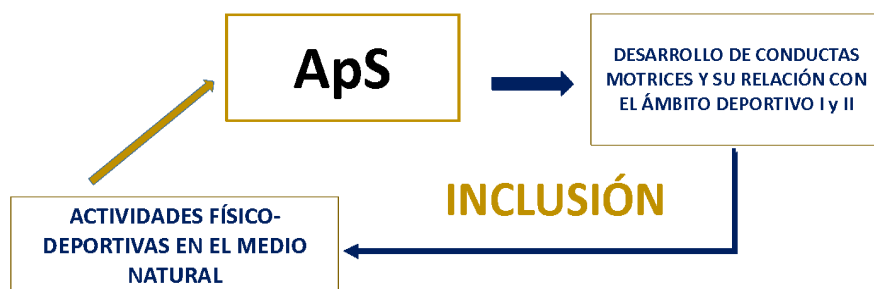


Figura 3. Prácticas inclusivas y ApS

En concreto, se han llevado a cabo prácticas relacionadas con las acciones inclusivas, destacando: Senderismo-Plogging, Nordic Walking, Orientación Mapa-Brújula-Códigos QR, Escalada y Acampada Sostenible. De este modo, se produce una sinergia entre las acciones inclusivas y el ApS, siendo una garantía para conseguir la verdadera inclusión (figura 3).

Los procedimientos seguidos son fundamentales para conseguir una verdadera inclusión. Programar atendiendo a las necesidades del grupo al que va dirigido el servicio, así como la valoración de las competencias de los participantes y las particularidades de la práctica son imprescindibles.



Figura 4. Acciones inclusivas. AFDMN y Promentor

3 PARTICIPANTES

El principal protagonista del proyecto es el alumnado implicado; si bien, el profesorado ejerce una función importante de guía y de conexión entre ambos programas.

3.1 Estudiantes implicados:

Alumnado de ambos programas, participantes activos en las AFDMN, asumiendo diferentes roles y protagonismo en el proyecto. El alumnado de CAFYD (80 participantes), actúan como voluntarios-responsables de las actividades de Promentor (Práctica Voluntaria), o como participantes acompañantes-apoyos del alumnado con discapacidad (25 participantes), cuando éstos se incluyen en las actividades-salidas de AFDMN propuestas por la asignatura (Práctica Inclusiva).

3.2 Personal de los programas con roles diferentes

Resulta vital el papel de supervisión y apoyo del profesorado implicado.

- a) Profesorado asignatura AFDMN, que se encarga de diseñar las acciones teórico-prácticas (diseño de sesiones) que conforman el proyecto, su metodología y evaluación; además de establecer protocolos para la participación conjunta del alumnado, así como una dinamización óptima de la práctica. Establece los criterios de participación del alumnado del Programa Promentor.
- b) Profesores del Programa Promentor, cuya misión es acompañar a los estudiantes con discapacidad intelectual, ofreciéndoles un apoyo adaptado para cada una de las actividades. Realizan un diagnóstico-análisis sobre el alumnado que va a participar activamente en la práctica, en función de su complejidad.

- c) Colaboradores-voluntarios que apoyan el desarrollo de las prácticas previstas, ayudando al profesorado durante la intervención, la supervisión y evaluación de la propuesta de ApS.

4 NECESIDADES DETECTADAS

La experiencia propuesta trata de dar respuesta a una necesidad educativa y social, a través de un enfoque inclusivo, mediante la participación e interacción de los estudiantes universitarios en AFDMN.

Los estudiantes de CCAFYD se forman para atender a una sociedad compleja, mediante un proyecto solidario con el que experimentan y perfeccionan su capacidad como futuros docentes, tratando de compartir espacios pedagógicos y formativos, además de diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar acciones prácticas concretas basadas en las demandas del contexto, valorando las posibilidades de generar propuestas físico-deportivas en el medio natural, sostenibles, inclusivas y adaptadas a las capacidades del alumnado.

El alumnado de Promentor participa con otros jóvenes universitarios en las actividades propuestas, adquiriendo aprendizajes significativos de carácter lúdico-recreativo, mejorando su competencia motriz y adquiriendo hábitos de ocio activo en la naturaleza. Se trabaja de forma específica la autonomía, potenciando la adhesión a la práctica y mejorando su calidad de vida. Para este colectivo es una oportunidad de estar en contacto directo con alumnado de CAFYD, como participantes activos y de comunicarse con alumnado de su edad, externo a su programa, fortaleciendo el sentimiento de pertenecer a la comunidad universitaria (esto es importante porque la mayoría del tiempo se relacionan solo entre ellos), además de hacer actividad física fuera del entorno universitario, guiados por especialistas dentro de su plan de estudios.

5 SERVICIO REALIZADO

Los objetivos del servicio quedan definidos y condicionados por el colectivo que participa en el Programa Promentor, que se concretan en:

- Favorecer la inclusión de jóvenes con discapacidad a partir de la actividad física y deportiva, en concreto de las AFDMN.
- Mejorar la calidad de vida, adquiriendo hábitos de práctica físico-deportiva (poco habituales para ellos), promoviendo su inserción educativa, social y cultural.
- Participar activamente en un programa AFDMN basado en la aplicación de contenidos motrices en diferentes espacios naturales y con una actitud responsable ante el medio natural, mejorando su competencia motriz.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El proyecto Naturalmente Incluidos, se enmarca en una de las propuestas de trabajo que el alumnado de CAFYD debe realizar como propuesta de aprendizaje-evaluación. Se trata de programar una AFDMN para un colectivo concreto (adultos, jóvenes en riesgo, discapacidad, etc.). Aprovechando que en la misma Facultad se desarrolla el programa Promentor, donde se imparte una asignatura relacionada con la actividad física y el deporte (Desarrollo de Conductas Motrices y su relación con el

ámbito deportivo), los estudiantes que lo seleccionan, voluntariamente, construyen y ponen en marcha con ellos su proyecto en el ámbito de las AFDMN.

Los objetivos de aprendizaje de esta experiencia se han centrado en:

1. Descubrir las potencialidades educativas de las AFDMN en el marco de la discapacidad intelectual desde una metodología basada en el servicio a la comunidad
2. Tener una visión crítica de las necesidades de aprendizaje relacionadas con las AFDMN en el contexto propuesto para mejorarlo
3. Diseñar e implementar un programa de AFDMN desde un enfoque integral, sostenible e inclusivo
4. Sensibilizar al alumnado para adquirir un compromiso social y responsabilidad cívica para con el contexto cercano

Las acciones prácticas se estructuran en diferentes momentos, en función de sus características y formato: teórico-práctico (talleres) y práctico (sesiones).

Los talleres se desarrollan en un espacio concreto, en espacios naturales del campus universitario, cuyo objetivo se orienta a conocer los fundamentos teórico-prácticos de las AFDMN, para aplicarlas, posteriormente, al medio natural lejano (por ejemplo, cómo utilizar un plano o una brújula).

Las sesiones o las prácticas físicas en el medio natural se diferencian por los espacios o lugares que se utilizan. Distinguimos entre:

1. Entorno cercano (en el medio natural del propio campus universitario);
2. Entorno próximo (en el medio natural cercano a la universidad: parque, bosque, monte);
3. Entorno lejano (en el medio natural: parque nacional y otros espacios naturales).

Además, se realizan otras acciones de carácter complementario, destinadas a organizar y gestionar los diferentes momentos de la intervención, entre los que destacan: reuniones de información inicial, organización general y tutorías, entre otras.

Los beneficios extraídos con esta propuesta formativa universitaria con carácter inclusivo son mutuos para ambos colectivos (Santos, Martínez y Arribas, 2017). Involucrarse en un proyecto común que se lleva a cabo en situaciones reales, favorece el desarrollo de competencias, socializa el aprendizaje y les permite crecer aprendiendo juntos (Mendía, 2012). Por una parte, el alumnado de Promotor desarrolla una mayor competencia que si lo hiciera en condiciones aisladas con referencia al grupo con discapacidad, logrando un mayor nivel de eficacia en el aprendizaje. Los estudiantes de CAFYD adquieren competencias profesionales en situaciones de diversidad, aprenden en, de y con la comunidad, logrando la inclusión social, sirviendo como marco de referencia para la realización posterior de proyectos de ApS en AFD con los que desarrollar otras competencias transversales, vinculadas con aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal y colectiva, en el marco de su desarrollo profesional. De este modo se logra cumplir con la doble finalidad del ApS: pedagógica y solidaria, lo que significa aprender en situaciones reales para mejorarlas (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).



Figura 3. Práctica Inclusiva en el Medio Natural. Reflexión de la práctica (Juegos en el medio natural).

El contexto en el que se ha enmarcado el proyecto es favorable para impulsar la consecución de los objetivos previstos en la programación. Los dos ámbitos de intervención (AFDMN + discapacidad intelectual) se sitúan en el mismo contexto universitario, lo que beneficia su aplicación y permite hacer una mejor gestión de las acciones programadas. En el marco de actuación más cercano (facultad-aula-grupo), nos surge la necesidad de informar e involucrar a todas las personas implicadas tanto en la gestión como en el desarrollo del proyecto. También se ha tenido que obtener permiso para implementar las acciones diseñadas, debiendo negociar con los protagonistas, estableciendo procesos de diálogo y acordar el procedimiento a seguir.

Entre las dificultades encontradas, podemos señalar la coordinación entre los horarios libres del alumnado de CAFYD con los horarios disponibles del alumnado de Promotor para la realización de las prácticas de actividad física dirigidas específicamente a ellos. Por otro lado, en ocasiones, el no conocer con suficiente profundidad las competencias de todo el alumnado de Promotor, nos ha dificultado tanto el diseño como las intervenciones del alumnado de CAFYD. Por último, la poca experiencia docente de estos últimos determina que, durante algunas prácticas les falten recursos metodológicos. Pensamos que estos obstáculos podrían superarse convirtiendo estas experiencias en procesos formativos cotidianos.

Los resultados obtenidos muestran las ventajas del uso de esta metodología, en la que, no sólo se aprenden los contenidos propios de la profesión (en este caso AFDMN), sino también se fomenta un ocio activo-inclusivo en la naturaleza, además de aprender experimentando en contextos reales con relevante impacto solidario.

Para finalizar, queremos apuntar que, en la actualidad, se está implementando ApS en AFD en el resto de las asignaturas del Grado de CAFYD, así como estableciendo sinergias con diversos colectivos desfavorecidos con el fin de ampliar las experiencias.

7 CONCLUSIONES

La experiencia que hemos desarrollado nos permite afirmar que la inclusión en el ámbito universitario es posible (Santos-Pastor, Martínez y Cañada, 2018). Compartir aprendizajes y experiencias entre

colectivos diversos no solo ofrece mayor valor a los proyectos de ApS, sino que permite transformar la realidad desde la práctica educativa.

A modo de conclusión, de acuerdo con Mendía (2012), se trata de experiencias positivas en sí mismas, con una repercusión social importante, favoreciendo una toma de decisiones más consciente y autónoma, “dando vida al aprendizaje, acercando el aprendizaje a la vida o la vida al aprendizaje que consiste en sembrar el deseo, disfrutar la alegría del descubrimiento, transformar las resistencias por el interés, la reflexión y el análisis” (Ib., p. 73).

8 REFERENCIAS

- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217. doi: 10.22550/REP75-2-2017-02
- Carrillo, J., Arco, J.L., y Fernández, F.D. (eds.). (2017). *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio*. Granada: Universidad de Granada.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia & Octaedro.
- Santos Pastor, M. L.; Martínez Muñoz, L. F. y Arribas-Cubero, H. (2017). Una experiencia inclusiva de Aprendizaje Servicio en la naturaleza. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 479, 69-79.
- Santos Pastor, M. L.; Martínez Muñoz, L. F. y Cañada, L. (2018). Actividades Físicas en el Medio Natural, Aprendizaje Servicio y discapacidad intelectual. *Revista Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 52-60. doi: 10.25115/ecp.v12i23
- UNESCO. (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

Programa interdisciplinar de Aprendizaje-Servicio: La educación en derechos humanos como camino hacia la paz en la formación universitaria

Susana Lucas Mangas¹, María del Carmen Herguedas Esteban², José María Marbán Prieto³, Suyapa Martínez Scott⁴, Roberto Monjas Aguado⁵ y Pablo Redondo Jiménez⁶

Universidad de Valladolid

1 INTRODUCCIÓN

El reto de abrir cauces de diálogo y de compromiso de la ciudadanía en la mejora de la sociedad y del medioambiente constituye una inquietud constante en todos los países y tiempos. La universidad es un ámbito privilegiado para contribuir a formar una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno a través de herramientas que tiendan puentes con las organizaciones comunitarias.

Una de las herramientas que busca dar respuesta a la finalidad previamente mencionada es la propuesta educativa del Aprendizaje-Servicio, que no es ni una metodología, ni una técnica de enseñanza-aprendizaje, ni un enfoque pedagógico, sino más bien una propuesta educativa innovadora y de intervención psicosocial que entiende la calidad educativa incardinada en la responsabilidad social.

El Aprendizaje-Servicio es una propuesta educativa innovadora que combina procesos de aprendizaje y de servicio socialmente responsable a la comunidad en un proyecto cooperativo y de diálogo, en el que quienes participan se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de contribuir al desarrollo comunitario (Lucas, 2012). De esta definición se desprende que el horizonte de toda estrategia de desarrollo comunitario siempre ha de ser que somos seres humanos con recursos, potencialidades y redes de apoyo que, desde la cooperación, debemos trabajar en el territorio en el que nos situemos; horizonte compartido con diversos estudios (Fernández, Morales y Molero, 2016; Maya, García y Santaolaya, 2007; Martín, Lucas y Musitu, 2015; Musitu, Herrero, Cantera y Montenegro, 2004; Sánchez, 2016; Tandon, Hall, Lepore y Singh, 2016; UNESCO, 2014).

Se trata de un enfoque educativo innovador que integra el servicio o compromiso comunitario significativo con el currículum y que ofrece al alumnado créditos académicos por el aprendizaje que

¹Profesora Titular de Universidad (Departamento de Psicología), Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, España. Contacto: sulum@psi.uva.es

² Profesora Asociada (Departamento de Pedagogía), Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, España. Contacto: carmen.herguedas@pdg.uva.es

³ Profesor Titular de Universidad (Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática), Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, Universidad de Valladolid, España. Contacto: josemaria.marban@uva.es

⁴ Profesora Ayudante Doctora (Departamento de Pedagogía), Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. Contacto: suyapa@pdg.uva.es

⁵ Profesor Titular de Universidad (Departamento de Expresión musical, plástica y corporal), Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. Contacto: rmonjas@gmail.com

⁶ Técnico Regional de Ciudadanía de Entreculturas en Castilla y León, España. Contacto: p.redondo@entreculturas.org

deriva del compromiso activo con la comunidad, por un lado, y la oportunidad de contribuir a atender necesidades detectadas y no cubiertas reales con el fin de mejorar éstas, por otro (Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, 2004); las estrategias de reflexión y de aprendizaje experiencial sustentan el proceso de aprendizaje y el servicio está ligado a la disciplina académica. Existe abundante evidencia científica de que este enfoque de Aprendizaje-Servicio ofrece como resultado beneficios significativos para el alumnado, el profesorado, la propia institución universitaria y la comunidad (Batlle, 2013; Lucas, 2012; Martínez, 2008; Martínez-Odría y Gómez, 2017; Puig, 2009; Puig, Martín y Batlle, 2008). Se trata, pues, de una herramienta poderosa de aprendizaje y de desarrollo social que responde al objetivo de la educación.

Se trata de una herramienta poderosa de aprendizaje y de desarrollo social que responde al objetivo de la educación.

Dos marcos de referencia avalan la oportunidad y relevancia del Aprendizaje-Servicio en la educación universitaria:

- La Estrategia Universidad 2015 resalta que esta institución afronta importantes desafíos para poder ser responsable socialmente desde diversas coordenadas: una universidad centrada en contenidos, valores y actitudes, que busque de forma equilibrada la excelencia especializada y una formación humanista de alto valor, que forme una ciudadanía profesional, desarrollando la formación en principios éticos y valores sociales y solidarios, en la que los parámetros de excelencia, el debate, la investigación y el juicio crítico sean aplicados al compromiso comunitario con rigor, que sea capaz de detectar las necesidades no cubiertas de mejora de la sociedad en su conjunto y dar solución a los conflictos, que contribuya al bien común, la construcción social y el desarrollo humano, que forme una ciudadanía participativa en la comunidad próxima y en el ámbito internacional.
- Igualmente, en septiembre de 2015 se aprueba, en el marco de Naciones Unidas, la Agenda 2030, materializada en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); esta Agenda 2030 es una guía para incorporar diversas dinámicas universitarias, entre las que se encuentra, en coherencia, el Aprendizaje-Servicio.

Las universidades pueden y deben formar a los futuros profesionales a través de prácticas de aprendizaje experiencial que respondan a un compromiso social y den respuesta a necesidades detectadas y no cubiertas en la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo.

En el Programa Interdisciplinar de Aprendizaje-Servicio: “la Educación en Derechos Humanos como camino hacia la paz en la formación universitaria”, el compromiso y la implementación práctica de experiencias de Aprendizaje-Servicio quedaron vinculadas estrechamente a la Campaña Mundial por la Educación de 2018 (CME-2018), una coalición internacional formada por diversas organizaciones que se movilizan para reclamar el cumplimiento de los compromisos firmados por los Estados para garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas del mundo. En España, la Campaña Mundial por la Educación está formada por 54 organizaciones.

La CME-2018 quiere visualizar la educación en contextos de conflicto y emergencia con la educación como herramienta para acabar con la intolerancia, favorecer una resolución pacífica de conflictos y promover una cultura de paz.

A esta iniciativa se une, como ya se ha anticipado, la Universidad de Valladolid, y lo hace mediante varias experiencias de Aprendizaje-Servicio en diferentes asignaturas.

La evaluación de estas experiencias permite concluir que se ha contribuido a la sensibilización del alumnado en relación con las problemáticas señaladas por la CME-2018, así como a la comprensión del alumnado sobre el contexto social en el que se ha desarrollado el correspondiente Programa de Aprendizaje-Servicio, junto con una mayor concienciación de las necesidades sociales y medioambientales del mundo globalizado en el que vivimos.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Se abordan los objetivos generales de la Campaña Mundial por la Educación (CME-2018), en torno al lema “La educación, el camino hacia la paz ¡Deja tu huella!”, incardinada con las competencias, objetivos y contenidos específicos de diferentes asignaturas: Psicología Social, Prácticum de Profundización en Educación Social y Trabajo Fin de Grado en el caso del Grado en Educación Social, Educación para la Paz y la Igualdad (Grado en Educación Infantil) y Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza (Grado en Educación Primaria). Es de destacar la coordinación intercampus (entre la Facultad de Educación y Trabajo Social -Valladolid- y la Facultad de Educación -Segovia-) y con la Fundación Entreculturas, entidad impulsora de la Campaña Mundial por la Educación.

Se articula la experiencia interdisciplinar en un programa de Aprendizaje-Servicio. En el desarrollo de estos Proyectos de Aprendizaje-Servicio, se distinguen varios momentos fundamentales en su proceso y cierre; fases de preparación, planificación, realización y evaluación.

3 PARTICIPANTES

El diálogo de la Universidad de Valladolid con la sociedad se establece desde la colaboración entre profesorado, alumnado y organizaciones socias (Fundación Entreculturas, Cruz Roja, Fundación Red Íncola, PROCOMAR, ASALVO, Movimiento contra la Intolerancia, ACCEM), Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid (Programa de Innovación Educativa “Clínica Jurídica: una forma de Aprendizaje-Servicio para la protección de los Derechos Humanos”) y Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

A través del Aprendizaje-Servicio, el personal docente que participa en este programa interdisciplinar e intercampus incardina los objetivos generales de la CME-2018 con las competencias, objetivos y contenidos específicos de las asignaturas que imparte y que previamente se han especificado.

En este punto retomamos el papel que la educación juega como motor de transformación social, siendo uno de los beneficios a largo plazo que pretenden obtenerse con estas experiencias el que se genera al iniciar un proceso de sensibilización en cascada, proceso que centrará su atención en el desarrollo de valores humanos solidarios y en distintos temas vinculados al compromiso ético.

El hecho de que este programa se lleve a cabo con maestras y maestros, por un lado, y educadores y educadoras sociales en formación, por otro, nos coloca ante un colectivo con una enorme potencialidad en términos de efectos de sensibilización que pueden ser extensivos posteriormente a niños y niñas en un contexto educativo de aula o a diferentes entornos en los que estos profesionales

de la educación pueden realizar también su labor profesional, siendo este un dato que no carece de importancia.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Educación en Derechos Humanos implica dar respuesta a una de las inquietudes esenciales de las organizaciones que buscan mejorar su calidad educativa en coherencia y equilibrio con la promoción en la universidad de actitudes e iniciativas de Responsabilidad Social.

Un texto de la Comisión Europea, *Educación y ciudadanía activa en la Unión Europea* (Luxemburgo, 2000), nos orienta a contextualizar la urgencia del Aprendizaje-Servicio en los programas educativos: formar una ciudadanía activa, no teórica, que contemple responsabilidades, conciencia de servicio, ayuda y disponibilidad a participar por parte de la juventud; conseguir un aprendizaje integral, no solo conceptual, que incorpore la dimensión ecológica e intergeneracional y que tienda puentes entre lo local y lo global.

Tandon et al. (2016) y UNESCO (2014) recogen más de veinte casos prácticos de investigaciones basadas en la acción comunitaria, enfocando una nueva mirada *de los aprendizajes y las instituciones formativas, desde el diálogo mutuo*: las universidades no trabajan “para” la sociedad sino “junto a” la sociedad.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) requieren *una mirada atenta al mundo* más allá de nuestra propia realidad. Pretenden un ambicioso plan de acción a nivel local y global a favor de las personas, el planeta, la prosperidad compartida y la paz universal.

La pobreza en todas sus formas, la exclusión social de innumerables grupos humanos, el atentado a los derechos humanos de muchas personas, el deterioro de la naturaleza, el cambio climático, la contaminación de las aguas, la desertización de la tierra, los innumerables conflictos armados que están generando violencia, terror y guerras, la persistente violencia contra las mujeres..., son algunos de los innumerables retos de nuestro mundo que la Agenda 2030 de Naciones Unidas ha transformado en 17 objetivos fundamentales a partir de la convicción compartida de que “es hora de la acción mundial por las personas y el planeta” (Naciones Unidas, 2016).

El objetivo cuarto mantiene una especial relación con el resto de los objetivos pues solo una población formada y educada podrá responder a los múltiples retos que tiene nuestro mundo. Siguiendo estos referentes externos y el eje temático de la CME-2018, se desarrolla el programa interdisciplinar “La educación en derechos humanos como camino hacia la paz en la formación universitaria”, con el fin de sensibilizar al alumnado sobre las necesidades o problemas sociales coherentes con el eje temático de la CME-2018. Para ello, en primer lugar, se establece contacto con las distintas ONG que vienen participando como socias en el Programa de forma continuada desde el curso académico 2014-2015, colaborando desde un primer momento en acercar las necesidades sociales al alumnado y en todo el proceso de desarrollo del programa.

A partir de estos encuentros, es el alumnado quien de forma autónoma decide a qué necesidades quiere dar respuesta a través de la propuesta que realice en torno al eje temático de la CME-2018, durante el curso académico 2017-2018. El alumnado se organiza en pequeños grupos cooperativos de investigación. Cada uno de estos grupos profundiza en el estudio de estas necesidades en contextos educativos reglados y no reglados de Educación Infantil y Educación Primaria. En este primer punto

de partida, se toman como referencia igualmente los siguientes objetivos planteados desde la coordinación del Área de Educación en Derechos Humanos (en el marco del Programa de Innovación Docente “Clínica Jurídica de la Universidad de Valladolid: Aprendizaje-Servicio para la protección de los Derechos Humanos”):

- Organizar teórica y metodológicamente el proceso educativo en diálogo con las necesidades detectadas y no cubiertas con las organizaciones participantes.
- Compartir información sobre cómo planificar, diseñar, implementar la acción socioeducativa y evaluar el Programa de Aprendizaje-Servicio para atender esas necesidades previamente mencionadas: métodos, contenidos, materiales y recursos.
- Elaborar materiales socioeducativos, herramientas metodológicas e instrumentos de evaluación con la población diana con la que trabajan estas entidades socias.
- Asesorar y/o formar a personal docente y a otros agentes.
- Evaluar el vínculo de los conocimientos adquiridos en el aprendizaje del alumnado, en coherencia con los criterios de evaluación de la/s Guía/s Docente/s y el impacto que ha tenido en el desarrollo de la comunidad, en diálogo con las instituciones y entidades que cooperen en este programa.
- Difundir y publicar los resultados y productos obtenidos.

Los objetivos, en resumen, sirven como línea de acción para el desarrollo de cada proyecto, por parte del personal agente participante y facilitan el diálogo y la cooperación entre la Universidad y la Sociedad.

5 SERVICIO REALIZADO

Esbozado el punto de partida por todos los agentes participantes, se acuerda seguir una “Ficha de Buenas Prácticas” que ayuda a estructurar y guiar la planificación, ejecución y evaluación de cada proyecto y que, en coherencia, sirve de referencia para organizar unos Paneles de Experiencias.

La Ficha contempla los siguientes criterios: datos básicos del Proyecto (título, curso, asignatura y alumnado que lo realiza), palabras clave, edad o nivel educativo al que van dirigidas las acciones o materiales elaborados en el marco del Proyecto), breve introducción, objetivos, contenidos que trabaja y aprendizajes que promueve, competencias, desarrollo metodológico, principales resultados obtenidos; reflexiones, implicaciones y valoraciones finales y otros datos relevantes.

Cada grupo cooperativo de investigación, junto con la acción tutorial del profesorado, secuencializa y temporaliza las diversas acciones a realizar. En el momento de implementar las acciones que el alumnado planifica, se observan dos tipos de servicios que se realizan de forma simultánea: se desarrollan actividades en el aula y en el centro educativo, trayendo recursos, ideas, experiencias e imágenes de cada área de necesidad; de forma complementaria, algunos estudiantes realizan un servicio directo con el alumnado de Educación Infantil y Primaria, a través del contacto directo con la comunidad local y en colaboración con las ONG. Todos los proyectos son registrados, comunicados y difundidos a la comunidad educativa, en el formato de Paneles de Experiencias. En primer lugar, se comunican en el aula y, posteriormente, se comparten en los Paneles de Experiencias que se exponen en la Facultad de Educación y Trabajo Social durante los meses de mayo a julio de 2018. Con el fin

de reflexionar sobre los aprendizajes que adquiere el alumnado, se utilizan diversas herramientas de evaluación, desde un prisma de evaluación formativa y compartida (López, 2009):

- Portafolio: evaluado por el profesorado, en el que se refleja el desarrollo de las diversas fases de cada proyecto y en el que se incorpora la fundamentación teórica que pone en interacción la teoría con las necesidades sociales a las que el alumnado va a dar respuesta y las acciones o servicios que concretos que este alumnado realiza y evalúa.
- Las actas de las sesiones de coordinación y colaboración entre los agentes participantes.
- Autoevaluación individual y grupal.
- Coevaluación del grupo-clase.
- Evaluación externa del personal técnico de las ONG participantes y del profesorado externo a la asignatura específica en la que ha realizado el proyecto, siguiendo una rúbrica de evaluación.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Una doble dimensión configura la preparación, planificación, ejecución y evaluación del Programa desarrollado: la conexión entre teoría y práctica socialmente responsable. Al mismo tiempo que se van definiendo los proyectos a construir, el alumnado va descubriendo los aprendizajes curriculares a lograr, y lo consigue desde el desarrollo de las siguientes competencias:

- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Competencias digitales.
- Competencias de comunicación lingüística.
- Competencia matemática (en la asignatura de “Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza”).

Y, de forma específica, en la asignatura de “Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza”, la competencia matemática.

En todas estas asignaturas es obvio que la teoría juega un papel relevante. Ahora bien, no es menos cierto que en el caso del desarrollo profesional como educadores, la teoría, por sí sola, no solo resulta insuficiente, sino que carece de sentido si no se apoya en la práctica, que es donde los mencionados procesos didácticos cobran vida.

Así, los contenidos dejan de tener un valor meramente teórico y conceptual, para dar sentido a la práctica y, a su vez, esa práctica dota de significado al contenido teórico. El alumnado vive en el aula la realidad social y, al mismo tiempo, el alumnado que realiza el servicio de forma directa con la comunidad local aprende a establecer sinergias y a trabajar en red con la entidad acogedora.

Al mismo tiempo, de forma interrelacionada con contenidos y competencias específicas, trabajamos la escucha y la empatía, el espíritu crítico, análisis y búsqueda de información, gestión de conflictos

interpersonales y grupales, trabajo en equipo y liderazgo, creatividad y habilidades para hablar en público.

Con la adquisición de estos aprendizajes, en coherencia, se está contribuyendo a fomentar en el alumnado respeto y responsabilidad hacia otras personas, hacia uno mismo y hacia el medioambiente; el alumnado aprende a emprender y desarrollar con responsabilidad y sentido crítico proyectos personales (en su desarrollo de carrera) y sociales.

7 CONCLUSIONES

Se ha conseguido que el alumnado comprenda el contexto social en el que se inserta el Programa Interdisciplinar de Aprendizaje-Servicio que ha realizado en torno a la CME-2018: “La educación en derechos humanos como camino hacia la paz en la formación”. En coherencia con diversos estudios realizados (Bisquerra, 2008; Luque, Molina y Navarro, 2000; Martín, Lucas y Musitu, 2015; Martínez, 2008, Sánchez, 2016, Tandon et al., 2016; UNESCO, 2014; entre otros), se observa que esta iniciativa con enfoque comunitario contribuye a que el alumnado sea consciente de las necesidades sociales que requieren ser atendidas, adquiriera conocimientos específicos de cada asignatura y desarrolle competencias transversales comunes en todas ellas.

La experiencia ha permitido contribuir significativamente en la formación universitaria al desarrollo de la sensibilidad ante las necesidades sociales, así como en el compromiso personal, social y profesional. A su vez, la experiencia ha estimulado la toma de decisiones reflexiva, crítica y autónoma del alumnado universitario, ha facilitado la mejora de sus procesos de gestión de información, ha provocado creatividad y gestión-solución constructiva de conflictos y, finalmente, ha fomentado confianza personal, autocontrol y apoyo mutuo a través de la sistematización, reflexión y evaluación continua de la información.

Los Paneles de Experiencias que se han realizado han sido evaluados, además de por el alumnado y el profesorado implicado, por el personal técnico de las entidades sociales que participan y por el personal técnico impulsor y coordinador de la Campaña Mundial por la Educación. Estos Paneles de Experiencias han sido enviados a la Coordinadora Nacional de la Campaña Mundial por la Educación.

8 REFERENCIAS

- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Campaña Mundial por la Educación (2018). [página descriptora de la organización] <http://www.cme-espana.org>
- Centro Promotor de Aprendizaje Servicio. (2004). *Què és l'APS? – Aprenentatge Servei*. Recuperado de: <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps>
- Fernández, I., Morales, J.F. y Molero, F. (Coords.) (2016). *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas,*

técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.

- Lucas, S. (2012). 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. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Del Lirio.
- Luque, A., Molina, A. y Navarro, J. (2000). *Educación la tolerancia. (Una propuesta de trabajo)*. Sevilla: Diada.
- Martínez, M. (2008) (Coord.). *Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. y Gómez, I. M. (2017). *Aprendizaje-Servicio. Educar para el Encuentro*. Madrid: Khaf.
- Martín A., Lucas, S. y Musitu, G. (2015). *Programa de Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social en Educación Secundaria Obligatoria: Madurez Vocacional y Percepción del Apoyo Social Comunitario para el Desarrollo Rural (PASRES)*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medioambiente.
- Maya, I. García, M. y Santaolaya, F. (2007). *Estrategias de intervención psicosocial*. Madrid: Pirámide.
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L.M. y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: UOC.
- Naciones Unidas (ONU) (2016). *Transforming our world by 2030: a new agenda for global action. (Transformar nuestro mundo para 2030: una nueva agenda para la acción global)*. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Puig, J. (Coord.) (2009). *Aprendizaje y Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J., Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de Aprendizaje y Servicio solidario*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Sánchez, V. (2016). *Ética psicosocial. Enfoque comunitario*. Madrid: Pirámide.
- Tandon, R., Hall, B., Lepore, W., Singh, W. (2016). *Knowledge and Engagement. Building Capacity for the Next Generation of Community Based Re-searchers*. Canadá: Unesco.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014). *The right to education. Law and policy review guidelines*. París: Autor, UNESCO.

Aprendizaje multidisciplinar en Ciencias de la Salud a través de actividades de ApS con pacientes crónicos

Carlota Gómez Rincón¹, Loreto Sáez Benito, Nuria Berenguer Torrijo, Irela Arbonés, César Berzosa, Marta Sofía Valero Gracia, Paula Gómez, Almudena Buesa y Monika Wozniak.

Universidad San Jorge, Zaragoza

1 INTRODUCCIÓN

La actividad docente universitaria, debe reflejar los cambios acontecidos en la sociedad con el fin de ofrecer al alumno una formación sólida y coherente con las necesidades que la sociedad y los mercados demandan. Esta visión adquiere una mayor relevancia en un contexto cada vez más global y ante el actual marco socioeconómico (Gómez Rincón, 2015). Por ello, las universidades deben formar profesionales de excelencia con capacidad para ejercer en entornos diversos. En el ámbito de la salud existen nuevos y complejos desafíos a los que el profesional sanitario deberá hacer frente. Entre ellos se incluyen el incremento del coste de la asistencia sanitaria, recursos económicos limitados, el incremento de la esperanza de vida y la carga de la enfermedad. Este nuevo escenario hace necesario un cambio en el modelo sanitario basado en la coordinación y especialización de los diversos profesionales que garantizan la salud del paciente (Gómez Rincón, Berenguer y Sáez-Benito, 2016). Así, resulta evidente que las necesidades del paciente no pueden ser satisfechas por un único profesional requiriéndose la formación de un equipo pluridisciplinar cuyos miembros proporcionen, cada uno, una perspectiva diferente desde sus conocimientos, actitudes y habilidades. El equipo de salud es definido por la OMS, como una asociación no jerarquizada de personas, con diferentes disciplinas profesionales, pero con un objetivo común: “proveer a los pacientes la atención más integral posible” (OMS, 1999). Esta concepción obliga a establecer un reparto de tareas basado en las competencias específicas propias de cada uno de los profesionales que forman parte del mismo. Solo a través del trabajo coordinado se puede ofrecer una atención sanitaria de calidad. Este hecho implica necesariamente un reparto de roles que ha de ir más allá de la mera repartición de tareas desde una escala jerarquizada. Si bien los perfiles profesionales sanitarios se encuentran relativamente bien definidos y las competencias profesionales de los mismos son claras, existen áreas formativas comunes por lo que pueden plantearse conflictos debido a cierto grado de solapamiento. Esta circunstancia tiene posiblemente su origen en que tradicionalmente, los programas formativos se han centrado en la adquisición de competencias específicas en perjuicio de las transversales especialmente aquellas consideradas interpersonales. Tomando como referencia el proyecto “Tunning” (González y Wagenaar, 2003) que categoriza 30 competencias transversales en instrumentales, interpersonales y sistémicas, resulta llamativo que al menos 2 de ellas, fundamentales para un profesional que forme parte del equipo de salud, no pueden ser abordadas de forma adecuada si no es a través de actividades que permitan la interacción entre estudiantes de distintos grados. Dichas competencias son: capacidad de trabajo en equipo interdisciplinario y capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.

En los últimos 15 años se han realizado importantes esfuerzos en las universidades españolas encaminados a la transversalización curricular y a la integralidad de la formación ofrecida. No

¹ Facultad de Ciencias de la Salud Universidad San Jorge Zaragoza cgomez@ujs.es

obstante, la mayoría de ellos son los denominados curricula basados en asignaturas representados en los cinco primeros peldaños de la escalera de Harden (Harden, 2000). En algunos de estos programas formativos se establece diverso grado de integración especialmente horizontal (entre asignaturas del mismo curso) y en menor medida vertical (entre materias de distintos cursos). Sin embargo, en la mayoría de los casos la integración curricular no va más allá de la coordinación temporal de contenidos de modo que los temas relacionados sean programados para ser abordados en el mismo tiempo. Es decir, los alumnos estudian los conceptos de las diferentes materias separadamente y deben establecer relaciones entre ellos (Escanero Marcén, 2007) procurando en el mejor de los casos que las relaciones establecidas sean significativas y transferibles de unas a otras materias. Los tres siguientes peldaños en la escalera constituyen tres etapas de integración curricular creciente, son los denominados curricula basados en asignaturas con actividades integradas. Dichas actividades deben ser consensuadas entre docentes y tener un reconocimiento en términos de tiempo, recursos y evaluación. Por último, los denominados curricula integrados son el resultado de un proceso de “globalización” de las materias. Esto implica una pérdida progresiva de la perspectiva disciplinar en favor de una integración de la visión de las diferentes disciplinas. El primer nivel en este proceso sería la aproximación multidisciplinar en la que se aborda un contenido o problema desde el prisma de las distintas disciplinas. En este nivel de integración las disciplinas contribuyen al objetivo de aprendizaje manteniendo su identidad. El siguiente nivel representa la integración interdisciplinar y supone la pérdida de las perspectivas disciplinares. Jarvis (1990), definió este proceso como aquel en el que el abordaje de un problema requiere la utilización de numerosas disciplinas de forma simultánea. El máximo nivel de integración estaría representado en el modelo de Harden por la integración transdisciplinar. En este modelo, las asignaturas forman parte irreconocible de una experiencia real globalizada del discente. En este nivel, el concepto asignatura o disciplina desaparece y los estudiantes se centran en un nuevo nivel de aprendizaje que las trasciende reflejando de un modo más fidedigno el aprendizaje que tiene lugar en el mundo real. Las actividades formativas o docentes que involucren a alumnos de diversas titulaciones son relativamente frecuentes en la bibliografía reciente (Sanchís et al., 2012; Gómez Esquer y Rivas Martínez, 2009). Sin embargo, existe escasa documentación sobre actividades de innovación docente que involucren a alumnos de más de dos grados. Un ejemplo es el trabajo realizado en la Universidad San Jorge por Fuentes-Broto, Ribate, Gómez-Rincón; Valero, Ortiz y Berzosa (2014) en el que estudiantes de los grados en Farmacia, Enfermería y Fisioterapia participaron en el Primer congreso de Estudiantes de Fisiología organizado por los docentes de esta materia para favorecer la interacción entre intercurricular.

Un equipo de salud eficaz deberá estar integrado por profesionales que entiendan su propio rol y a la vez conozcan, comprendan y respeten el rol del resto de profesionales. Conocer y respetar el trabajo de los demás garantiza la eficacia del equipo ya que permite establecer sinergias que mejoran significativamente el rendimiento individual de cada uno de los integrantes. Esta visión adquiere especial relevancia en el tratamiento del paciente crónico en el que la coordinación entre los diversos profesionales de la salud resulta decisiva para garantizar una atención sanitaria óptima.

La esclerosis múltiple (EM) es una enfermedad desmielinizante, crónica, autoinmune e inflamatoria que afecta a todo el sistema nervioso central. La padecen aproximadamente 2 millones de personas en el mundo y en España afecta a 46.000 personas. De origen desconocido, su desarrollo ha sido asociado a múltiples factores: ambientales, genéticos, infecciosos, endocrinos, psicológicos e inmunitarios. A pesar de su variada gama etiológica, la fisiopatología de la enfermedad consiste en 3 aspectos

fundamentales: inflamación perivenosa, desmielinización y gliosis (Porras-Betancourt; Núñez-Orozco; Plascencia-Álvarez; Quiñones-Aguilar; Sauri-Suárez 2007). La EM es una enfermedad grave, sin embargo, existen diversos tratamientos eficaces enfocados a prevenir la discapacidad, reducir la frecuencia, la gravedad y la duración de las recaídas, mejorar los síntomas y restablecer la funcionalidad. Por su carácter crónico, los pacientes con EM presentan múltiples necesidades terapéuticas que deben abordarse desde una perspectiva integrada por un equipo multidisciplinar de salud. Por ello es necesario un enfoque holístico de la patología. En este contexto, resulta fundamental el trabajo coordinado de médicos, farmacéuticos, enfermeros, fisioterapeutas, expertos en actividad física y otros profesionales de la salud. Por tanto, promover experiencias de conocimiento y trabajo común de los alumnos de los diferentes grados de ciencias de la salud desde la etapa de los estudios universitarios, contribuirá a que los alumnos ejerzan profesionalmente con nuevas competencias interpersonales. Por ello, desde la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Jorge se llevó a cabo durante el curso 2015-2016 el presente proyecto de innovación docente. En él, tomando como eje vertebrador el paciente crónico de esclerosis múltiple (EM) y a través de la metodología del Aprendizaje Servicio se llevó a cabo una serie de actividades que contribuyeron a la capacitación de los alumnos como miembros del equipo multidisciplinar de salud.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El objetivo principal del presente trabajo fue generar oportunidades de aprendizaje multidisciplinar para alumnos de Ciencias de la Salud, basadas en un enfoque integrador en colaboración con pacientes reales a través de la metodología del Aprendizaje Servicio. El proyecto se llevó a cabo en tres fases (Figura 1):

2.1 Fase 1: Fase de Capacitación Inicial

En los distintos Grados se llevó a cabo diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de capacitar a los alumnos en el contexto de cada asignatura para ejercer su rol profesional en el cuidado del paciente con EM como parte de un equipo de salud. Durante este período, los alumnos profundizaron en el conocimiento de la EM, en las necesidades de los pacientes y en su contribución profesional al bienestar de los mismos. El diseño coordinado de las actividades pretendía la integración horizontal entre las materias del mismo grado y curso y vertical entre materias de diferente curso.

Las metodologías docentes seleccionadas para favorecer la integración curricular horizontal y transversal fueron diversas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, etc.) pero se utilizó como eje vertebrador de las mismas el ApS en asociación con FADEMA.

2.2 Fase 2: Interacción entre profesionales: Workshop “Equipos de Salud”

Se llevó a cabo un Workshop en el que participaron todos los estudiantes de los distintos grados, los docentes y los profesionales de FADEMA. Los alumnos fueron distribuidos en equipos pluridisciplinarios de salud formados por dos futuros profesionales de cada uno de los grados. Todos los equipos recibieron un caso clínico basado en un paciente real de FADEMA. A partir de los datos aportados y los conocimientos adquiridos durante la fase 1 tuvieron que diseñar una intervención global para mejorar la calidad de vida del paciente. Para ello dispusieron de una hora y libertad de ubicación dentro del campus. Transcurrido ese tiempo se discutió de forma conjunta los distintos

planes de trabajo ante todos los participantes. Finalmente se llevó a cabo un debate en el que todos los implicados valoraron la idoneidad de las diferentes propuestas. Al final de la actividad los alumnos respondieron a una encuesta para valorar el impacto de la actividad en su aprendizaje.

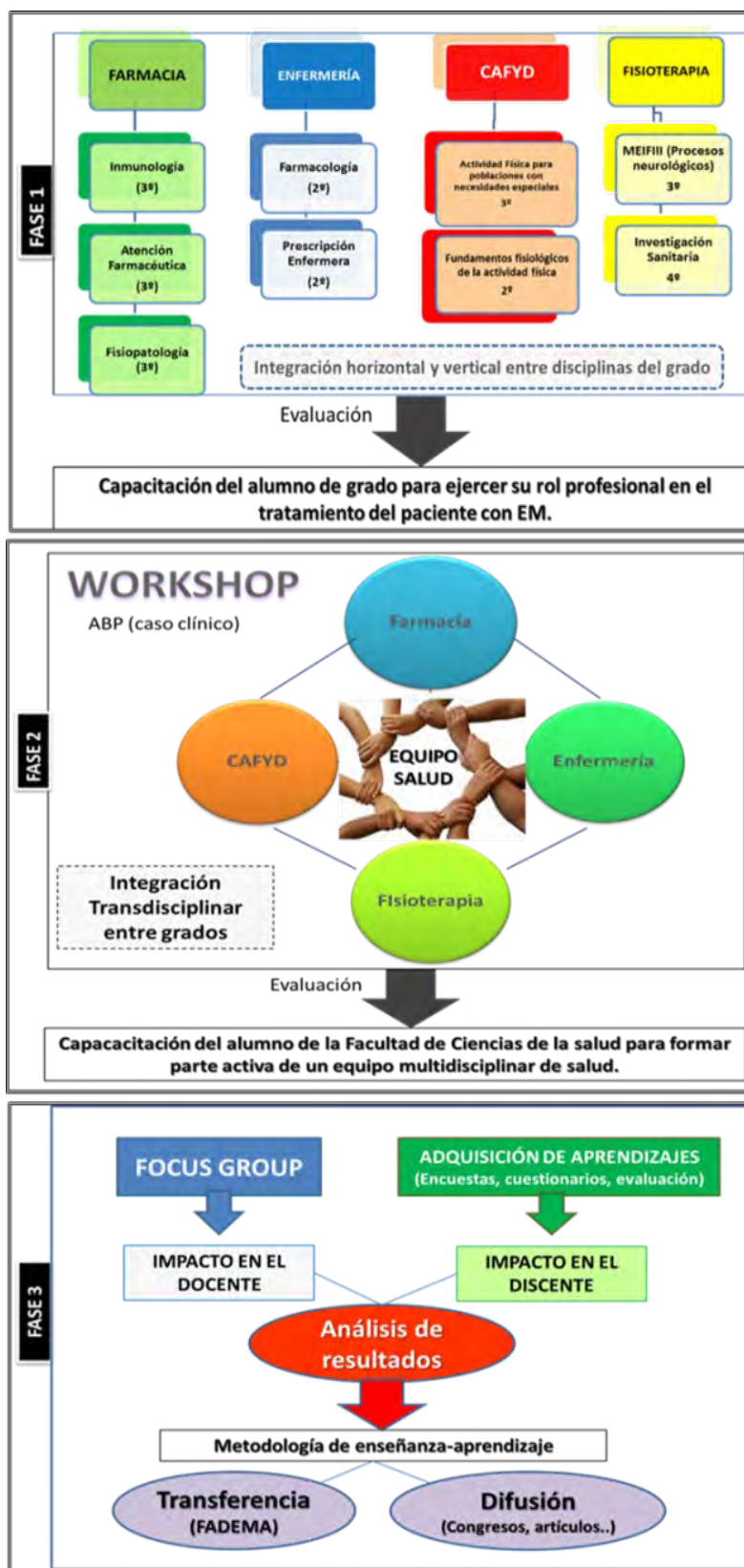


Figura 1: Infografía descriptiva de las fases del proyecto

2.3 Fase 3: Análisis y difusión de resultados

Durante la fase de análisis de resultados se llevaron a cabo una serie de actividades de evaluación durante las fases 1 y 2 cuyo objetivo será determinar el impacto en el docente y en el discente (encuestas y *focus group*).

3 PARTICIPANTES

A continuación, se describen los agentes sociales involucrados en el presente trabajo:

Estudiantes y Docentes:

En el presente proyecto estuvieron involucrados 9 docentes y 268 alumnos de todos los grados de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Jorge (Farmacia, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Enfermería y Fisioterapia) (tabla 1).

FADEMA (Fundación Aragonesa de Esclerosis Múltiple):

El equipo profesional (Fisioterapeutas, Enfermeras y Personal de gestión) y los pacientes de FADEMA, fueron parte activa e imprescindible en el proyecto. En colaboración con los docentes ayudaron a definir las necesidades de los pacientes y de la asociación. Además, fueron corresponsables de la evaluación del grado de utilidad real del material generado en el proyecto y por tanto del proceso de aprendizaje.

4 NECESIDADES DETECTADAS

De un modo general, los profesionales que formarán parte de equipos de salud nunca han tenido contacto formativo con otros profesionales sanitarios antes de su incorporación al mundo profesional. Por ello, este proyecto pretendió favorecer la adquisición de los aprendizajes que permitan a los estudiantes de diversos Grados de ciencias de la Salud trabajar de forma coordinada y eficaz con profesionales de otros grados. Además de la adquisición de aprendizajes profesionales, mediante estrategias de integración curricular horizontal y vertical se pretendió propiciar un cambio de aptitud en los futuros profesionales de la salud. Solo trabajando en un proyecto común, con un objetivo común (la salud del paciente) se puede conocer y aprender a valorar el trabajo de otros. Solo propiciando actividades de interacción entre distintos futuros profesionales se puede despertar el espíritu crítico de nuestros alumnos contribuyendo a replantear las antiguas jerarquías sanitarias. Esta visión permitirá mejorar el funcionamiento de los equipos de salud tomando como base la colaboración, equidad y el respeto hacia otros profesionales.

Tabla 1.

Ámbito de aplicación del proyecto

Grado	Asignatura / Curso / N.º Docentes	N.º Alumnos
Farmacia	Inmunología 3º (1)	38
Farmacia	Fisopatología 3º (2)	37

Farmacia	Atención Farmacéutica II 3° (2)	37
CAFYD	Fundamentos fisiológicos de la actividad física 2° (1)	80
CAFYD	Actividad Física para poblaciones con necesidades especiales. 3° (1)	70
Enfermería	Farmacología 3° (2)	50
Enfermería	Prescripción enfermera 3° (1)	50
Fisioterapia	Métodos específicos de intervención en fisioterapia III (procesos neurológicos). 3°(2)	50
Fisioterapia	Investigación sanitaria 4° (2)	50

5 SERVICIO RELIZADO

Tras la realización de varios encuentros entre profesionales de la asociación FADEMA y los docentes involucrados se establecieron tres líneas principales de colaboración basadas en las necesidades de los pacientes.

1) Mejora del estado físico de los pacientes: Diseño de actividades deportivas específicas para pacientes con Esclerosis Múltiple. Para ello los estudiantes de CAFYD tras profundizar en el conocimiento de las necesidades específicas del paciente elaboraron un plan de entrenamiento específico que pudieron llevar a cabo con los pacientes reales de la asociación en varias sesiones realizadas en sus instalaciones.

2) Mejora del conocimiento de las bases fisiológicas de la enfermedad y terapias existentes: Diseño de material explicativo técnico fidedigno y ameno para pacientes. Los estudiantes de Farmacia realizaron vídeos divulgativos en para comprender la enfermedad. Entre ellos pacientes y profesionales de salud seleccionaron los más adecuados para su uso por la asociación. Por otro lado, los estudiantes de Fisioterapia llevaron a cabo una revisión bibliográfica de las técnicas más recientes para el tratamiento etiológico de los brotes. El material generado fue puesto a disposición del equipo de fisioterapeutas de la asociación para su posible aplicación con los pacientes. Finalmente, los estudiantes de enfermería profundizaron en el seguimiento farmacoterapéutico de los pacientes colaborando con los enfermeros de la asociación con el fin de mejorar la seguridad y adherencia al tratamiento.

3) Mejora del conocimiento de los tratamientos farmacológicos disponibles: Diseño de una guía terapéutica con información actualizada que favorezca la adherencia al tratamiento. Este trabajo fue realizado por estudiantes de 3° y 4ª de Farmacia de forma colaborativa de modo que se diseñó un único documento que fue puesto a disposición de la asociación.

A través de estas tres líneas de colaboración gracias al empleo de la metodología de ApS se consiguió la transferencia práctica y real del conocimiento generado en beneficio claro del paciente.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

En el presente proyecto se llevaron a cabo un total de 7 actividades de enseñanza aprendizaje destinadas a la capacitación de los estudiantes como integrantes de equipos pluridisciplinares de salud. Seis de ellas, fueron actividades ligadas a estudiantes del mismo grado. En ellas, se fomentó de forma

y activa, la integración curricular transversal en los grados de Farmacia y Enfermería y la integración vertical en los grados de Fisioterapia y CAFYD. Cabe destacar que dos de estas actividades por ser intervenciones en las que los estudiantes tuvieron contacto real con los pacientes y elaboraron material y actividades para su empleo por los mismos. Es el caso de la actividad “Un vídeo por la Esclerosis Múltiple” realizada por estudiantes de 3º de Farmacia a través de la coordinación de 3 asignaturas diferentes: Inmunología, Fisiopatología y Atención Farmacéutica 2. Dicha actividad favoreció de forma significativa la integración curricular horizontal de los aprendizajes de dichas asignaturas. Así mismo, se favoreció la adquisición de competencias profesionales imprescindibles para el tratamiento de pacientes e integración en el equipo de salud. Por último, se obtuvo material multimedia divulgativo sobre la esclerosis múltiple (podcast y vídeos) de gran calidad que será utilizado por FADEMA para la concienciación social sobre dicha enfermedad. La segunda actividad fue llevada a cabo en el grado de CAFYD y favoreció la integración vertical de los aprendizajes entre las asignaturas de Fundamentos fisiológicos de la actividad física (2º curso) y Actividad Física para poblaciones con necesidades especiales (3º curso). Gracias a esta actividad los estudiantes pudieron diseñar y desarrollar en las instalaciones de FADEMA con pacientes reales una intervención para el fomento de la actividad física. Cabe destacar que la asociación valoró especialmente la sensibilidad y el entusiasmo mostrado por los estudiantes de CAFYD hacia sus pacientes.

Gracias a las diversas actividades llevadas a cabo en cada grado, los estudiantes pudieron profundizar en el conocimiento del paciente con esclerosis múltiple y el rol que como profesional, debe jugar en el abordaje de sus necesidades terapéuticas. Las encuestas previas demostraron que los estudiantes de todos los grados poseían un escaso conocimiento general sobre la esclerosis múltiple y las necesidades terapéuticas de los pacientes. Así mismo, existía un elevado número de estudiantes que desconocían qué intervenciones específicas deben ser desarrolladas por cada profesional del equipo de salud inclusive las que eran características del propio rol profesional. Gracias a las diversas actividades realizadas en cada grado pudo incrementarse el nivel de conocimiento de la enfermedad y del rol profesional. Además, gracias al trabajo en colaboración con otros grados durante el workshop los estudiantes pudieron conocer la función de cada uno de los miembros del equipo tal y como queda plasmado en los resultados de la encuesta de evaluación realizada. La resolución de un caso clínico “conflictivo” preparado por los docentes y profesionales de FADEMA a partir de datos de pacientes reales permitió a los estudiantes enfrentarse a las dificultades y ventajas que el trabajo en equipo conlleva. Así, se abordaron determinados “puntos calientes” en los que el trabajo de dos o más profesionales podría entrar en conflicto con el fin de que los estudiantes pudieran llegar a un punto de equilibrio poniendo como criterio principal el beneficio del paciente. Esta actividad ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje del alumno, reforzó el conocimiento de su propio rol ya que fueron los responsables de dar a conocer al resto del equipo su función en el cuidado del paciente. De este modo a través del conocimiento del trabajo de los otros integrantes del grupo, aprendieron a valorar y respetar a otros profesionales del equipo de salud. Gracias a esta actividad los alumnos fueron conscientes de la importancia de otros profesionales no solo para la salud global del paciente también en el ejercicio de su propia profesión. Cabe destacar que los estudiantes valoraron de forma muy positiva las actividades realizadas en especial el workshop. Así el 95,8% consideró que la actividad mejorará su práctica profesional futura, el 91,3% cree que le permitió desarrollar competencias fundamentales para su formación y recomiendan a los docentes que repitan dicha actividad en próximos cursos. Además, el 100% de los alumnos encuestados afirman que la actividad ha permitido

conocer y respetar el trabajo de otros profesionales del equipo de salud. Esta afirmación fue corroborada por las respuestas a las preguntas específicas sobre el rol propio de cada profesional ya que mejoró significativamente el grado de conocimiento de los estudiantes obtenido en la encuesta previa al workshop.

7 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente trabajo demuestran la eficacia del Aprendizaje servicio como metodología docente para la integración curricular y la adquisición de competencias interprofesionales necesarias para el ejercicio de la actividad profesional en equipos multidisciplinares de salud. Así mismo la información obtenida podría contribuir a definir una metodología que permita llevar a cabo actividades transdisciplinares integrativas que tomando como referente el paciente, posibiliten la colaboración entre distintos grados. La realización de actividades conjuntas resulta compleja ya que se deben coordinar docentes, alumnos, horarios, objetivos de enseñanza – aprendizaje de modo que se garantice la utilidad real de la actividad. Así mismo hay que garantizar la coherencia de los objetivos y evitar que los objetivos concretos de un grado prevalezcan o entren en conflicto con los de otro.

8 REFERENCIAS

- Chiva Sanchís, I., Ramos Santana, G., Alonso Arroyo, A., Catalá Pizarro, M., Gómez Devís, M-B., Simó Teufel, S., Velló Ribes, M-A. (2012). Una experiencia de colaboración docente interdisciplinar e interfacultativa para la mejora de la docencia universitaria. En actas del *I Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*. INNOVAGONIA. ISBN: 978-84-616-1780-7. Sevilla: AFOE.
- Fuentes Broto, L., Ribate Molina, M-P., Gómez Rincón, C., Valero Gracia, M-S., Ortiz Lucas, M., Berzosa Sánchez, C. (2014). I Congress of Physiology Students of the School of Health Science. En Universidad San Jorge (Eds.). *II Buenas prácticas de innovación docente en el espacio europeo de educación superior. Colección Innovación Docente*. pp. 51- 65. ISBN 978-84-941198-5-9.
- Gómez Esquer, F; Rivas Martínez, E (2009). Aplicación interdisciplinar del aprendizaje basado en problemas (ABP) en ciencias de la salud: Una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-19. ISSN: 1887-4592.
- Gómez Rincón, C (2015). Elaboración de un cómic para alada (Asociación de enfermos de Lupus de Aragón) como herramienta para la adquisición de competencias en inmunología. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez. (Eds.) *El Aprendizaje-servicio en las universidades de la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 147-156). Madrid: UNED. ISBN: 978-84-608-2874-7
- Gómez Rincón, C; Berenguer, N; Sáez Benito, L (2016). Aprendizaje-Servicio como estrategia de integración curricular de aprendizajes en el grado en Farmacia. En M. A. Santos, A. Sotelina, M. Lorenzo, *Aprendizaje servicio e innovación en la universidad: actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario*. Universidad de Santiago de Compostela. (pp. 325-334).

- González J, Wagenaar R (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Harden RM (2000). The Integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1999). *Salud 21. Salud para Todos en el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de <http://www.famp.es/export/sites/famp/.galleries/documentos-obs-salud/SALUD-21.pdf>
- Porras-Betancourt, M; Núñez-Orozco, L; Plascencia-Álvarez, NI; Quiñones-Aguilar, S; Sauri-Suárez, S (2007). Esclerosis múltiple artículo de revisión. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 8(1), 57-66.

Marine Litter Hub. Comunidad práctica para la protección del medio marino mediante el Aprendizaje-Servicio

Tamara Esquivel Martín¹, Javier González-Patiño, y José Manuel Pérez Martín

Universidad Autónoma de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

La contaminación ambiental atenta gravemente contra la sostenibilidad del planeta, afectando a todos sus componentes. Comúnmente se piensa que la presencia de contaminantes ambientales en espacios naturales de gran tamaño deshabitados (selva, océano, etc.) no existe, o no tiene relación con lo que ocurre en lugares alejados del mundo. Sin embargo, cada vez podemos ver más imágenes de niños y animales rodeados de residuos sólidos en cualquier parte de la Tierra, que demuestran una realidad muy distinta. Lo anterior está condicionando la supervivencia de los ecosistemas en general, y menoscabando nuestra salud como especie humana, en particular. Para buscar una solución a este problema, las políticas clásicas que se han venido desarrollando desde la publicación del libro de Rachel Carson “Primavera Silenciosa” en la década de los 60, se han centrado en potenciar la Educación Ambiental. Tradicionalmente esta estrategia muestra ejemplos de lugares con problemas medioambientales alejados geográficamente de los alumnos, lo que provoca que no se sientan partícipes reales en la toma de medidas concretas (Pérez Martín y Bravo Torija, 2018). Por ello, es necesario convencer a la sociedad de que las acciones cotidianas de los individuos, sin importar su proximidad respecto del ambiente contaminado, son las verdaderas responsables de que la situación empeore progresivamente en todo el mundo. En este contexto, nos encontramos a diario con campañas que nos piden que modifiquemos nuestras conductas, sugiriéndonos la estrategia de las 3Rs (fundamentalmente el reciclaje) como solución convencional del problema (Pérez Martín y Bravo-Torija, 2018). Este tipo de enfoques o estrategias no han dado los resultados esperados al estar la respuesta social en fase asintótica, por lo que inferimos que el impacto de la publicidad sobre el reciclaje como solución a la contaminación se agota.

Por tanto, los programas formativos tradicionales de corte ambiental no están generando experiencias de aprendizaje profundo. Este es la reorganización del pensamiento que sucede a la reflexión para que el individuo sea capaz de aplicar los conocimientos aprendidos a nuevas situaciones y contextos (transferencia), y a menudo requiere compartir conocimientos mediante la interacción entre los individuos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, Emeterio y Ramos, 2012; Pellegrino y Hilton, 2012). Frente a esta carencia, consideramos que la solución pasa por las comunidades de práctica, donde se aúnan el saber teórico-experto y el práctico para generar propuestas de acción que puedan ser ejecutadas. Según Wenger, McDermott y Snyder (2002), las comunidades de práctica, como la que este trabajo propone, están formadas por un grupo de iguales que comparten intereses y, gracias a su interacción continuada, profundizan su conocimiento y pericia, produciendo un impacto en el mundo real a través de la práctica. Por tanto, en ellas el aprendizaje es fruto de una construcción social y no se produce por transferencia desde un único saber experto, sino a través de un proceso de liderazgo compartido y participación de personas distintas con saberes muy

¹ Contacto: tamara.esquivel@estudiante.uam.es

diversos. Los nuevos saberes que se generan parten de sus experiencias y prácticas en común, sobre las cuales reflexionan para fortalecer tanto las interacciones como las prácticas llevadas a cabo, retroalimentando el proceso.

Por su parte, el Aprendizaje-Servicio (ApS) resulta un movimiento social transformador, combinando objetivos de aprendizaje curricular con otros de servicio a la comunidad, a fin de mejorar la realidad de la zona donde se realiza el servicio, y considerando al receptor como elemento central del proceso (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013).

Por ello, consideramos que combinando comunidades de práctica y experiencias de ApS, se podrían suplir las deficiencias encontradas al aplicar otras estrategias o modalidades educativas en la lucha contra la contaminación ambiental, y más concretamente del medio marino, a efectos del proyecto que en este trabajo se presenta. Al añadirle a todo el proceso el enfoque de la Justicia Social, en este caso desde la dimensión principalmente de reflexión, se enriquecen tanto las experiencias de aprendizaje como de servicio, y los estudiantes son empoderados a través del conocimiento, siendo conscientes de su propio concepto de Justicia Social y del relevante papel que juegan en la transformación de la sociedad en la que viven (Aramburuzabala, 2013). En este sentido, el movimiento de Justicia Ambiental entronca con el de Justicia Social, en tanto que su objetivo se basa en luchar contra la distribución desigual de: los riesgos ambientales para la salud, el uso de los recursos naturales y la participación en la toma de decisiones (Pérez Martín y Bravo-Torija, 2018).

Por todo lo anterior, y viéndose enmarcada en un proyecto de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) denominado *Marine Litter Hub* (MLH), en 2017 se creó una comunidad de práctica formada por una amplia variedad de personas de diferentes ámbitos. Sus participantes comparten un interés común, la protección del medio marino, y a través de su colaboración pretenden fomentar prácticas educativas multidisciplinares en Educación Ambiental. El objetivo es acabar con ese “buenismo ambiental” del que hablan Pérez Martín et al. (en prensa) por el cual las personas saben lo que deberían hacer para contribuir a solucionar el problema e incluso lo dicen en público, pero en privado no lo aplican modificando sus costumbres. Además, se trata de que los participantes de las sesiones aprendan a trabajar en estructuras colaborativas complejas por la elevada diversidad de los participantes. Y es que el ApS permite desarrollar y mantener relaciones interpersonales a través de i) la participación activa en la comunidad, facilitando el desarrollo de una ética del cuidado (Smith, 2008), ii) la integración del estudiante en la comunidad como un igual, representando una alternativa real de revitalización de la Educación (Opazo, Aramburuzabala y García Peinado, 2014).

Además de las anteriores, la comunidad de práctica MLH, presenta otras características del modelo ApS: i) constituye una manera de participación ciudadana en el destino de la sociedad, persiguiendo que el aprendiz tenga interés y quiera saber más sobre los problemas (Aramburuzabala et al., 2013) de contaminación acaecidos en el medio marino; ii) requiere que el aprendizaje sea social, donde cada individuo aprenda de los demás activamente por interacción (Opazo et al., 2014); iii) precisa que lo aprendido pueda ser aplicado, produzca mejoras y tenga influencia en el entorno próximo, de acuerdo con las posibilidades de cada uno (Aramburuzabala et al., 2013).

El punto de encuentro mensual se sitúa en Medialab-Prado Madrid, una institución pública de prestigio internacional en el ámbito de la cultura digital. En las sesiones de reunión de la comunidad se reflexiona sobre las causas por las cuales las prácticas realizadas actualmente en Educación Ambiental no están funcionando; y se perfilan propuestas (secuencias didácticas en forma de *playlists*)

que los docentes puedan utilizar durante la formación del alumnado de distintos niveles educativos, entre ellos la Educación Superior. Con ellas los estudiantes conectarán con el problema de contaminación del medio marino, y, a través de un aprendizaje profundo, esperamos que transformen la sociedad colectivamente, reflexionando simultáneamente sobre la experiencia vivida.

Además, una de las señas de identidad de MLH es que está mediada por un nodo central o *hub* (web social en abierto) donde compartir los recursos y las experiencias de aprendizaje conectado. Lo anterior hace que las oportunidades de conversación de esta comunidad sean muy amplias, posibilitando nuevas incorporaciones de forma presencial o virtual; y dando visibilidad a sus actividades. Esto suma valor hacia otras redes, grupos o comunidades. Los detalles de cómo se constituyó, junto con las características de funcionamiento, y las estructuras de conectividad de la comunidad, han sido publicadas recientemente (González-Patiño, Linaza, Bravo-Torija, y Ambrona, 2017; González-Patiño, Pérez Martín, Atrio Cerezo, y Esquivel Martín, 2018).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto MLH partió de una iniciativa promovida por la Asociación Vertidos Cero y *KAI Marine Services*, en colaboración con Ecoembes. Su principal interés era la creación y divulgación de una serie de prácticas de Educación Ambiental que promoviesen un aprendizaje expandido, mediado por el espacio digital público, a través del diseño de experiencias educativas transformadoras para el cuidado y protección del medio marino. El marco de colaboración del que ha sido objeto el convenio con la UAM (2107/0243, programa 128800) se ha desarrollado precisamente durante la fase correspondiente a la creación de la comunidad de práctica.

Generalmente, las sesiones presenciales donde la comunidad se reúne e interacciona para la producción colectiva de conocimiento público, se convocan los últimos lunes de los meses comprendidos entre octubre y junio, en horario de 17:30 a 19:30h. No obstante, se dispone de un espacio online para reforzar el componente participativo con independencia de la ubicación geográfica, concebido para que los participantes presenten e intercambien análisis, reflexiones, investigaciones y experiencias. Gracias al formato abierto, es posible continuar la conversación después de los encuentros presenciales.

En este sentido, la estrategia de acción llevada a cabo por sus integrantes ha pasado por utilizar de forma interconectada algunos elementos funcionales para la colaboración, tales como:

- un **nodo central (*hub*)** o entorno virtual (<http://marine-litterhub.com>) donde se integran la participación y la comunicación;
- un breve manual o **guía de estilo** disponible para todos los participantes, donde se perfilan los protocolos comunes, incluyendo recomendaciones y sugerencias a nivel técnico y conceptual, para mejorar la calidad de las propuestas generadas;
- **listas de correo**, tanto para los miembros del grupo de investigación de la UAM (uam-mlh@mediatica.co) como para los de la comunidad abierta (marinelitterhub@mediatica.co), mediante las cuales se les informa de cualquier novedad, material o indicación necesario para preparar la asistencia, incluyendo un calendario compartido que notifica las sesiones mensuales;

- **redes sociales** (Facebook, Twitter, Pinterest, ResearchGate, etc.) donde hacer publicaciones para dinamizar las aportaciones y discusiones, lo que aumenta las posibilidades de relación y acceso entre los participantes, así como con posibles contactos nuevos relevantes;
- **difusión** de los encuentros presenciales emitidos en directo (*streaming*) a través de Google, que también ofrece funcionalidades como los *hangout* para incorporar invitados remotos por videoconferencia. Las grabaciones se almacenan para permitir el acceso posterior al contenido audiovisual gracias a la integración con YouTube (<https://www.youtube.com/mediaticaco>). Esto es importante de cara a que los interesados, incluso a distancia, puedan participar del debate y la reflexión; dos de los pilares de este tipo de experiencias.

Este modo de organización en red se adapta mejor a las estructuras sociales que se dan en la realidad, pues genera grupos con experiencia común para afrontar situaciones de logro de conocimiento compartido. En resumen, la red (la comunidad), se caracteriza por su capacidad de autoorganizarse mientras va aprendiendo a adaptarse a los ciclos de situaciones de crecimiento.

Las sesiones son planteadas como un laboratorio de participación donde los asistentes prototipan experiencias educativas (*playlists*) que van a formar parte, posteriormente, de los contenidos del *hub*. Esto podría contemplarse como un ApS “de mediación”, en tanto que el servicio prestado a la comunidad (generación de *playlists*) no resuelve directamente el problema, sino que es la aplicación de las mismas en los espacios de educación formal y no formal, la que tiene como finalidad cambiar las conductas humanas. El éxito de esta propuesta desembocaría en la formación de ciudadanos competentes que aprendan mientras le son útiles al resto; y, con su actuación, mejoren la grave situación de partida. Por tanto, MLH pretende causar un impacto en tantos individuos como sea posible a través de una reacción en cadena que empiece por los nodos comunicativos de la sociedad: los docentes. Estos al implementar las experiencias diseñadas, amplificarán dicho impacto con su servicio a la comunidad.

3 PARTICIPANTES

3.1 Grupo motriz

La comunidad de práctica que presentamos se ve enmarcada en el proyecto MLH, que surgió de la dificultad observada a la hora de llevar a cabo propuestas educativas de interés en un tema tan amplio como la contaminación del medio marino. Esto nos llevó a un grupo de investigadores de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM a cuestionarnos por los recursos y metodologías que se han empleado tradicionalmente en las aulas, y a pensar en la forma que debían tener las nuevas propuestas para impactar realmente sobre los ciudadanos y cambiar el mundo. Para ello nos unimos a docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias, así como a otros profesionales relacionados con la temática en el ámbito de la regulación medioambiental. Apostamos, finalmente, por propuestas educativas que combinaran los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, persiguiendo el aprendizaje profundo de los participantes al implicarse en las necesidades reales de su entorno, con el fin de mejorarlo. El grupo motriz de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM lo dirige el profesor Javier González-Patiño (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación), y lo conformamos Santiago Atrio Cerezo, Vicerrector de Campus y Sostenibilidad (Departamento de Didácticas Específicas); Tamara Ambrona, Vicedecana de

Estudiantes e Inclusión (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación), José Luis Linaza, Catedrático emérito (Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación); los profesores José Manuel Pérez Martín y Beatriz Bravo Torija (Departamento de Didácticas Específicas); y Tamara Esquivel Martín, doctoranda en Educación (Departamento de Didácticas Específicas).

3.2 Participantes de Medialab-Prado Madrid

Junto al grupo motriz, participan de forma igualmente legítima personas con perfiles y formaciones académicas muy diversas, variedad idónea para desarrollar proyectos de ciencia ciudadana. Entre ellos nos encontramos con investigadores y científicos ambientales, universitarios de Grado y Posgrado, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, docentes, educadores sociales y ambientales, voluntariado, buzos, y, en general, ciudadanía interesada en la protección del medio marino. Algunos lo hacen de forma asidua, asistiendo con regularidad a las sesiones presenciales y/o visualizando la retransmisión en directo o en diferido.

3.3 Participantes de las experiencias

A este grupo pertenecen las personas con las que se pone en práctica cada *playlist*, y los miembros de MLH que la coordinan.

4 NECESIDADES DETECTADAS

La principal necesidad social percibida es la situación real del medio marino. En este contexto, la actitud definida anteriormente como “buenismo ambiental” basada en el conocimiento del problema e incluso de grandes soluciones para el mismo, pero sin aplicarlo en la toma de decisiones; no ha impactado en el diseño de actividades en la educación formal y no formal para la “alfabetización ambiental”. Como la educación es un invento social (Bruner y Palacios, 2008) debe adaptarse continuamente a los cambios de la sociedad. Además, educación formal e informal deben conectarse, a través de las prácticas docentes, para que sean similares las experiencias que ocurren dentro y fuera de la institución que las legitima. Lograr un aprendizaje profundo implica la formación de ciudadanos críticos con la sociedad en la que viven. Por ello, cada vez es más evidente que abordar la problemática de la contaminación ambiental precisa al menos dos acciones: i) refutar la idea de que las actividades de corte conceptual para concienciar cambian necesariamente las conductas, pues no se han definido claramente los valores éticos, sociales o políticos que se deben trabajar en las aulas para alcanzar el aprendizaje profundo en Educación Ambiental; y ii) promover la integración de saberes, destrezas y puntos de vista de múltiples áreas de conocimiento en el diseño de las propuestas, como son los sociales, económicos o culturales (Pérez Martín y Bravo-Torija, 2018), dejando claro que se trata de un problema complejo y multifactorial (Bonil, Junyent y Pujol, 2010).

5 SERVICIO REALIZADO

La intención del trabajo realizado por la comunidad de práctica descrita no es generar un decálogo universal de buenas prácticas, sino compartir prácticas situadas a fin de inspirar a otros colectivos, comunidades e interesados en la protección del medio marino.

Las *playlists* son la unidad mínima de difusión generada, analizada y compartida por los asistentes a las reuniones presenciales en Medialab-Prado Madrid. Son recopiladas en el *hub* y presentan a los participantes casos prácticos de problemas ambientales próximos a ellos, para cuya resolución se

necesitan conocimientos propios y cotidianos, promoviendo con ello la toma de decisiones argumentada y basada en pruebas; así como el desarrollo de competencias morales y cívicas. Esta metodología deja a un lado la idea cerrada y neutral del desarrollo científico y tecnológico donde cualquier decisión tomada está influida fundamentalmente por intereses económicos, desequilibrando a la sociedad a nivel político, económico, cultural y ambiental (Strieder, Bravo-Torija, y Gil-Quílez, 2017).

Su estructura básica es: título, sentido de la actividad, recursos de aprendizaje sobre contenidos y/o procedimientos, descripción de la experiencia/intervención, presentación de resultados/transferencia/impacto, evaluación (autoevaluación, entre pares, etc.), otros recursos/saber más, galería, autores, tags, ciencia ciudadana.

Mientras Wenger et al. (2002) priorizan la interacción presencial entre los miembros de las comunidades de práctica; la expansión en el espacio público de internet es un requisito para MLH. En este sentido, cualquier persona puede apropiarse de las experiencias publicadas en el *hub*, aplicarlas con o sin modificaciones, y compartir posteriormente los resultados, enriqueciendo enormemente la experiencia.

Lo anterior se corresponde con la primera fase del servicio prestado, dejando en manos de los participantes la puesta en marcha de las intervenciones a fin de amplificar ese primer impacto generado, y conseguir que el número de personas que se sumen al servicio doble prestado a la comunidad (generación de *playlists* que modifiquen permanentemente conductas, y aplicación de lo aprendido con ellas para cambiar el mundo) crezca exponencialmente.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Un ejemplo del servicio primario proporcionado por la comunidad es la implementación de la *playlist*: “*Quo Vadis?*”. El estudio de caso donde aplicamos la propuesta diseñada para comprobar su validez como medio de aprendizaje, se realizó en un aula con 28 estudiantes de primero del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la UAM (curso 2017/18). La intervención aparece detallada en el artículo de Pérez Martín, et al. (en prensa). Al haber implementado únicamente una parte de la *playlist* por la limitación de tiempo (2 horas de sesión), comprobamos la versatilidad del diseño del servicio para adaptarnos a las necesidades del contexto en el que se aplique. Encontramos una debilidad a la hora de valorar el impacto cotidiano real en los participantes de la experiencia, como ocurre frecuentemente en las acciones de Educación Ambiental. Sin embargo, MLH realizará un seguimiento de los involucrados a medio y largo plazo. Para abordarlo, queremos comprobar si los participantes de unas *playlists* colaboran en otras, como primer cambio demostrable en sus conductas.

El sentido de “*Quo vadis?*” es que los participantes tomen conciencia de que la contaminación marina tiene un origen continental mediante la elaboración de un relato sobre la viabilidad de que un residuo terrestre alcance el mar. A partir de esos relatos, el debate surgido en el aula, y la posterior reflexión en Media-Lab Prado; concluimos que los alumnos: a) son conscientes de las consecuencias de contaminar el medio marino para los seres vivos que habitan en él; b) presentan una falta de autorreconocimiento como agentes causantes de dicha contaminación, excusándose y/o culpabilizando a terceros; d) no conocen apenas vías de llegada indirecta de un residuo al mar; c) carecen de conocimientos científicos y de gestión medioambiental relacionados con la problemática,

evidenciándose en la infantilización de los relatos; pero en contraposición d) presentan una madurez elevada a la hora de tomar decisiones y proponer soluciones que podrían aplicar en su cotidianidad.

Además, los estudiantes desarrollaron diversas destrezas de investigación y comunicativas (reconocimiento de la situación problemática e identificación de estrategias para su resolución, establecimiento de relaciones entre variables, elaboración de informes en forma de relato, etc.) sumadas a algunas de corte social y cívico (la eficacia personal, el desarrollo moral, la responsabilidad social y el compromiso cívico). Todas ellas encaminadas hacia el aprendizaje académico, la transferencia de conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico.

7 CONCLUSIONES

En base a nuestra practica podemos concluir que existe una brecha entre la concienciación a través de saberes expertos y la ejecución de acciones de protección medioambiental.

Consideramos que la idiosincrasia del proyecto presentado podría corresponderse con las características de las comunidades de práctica y el modelo educativo ApS, dentro de la variedad de interpretaciones del mismo. MLH presenta mínimas modificaciones sobre la esencia canónica del modelo, entendiendo la necesidad social como interés, el servicio a la comunidad como *playlists*, y el aprendizaje competencial derivado de él, como la aplicación de estas. No obstante, sigue considerando a todos los participantes como iguales, precisa que el aprendizaje sea social, y promueve la amplificación del impacto al aplicarse lo aprendido en una sucesión de servicios prestados a la comunidad.

Al explicitar el enfoque de Justicia Social en el modelo ApS, nos encontramos con una dimensión práctica y otra de reflexión. En nuestras sesiones reflexionamos sobre un problema global como la contaminación marina, lo que permite la generación de propuestas de corte práctico, incluidas las dirigidas a colectivos no tan desfavorecidos *a priori* como los que plantea el modelo canónico descrito por Aramburuzabala (2013), pero que siguen estando en desventaja social frente a otros, por la desigual distribución de los riesgos ambientales y/o inequidad en el reparto de los bienes y recursos.

Agradecimientos

La investigación y difusión de los resultados ha sido realizada gracias a la financiación del proyecto de I+D+i de la UAM 2107/0243 (programa 128800) titulado “MarineLitterHub: creación de una comunidad de aprendizaje expandida”, dedicado a crear y divulgar prácticas de Educación Ambiental que promuevan la protección del medio marino, y financiado por Ecoembes.

8 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, 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 (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Bonil, J., Junyent, M. y Pujol, R.M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215.

- Bruner, J. S. y Palacios, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación* (6 ed.). Madrid: Morata.
- Fernández, B. G., Emeterio, G. S. y Ramos, D. S. (2012). La transposición didáctica de la investigación en humedales/Didactic transposition of wetlands research. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18(extra), 347-356.
- González-Patiño, J., Linaza, J.L., Bravo-Torija, B. y Ambrona, T. (2017). Anatomía de una comunidad de práctica expandida: Marine Litter Hub o cómo crear experiencias de aprendizaje para la mejora social. En *Actas del I Congreso Internacional de Formación de Profesorado e Innovación Educativa*. Madrid.
- González-Patiño, J., Pérez Martín, J.M., Atrio Cerezo, S. y Esquivel Martín, T. (2018). El Aprendizaje Conectado en la Sociedad de la Cultura Digital: Investigación Participativa sobre Educación Ambiental para la Protección del Medio Marino. En F. J. Murillo (Coord.): *Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, pp. 418-421. Madrid: RILME.
- 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.
- Pellegrino, J. y Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferrable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C.: National Research Council.
- Pérez Martín, J. M. y Bravo-Torija, B. (2018). Experiencias para una alfabetización científica que promueva la justicia ambiental en distintos niveles educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 119-140.
- Pérez Martín, J. M., González-Patiño, J., Esquivel Martín, T., Ambrona, T., Bravo-Torija, B., y Atrio Cerezo, S. (en prensa). MARINE LITTER HUB: COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EXPANDIDA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. En M. González Montero de Espinosa, A. Baratas Díaz, A. Brandi Fernández (Eds.), *Experiencias didácticas en el ámbito STEM*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Smith, C. M. (2008). Does service learning promote adult development? theoretical perspectives and directions for research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 5-15.
- Strieder, R.B., Bravo-Torija, B. y Gil-Quílez, M.J. (2017). Ciencia-tecnología-sociedad: ¿Qué estamos haciendo en el ámbito de la investigación en educación en ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 35(3), 29-49.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge* (1 ed.). Boston: Harvard Business School Press.

Diseño y desarrollo de sistemas de apoyo para mayores, en el grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos

Raúl Izquierdo¹, Luis Cabedo¹, Marta Royo² y Mar Carlos²

Universitat Jaume I

1 INTRODUCCIÓN.

Los cambios en la sociedad de la información y la comunicación, las redes sociales, el modelo económico neoliberal y la deslocalización y descentralización del conocimiento hacen que se cuestione el papel de las universidades como centro de creación y transmisión del conocimiento (Cabedo, Gámez-Pérez et al., 2017). Según Castells (1996), la labor de la Universidad es adaptarse a esos cambios, por lo que implementar nuevas metodologías de aprendizaje puede satisfacer esta demanda.

Estas metodologías han de considerar que los entornos formales ya no son fuente primaria de conocimiento: el aprendizaje puede desarrollarse en espacios no formales y casuales; que el conocimiento es múltiple e incierto, por lo que es importante adquirir la capacidad de discernir aquella información válida, útil y productiva; y que el aprendizaje es un proceso continuo y que no se debe desvincular de la carrera laboral (Pozo, 2006).

Según Delors (1996), no únicamente se ha de aprender a aprender; también es importante aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Esta visión holística e integrada de la educación persigue la formación de ciudadanos capaces de adaptarse al contexto social actual, cambiante, complejo e inconstante (Caspi, Gorsky y Privman, 2005).

Esto, junto con la cooperación, el aprendizaje por pares y habilidades como la capacidad para seleccionar y analizar la información solo se consiguen mediante la democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de metodologías que promuevan la actividad y participación de los estudiantes; los auténticos protagonistas de ese proceso (Vallaey, 2013).

No se pretende formar técnicos especialistas altamente cualificados sino profesionales competentes, preparados y comprometidos con su entorno (Cabedo, Giménez et al., 2017). La responsabilidad ciudadana y el compromiso social son valores asociados al desempeño del profesional, vinculados a sus competencias (González, 2006). La responsabilidad social universitaria (RSU) pretende el bien común y aboga por una sociedad más justa y democrática y orienta el modelo formativo y la actividad docente en esta dirección (Martínez, 2010).

Un método para evaluar la responsabilidad social en la Educación Superior es el Aprendizaje Servicio –ApS– (Lozano, 2017); método de aprendizaje basado en la experiencia que responde a una demanda social (Eyler y Gilers, 1999). El Ministerio de Educación Chileno (2007) dice que “el ApS se traduce en proyectos pedagógicos de servicio comunitario, integrados en el currículum, en los que el estudiantado aplica, verifica y profundiza los aprendizajes aportando a la solución de un problema

¹ Departament d'Enginyeria de Sistemes Industrials i Disseny. Universitat Jaume I. Contacto: lcabedo@uji.es

² Departament d'Enginyeria Mecànica i Construcció. Universitat Jaume I

comunitario, permitiendo al estudiantado descubrir, aplicar y profundizar los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos”.

El APS trabaja con grupos de estudiantes que afrontan problemas de la comunidad, pensando en objetivos reales, lo que fomenta el desarrollo de su propia comprensión y capacidades, a la vez que les permite desarrollar múltiples dimensiones humanas y cultivar responsabilidades cívicas y sociales (Oakes, 2004; Royo, 2018).

Se mostrará aquí una experiencia de aplicación de la metodología ApS, coordinadamente entre dos asignaturas de 2º Curso del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos (GIDIDP) de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón de la Plana (Diseño Conceptual -1er semestre- y Materiales II -2º semestre-). El objeto del proyecto es el desarrollo de un sistema de apoyo para mayores, innovador y que mejore los existentes. La experiencia se ha desarrollado durante los dos semestres del curso académico 2017/18.

En ella han participado 115 estudiantes de segundo curso de GIDIDP de la UJI. El trabajo se ha llevado a cabo de forma coordinada entre profesores de las asignaturas, responsables de la Residencia de Mayores de la localidad de Almazora, usuarios, estudiantes y profesionales del ámbito de la ortopedia.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL.

Desde su concepción, ha quedado patente que el GIDIDP está conformado por dos grandes grupos de asignaturas: disciplinas técnicas y disciplinas artístico-creativas; lo que acrecienta la visión atomizada que los estudiantes suelen tener de sus planes de estudio. Por ello, se ha trabajado en el desarrollo de actividades coordinadas entre asignaturas diversas, buscando que el estudiantado tenga una visión más integral e interrelacionada entre los ámbitos que conforman esta disciplina.

La trayectoria común de las dos asignaturas mencionadas tiene su origen en esa finalidad. En la Tabla 1 se presentan las temáticas y tipos de actividad realizadas coordinadamente entre ellas, desde el curso 2012/13 hasta el curso 2017/18.

Desde el principio, se ha trabajado con metodologías docentes que favorezcan la motivación, la creatividad, el trabajo autónomo, el trabajo en grupo y la capacidad crítica, buscando fomentar las competencias específicas de cada ámbito y las transversales. Desde el curso 2015/16 se ha añadido una componente social al ABP; las temáticas propuestas han versado sobre necesidades detectadas en algún colectivo desfavorecido en la localidad de Castellón o poblaciones colindantes.

Se ha querido así promover una formación humanística del estudiantado, dotándolo de una mayor sensibilidad para apreciar, visibilizar y considerar colectivos menos favorecidos; además de aproximar la Universidad a la realidad de su contexto social, potenciando el modelo de RSU, “un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática” (Martínez, 2010).

Se ha considerado relevante potenciar el ApS en un ámbito como el GIDIDP, precisamente por su vocación social: el diseño de productos es el proceso mediante el cual se pasa de una idea, o una

necesidad detectada en el entorno, a información detallada con la que se pueden producir productos que respondan a esa idea o den servicio a esa necesidad (Ashby y Johnson, 2010).

Tabla 1.

Cronología de proyectos coordinados entre las dos asignaturas.

Curso Académico	Temática	Metodología	Observaciones
2012/13	Máquina de afeitar	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Grupo reducido (10-15 alumnos) ^(*) Desarrollo de prototipos virtuales
2013/14	Bastones de trekking		Grupo reducido (10-15 alumnos) Desarrollo de prototipos virtuales
2014/15	Pódium para deporte de competición		Grupo grande (100 alumnos) en D. Conceptual Grupo pequeño (10 alumnos) en Materiales II Desarrollo de prototipos virtuales (Cabedo, Guraya et al. 2016)
2015/16	Adaptador para cubertería (Maset de Frater, Castellón)	Aprendizaje Servicio (ApS)	Grupo grande (90 alumnos) en D. Conceptual Grupo pequeño (12 alumnos) en Materiales II Desarrollo de prototipos virtuales (Moliner, Cabedo y Royo, 2016)
2016/17	Puntero (licornio) para Boccia (Maset de Frater, Castellón)		Grupo grande (90-120 alumnos) Desarrollo de prototipos físicos (Izquierdo, 2017)
2017/18	Sistema de apoyo para ancianos (Residencia Municipal 3ª Edad, Almazora)		Grupo grande (90-120 alumnos) Desarrollo de prototipos físicos

(*) Los límites de intervalo indican los alumnos participantes en cada una de las asignaturas.

Las fases de la metodología ApS aplicadas secuencialmente durante el curso 2017/18, basadas en Francisco y Moliner (2010), son:

- 1 El profesorado contactó, antes de empezar el curso (julio de 2017), con la Residencia, para encontrar una necesidad con la que desarrollar un producto que el alumnado pudiera abordar, primero conceptualmente y, posteriormente, en detalle durante la asignatura de Materiales II. Se preparó la actividad conjuntamente entre ambas asignaturas, fijando especificaciones, plazos y entregas. Es importante establecer pautas entre la entidad y el profesorado para que el resultado que se obtenga sea útil para el correcto desarrollo académico de las asignaturas y para cubrir las necesidades de los usuarios finales.
- 2 Al inicio del curso (18 de septiembre de 2017), se organizó una visita por parte de los mayores y los responsables del centro, a la UJI (Figura 1). El alumnado entró en contacto con el

promotor del proyecto y comenzó a entender las problemáticas y necesidades del usuario final. Además, se establecieron vínculos con los integrantes del centro para aumentar la implicación del alumnado.



Figura 1. Visita de mayores y responsables del centro a la UJI.

- 3 El profesorado facilitó un briefing de la propuesta de trabajo con las pautas e indicaciones a seguir por los estudiantes:
 - Desarrollar conceptualmente un sistema de apoyo para gente mayor que pueda fabricarse fácilmente y con el menor coste posible.
 - Sería interesante que evolucionara ante el cambio de necesidades del usuario.
 - Ha de proponer alguna nueva funcionalidad útil para el usuario.

- Sería conveniente que se adaptara al mayor número posible de usuarios.
 - Sería deseable que fuera lo más estético posible y que tuviera un valor emocional.
- 4 El 27 de octubre de 2017 se programó una visita del alumnado a la residencia, para obtener datos y recopilar más información del proyecto. El alumnado resolvió sus dudas y complementó la información acerca de restricciones, limitaciones y posibilidades de los usuarios y del producto a desarrollar (Figura 2).



Figura 2. Visita a la residencia de Mayores.

- 5 En el primer semestre se trabaja en las propuestas conceptuales. Las ideas finales se presentan en diciembre de 2017, a la finalización de la asignatura (Figura 3). Mediante un panel explicativo, el alumnado debía mostrar las características principales del concepto desarrollado, clara y básicamente como para ser entendido por cualquier persona.
- 6 En el segundo semestre, se realiza el diseño de detalle a partir de las ideas inicialmente obtenidas durante la asignatura de Diseño Conceptual, tras analizar la viabilidad funcional, la posibilidad de fallos, etc.

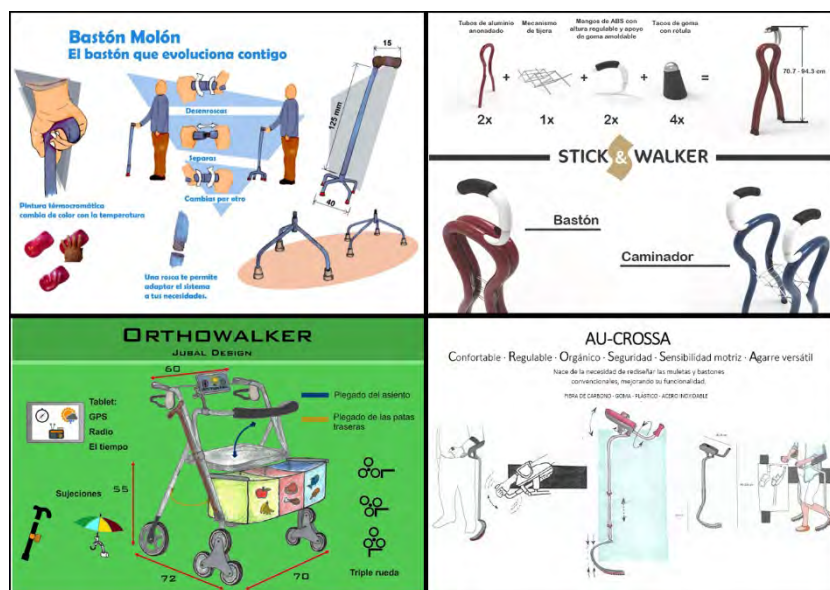


Figura 3. Ejemplos de ideas conceptuales.

- 7 Concretado el diseño final, el alumnado adquiere, con fondos provistos por la UJI, el material

necesario para fabricar los prototipos y los desarrolla en las instalaciones de la Universidad.

- 8 En la sesión de clausura de la actividad (21 de Mayo de 2018), el alumnado presenta a los a los mayores de la Residencia y sus familiares, ortopedas invitados y personal responsable de la Residencia sus prototipos y les hace entrega de los mismos junto con la documentación necesaria para fabricarlos y mantenerlos (figura 4).



Figura 4. Presentación final de los prototipos.

- 9 Se ha valorado el impacto de la actividad, recabando la opinión del estudiantado y del profesorado que ha participado.

Se realizó una encuesta al estudiantado con seis cuestiones, empleando una escala Likert de 5 elementos, donde el valor 1 indica estar ‘totalmente en desacuerdo’/‘mínimo’ y el 5 indica estar ‘totalmente de acuerdo’/‘máximo’. La encuesta se completaba con un espacio en blanco para aportar reflexiones sobre los aspectos positivos o destacables, así como los negativos o mejorables, que hubiera supuesto la participación en esta experiencia.

Las preguntas eran:

- *P1. ¿Crees que el proyecto de los bastones/andadores para gente mayor te ha motivado más para trabajar y aprender que un proyecto académico?*
- *P2. ¿Crees que te has implicado más en el desarrollo de este proyecto que si se hubiera presentado una propuesta ficticia?*
- *P3. ¿Crees que los resultados obtenidos son de más calidad que otros que se puedan realizar en otras asignaturas?*

- P4. *¿Consideras que trabajar mediante aprendizaje servicio ha cambiado tu forma de entender el diseño y que tu labor puede ayudar a colectivos menos favorecidos?*

Interés general:

- P5. *Valora cómo de interesante te ha resultado el trabajo propuesto.*

Utilidad de la actividad:

- P6. *Valora cómo consideras que esta actividad te ha ayudado a formarte como ingenier@ de diseño.*

El profesorado respondió una encuesta con cuatro cuestiones, empleando la misma escala Likert, junto con la posibilidad de aportar reflexiones libres. Las preguntas fueron:

- P1. *¿Crees que el alumnado se ha motivado más para trabajar y aprender?*
- P2. *¿Crees que para el aprendizaje es más efectivo proponer un tema real y con compromiso, que la realización de casos ficticios?*
- P3. *¿Ha habido una mejora en la calidad de los resultados, respecto a otros años en que no se aplicaba esta metodología?*
- P4. *¿Crees que el alumnado se ha implicado más en el desarrollo de su proyecto?*

3 PARTICIPANTES.

En la experiencia han participado diferentes colectivos: estudiantes, profesorado, personal de administración y servicios, responsables de la Residencia de Mayores de la localidad de Almazora, usuarios (los propios mayores) y profesionales del ámbito de la ortopedia.

3.1 Estudiantes

Todos los estudiantes, en cada una de las dos asignaturas implicadas: Diseño Conceptual (80 estudiantes en 18 grupos de trabajo de 4-5 integrantes) y Materiales II (115 estudiantes en 22 grupos de trabajo de 4-6 integrantes).

Cada grupo ha concretado una propuesta conceptual, a partir de las indicaciones del briefing, las ha revisado desde la viabilidad funcional, de materialización y del análisis de fallos, hasta acabar con una propuesta de diseño final, validada técnicamente, que se ha fabricado a nivel de prototipo funcional.

La diferencia entre el número de estudiantes entre las asignaturas corresponde a repetidores de la segunda, que suelen haber superado la primera, por lo que conocen las herramientas metodológicas a nivel conceptual. En estos casos, se les facilitó el briefing y un breve periodo de tiempo, al inicio del segundo semestre, para plantear su propuesta conceptual.

3.2 Profesorado

Cuatro profesores, dos por cada asignatura. Han contactado con el ente promotor, detectado posibles necesidades, elegido una que diera pie a propuestas de trabajo que encajaran con los contenidos académicos de las asignaturas, articulado esos contenidos alrededor del proyecto a desarrollar, y realizado su seguimiento conforme a las pautas establecidas al inicio del curso.

3.3 Personal de administración y servicios

Cuatro técnicos de laboratorio y talleres, que prestan apoyo atendiendo al estudiantado en las instalaciones y manejo de herramientas requeridas para el desarrollo de los prototipos.

3.4 Responsables de la Residencia

Dos personas; han contactado con el profesorado de la UJI, comentado necesidades detectadas, y acordado la que se iba a abordar en este proyecto. Han aportado su opinión sobre la viabilidad funcional y la alineación de los prototipos presentados a las especificaciones y necesidades planteadas.

3.5 Usuarios

Los mayores de la Residencia. Puntualmente, de cinco a ocho han acudido (según la visita) en representación de los demás, a las actividades realizadas en la UJI. Aportan su experiencia personal, en cuanto a necesidades a cubrir, y limitaciones de los productos existentes, como información para que el estudiantado desarrolle sus propuestas. En la presentación final, también dan su opinión sobre los productos planteados.

3.6 Ortopedas

Dos personas, responsables del gremio en la provincia de Castellón, contactados por los profesionales de la Residencia. Participan en la presentación final de los prototipos y aportan su opinión sobre la viabilidad funcional de las propuestas.

4 NECESIDAD DETECTADA.

La necesidad abordada ha sido el desarrollo de un sistema de apoyo para mayores, innovador y que mejore los existentes; incorporando múltiples y/o nuevas funcionalidades, sencillez, economía y adaptabilidad, tanto a múltiples usuarios, como a la evolución de un mismo usuario.

5 SERVICIO REALIZADO.

El servicio realizado se puede condensar en tres conceptos, dos de ellos intangibles y uno tangible. Como primer intangible, se ha dado visibilidad a un colectivo que presenta necesidades tanto funcionales como sociales y se ha predisposto al estudiantado a tomar conciencia social sobre la existencia de colectivos desfavorecidos en su entorno próximo (que suelen quedar ocultos al conjunto general de la sociedad), y a tenerlos en cuenta, en su futuro profesional.

Como segundo intangible, se ha dado un breve acompañamiento a las personas mayores. No es desconocido que el sentimiento de soledad es uno de los principales problemas de este colectivo. Las visitas y encuentros entre mayores y estudiantes han servido para que, además de recabar información relevante para el proyecto, hayan compartido inquietudes y experiencias vitales.

El tercer concepto de servicio, tangible, ha sido el desarrollo de los prototipos físicos de bastones y andadores (Figura 5) que, además de incluir las premisas establecidas, se han donado a la Residencia para que los mayores puedan probarlos y hacer uso de ellos. Incluso, pueden servir como propuestas en talleres ocupacionales de la Residencia para que los mayores desarrollen sus propios sistemas de apoyo, con las ventajas que supone a nivel de economía y de sensación de autorrealización.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS.

Los estudiantes han desarrollado de manera efectiva los prototipos, que han resultado de interés tanto a los promotores como a los profesionales del sector. Los objetivos académicos se han cubierto satisfactoriamente, según los resultados positivos de las evaluaciones de los estudiantes participantes. Comparando estos resultados con los obtenidos en años anteriores (sin este tipo de experiencias), en el caso de la asignatura de Diseño Conceptual se ha visto una mejora sustancial, mientras que en el caso de Materiales II los resultados no se han visto modificados.

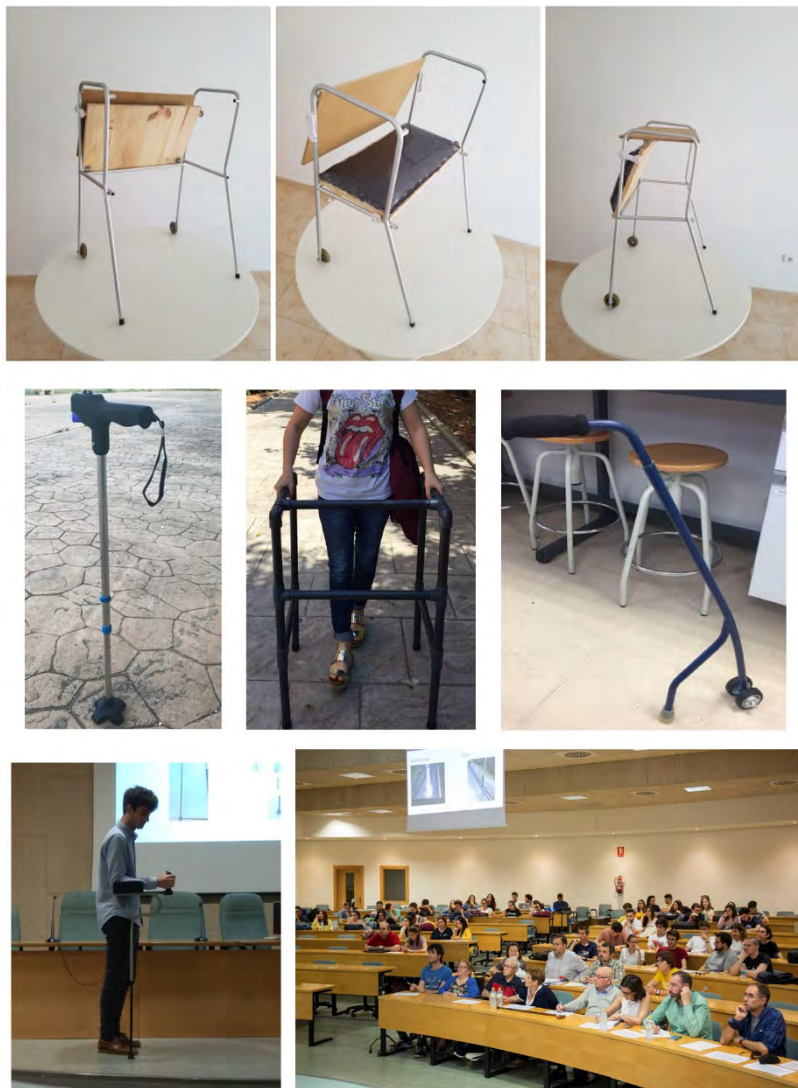


Figura 5. Ejemplos de prototipos.

El impacto y la evolución de la componente social del estudiantado, se puede considerar desde sus propias apreciaciones y desde las impresiones del profesorado al respecto, a raíz de las encuestas planteadas. En ellas, se ha recogido la información de 20 alumnos y de los 4 profesores participantes en la experiencia.

La Figura 6 muestra la distribución de respuestas a las diferentes preguntas planteadas, según los posibles valores de la escala Likert. Aproximadamente, el 75% del alumnado (valores 4 y 5 de la escala) manifiesta que le resulta más motivador saber que el trabajo que está realizando se orienta hacia un proyecto de responsabilidad social que desarrollar un proyecto académico tradicional. Más de la

mitad (un 55%) está totalmente convencido (valor 5) de que este enfoque del proyecto ha hecho que se implique más en su desarrollo; de hecho, un 75% lo cree favorablemente (valores 4 y 5). No obstante, un 15% considera que este enfoque no favorece significativamente la implicación (valor 2).

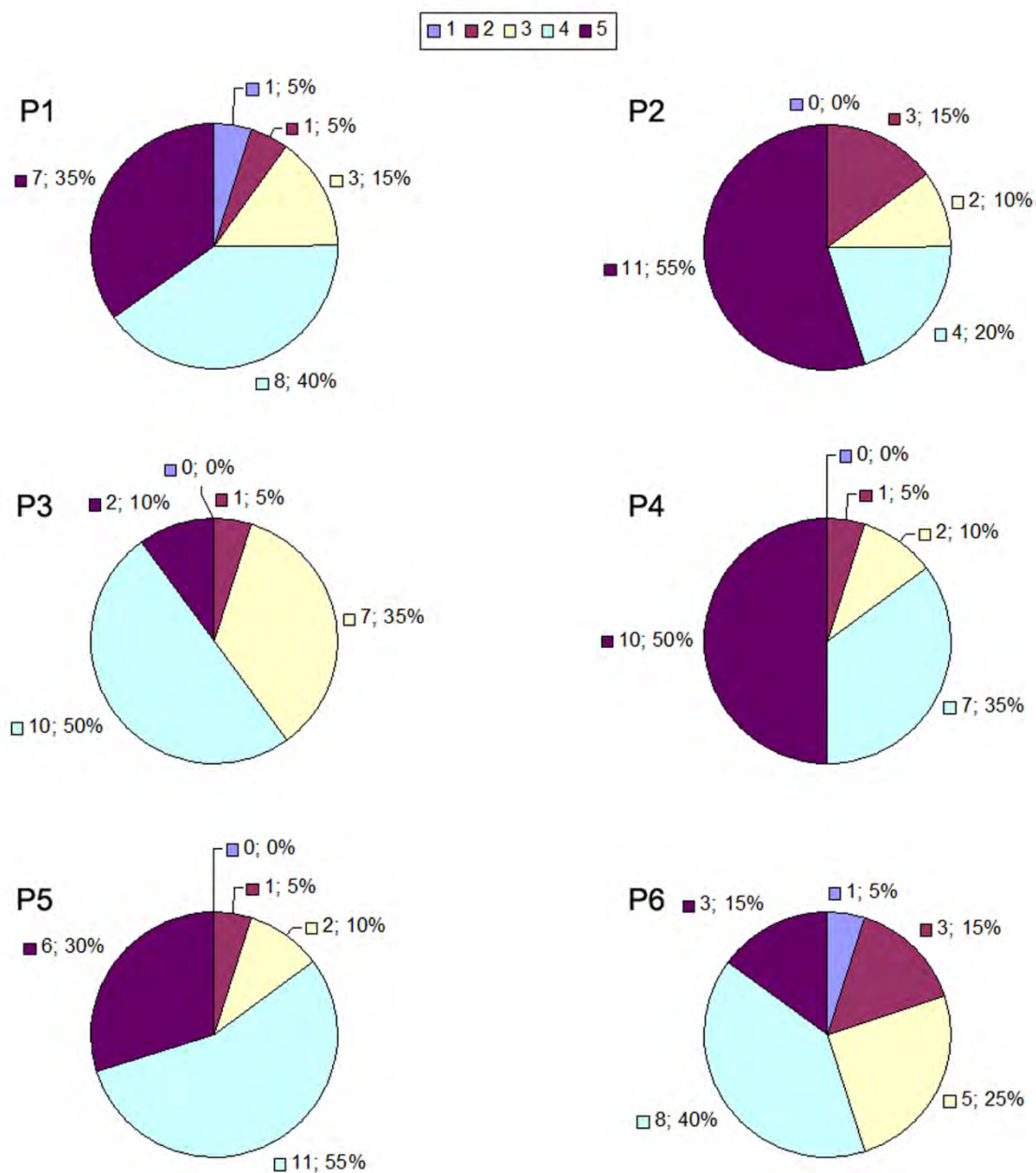


Figura 6. Resultados encuesta al alumnado.

Únicamente un 10% de los estudiantes cree plenamente (valor 5) que los resultados, bajo esta metodología, son de mayor calidad que los obtenidos con metodologías tradicionales. La mitad del estudiantado (valor 4) lo cree positivamente. La mitad del estudiantado manifiesta que ha cambiado completamente (valor 5) su forma de entender el diseño, considerando que pueden ayudar directamente a colectivos desfavorecidos. Si se añade el estudiantado que lo cree favorablemente, aunque no tenga un convencimiento pleno (valor 4), el 85% del alumnado ha cambiado su perspectiva, respecto de la disciplina y su capacidad de repercusión social.

Desde una perspectiva más general, el 85% de los estudiantes considera que el trabajo propuesto ha sido bastante o muy interesante (valores 4 y 5) y más de la mitad del alumnado opina que este proyecto basado en aprendizaje servicio le ha servido positivamente para su formación disciplinar.

Los alumnos, con sus comentarios y reflexiones, destacan como aspectos positivos de la metodología el poder solucionar una problemática concreta y real; el desarrollar algo útil para los usuarios finales; el haber tomado conciencia de la existencia de colectivos en los que, habitualmente, no se piensa o se piensa poco; la posibilidad y necesidad de trabajar en equipo de forma efectiva y eficaz; la satisfacción personal al haber desarrollado algo que es de utilidad para otras personas; y el ser críticos a la hora de considerar o descartar ideas pensando en la viabilidad última del producto de cara a los usuarios.

Como aspectos desfavorables o a mejorar, destacan la amplitud del proyecto (ya que se trabajan ámbitos del proceso de diseño para los que no están formados todavía) o el no entender bien el propósito del trabajo y la metodología APS.

La Figura 7 muestra los resultados correspondientes a las respuestas del profesorado. Un 75% (valores 4 y 5) manifiesta que cree que el alumnado ha estado más motivado, a la hora de trabajar y aprender, con la participación en el proyecto de aprendizaje servicio y el 100% cree que, para el aprendizaje, es más efectivo el proponer un tema real y con compromiso, que el planteamiento de casos ficticios. Destaca que un 75% del profesorado tiene un pleno convencimiento acerca de esa efectividad.

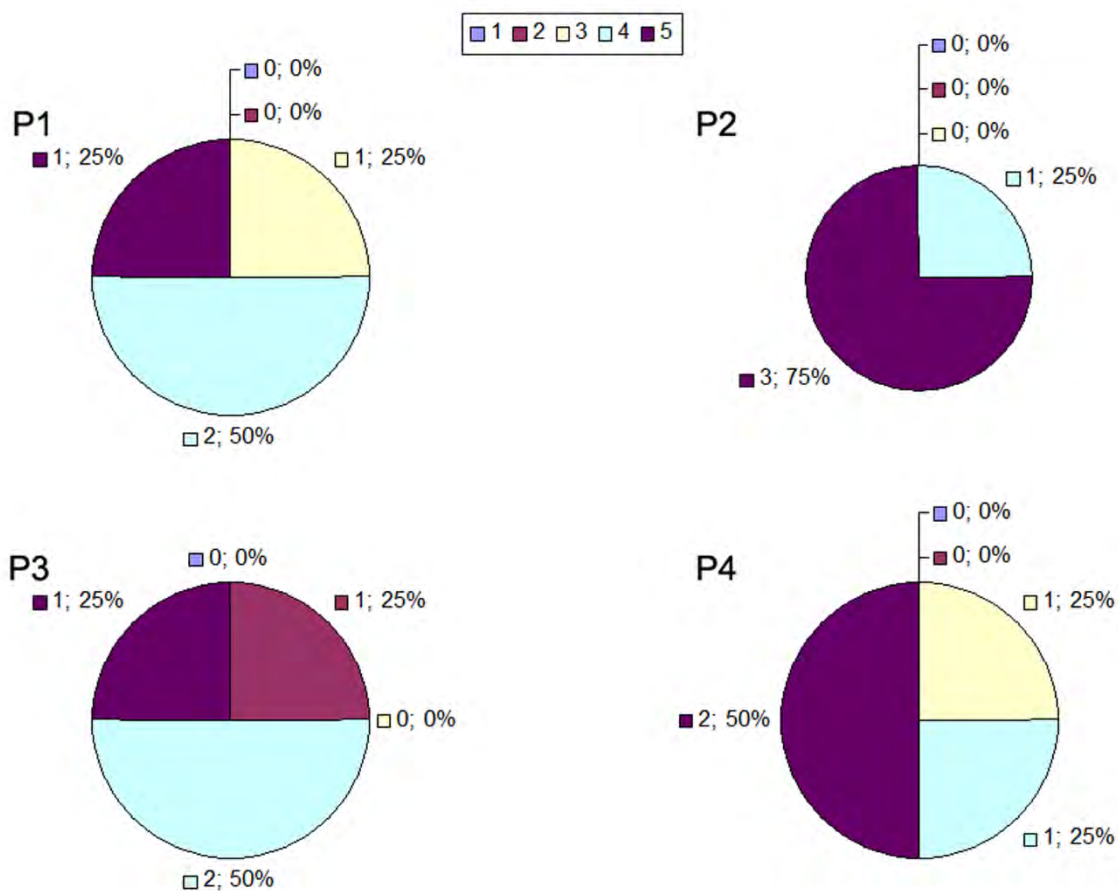


Figura 7. Resultados encuesta al profesorado.

Las opiniones respecto a la mejora de la calidad de los resultados no han sido tan claras. La mitad del profesorado lo cree positivamente (valor 4), mientras que la otra mitad se reparte entre quien está totalmente de acuerdo (valor 5) y quien muestra un cierto desacuerdo (valor 2). Sin embargo, la mitad del profesorado manifiesta creer plenamente (valor 5) que el alumnado se ha implicado más en el desarrollo del proyecto, al estar éste vinculado a una problemática real y con una vertiente de acción social.

En conclusión, a partir de las respuestas, la opinión del profesorado sobre la experiencia ha sido favorable. De las reflexiones libres destacan positivamente la motivación e implicación del alumnado y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la calidad de los resultados obtenidos. Como dificultades, se señalarían la dificultad para elegir propuestas que puedan ser motivadoras para el estudiantado y que encajen con los contenidos de las asignaturas, la dificultad organizativa o las limitaciones en cuanto a recursos logísticos, materiales y económicos, para abordar proyectos de este calibre.

7 CONCLUSIONES.

La experiencia ha sido muy positiva para todas las partes. Destaca lo motivadora e impactante que ha resultado esta experiencia a los estudiantes (la participación y colaboración con una Residencia de Mayores), que les ha hecho reflexionar sobre el diseño, la colaboración y la vida. Destaca, también, la totalidad de opiniones favorables en cuanto a la implicación, participación y cambio en la mentalidad del alumnado al participar en este tipo de proyectos. Y es que, si bien, inicialmente, el alumnado es reticente y opina que no podrá realizar aportaciones novedosas sobre un producto de este tipo, los resultados muestran que, en todos los casos, ha habido aportaciones interesantes, bien valoradas por los promotores y usuarios.

No obstante, esta experiencia ha resultado compleja de implementar y de conducir. La complejidad de esta experiencia radica en diferentes cuestiones:

- La coordinación horizontal entre asignaturas diferentes, tanto en ámbito de conocimiento como en tipología; la primera de ellas del primer semestre (Diseño Conceptual) en la que los estudiantes obtienen ideas mediante la aplicación de diferentes metodologías que, finalmente, plasman gráficamente en esbozos y la segunda, Materiales II (2º semestre) en la que materializan y llevan a cabo el prototipo real de la idea final estudiando las problemáticas funcionales relacionadas con la selección de materiales y el uso del producto.
- El desarrollo de un proyecto en su totalidad, una visión completa ya en segundo curso que les ayudará a entender el proceso de ingeniería y diseño de productos, útil para su futuro académico y profesional.
- Establecer relaciones no académicas con promotores reales, usuarios y centros implicados cuya presencia ayudará a dinamizar el proyecto y a dotarlo de una atmósfera profesionalizante, similar a la que se puedan encontrar los estudiantes en su futuro profesional.
- En definitiva, ampliar su capacidad de reflexión, visión y ejecución de un proyecto de Diseño sobrepasando el carácter meramente académico del mismo fomentando la Responsabilidad Social Universitaria.

En cualquier caso, se puede concluir que la implementación de la metodología APS en un título que combina aspectos técnicos y creativos, como es el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos, puede mejorar la motivación del alumnado hacia las asignaturas y la visión de que éstas están interrelacionadas para configurar una disciplina única. Además, el APS les proporciona una experiencia vital de colaboración que les ha ayudado a reflexionar respecto a la importancia del diseño como herramienta para el desarrollo y mejora de la calidad de vida de la gente.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Universitat Jaume I por el apoyo económico mediante los proyectos de innovación educativa PIE 2016/3202 y los SPIE “Creatividad en la docencia Universitaria” e “Ingeniería y Responsabilidad Social”.

8 REFERENCIAS

- Ashby M. y Johnson, K. (2010). *Materials and Design – The Art and Science of Material Selection in Product Design*. Butterworth-Heinemann. Elsevier.
- Cabedo L., Gámez-Pérez J., Segarra M., López-Crespo P., Izquierdo R., Royo M., Moliner L., Guraya T. (2017). La metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) aplicada a asignaturas de ciencia de los materiales en ingeniería en la red IdM@ti, *Material-ES*, 1(2), 25-28.
- Cabedo L., Giménez I., Royo M., Lapeña L., Beltran H., Cabedo A., Hernández L. (2017). El aprendizaje servicio como oportunidad para introducir competencias de RSU en los grados de ingeniería. En A. Andrés, S. Barberá y D. Pallarés (Eds.), *Nuevas perspectivas en la gestión de la responsabilidad social en las universidades*. Colección “Humanitats” N° 53. Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- Cabedo L., Guraya T., Lopez-Crespo P., Royo M., Gámez J., Segarra M., Moliner L. (2016). *Advances in Higher Education*. Valencia. Ed. Universitat Politècnica de València.
- Chile, Ministerio de Educación (2007). *Manual de Aprendizaje Servicio*. Mineduc.
- Castells M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Caspi A., Gorsky P., Privman M. (2005). Viewing comprehension: Students’ learning preferences and strategies when studying from video. *Instructional Science*, 33(1), 31-47.
- Delors J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO. Santillana.
- Eyler J. y Gilers D.E. (1999). *Where’s the learning in service-learning?* San Francisco, Jossey-Bass.
- Francisco A. y Moliner L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.
- González V. (2006) La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 8, 75-187.
- Izquierdo R., Royo M., Carreres D., Cabedo L. (2017). Punteros para parálisis cerebral: una experiencia de aprendizaje servicio en segundo curso de Ingeniería de Diseño Industrial. En *1st International Conference on Engineering Education for the XXI Century. New Competences in Engineering Education in the area of sustainability and university social responsibility*. Castelló de la Plana. Ed. Universidad del País Vasco.

- Lozano R., Merrill M.Y., Sammalisto K., Ceulemans K., Lozano F.J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9, 1889.
- Martínez M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona, Octaedro.
- Moliner L., Cabedo L., Royo M. (2016). Una experiencia interuniversitaria de ApS en los Grados de Ingeniería: apostando por la responsabilidad social de la universidad. En: *VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario*. Santiago de Compostela. Ed. Universidade de Santiago de Compostela.
- Oakes W. (2004). *Service-Learning in Engineering: A Resource Guidebook*; Higher Education; Campus Compact: Providence, RI, USA.
- Pozo J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- Royo M., Cabedo L., Carlos M., Chulvi V., Ruiz L. (2018). Aplicación de la metodología basada en aprendizaje-servicio para la generación de nuevos conceptos de producto, En *AEIPRO*.
- Vallaey F. (2013). University Social Responsibility: A mature and Responsible Definition. En *Higher Education in the World* (pp. 88-96), Barcelona. GUNI (Global University Network for Innovation).

Educación en Sexualidad y Afectividad en la Adolescencia en Liceo Politécnico Yire

Valia Carrasco Parra¹ y Cristóbal Merino Meza²

Universidad Santo Tomás

Palabras Clave: Aprendizaje Servicio; Adolescencia; Sexualidad; Afectividad; Educación.

1 INTRODUCCIÓN

La Educación Sexual es una tarea pendiente en las aulas de los establecimientos educacionales Chilenos, es por eso que la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás sede Concepción en su asignatura transversal Educación en la Adolescencia, y junto al Socio Comunitario Liceo Yire, de la comuna de Coihueco; han desarrollado desde el año 2012 por medio de la metodología del Aprendizaje + Servicio talleres de Educación Sexual y Afectividad realizados por alumnos de las carreras de Pedagogía. Estos talleres son muy bien valorados por los estudiantes beneficiados y el Socio Comunitario puesto que aportan al desarrollo de los adolescentes en contextos rurales y abren estas temáticas en los núcleos familiares y de pares para la discusión y la prevención, además de brindar oportunidades para los futuros profesores de vivenciar el rol docente en contextos reales. La Educación es el pilar de la cultura y, por ende, de la sociedad desde tiempos inmemorables. Es por esto que las discusiones en torno a sus temáticas son recurrentes a nivel mundial. Las decisiones en políticas educacionales afectan a la sociedad en su conjunto, centrándose en los últimos años el debate en la calidad de la educación desde diversas perspectivas.

La Educación Superior (ES), como nivel terciario de la estructura del sistema educacional chileno, no ha estado ajeno a esta dinámica; estas últimas décadas, este nivel se ha caracterizado por su aumento en cobertura y diversidad de oferta, lo que podría llevar a decir que existe mayor diversificación y participación. De acuerdo con la OCDE (2013) las cifras de estudiantes de Educación Superior han aumentado considerablemente con estudiantes de distintos niveles socioeconómicos y socioculturales. De esa misma manera, la ES actualmente se ha constituido en uno de los pilares principales con los que cuentan las sociedades en su intento de asegurar el desarrollo de sus países, más aún con el principio de la “educación permanente”, lo cual es posible, sólo si se construyen puentes *entre los miembros de la comunidad académica, las realidades socio-culturales y económicas que los rodean, y las acciones de los ciudadanos que día tras día intentan crear mejores condiciones* (UNESCO, 1999).

Vallaes (2009) señala como Responsabilidad Social Universitaria (RSU) una dimensión ética que toda organización debe promover mediante un esfuerzo académico e institucional, y que se orienta a un quehacer diario responsable y sistemático, formando profesionales integrales y respondiendo a los requerimientos de la sociedad en forma eficaz, oportuna y con gran sentido ético.

¹ Profesora de Inglés, Magister en Educación en Pedagogía en Educación Superior Jefe de Carrera Pedagogía en Inglés, Coordinación A+S Escuela de Educación. Contacto: vcarrasco@santotomas.cl.

² Psicólogo Clínico-Educacional, Magister en Psicología de la Adolescencia, docente de las asignaturas Educación en la Niñez y Ed. en la Adolescencia. Contacto: cristobalmerino@santotomas.cl.

Desde esta perspectiva es que la Universidad Santo Tomás, Chile (UST), como Institución de Educación Superior, plantea en su Política de Vinculación con el Medio el propósito de desarrollar acciones que involucren a la comunidad en distintas esferas, buscando así lograr una mejora en la docencia, brindando a los estudiantes más y mejores oportunidades de aprendizaje experiencial para insertarse en el mundo laboral de manera competente, posibilitando el desarrollo e intercambio académico entre docentes, y favoreciendo un mayor reconocimiento hacia la institución por parte de la comunidad.

Comprometidos con esta tarea, la Universidad Santo Tomás (UST), declara en su Política de Vinculación con el Medio y sus líneas de Formación, el Aprendizaje + Servicio, siendo éste parte fundamental en completa concordancia con la Misión de “ Formar personas con un nivel de preparación profesional, valórica y actitudinal que les permita desempeñarse con integridad, eficiencia, creatividad y responsabilidad social, contribuyendo así al desarrollo de su familia y comunidad, aportando a la cultura y a la generación de nuevos conocimientos”, (Santo Tomás, 2014). Asimismo y conforme al proyecto educativo Santo Tomás que se sustenta en: la formación integral, autonomía del estudiante, enfoque centrado en el aprendizaje y metodología activo participativa; es que el A+S cobra vital importancia y pertinencia, puesto que esta metodología tiene como pilar fundamental el protagonismo de los jóvenes con un rol activo, entendido éste *como actividad educativa que plantea la adquisición de conocimientos, conjuntamente con la aplicación de materias de estudio y con la puesta en juego de actitudes y valores a través de la realización de un servicio planificado para cubrir las necesidades de la comunidad* (Tapia, M., 2010).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Desde el año 2012 y en el contexto del rediseño de los programas de las carreras de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás, es que se integra la línea de la transversalidad, asignaturas que son comunes para todas las pedagogías, es decir se reúne a alumnos de Pedagogía en Educación Diferencial, Educación Básica, Educación Física y Pedagogía en Inglés; y que propone el desarrollo del pensamiento lógico, a través de la emisión de juicios críticos y formulación de hipótesis, y de la lectura y producción académica que favorezcan el desarrollo de aprendizajes de las temáticas estudiadas.

Dentro de la línea de la Psicología de las asignaturas transversales, se encuentran Educación en la Infancia, Educación en la Niñez y Educación en la Adolescencia; esta última asignatura se encuentra en el segundo año y tercer año de progresión curricular de las carreras de Educación según corresponda por malla; donde unos de los objetivos y capacidades a lograr en la asignatura se encuentran:

Analizar la Adolescencia como una etapa compleja que requiere un conocimiento integrado de las dimensiones del desarrollo biológico, moral, cognitivo y socioafectivo, considerando la influencia de la familia, la institución educativa y los medios de comunicación.

Relacionar las características de las distintas dimensiones del desarrollo de la adolescencia, desde diversos referentes teóricos y sus implicancias en el proceso del aprendizaje.

Efectuar análisis críticos de casos, lecturas de artículos de investigación y estadísticas, para el planteamiento de hipótesis relacionadas con el desarrollo de la adolescencia.

Por otra parte, algunas de las actitudes a desarrollar encontramos:

- Valoración de la familia y del educador como formadores y guías relevantes en la adolescencia.
- Rigurosidad en la adquisición de conocimientos, en la formulación de conclusiones y en la emisión de juicios fundamentados.
- Proactividad y responsabilidad en la realización de actividades de aprendizaje.

3 PARTICIPANTES

En contexto de asignatura “ Educación en la Adolescencia”, es que se desarrolla este proyecto de carácter semestral, denominado: “Taller de Educación en Sexualidad y Afectividad en Adolescentes de Liceo Politécnico Yire”, realizado por los alumnos de las distintas carreras de la Escuela de Educación, es decir docentes en formación de las carreras de: Educación Física, Educación Diferencial, Pedagogía en Inglés, desde el año 2012 con el mismo socio comunitario: el Liceo Politécnico Yire de la comuna de Coihueco, Provincia de Ñuble, región del Biobío.

El Liceo Politécnico Yire es un Liceo Politécnico subvencionado perteneciente a la comuna de Coihueco, localidad con una actividad mayoritariamente agrícola; ubicada a 129 kilómetros de Concepción en un sector rural cercano a la cordillera. Como parte de la Misión del Liceo Yire está el: “Constituir un establecimiento educacional que goce del reconocimiento de la comunidad en que está inserto, por entregar una sólida formación moral y valórica fundada en el cristianismo. Propiciar y promover el avance de cada miembro de nuestra comunidad en la búsqueda tanto del conocimiento de Dios y del saber, como del encuentro de su propia vocación humana y de servicio” (Yire, 2016). Es un establecimiento que entrega herramientas concretas a sus estudiantes mediante su enseñanza técnico-profesional, para que éstos puedan de manera eficaz enfrentar el futuro laboral en el contexto de una educación solidaria e inclusiva. Este Liceo, tiene una fuerte formación valórica y comprometido también con educar en un ambiente de sana convivencia, comprometidos con el aprendizaje en solidaridad y disciplina, en el cual todos los estudiantes aprendan y alcancen logros educativos relevantes para su superación personal y social; se ha mostrado desde los inicios dispuesto a trabajar en colaboración con la UST en este proyecto de A+S. La comunidad escolar del Liceo Yire, se enmarca en un contexto sociocultural de tipo rural, el cual carecería de accesibilidad tanto desde la familia, como desde su comunidad escolar en relación con temáticas de Educación en Sexualidad. Todo aquello comprendido, dado que en los conglomerados familiares de dicha localidad, existiría poca o nula vinculación con las nuevas generaciones en relación a la importancia de educar en sexualidad desde el hogar y en colaboración con el establecimiento educacional, tomando en consideración la implicancia de los procesos normativos y no normativos de una etapa tan crucial en el desarrollo humano, como lo es la adolescencia, etapa que a su vez estaría en constante dependencia a los distintos cambios que se suscitan en las sociedades, entendiendo así, que la adolescencia es una etapa evolutiva que tiene estrecha relación al contexto cultural actual de cada sociedad.

4 NECESIDADES DETECTADAS

En este Proyecto, en una primera instancia, es el docente de la asignatura, Psicólogo Educacional, quien realiza el nexo con el establecimiento, su directora y Psicóloga, quienes le presentan la necesidad de Educar en Sexualidad en distintos niveles de los cursos de Enseñanza Media del Liceo Yire, justificado en que son los estudiantes quienes manifiestan un interés por responder a interrogantes propias de sus cambios en esta etapa. De esta manera, es como se gesta la primera intervención el año

2012. La participación de los estudiantes de la Escuela de Educación comienza con la planificación de las actividades, basados en el programa de asignatura, y en las necesidades detectadas luego del primer acercamiento con los estamentos correspondientes.

El **objetivo de aprendizaje** corresponde a: analizar y reflexionar sobre el desarrollo psicosexual en el adolescente, respecto al concepto de sexualidad humana, orientación sexual, comportamiento sexual, actividad sexual temprana, enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente, la familia y la educación sexual del joven, potenciando a su vez el desarrollo de habilidades blandas de los estudiantes UST en beneficio, de su futuro desempeño en el rol profesional docente, adquiriendo principalmente capacidad empática. Lo anterior de acuerdo con la Unidad 1, del programa de asignatura.

Por otra parte, el **objetivo de servicio** corresponde a: diagnosticar necesidades del desarrollo biopsicosexual de los adolescentes de la comunidad escolar del Liceo Politécnico Yire de la Comuna de Coihueco, y así dar respuesta a las distintas interrogantes que poseen los propios estudiantes respecto a la temática a tratar; diseñar, planificar y ejecutar en conjunto un proyecto de Sexualidad y Afectividad en la Adolescencia por medio de Talleres realizados por estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás. Posteriormente, el docente entrega material correspondiente al contenido y les muestra el contexto en el que realizarán las intervenciones, y así comienza el trabajo colaborativo desde el aula durante 3 semanas, equivalente a 12 horas pedagógicas. De manera simultánea los alumnos UST son agrupados aleatoriamente constituyendo equipos de trabajo colaborativo mixto, involucrando a compañeros de las distintas carreras, los cuales deben investigar de manera autónoma y proactiva, con la guía del docente, los distintos ámbitos de la sexualidad y afectividad adolescente, entre los cuales se destacan: el Autoconocimiento y aceptación corpórea, una mirada hacia el otro con Afectividad, conocimiento y prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y prevención de Embarazo adolescente.

Estos distintos temas se distribuyen a los distintos grupos, quienes realizan la preparación de las actividades de acuerdo con el contexto evolutivo y sociocultural de los alumnos del Liceo Yire. Cabe mencionar que dada la distancia entre localidades, no ha sido posible que los estudiantes de la Escuela de Educación participen del diagnóstico in situ; sin embargo, y considerando que la actividad se ha realizado ya por varios años consecutivos, los estudiantes UST ya conocen la realidad sociocultural del Liceo Yire a través de sus mismos compañeros que han realizado los talleres en años anteriores, o bien por la difusión que se ha realizado de las versiones anteriores por distintas vías audiovisuales.

Las actividades planificadas activar la motivación, de carácter lúdico, informativo y contemplar evaluación de los contenidos. Los futuros profesores deben ser capaces de crear un ambiente de confianza y comodidad, que facilite la apertura de estos temas y logre el aprendizaje significativo generando un impacto lógico, motivacional y emocional para que de esta manera los adolescentes cuenten información y conocimiento para poder experimentar una sexualidad de manera sana, promoviendo el autoconocimiento.

La importancia y la implicación directa de jóvenes que eduquen a otros jóvenes en educación sexual es relevante, ya que se apuesta por el trabajo de iguales con iguales, “La educación entre iguales tiene en cuenta la importancia de las relaciones interpersonales del grupo, la promoción de las relaciones desde la horizontalidad y las relaciones entre iguales como eje de cambio y mejora para la convivencia y la formación”. (García Ruiz, 2016)

En esta etapa, se capacita a los estudiantes UST en relación con las temáticas a abordar y en el rol docente que deberán desempeñar, reflexionando de manera constante en relación a la actividad de A+S y sus implicancias. Se coordina la fecha de la intervención en conjunto con el establecimiento y los curso(s) a intervenir, solicitándoles a los estudiantes UST presentar las planificaciones de cada taller para ser revisadas por el docente de asignatura, y de esta forma se pueda preparar los recursos y materiales didácticos a utilizar. El docente les presenta la pauta de evaluación de las presentaciones y los estudiantes se preparan para el día de la intervención. El día de la actividad se cita a los alumnos a las 7:00 a.m. para trasladarse a la comuna de Coihueco llegando aproximadamente a las 9:30 a.m. Los estudiantes son acompañados del docente responsable de la asignatura, y de la encargada de la coordinación de las actividades de A+S en la Escuela de Educación. Al llegar al establecimiento educacional, los docentes dividen a sus estudiantes en dos grandes grupos, asignándoles alumnos de los cursos asignados; y así se da comienzo a un sistema de rotación por las distintas temáticas de Sexualidad preparadas de por los alumnos UST durante toda una mañana, esto comprende un “break”, preparado como parte del autocuidado por los estudiantes UST para los alumnos Yire; instancia que permite y promueve la integración entre los distintos actores. Durante el proceso son los futuros docentes quienes toman el rol de tutores, mientras que los docentes a cargo, el rol de facilitadores y monitores quienes también cumplen la función de evaluar de acuerdo con la rúbrica previamente socializada que contempla categorías de: entrega de contenidos de la micro-clase, material de apoyo, lenguaje, tono de voz, registro y formalidad, lenguaje corporal y tiempo. Además, el establecimiento apoya con psicólogo o profesional afín que también supervisa las actividades.

5 APRENDIZAJES REALIZADOS

Una vez terminada la jornada, se evalúa la satisfacción del socio comunitario y de los beneficiarios a través de una encuesta, y además una entrevista con los representantes del área correspondiente del establecimiento Yire. Los alumnos UST a su vez, contestan una encuesta de evaluación de impacto de actividades de A+S institucional. Posteriormente, ya de regreso al aula en la clase siguiente, se realiza la evaluación y reflexión de cierre de actividad; para esto se reúnen los docentes participantes de la intervención en terreno junto con los estudiantes e inician un plenario abierto con una guía de preguntas en relación a la actividad. En ese momento ya se cuenta con los instrumentos de los estudiantes, (encuestas de A+S), para trabajar los puntos que estuvieron más bajos, y destacar las ventajas, aprendizajes obtenidos y cumplimiento de objetivos. Se recogen las distintas experiencias con los beneficiarios, y cada grupo emite finalmente un informe de acuerdo a pauta.

Los resultados de la evaluación y la reflexión siempre han arrojado un impacto positivo en los distintos actores; los estudiantes de la Escuela de Educación valoran mucho la confianza que los docentes depositan en ellos, en la instancia de la intervención se ve el compromiso con el rol de educador que se demuestra frente a los jóvenes que les corresponde educar en sexualidad y afectividad. Un punto muy destacable es la relación y fiato que se forma entre los equipos de trabajo, y cómo éstos son capaces de resolver problemas desde la planificación hasta el momento de llevar a cabo los talleres. No todas las relaciones interpersonales entre equipos de trabajo son fáciles, sin embargo, a través del tiempo se ha demostrado que con estas instancias y con el andamiaje adecuado por parte de los docentes durante la preparación y en las intervenciones propiamente tales, los estudiantes son capaces de realizar cambios en sus prácticas educativas, por medio de la retroalimentación de los pares y de sus profesores, así como también con la recepción que tuvieron con los mismos adolescentes.

El impacto de la actividad ha sido positivo desde el primer año de implementación del proyecto. Tanto estudiantes, docentes, como socio comunitario han mostrado una apreciación favorable y de reciprocidad en la internalización de aprendizajes significativos generados cambios a nivel cognoscitivo, actitudinal y procedimental en todos los actores involucrados en este proceso de A + S.

La Tabla 1, muestra los resultados esperados con relación a lo curricular demostrándose que los estudiantes fueron capaces de cumplir tanto con los objetivos de aprendizaje, como también con los objetivos de la actividad de A+S, los informes y las rúbricas muestran notas aprobatorias. Por otra parte, en relación a los impactos de satisfacción de los estudiantes, éstos están divididos en el ámbito académico, personal (competencias blandas), cívico ciudadano y en relación a los objetivos planteados y nivel de logro (pregunta abierta), demuestran una alta satisfacción puesto que mayoritariamente se ubican en los rangos “ de acuerdo y muy de acuerdo”, y en la pregunta abierta en relación al cumplimiento de los objetivos, un 90% de los alumnos dice haber cumplido en un 100% con los objetivos de la intervención. En relación con los docentes, éstos manifiestan alto grado de satisfacción por la experiencia de A+S, la cual también evalúan desde lo académico, ámbito personal y el % de relación entre los objetivos propuestos y el logro de éstos. Por su parte, el socio comunitario, valora positivamente la relación que se ha creado con la UST, y la continuidad que ésta le ha dado en el tiempo.

Tabla 1

Resultados esperados

Resultados Esperados	Indicadores	Instrumentos de Evaluación
Curriculum. calidad de los aprendizajes		
Cumplimiento de los objetivos pedagógicos en cada asignatura de acuerdo con Programa de asignatura (aprendizajes esperados)	Aprobación de la unidad. Porcentaje de asistencia a la actividad de A+S de 90%	Informes + rúbricas de presentación. Registro de asistencia
Evidencia de la calidad de las competencias, habilidades y actitudes desarrolladas en la experiencia de A-S (Aprendizaje Servicio)	Resultados de la Escala de Apreciación con puntaje ubicado en el cuarto superior del total (de acuerdo y muy de acuerdo)	Autoevaluación del estudiante en A+S
Alto grado de satisfacción en la experiencia de Aprendizaje Servicio	Resultados de cuestionario de Satisfacción con el 75% de las respuestas en los niveles de valoración “de acuerdo y muy de acuerdo”	Encuesta de Satisfacción
Experiencia docente		

Impacto positivo personal y profesional del docente a partir de la experiencia Aprendizaje- Servicio	90% de respuestas positivas frente a Cuestionario aplicado a los docentes que participan en la experiencia de A +S	Encuesta de evaluación Docente de A+S
--	--	---------------------------------------

Comunidad

Objetivos de los Proyecto Aprendizaje – Servicio implementados, logrados por las diferentes carreras en la comunidad	Satisfacción de la comunidad donde fue implementado cada proyecto con 90% de las respuestas en el rango “de acuerdo y muy de acuerdo”	Encuesta de Satisfacción Actividad de A+S
--	---	---

Fuente: Elaboración propia

6 CONCLUSIONES

Aludiendo a la misión de la Escuela de Educación, de la Universidad Santo Tomás (2015) “Formar a profesionales de la Educación de excelencia, con seguridad personal y profesional, tanto en los saberes disciplinares como en las prácticas pedagógicas, comprometidos con una vocación de servicio” (p. 9) las carreras de pedagogía adoptan la metodología de aprendizaje + servicio, a fin de cumplir también con el Proyecto Educativo que se orienta a la formación integral, promoviendo la autonomía y la participación activa del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje y crecimiento personal; donde tanto el educador como el educando tienen un rol activo y recíproco en el proceso Educativo. La comunidad escolar del Liceo Politécnico Yire, socio comunitario desde el 2012, ha valorado esta instancia de trabajo y aprendizaje en conjunto referente a temáticas de Sexualidad y Afectividad en el Adolescente para sus educandos, mientras que los futuros profesores educan en empatía, empoderándose de su futuro rol docente, y así preparándose en su quehacer profesional con una clara y sentida vocación de servicio. Dentro de los desafíos futuros, se contempla la incorporación de otras carreras de la Casa de Estudios, para realizar un trabajo multidisciplinar de apoyo en base a las necesidades evidenciadas por la comunidad Yire. Lo que incluye, además, integrar otros profesionales en la etapa de planificación de actividades con los estudiantes UST, y la etapa de ejecución, como lo son matronas y enfermeras, que brinden un apoyo profesional que complementa el trabajo del docente titular de asignatura. Por lo tanto, el desafío sería replicar estos talleres en establecimientos con características socioculturales similares, para lo cual ya existe un primer acercamiento con otro establecimiento educacional de la zona. Por otra parte, sería interesante que los propios alumnos de Yire, pudiesen transformarse en tutores de las nuevas generaciones con el apoyo de estudiantes UST.

7 REFERENCIAS

- García Ruiz, M. (2016). *Taller de Educación Sexual con Arte*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2016 de <https://es.scribd.com/document/325712702/2-Taller-educacion-sexual-con-arte-pdf>
- Tapia, M. (2010). *CEDID UCT*. Recuperado de http://rsu.usach.cl/sites/rsu/files/documentos/texto_apoyo_1.pdf

- Universidad Santo Tomás. (2015). *Plan Estratégico Institucional*. Recuperado el 24 de Enero de 2020 <http://www.ust.cl/wp-content/uploads/sites/6/2016/04/PEI-UST-2015-2018.pdf>
- Yire, L. (2016). *Yire Liceo*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2016 de <http://www.yireliceo.cl/quienes-somos/>
- Vallaey, F. (2009). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 28 de Enero de 2014 de http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf

Contribuyendo a una enseñanza de ciencias atractiva en Bachillerato mediante la implicación de estudiantes de Grado como profesores de prácticas de laboratorio

Margarita Marqués Martínez¹, Leonor Calvo Galván², Elena Colmenero Hidalgo³, Elena Fernández Martínez³, Almudena Fernández Villadangos⁴, María Rosario García Armesto⁵, Pedro García García⁴, Laura López Campano⁶, Carmen Marín Vieira⁴, Luis Mariano Mateos Delgado⁴, José Luis Mauriz Gutiérrez⁷, Gracia Merino Peláez⁷, Francisco Javier Rúa Aller⁴, Rosa María Valencia Barrera², Luis Felipe Valladares Díez², María del Pilar Valle Fernández⁴ y Blanca Razquin Peralta⁴

Universidad de León

1 INTRODUCCIÓN

La pérdida de vocaciones científicas en la sociedad actual y la progresiva disminución del número de matriculados en los grados de la rama de ciencias resultan preocupantes. Por ello, motivar a los alumnos de Bachillerato hacia los estudios de ciencias es uno de los desafíos que se plantean en el entorno educativo actual. En este contexto, el grupo de Innovación Docente BIOMETAC de la Universidad de León (ULE) tiene entre sus objetivos consolidar la vocación científica de los estudiantes de los últimos cursos de Biología, Biotecnología y Ciencias Ambientales de la ULE, así como estimular a los alumnos de Bachillerato para que se planteen la aventura de llegar a ser profesionales de la Ciencia y la Tecnología. Para la consecución de estos objetivos, se propuso esta experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en Educación Superior, en la que se implicó a estudiantes de nuestras titulaciones como profesores de prácticas de laboratorio de Bachillerato. Los estudiantes, supervisados por profesores de diferentes áreas de conocimiento, elaboraron un manual de prácticas de laboratorio sencillas, de diferentes campos de las ciencias y, aprovechando las posibilidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ofrecen para la didáctica de estas materias, lo complementaron con una serie de vídeos didácticos. De este modo, se espera conseguir que los alumnos de Bachillerato perciban la Ciencia como algo cercano y asequible, al tiempo que nuestros estudiantes de Grado afianzan su formación y desarrollan competencias transversales de forma efectiva.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Esta experiencia de ApS ha sido desarrollada por el grupo de innovación docente BIOMETAC (*“Desarrollo de metodologías activas de aprendizaje en la Facultad de Ciencias Biológicas y*

¹ Dpto. Producción Animal

² Dpto. Biodiversidad y Gestión Ambiental

³ Dpto. Geografía y Geología

⁴ Dpto. Biología Molecular

⁵ Dpto. Higiene y Tecnología de los Alimentos

⁶ Dpto. Química y Física Aplicadas

⁷ Dpto. Ciencias Biomédicas, Universidad de León, Campus de Vegazana s/n, 24071 León (España)

Ambientales”), que realiza su actividad en la ULE desde el curso 2014-2015. El grupo reúne a diecisiete profesores de diferentes áreas de conocimiento y está integrado en el Grupo de Aprendizaje-Servicio de Castilla y León. Nuestra filosofía de trabajo es conectar la innovación docente con nuestro compromiso con la sociedad (Martínez, 2008; García y Cotrina, 2015), utilizando la metodología ApS en el contexto de la enseñanza de las Ciencias Biológicas y Ambientales, con el fin de que los estudiantes de Grado desarrollen competencias profesionales y personales que les capaciten para responder a las necesidades de la sociedad actual (Davies, 2017).

Durante el curso académico 2015-16, en el marco del proyecto titulado “Viaje por la Ciencia guiado por futuros científicos”, el grupo de profesores junto con veinticuatro estudiantes de los grados en Biología, Biotecnología y Ciencias Ambientales de la ULE, llevaron a cabo un programa de doce sesiones de prácticas en laboratorio en las que participaron 215 alumnos de primero de Bachillerato de 14 centros de enseñanza secundaria, tanto de la ciudad de León como de otras localidades de la provincia. La experiencia fue un éxito y profesores y alumnos de los institutos valoraron muy positivamente esta colaboración de la Universidad con los Centros de Secundaria, solicitando la continuidad de la experiencia. Por este motivo, nos planteamos desarrollar el proyecto de ApS “La Ciencia a tu alcance”, con el fin de elaborar un manual que reuniera los fundamentos teóricos y protocolos de una colección de prácticas de diferentes campos de ciencias, acompañado de una serie de videos didácticos, para ponerlos a disposición de profesores y alumnos de centros de Educación Secundaria a través de una plataforma en internet. En A continuación se presentan los resultados de este proyecto.

3 PARTICIPANTES

En la experiencia participaron 27 estudiantes de tercer y cuarto cursos de los grados en Biología (8 estudiantes), Biotecnología (11 estudiantes) y Ciencias Ambientales (8 estudiantes) de la ULE. De los participantes, 11 eran hombres y 16 mujeres. A lo largo de toda la experiencia, estuvieron supervisados por los profesores del grupo BIOMETAC, de modo que cada uno actuó como tutor de dos-tres estudiantes. Para la grabación de los vídeos se contó con la asistencia técnica de un profesional del Centro Tecnológico Multimedia de la ULE (D. Jesús Álvarez del Canto). En la evaluación inicial de los materiales generados, participaron tres profesores de ciencias de diferentes Centros de Enseñanza Secundaria de León.

4 NECESIDADES DETECTADAS

El Informe CYD2017 (Fundación Ciencia y Desarrollo, 2018), apoyado en los “Datos y Cifras del Sistema Universitario Español” proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, pone de manifiesto que en los últimos años el número de estudiantes matriculados en los grados Universitarios está disminuyendo significativamente. Esta reducción es especialmente elevada en la rama de Ciencias, tal y como muestran los datos del “Ámbito de estudio de los matriculados de nuevo ingreso en el curso 2015-16” recogidos en la publicación “España en cifras 2017” (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Esta situación no es exclusiva de España: la Comisión Europea calcula que en 2020 no podrán cubrirse todos los puestos de trabajo del ámbito de la Ciencia y la Tecnología en Europa. Esta pérdida de vocaciones afecta a la competitividad y crecimiento de la industria y la economía, y dificulta el desarrollo de programas de investigación e innovación competitivos a nivel mundial. Por eso, en este momento, el fomento de las vocaciones científicas es una tarea fundamental

que debe considerarse como una inversión a largo plazo. Así lo están reconociendo las Universidades y Centros de Investigación que han puesto en marcha diversos programas dirigidos a alumnos de Secundaria y Bachillerato. Esta tarea requiere la realización de procesos activos de aprendizaje que lleven a la práctica aquello que se desea que los jóvenes aprendan despertando así su curiosidad científica. algo que puede conseguirse a través del enfoque del Aprendizaje-Servicio.

5 SERVICIO REALIZADO

El servicio realizado consistió en la elaboración de un manual de prácticas sencillas que sirva de herramienta al profesorado de Secundaria y Bachillerato para la enseñanza de las Ciencias, acompañado de una serie de videos didácticos. Para ello, cada profesor escogió un tema de su ámbito de conocimiento, conformándose la colección de prácticas que aparecen recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1.

Colección de prácticas incluidas en el manual “La Ciencia a tu alcance”

Título de la práctica	Objetivos
Estudio de células animales y vegetales con el microscopio óptico	Aprender a manejar y utilizar el microscopio óptico para la observación y estudio de células animales y vegetales
¿Cuánto almidón hay en los alimentos? Aislamiento e hidrólisis	Realizar el proceso de extracción del almidón de patata, yuca y zanahoria, y determinar el contenido del mismo en dichos alimentos
Las adaptaciones de las plantas a la polinización	Conocer las características que tienen algunas plantas y relacionarlas con los tipos de polinización
Aplicaciones de la termografía infrarroja	Estudiar de manera experimental las características de los cuerpos respecto a la radiación térmica
Producción primaria en ecosistemas terrestres	Analizar la importancia de los nutrientes nitrógeno y fosforo en la producción primaria de una gramínea típica de nuestros ecosistemas
Estudio de las células de la sangre: eritrocitos y leucocitos	Estudiar las células de la sangre presentes en diversas especies animales mediante diferentes procedimientos de laboratorio
¿Por qué no nos gustan los mismos alimentos a todos? Genética de la percepción de los sabores	Estudiar el componente genético que afecta a la percepción del sabor, así como familiarizarse con el material y las técnicas de un laboratorio de Genética Molecular

Minerales y rocas: los materiales de la corteza terrestre	Entender lo que es un mineral y una roca, aprender a diferenciar unos de otros y entre ellos mediante la observación de sus características básicas
Diversidad microbiana y sus aplicaciones	Observar y descubrir la diversidad biológica (beneficiosa) presente en productos que han sufrido transformaciones microbianas
Biotecnología y producción de leche: aplicaciones a pie de campo	Adquirir conocimientos con respecto a algunas técnicas sencillas utilizadas para evaluar la calidad higiénica de la leche
Diseccción del cangrejo de río, un modelo morfológico de Artrópodos	Conocer la organización corporal de los artrópodos, tomando como modelo los aspectos básicos de la anatomía externa de un cangrejo de río

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Los estudiantes de Grado comenzaron por recopilar y estudiar en profundidad la bibliografía correspondiente a cada práctica, tras lo cual realizaron la misma en el laboratorio, guiados por sus tutores. Esto permitió la identificación de los aspectos más importantes a incluir en el guion de la práctica y a precisar qué material gráfico (esquemas, dibujos, fotografías, etc.) iba a ser necesario preparar para explicar algunos conceptos. En relación con los vídeos, se planeó el enfoque que quería darse a cada práctica, y cada equipo de trabajo estructuró un “guion cinematográfico”, en el que se especificaban el texto (“¿Qué se dice?”) y los planos/imágenes de cada una de las tomas a grabar (“¿Qué se ve?”) para ejemplificar el desarrollo de la práctica.

Una vez elaborado este guion, se realizaron ensayos que se grabaron con teléfonos móviles, hasta que los estudiantes adquirieron suficiente soltura y destreza para “ponerse frente a la cámara” del profesional del Centro Tecnológico Multimedia de la ULE (Figura 1). Todas las prácticas se filmaron en las instalaciones del Edificio Darwin de la Facultad de Ciencias Biológicas y Ambientales; previamente, los estudiantes se encargaron de preparar el equipamiento y reactivos necesarios con el apoyo del personal técnico asignado a los laboratorios.

Una parte relevante del trabajo consistió en las tareas de postproducción de los vídeos: se visionó todo el material grabado y, en función del guion cinematográfico elaborado, se ordenaron los diferentes clips de audio y video, conformando la estructura narrativa del vídeo (Croker, Andersson, Lush, Prince y Gómez 2010). Para la eliminación de secuencias sobrantes o con fallos se utilizaron programas sencillos de edición, dejando la labor de introducir transiciones más sofisticadas al profesional de la ULE. También se incorporaron imágenes en los vídeos y, en algún caso, se introdujo una pequeña presentación animada o caricaturizada. En el momento actual se está configurando un espacio web

para dar visibilidad a las actividades realizadas y mantener los materiales docentes digitales⁸. El grupo también ha comenzado a estar presente en las redes sociales⁹.



Figura 1. Grabación de las prácticas (a) “Producción primaria en ecosistemas terrestres”¹⁰; (b) “Las adaptaciones de las plantas a la polinización”¹¹; (c) “Minerales y rocas: los materiales de la corteza terrestre”¹²; (d) “Biotecnología y producción de leche: aplicaciones a pie de campo”¹³ y (e) “Estudio de células animales y vegetales con el microscopio óptico”¹⁴.

Al término del proyecto, los estudiantes cumplieron un cuestionario de satisfacción en el que valoraron, entre otros aspectos, la organización del proyecto y la supervisión llevada a cabo por los profesores, así como lo que la participación en el proyecto había supuesto para su formación y para la mejora de una serie de competencias transversales (Prentice y Robinson, 2010). También se les pidió una reflexión sobre la utilidad del proyecto para ofrecer un servicio a la comunidad. Los diferentes ítems se calificaron utilizando una escala del 1 al 5 (1 - en total desacuerdo, 5 - completamente de acuerdo). Todos los participantes en esta experiencia manifestaron su satisfacción personal por llevar a cabo este tipo de actividades que acercan la Universidad a la sociedad y valoraron muy positivamente la experiencia de realización de un vídeo (desde el desarrollo de la idea, a la preproducción, rodaje, hablar frente a la cámara, etc.) (Hubbard *et al.*, 2017). Especialmente, los estudiantes consideraron

⁸ <https://biometac.unileon.es/>

⁹ @biometac

¹⁰ Alumna: Marta Uribarren Ortiz, Grado en Ciencias Ambientales.

¹¹ Alumna: Ana Montero González, Grado en Biología.

¹² Alumnos: Santiago Michavila Puente-Villegas, Grado en Biología y Cristina Antolínez Dueñas, Grado en Ciencias Ambientales.

¹³ Alumno: Ignacio Rodríguez Pastrana. Grado en Biotecnología, y D. Jesús García del Canto, profesional de Medios Audiovisuales de la ULE.

¹⁴ Alumnas: María Juárez Fernández y Rebeca Gutiérrez Cozar, Grado en Biotecnología.

haber mejorado su capacidad de gestión de la información, su razonamiento crítico y la capacidad de transmitir conocimientos de forma divulgativa, confirmando la utilidad del proyecto para la mejora de competencias transversales. La realización del proyecto también ha puesto de manifiesto que, mientras que los estudiantes mostraban unas habilidades sobresalientes en relación con las tecnologías de la información y comunicación (como corresponde con los “nativos digitales”), la formación de los profesores en el uso de estas herramientas es escasa y supuso un mayor esfuerzo familiarizarse con ellas.

7 CONCLUSIONES

El desarrollo de esta experiencia ha demostrado que situar a los estudiantes de Grado en el papel de “profesores de Bachillerato” contribuye a potenciar su aprendizaje, al tiempo que estimula su interés por la divulgación científica. Así mismo, en el contexto de la enseñanza de ciencias, la utilización de las TIC (López-Simó *et al.*, 2017) en combinación con la metodología Aprendizaje-Servicio, consigue que el estudiante adquiera aprendizajes relevantes más difíciles de alcanzar con otras propuestas educativas. En primer lugar, le permite contextualizar sus conocimientos y utilizarlos en un escenario real. Además, le obliga a compartir el trabajo entre iguales, a mejorar sus dotes de comunicación interpersonal y de razonamiento crítico, y le proporciona confianza en su preparación y en su capacidad de enfrentarse a una situación compleja (Prentice y Robinson, 2010).

En cuanto a la comunidad destinataria de estas actividades, esperamos que la difusión *online* de los materiales docentes contribuya a fomentar el estudio de las Ciencias, en especial las relacionadas con la Biología, entre los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato (Arandia, Zuza y Guisasola, 2016). Además, permitirá visibilizar en el entorno social y educativo la labor que se realiza en la Facultad de Ciencias Biológicas y Ambientales de la ULE, favoreciendo un intercambio más fluido de conocimiento entre la Universidad y otros centros educativos e incrementando las posibilidades de incorporación de estudiantes motivados a nuestras titulaciones.

8 REFERENCIAS

- Arandia, E., Zuza, K. y Guisasola, J. (2016). Actitudes y motivaciones de los estudiantes de ciencias en Bachillerato y Universidad hacia el aprendizaje de la Física. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13, 558-573.
- Crocker, K., Andersson, H., Lush, D., Prince, R. y Gómez, S. (2010). Enhancing the student experience of laboratory practicals through digital video guides. *Bioscience Education*, 16, 1-13.
- Davies, H. (2017). Competence-Based Curricula in the Context of Bologna and EU Higher Education Policy. *Pharmacy (Basel)*, 5, 17.
- Fundación Ciencia y Desarrollo (2018). Sistema universitario español: rasgos básicos. En *Informe CYD 2017*, 29-89.
- García García, M y Cotrina García, M.J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (1). ISSN: 1138-414X.
- Hubbard, K.E., Brown, R., Deans, S., García, M.P., Pruna, M-G. y Mason, M.J. (2017). Undergraduate students as co-producers in the creation of first-year practical class resources, *Higher Education Pedagogies*, 2, 58-78.

- Instituto Nacional de Estadística (2017). España en cifras. *Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado*. ISSN: 2255-0410.
- López Simó, V., Couso, D., Simarro Rodríguez, C., Garrido Espeja, A., Grimalt Álvaro, C., Hernández Rodríguez, M.I. y Pintó Casulleras, R. (2017). El papel de las TIC en la enseñanza de las ciencias en Secundaria desde la perspectiva de la práctica científica. *Enseñanza de las ciencias*, Núm. Extra, 691-698. ISSN 2174-6486.
- Martínez Martín, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En: *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*, 11-26. Barcelona: Ediciones Octaedro. ISBN: 978-84-8063-969-9.
- Prentice, M. y Robinson, G. Improving student learning outcomes with service learning. (2010). *Higher Education*, 148.

Mejora de las competencias sociales y cívicas de los alumnos de Posgrado: El proyecto de innovación educativa “El Aprendizaje-Servicio como estrategia educativa para la formación en eficiencia energética”

Justo García-Navarro¹ y Ana Jiménez-Rivero¹

Universidad Politécnica de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

La presente experiencia de aprendizaje-servicio (ApS) combina formación de los alumnos en el ámbito de la eficiencia energética y servicios a entidades de carácter benéfico, auditando energéticamente sus edificios e instruyendo a sus usuarios. Las auditorías energéticas pueden definirse como un procedimiento sistemático destinado a conocer sus consumos, y poder así identificar y cuantificar posibles ahorros (Real Decreto 56/2016, 2016).

Los alumnos, bajo la supervisión de los profesores y expertos de la industria, “aprenden” a realizar auditorías, y sus resultados permiten conocer el comportamiento energético de los edificios y detectar aspectos de mejora que, de llevarse a cabo, incidirían en las condiciones de vida de los usuarios. Sin embargo, estas mejoras no siempre pueden llevarse a cabo a corto plazo. Por ello se plantea la formación de los usuarios como aspecto central del “servicio” de la experiencia. Los alumnos, tras conocer el perfil de los usuarios de los edificios y recibir pautas de formación por parte de los profesores, diseñan e imparten un plan de formación bajo la supervisión de los profesores.

El resultado es una experiencia de ApS que integra competencias sociales y cívicas en la habitual formación de estudiantes de máster de perfiles técnicos, concretamente en el ámbito de una asignatura obligatoria de un máster universitario. Las competencias sociales y cívicas forman parte de las competencias clave en la Unión Europea para el aprendizaje permanente (The European Parliament and the Council of the European Union, 2006). Estas competencias se caracterizan por la “capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía”. Se han trabajado también otras competencias transversales, como la comunicación oral de los estudiantes a través de la defensa final del trabajo. La experiencia igualmente refuerza el compromiso social de la Universidad, así como la componente práctica de los contenidos de la asignatura.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto de aprendizaje servicio, titulado Eficiencia Energética para Todos, se llevó a cabo durante el curso académico 2017-2018, en el marco de la asignatura Sostenibilidad, Eficiencia Energética e I+D+i, en el Máster Universitario en Eficiencia Energética en la Edificación, la Industria y el Transporte, de la Universidad Politécnica de Madrid (MUEE-UPM). El proyecto se divide en tres etapas fundamentales: la auditoría de los edificios, la formación de usuarios, y la defensa pública evaluada por expertos del sector, profesores y estudiantes.

Los alumnos han colaborado en grupos de cuatro, desde la inspección del edificio hasta la presentación oral final. Los grupos se formaron teniendo en cuenta el género de los alumnos y su

¹ Grupo de investigación Sostenibilidad en la Construcción y en la Industria giSCI-UPM, ETSIAAB

especialidad (estudios completados), dando como resultado grupos con paridad de género y con al menos un estudiante de la especialidad de construcción. La inspección de los edificios forma parte de la toma de datos para la realización de las auditorías, pero además permitió a los alumnos conocer más de cerca a los responsables y usuarios de los edificios.

En el ámbito de la construcción sostenible, las auditorías energéticas se identifican como una herramienta imprescindible para conocer la situación de un inmueble en relación con el uso de la energía (Real Decreto 56/2016, 2016) y, en consecuencia, para optimizar sus prestaciones. En las auditorías energéticas se analiza la envolvente del edificio y las instalaciones, y se proponen cambios, acciones y modificaciones encaminados a reducir el gasto energético (de Isabel, García Galludo, & Egido Ramon, 2009)

Los alumnos han realizado visitas a los edificios para la documentación de los mismos, recibiendo supervisión académica de los avances de las auditorías en Talleres de la asignatura. Los edificios en los que se ha llevado a cabo esta experiencia de aprendizaje-servicio ha sido (Figura 1): la Residencia de ancianos de las Hermanitas de los Pobres², el Hogar de acogida de niñas en riesgo de exclusión social del Hogar Nuestra Sra. de los Desamparados³ y el Centro Tres Olivos de Atención Integral a Adultos con Discapacidad Intelectual, de la Fundación Síndrome de Down Madrid⁴.

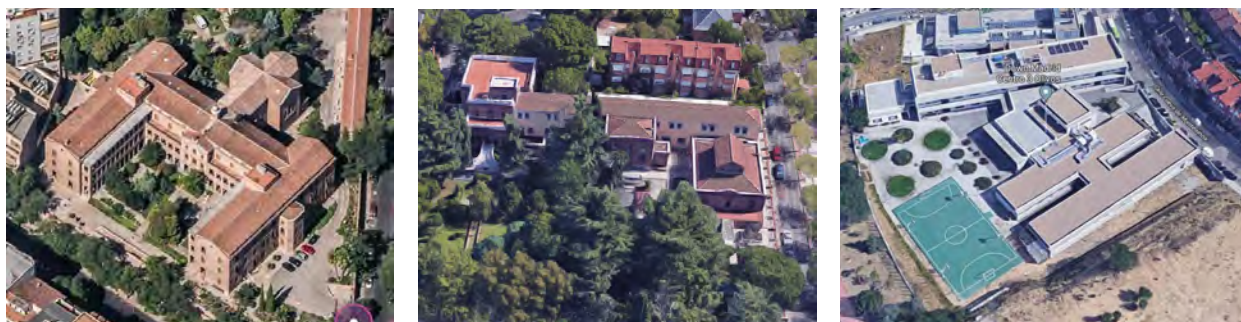


Figura 1. Edificios seleccionados. De izquierda a derecha: Residencia de ancianos de las Hermanitas de los Pobres, Hogar Nuestra Sra. de los Desamparados, Centro Tres Olivos de Atención Integral a Adultos con Discapacidad Intelectual.

3 PARTICIPANTES

En ese espacio colaborativo, cada uno de los distintos actores intervinientes ha tenido un papel:

- Los alumnos. Todos ellos alumnos del máster. De 26 años de edad media, 60% eran mujeres. Todos ellos ingenieros o arquitectos, de los que un 7% ya tenían un máster. Han realizado auditorías energéticas y diseñado e impartido planes de formación a los usuarios de los edificios.

² Calle Zurbarán 4, 28010 Madrid.

³ Calle de Arturo Soria, 220. 28033 Madrid.

⁴ Calle Cueva de Montesinos, 45-47. 28034 Madrid.

- Las entidades sociales, Hermanitas de los Pobres, Hogar Nuestra Sra. de los Desamparados y Fundación Síndrome de Down Madrid, aportando los edificios como caso de estudio, así como la documentación técnica necesaria.
- Las empresas, como Saint-Gobain y la Fundación Vía Célere, asesorando en el desarrollo del proyecto e impartiendo formación durante el curso. El Grupo Saint-Gobain patrocina además unas distinciones individuales y grupales que se otorgan a los alumnos más destacados.
- Los profesores de la asignatura (autores del presente trabajo), coordinando y supervisando las actividades del proyecto llevadas a cabo por los alumnos.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Las entidades sociales, beneficiarias de los resultados del ApS, son especialmente sensibles al coste de la energía y a las inversiones en mantenimiento de los inmuebles que ocupan, lo que puede generar situaciones de pobreza energética. Mediante la auditoría energética del edificio, sus responsables pueden conocer la situación y estado en el que se encuentran sus inmuebles, así como las medidas de mejora para optimizar sus prestaciones. De manera complementaria, se considera necesario concienciar a propietarios y usuarios de los inmuebles en cuestiones relativas al uso eficiente de la energía y al compromiso medioambiental que demanda la sociedad actual.

5 SERVICIO REALIZADO

Se prestaron dos servicios: el desarrollo de la auditoría del edificio y la formación a usuarios en eficiencia energética.

La auditoría resultó en la evaluación del rendimiento energético del edificio, junto con medidas para mejorarlo. Como la mayoría de las medidas de mejora detectadas supondrían una inversión en la renovación del edificio, se brindó formación a los usuarios como complemento al trabajo técnico, con el objetivo de comunicar medidas simples que los usuarios del edificio puedan implementar para un uso eficiente de la energía.

Las acciones de formación en eficiencia energética a los usuarios han incluido un Bingo Energético (Residencia de ancianos de las Hermanitas de los Pobres), juegos infantiles sobre Eficiencia Energética (Hogar Nuestra Sra. de los Desamparados) y juegos tipo gymkana (Centro Tres Olivos de Atención Integral a Adultos con Discapacidad Intelectual), todos ellos destinados a los usuarios principales de los tres edificios (Figura 2). Igualmente se han diseñado acciones formativas destinadas al personal que atiende los diferentes centros.

La sensibilización y difusión de medidas sencillas de eficiencia energética ha llegado así a numerosos colectivos: usuarios de distintas edades (niños, adultos discapacitados y ancianos), trabajadores de los centros y responsables de los edificios. Ello se ha traducido en medidas concretas que en muchos casos ya han sido implementadas, siendo ejemplo de ello la contratación de un responsable de mantenimiento del edificio (Centro Tres Olivos de Atención Integral a Adultos con Discapacidad Intelectual), o la revisión de los contratos de suministros de los tres edificios.



Figura 2. Sesiones de formación a los usuarios. De arriba a abajo: Bingo Energético en la Residencia de ancianos de las Hermanitas de los Pobres; juegos infantiles sobre Eficiencia Energética en el Hogar Nuestra Sra. de los Desamparados; Formación de formadores en el Centro Tres Olivos de Atención Integral a Adultos con Discapacidad Intelectual.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Los estudiantes de máster han tenido un primer contacto con un proyecto de aprendizaje-servicio, lo que supone un acercamiento de los estudios tecnológicos a las competencias sociales y cívicas. Mediante un cuestionario anónimo inicial, se determinó que al inicio de la experiencia el 100% de los

alumnos no sabía o no estaba seguro de qué era una experiencia de aprendizaje-servicio (85% no sabía; un 15% no estaba seguro). Ninguno de los estudiantes había participado anteriormente en un proyecto de aprendizaje-servicio.

Los aspectos científico-técnicos, la comunicación oral y los aspectos formales se evaluaron mediante una rúbrica diseñada al efecto, que fue usada por el tribunal evaluador de expertos en la sesión final, los profesores y los alumnos. En futuras experiencias se prevé desarrollar una serie de criterios sobre competencias sociales y cívicas, que puedan incorporarse a esta rúbrica, o disponer de dos rúbricas para medir resultados en distintos momentos del proyecto.

La sesión pública en la que se expusieron las auditorías y actividades formativas desarrolladas en el ámbito de la asignatura culmina con la selección, por parte del tribunal, del mejor trabajo de grupo. Los alumnos por su parte decidieron con sus votos el trabajo del alumno reconocido con la mejor aportación individual. El acto concluyó con la entrega de las distinciones. Esta defensa pública pretende fomentar entre los estudiantes otras competencias transversales, como es la comunicación oral, organización y planificación y gestión de la información.



Figura 4. Sesión pública de presentación de trabajos.

7 CONCLUSIONES

El proyecto de aprendizaje-servicio ha finalizado con seis auditorías completadas (dos por edificio), cuatro sesiones de formación impartidas (una por edificio, excepto en el edificio de la Fundación Síndrome de Down Madrid dónde se ofrecieron dos formaciones, una de ellas de formación de formadores) y dos medidas correctoras implementadas en los edificios. Las medidas correctoras tienen que ver con la revisión de las facturas de suministros y las acciones de mantenimiento del edificio. En uno de los edificios la experiencia ha derivado en la contratación de un responsable de mantenimiento del edificio.

Agradecimientos

A los 26 estudiantes del Máster Universitario en Eficiencia Energética en la Edificación la Industria y el Transporte de la Universidad Politécnica de Madrid (MUÉE-UPM) en el curso académico 2017-2018, que con su participación y entusiasmo han hecho posible el análisis de esta experiencia de aprendizaje-servicio.

A los responsables de las tres entidades beneficiarias directas del proyecto, y especialmente a Sor María y Sor M.^a Ángeles, de las Hermanitas de los Pobres de Zurbarán; Madre M.^a Teresa del Hogar

Hogar Ntra. Sra. de los Desamparados; y a Elena Escalona y Adelina Gómez, de la Fundación Síndrome de Down Madrid.

A los miembros del Tribunal de expertos que han juzgado los trabajos. Casilda Heraso (Responsable de selección de Emprendedores Sociales en ASHOKA), Carlos Valdés Sauras (Director de Fundación VÍA CÉLERE), Aitor Domínguez (Responsable de proyectos en IDAE), Alejandro Las Heras Santos (Director Técnico en HQH Consultora), Juan Luis Revuelta Sansegundo (Asesor Técnico, Servicios Sociales e Integración Social, Comunidad de Madrid), Ana Alcalde Bascones (Ingeniero de investigación en Centro de Tecnología REPSOL), Víctor Irigoyen (Técnico Medio Ambiente y Redes Sociales en Asociación de Ciencias Ambientales, ACA).

A los representantes de Saint-Gobain que han colaborado en la docencia de la asignatura y en el desarrollo del proyecto, Alberto Coloma (Director del Proyecto Hábitat), Nicolás Bermejo Presa (Responsable Prescripción-Promoción Marketing de Saint-Gobain ISOVER) y Pedro García Sanmiguel (Becario en Prácticas del MUEE-UPM).

Y a la Universidad Politécnica de Madrid, por el apoyo recibido en la Convocatoria 2017-18 de Ayudas a la Innovación Educativa y a la Mejora de la Calidad de Enseñanza de la UPM (código IE1718.2009).

8 REFERENCIAS

de Isabel, J. A., García Galludo, M., & Egido Ramon, C. (2009). *Guía de auditorías energéticas en edificios de oficinas en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Real Decreto 56/2016, de 12 de febrero, por el que se transpone la Directiva 2012/27/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, relativa a la eficiencia energética, en lo referente a auditorías energéticas, acreditación de proveedores de servicios y auditores energéticos y promoción de la eficiencia del suministro de energía. Boletín oficial del estado, Madrid, España, 13 de diciembre de 2016. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2016/02/13/pdfs/BOE-A-2016-1460.pdf>

The European Parliament and the Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council on key competencies for lifelong learning 2006/962/EC. *Official Journal of the European Union*, 49, 10–18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Una experiencia de aprendizaje-servicio en Educación Superior a partir de obras artísticas textiles

Laia Moretó¹, Clara Daroca Musté y Juan José Pacheco Puig

Universitat de Barcelona

Palabras Clave: Aprendizaje-servicio, diversidad intelectual, estudios universitarios, no-público, arte textil, arte contemporáneo

1 INTRODUCCIÓN

En invierno de 2018 un grupo de estudiantado del grado de Bellas Artes participa en una exposición ante un público de diversidad generacional e intelectual en el Museo Textil de Terrassa (Barcelona), en una relación de aprendizaje-servicio.

El presente texto es una mirada *a posteriori* sobre la exposición y sus actividades paralelas; un detenerse a reflexionar sobre la dificultad o lo factible en esta experiencia en el encaje entre arte contemporáneo y aprendizaje-servicio; en la conexión que el alumnado establece como artista con su público; en la manifestación, a través de sus obras, de su expresión y sus posibilidades de responsabilidad social a partir del uso del material textil y su significante.

Las siguientes páginas condensan la experiencia de comisariado sobre una exposición de arte contemporáneo cuya finalidad era entrelazar la mirada crítica propia del arte para extender sus posibilidades de aprendizaje-servicio en la Educación Superior de Bellas Artes. Esta exposición, así como el conjunto de talleres y eventos pedagógicos vinculados a ella, fue organizada por el Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención Social), protagonizada por el alumnado de la Universidad de Barcelona y dirigida al público diverso e intergeneracional que asistió al Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa, durante el primer trimestre de 2018.

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Bajo el título de *Genealogías. Identidades Textiles*, se seleccionaron una serie de obras de manera independiente al nivel experiencial de sus autorías, centradas por el valor intrínseco de las propuestas y por el encaje temático que el comisariado había establecido: cada obra debía aludir a la presencia textil en el arte contemporáneo y hacer reflexionar sobre la intensa evocación que este material ejerce en su reconocimiento sobre las diferentes identidades de género. Esta fórmula permitía abrir al estudiantado de Bellas Artes hacia un espacio donde compartir su acto profesionalizador con docentes o artistas más experimentados. Así, más que una exposición de arte *entre iguales*, se levantaba un proyecto *entre diversos* pero en igualdad de condiciones como de compromiso. En la labor general el alumnado cooperaba, al igual que los artistas y el profesorado participante, en las diversas áreas de trabajo. Así, en la preparación y presentación de la exposición pudieron confluír el intercambio, la complicidad y el aprendizaje en una dimensión real al encontrarse alejada del aula, en cercanía con el apoyo docente y su aliento renovador en aras del conocimiento.

¹ Departamento de Artes y Conservación-Restauración

En la transversalidad del planteamiento del comisariado, ideado por Eulàlia Grau, Joan Miquel Porquer, Laia Moretó, Juancho Pacheco y Jaume R. Vallverdú, se proyectaron tres actividades paralelas a la exposición: *Indagaciones textiles. Momentos, Rastros en Azul- colchónnnn* y la presentación del libro *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia* (Grau y Porquer, 2018).

En *Indagaciones textiles*, compuesta por diferentes eventos, un grupo de alumnado discursó sobre su propia obra, ya fuera a modo de presentación hablada o bien al ejecutar una *performance*. En ambos casos se invitó al conjunto estudiantil a que alojara la construcción de significados de estas obras ante un público, no siempre acostumbrado a incidir en el ámbito del arte contemporáneo, así como a desplegar ante él sus acciones. Por medio de esta experiencia se enfrentaron a gestionar y convivir con la tensión de hablar ante un público real.

La segunda actividad, *Momentos, Rastros en Azul- colchónnnn*, consistió en ofrecer un conjunto de talleres de creación compartida, en los que el alumnado implicado adoptó el papel de docente. Este grupo estudiantil entregaba indicaciones técnicas y reflexiones sobre la creación a colectivos en riesgo de exclusión social para, posteriormente, poder realizar una obra textil colectiva y colaborativa relacionada con temas de género y/o medioambientales.

Finalmente, la presentación del libro, *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia*, en coincidencia con el Día Internacional de la Mujer, facilitó la divulgación de los contenidos de esta publicación centrada en la comunicación como pedagogía, en el arte contemporáneo como conector de diálogo social que nos permite abordar la convivencia con la necesidad de contrastar nuestras críticas y argumentos.

El conjunto de esta propuesta artístico educativa nace desde un comisariado con voluntad de engranar la UB con un organismo externo, el Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa (CDMT), y las corrientes de pensamiento del arte contemporáneo actual, centradas en la problemática de género. A su vez, también existía la intención de implicar didácticamente a un público diverso, como aprendices y colaboradores del arte contemporáneo, y de preparar a un grupo de alumnado del último curso del Grado de Bellas Artes en su futuro como artistas capaces de la creación de valores en su potencial expresivo y de transformación social. Creció así un proyecto aparentemente complejo en la dificultad de su organización, pero que se desenredó con el esfuerzo de aunar con estímulos a todas las partes implicadas. Todo lo imbricado se entrelazó como el textil que cubría los espacios del CDMT y en los que la experiencia, a riesgo de dejar demasiados cabos sueltos, quedó abierta a hilvanarse en otros museos, como una experiencia de continuidad y profundización con el mismo grupo de alumnado.

3 PARTICIPANTES

En esta actividad han participado alumnado del Grado en Bellas Artes, de la Universitat de Barcelona: Aina Crespi Roig, Andrea Martínez, Bernat Organista Roa, Clara Garcia, Clàudia Niubó, David Montosa, Eduard Claver, Ferran Recio, Helena Freiria, Sara Marín, Iman Severa, Mertxe Hernández, Valentina Ferrari y Violeta Cabeza.

Las entidades y centros de educación implicados fueron el Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa (CDMT), la Universitat de Barcelona (UB) y las escuelas Ca n'Anglada, Fupar, Escola Fàtima y Lanaspà-Giralt.

Toda la experiencia de aprendizaje servicio fue tutorizada por profesorado del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona. El equipo, que también participó en la exposición con presentación de obra o en el comisariado, estuvo compuesto por Irene Cases, Eulàlia Grau, Carles Mauricio, Joan Miquel Porquer, Laia Moretó, Juancho Pacheco, Teresa Riba, Jaume Ros, Teresa Valverde.

Para la exposición fueron invitadas las artistas Gemma Claver, Francesca Piñol, Glòria Domínguez, Txaro Marañón

4 NECESIDADES DETECTADAS

En su análisis crítico, Garcés (2013) apunta con un enfoque general que en la educación aparecen nuevas relaciones que la hace transversal, comunitaria y emancipadora, en un vivo proceso de exploración. No obstante, la evolución del aprendizaje ha devenido más protagonista que el resultado. Entre los tanteos creativos y comprometidos con la educación, Garcés detecta y advierte de que la educación con riesgo, la que difícilmente puede demostrar logros estandarizados, se ausenta de la universidad. Ante esta situación, la pensadora defiende los muros de reflexión que se puedan establecer en el aula como una complementariedad necesaria a un mayor contacto con el mundo (2015). En otras palabras, el entorno universitario no puede depositar conocimiento como materia inerte; el saber tiene una dimensión vital que evoluciona tras lo edificado, que se relaciona con lo externo a lo académico. El saber no puede enclaustrarse en un lugar sin espacio de visión crítica, ni tampoco alojarse en la intemperie, porque esta visión crítica podría evadirse sin ser contenida. En este sentido, el grupo ATESI motivó su proyecto en esta frontera en la cual el aprendizaje interno debe debatirse desde la realidad externa.

Por otra parte, si se sigue en observar el marco de la educación universitaria actual, se debería revisar si el conjunto de alumnado es representativo de la sociedad. Cinco décadas después de que Bourdieu y Passeron (1964) confrontaran la crítica al sistema educativo al definirlo como un reproductor de la desigualdad social, otras voces, como la de Koller (2013), han visto en los avances tecnológicos aplicados a la enseñanza un potencial para generar conocimiento de forma libre y gratuita. A pesar del alcance de estas posibilidades, lo cierto es que la mayoría se asienta en países prósperos con acceso generalizado a internet. Así, este modelo progresa en las universidades estadounidenses más reconocidas y en el Estado español se introducen de forma minoritaria pero creciente. Si nos adentramos concretamente a observar en qué punto se encuentra el aprendizaje-servicio, vemos que se instauró en Estados Unidos de forma obligada y extendida, mientras que en Europa se empieza a implantar con lentitud, como en el ciclo secundario de Holanda con el contexto de la educación superior del Espacio Europeo que motiva a la innovación, la movilidad y la aplicación de avances en todos sus países integrantes (Uruñuela, 2018). En España, el aprendizaje-servicio emerge, se generaliza y se expande de forma incipiente, con sus debates sobre la necesidad de analizarla de forma sistemática o institucionalizarla (Heras, Masgrau y Soler, 2017). Como sucede en Estados Unidos, donde los formadores introdujeron el aprendizaje-servicio porque lo habían experimentado cuando eran estudiantes como un desafío a la inmovilidad del desequilibrio social (Shumer, 2017), también en España se contagia desde la propia experimentación y difusión (Batlle, 2013). Una forma de abreviar en lo recibido, con voluntad de transferir una misma oportunidad de madurez social.

A esta tenue radiografía de las formas y de los espacios educativos, cabe preguntarse cómo alineamos para conjugar arte y educación en una experiencia educativa, si se tiene presente que los estudios de Bellas Artes de nuestro país, a diferencia de la mayoría de otros estudios universitarios, sigue siendo una enseñanza obligadamente presencial y en la cual el servicio que el arte presta a la sociedad es tan reconocido como objetado. Por ello, la primera pregunta que queda abierta es si la condición presencial de las Bellas Artes podría aprovechar de igual modo los avances tecnológicos, y si puede ofrecer su funcionalidad a la sociedad.

En este terreno se debe anotar, además, que son pocos los proyectos pedagógicos que cubren temáticas referidas al arte contemporáneo, si se comparan con el arte moderno (Macaya, Ricomà y Suárez, 2018). En otras palabras, se presta más confianza a la herencia cultural de la tercera generación que a la segunda. Así, continúa el reto de introducir o compartir un arte contemporáneo que se presenta todavía ajeno –con su definición todavía en eterna disputa– como lugar accesible de discursos, debates sobre significados poéticos o de reflexión social, más que de sus posibilidades plásticas. Una de las paradojas actuales se da en el conjunto de artistas contemporáneos al tratar una gran diversidad de temas, entre los cuales aparecen problemáticas de colectivos en riesgo de exclusión social sin que estos mismos colectivos formen, necesariamente, parte de su público.

Si se hace una lectura general, en España casi las dos terceras partes de la población no visita los museos de arte (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Entrar en un museo se asocia al ocio o al entretenimiento, y por tanto alejado de la profesión o del estudio. Entre la crítica se distingue entre el público ocasional y habitual, y del público potencial y no-público, como personas que jamás entrarán al museo (Maranda y Hernandez, 2012). El público potencial y el no-público son objeto de especial interés para comprender las causas que les alejan de visitar el museo y poder así revertirlo. A veces, estos motivos son infraestructurales; en otros, la experiencia ofertada o bien no les alcanza o no se ha divulgado con acierto. En los últimos años empiezan a surgir inquietudes sobre el empoderamiento del público y sobre cómo éste es tenido en cuenta en las dinámicas museísticas. Lynn Maranda (Maranda y Hernandez, 2012) hace notar que hay un cambio de política cultural, y que los museos cada vez utilizan más recursos didácticos, como el vocabulario accesible, así como conceptos y actividades que se adaptan más a la comunidad para de este modo involucrarla. No obstante, este empoderamiento no deja de ser parcial. Por ejemplo, Maranda plantea que el verdadero poder está en la toma de decisiones de la persona o el ente que financia la entidad, aunque esta circunstancia no impide la inyección líquida que empieza a fluir en el momento en que las asociaciones sociales vinculadas a un museo reclaman más inclusión para personas de grupos minoritarios sin que por ello suponga una potencial fuente de ingresos económico y pueda crear, asimismo, una incomodidad en el museo o una pérdida de autoridad. En este contexto, la propuesta aquí estudiada, *Una experiencia de aprendizaje-servicio a partir de obras artísticas textiles*, se proyectó desde ATESI para confluir con el creciente interés de los museos para consolidar su público habitual y ampliarlo a otro más diverso, como son los colectivos en riesgo de exclusión, y el aprendizaje del estudiantado universitario.

5 APRENDIZAJES REALIZADOS

Todavía no se ha llegado a un acuerdo sobre la funcionalidad social del arte, pero ineludiblemente el arte refiere, surge y pertenece a un entorno social; ningún artista crea desde la experiencia de vivir en un aislamiento absoluto, y toda obra conocida lo es por haber sido compartida con otros seres, así como por el impacto que sus valores han llegado a conferir.

En el proyecto *Una experiencia de aprendizaje-servicio a partir de obras artísticas textiles* se reflexionó sobre la necesidad del alumnado de comprender la vinculación social del arte. La metodología se fundamentó en la siguiente idea: si el arte contemporáneo refiere a lo social, la heterogeneidad de propuestas y temáticas debería llegar a un público tan diverso como se conforma en la sociedad. A partir de este principio, se planteó integrar al estudiantado junto a colectivos de infancia, de senectud y otro de adultos con diferenciadas capacidades (intelectual y motriz) para involucrarlos en su mismo papel de visitantes. Y, por otra parte, se formuló que este público, con colectivos en riesgo de exclusión, adoptase el papel de colaboradores en la creación de obras del alumnado. Como base, y en conjunto, se prepararon talleres teóricos y prácticos para que profesores, alumnos, artistas y visitantes cambiaran sus roles con el fin de motivar el aprendizaje. Los alumnos pasaron a ser docentes y tutores de los colectivos, los colectivos participaron como artistas y los profesores como colaboradores de los alumnos. En consecuencia, el alumnado asumía una responsabilidad y se adentraba en el mundo profesional del arte como pedagogos de un museo y conocedores de su público; los colectivos accedían al arte contemporáneo de un modo práctico para conocer directamente las intenciones artísticas y participar en la construcción de las obras; y los profesores daban apoyo a la actividad sin establecer jerarquías y observaban la evolución de su alumnado fuera del aula.

En las actividades referidas, el alumnado de Bellas Artes confluía desde dos asignaturas: *Laboratorio de Escultura*, del primer curso, de carácter introductorio sobre procedimientos escultóricos; y la optativa de tercer y cuarto curso de la Unidad Experimental del Arte (UEA), *Nuevos Recubrimientos y Continentes en Arte* (de la que procedían la mayor parte del estudiantado), una asignatura que se desarrolla desde la emancipación creativa y ética a partir de proyectos artísticos que indagan en lo interno y lo externo de lo humano. En este *dentro y fuera*, contenido y continente, paisajes exteriores e interiores, desabrigo y cobijo entre lo desconocido y lo familiar, entre lo que la piel cobija y lo que se expone tras ella, se investiga en el significativo de los materiales de las obras artísticas según su dureza o suavidad. Si tradicionalmente los cánones mostraban una preferencia por los materiales duros (piedra, madera, metal), desde hace algunas décadas en el contexto artístico se empezó a reivindicar los materiales blandos, especialmente los textiles, muestra de otros valores posibles como la fragilidad o la resistencia. Recordemos, en este sentido, la multitud de espaldas confeccionadas con tela de saco de Magdalena Abakanowicz (*Backs*, 1967-80), como evocación de la desorientación y abatimiento que al ser humano le provoca su anonimato. Debemos anotar, también, que en el presente horizonte del arte se continúa evocando a las identidades humanas y sus entornos a partir de textil, desde artistas como Franz Erhard Walther, Senga Nengudi, Maria Lai, Lee Mingwei, entre otros.

En la exposición presentada en Terrassa en el CDMT –y como se anota en el texto de la hoja de sala escrito por el comisariado–, no se exaltaba la seducción del material ni la imposición de un sentido disciplinar (como tampoco se da en las autorías citadas), sino que el interés se centraba en hacer comprender al público y al alumnado cómo la blandura del ropaje no había encajado históricamente en los cánones rígidos y tradicionales del arte. Una de las causas posibles de esta falta de encaje parte de la vinculación del acto de coser con el ámbito doméstico arraigado en un colectivo femenino que difícilmente accedía al poder. No obstante, la aparición del textil en el arte contemporáneo mantiene en la actualidad su vigencia por sus posibilidades de dar sentido a la reivindicación de nuevas identidades.

En este contexto, el estudiantado había desarrollado con anterioridad obras bien distintas para la exposición. Por poner algunos ejemplos, Ferran Recio presentaba en el suelo de la sala un conjunto de formas fetales de lana de distintos tamaños unidas por un cordón umbilical, también textil, de color encarnado; cada engendro de aspecto humano llevaba un etiquetado amarillo, similar al usado en las carnicerías, en el que se anotaba la medida de su desarrollo según los meses transcurridos. Esta obra invitaba tanto a abrir el debate inconcluso sobre el aborto, como a sentir el desabrigo del futuro en el que el ser humano deberá articular dentro de la sociedad.

David Montosa, Violeta Cabeza y Helena Freiria, por el contrario, partieron de experiencias personales para expresarse a través del textil. Si el primero de ellos creaba un acto performático sobre el dolor del duelo al caminar cubierto con un abrigo que albergaba piedras en un forro que después rasgaba con un cuchillo para liberarse de la pesadez, la segunda reformaba una prenda de su hermano para transformar la memoria de un recuerdo familiar, mientras que la tercera confeccionó un gabán con una multiplicidad de bolsillos y cintas para amarrar objetos susceptibles de pérdida en sus constantes traslados de residencia.

Así, el alumnado, y los diferentes públicos que visitaron la exposición, como el colectivo que participó en la visita guiada a cargo de Joan Miquel Porquer pudieron valorar que en esta muestra de arte contemporáneo había obras que partían de la reflexión y otras a partir de la expresión. Una reflexión, tan presente en el arte como en el aprendizaje-servicio; una expresión que es consecuencia de una espontánea necesidad. Anotemos, por un momento, a Emily Dickinson, que produjo innumerables poemas que han impactado e influenciado en la literatura de los períodos que le sucedieron, aunque ella no los llegara a publicar en vida ni encajaran con el estilo dominante de su época. Esta necesidad de expresarse unida a la estética del lenguaje hace inteligible lo escrito. En *El arte como experiencia*, Dewey (2008) discursa sobre la necesidad de expresión, no como alivio, exhibición o expulsión, sino como contenido llevado por un medio. Así, la expresión artística es el gesto de una emoción consciente, desarmada en su sentir y contenida en lo inteligible, nunca carente de reflexión. Llorenç Raich (2018), ensayista de base fotográfica, anota que se puede atender a la necesidad expresiva del yo a través de la enseñanza del lenguaje, aunque desde su punto de vista el impulso primario y último está en el modo de ser del ser humano –“la poética” de la interioridad-. Por todo ello, el potencial de una visita guiada en una exposición artística no se basa solo en informar y describir las obras (intenciones, realización técnica); también se centra en despertar la mente artista, llamar con estímulo a quien esté receptivo y hacer reconocible la necesidad de expresión de este ser artista tanto como la de transmitir que sus obras nacen con la intención de incidir en el pensamiento social.

En las actividades complementarias, la alumna Clara García trabajó en la sala de actos de CDMT para integrar la expresión como una forma compartida de crear cuentos y relatos con personas de todos los colectivos participantes. Ello le pautaba a no poder planear una trama predefinida, sino que ésta se desenvolvería en consonancia con las personas que intervenían. La estructura narrativa creada al final se construía entre dos o cuatro personas. En esta acción, el grupo participante tenía a su alrededor diversos tejidos, pequeños objetos cotidianos y figuras de animales, motivos que desde la imaginación comunitaria construían personajes y espacios. Así, una tela vertical podía convertirse en una pared por la cual trepaba un gato. Contrariamente a lo establecido, el cuento podía dilatarse en su nudo sin

necesidad de desenlace; en la formación en este taller prevalecía el proceso al resultado, el tiempo compartido al productivo, las voces que se intercambiaban a que las que se solapaban.

En la misma sala de actos, en una ponencia interactiva y con el soporte de material audiovisual, los comisarios Eulalia Grau y Joan Miquel Porquer impartieron un taller sobre el tratamiento tradicional de la lana y su encaje como material sostenible en los ecosistemas. Posteriormente, junto a los alumnos Sara Marín, Andrea García y Ferran Recio, acompañantes en el papel docente, se programó un taller práctico de cardar lana, confeccionar cojines y realizar figuras de barro con moldes para configurar unidades que formarían parte de una obra colaborativa a finalizar por la artista Txaro Maraón.

En el vestíbulo del museo, la alumna y danzarina Claudia Niubó, junto con la compañía *Fil a l'agulla*, realizó una performance con una gran tela de ganchillo que ella había realizado durante la asignatura de Nuevos Recubrimientos. La tela servía para interactuar con el público, construir narrativas, esconderse y descubrirse en y tras ella, adentrar las manos entre los poros textiles para convertirse en una capa que albergaba las palabras que las personas asistentes lanzaban en su interior. En definitiva, la tela mantenía un hilo de interrelación entre todos los asistentes.

En el primer piso del museo textil, el alumno Bernat Organista desarrollaba el taller *Indumentaria y Género: creación de identidades*, para formalizar y crear una obra que se exhibiría en el Museo Enric Monjo de Vilassar (Barcelona) algunos meses después. Tras un profundo análisis sobre la indumentaria como constructora de significados que consolidan prejuicios e imposiciones que desembocan en desigualdades, se implicó a todos los públicos asistentes a realizar prendas con ropaje usado para convertirlas en otras sin asignación de género que pudiesen vestir indistintamente cualquier persona. Estas nuevas prendas se transformaban para cuestionar el orden cultural establecido a partir de aquello que cubre nuestros cuerpos y se mostraron en la exposición con una presentación que parodiaba el diseño de embalaje y catálogos de moda.

Las actividades de las jornadas se clausuraron con la presentación del libro *Dimensiones XX Genealogías comunitarias*, una compilación de fichas de enseñanza-aprendizaje que relacionan la creación con sus funcionalidades sociales y sostenibles; una compilación de experiencias desglosadas en indicaciones para ser compartidas en otros ámbitos educativos. Cada ficha se introduce con un breve ensayo sobre una obra de arte comentada desde la propia autoría, y, seguidamente, se propone recuperar la misma metodología explicada por el artista a partir de orientaciones, recursos y material de referencia. De este modo, cada obra puede ser generadora de otras obras de arte.

6 CONCLUSIONES

La jornada había servido como debut de algunos estudiantes y colectivos que habían asumido aprendizajes y creado obras colaborativas que no finalizaron, aunque quedaron avanzadas en su proceso. También quedaron abiertas algunas preguntas: ¿habíamos trabajado con un estudiantado receptivo y sensible a los colectivos con los que trabajaron durante esos días? ¿Cómo hacer llegar lo aprendido a otros estudiantes más ajenos a este tipo de iniciativas?

La propuesta requería de un seguimiento continuado si se quería desarrollar en otros museos. En cierta medida, al acabar el día se celebraba un proceso enriquecedor que había imbricado a diferentes intereses: enseñar al alumnado y a los colectivos, y aportar valores y público al museo. Fue del todo alentadora la presencia del grupo ATESI para organizar en futuros contextos la jornada y poder así

repetirla no sin antes reflexionar, profundizar y mejorar algunas de sus metodologías. De hecho, casi todo el estudiantado quiso continuar la experiencia en el Museo Enric Monjo algunos meses más tarde.

En el aprendizaje-servicio realizado en la jornada había confluído el “aprendizaje” con el “servicio”. También se puso el foco entre la tradición y lo contemporáneo a través del arte y la sostenibilidad. En lo inacabado, pendiente quedó de valorar si se había caído en el riesgo de constatar que la obra colaborativa no tiene un valor cualitativo artístico por el mero hecho de ser colaborativa. Pero sí se concluyó con la sensación de haber dedicado un tiempo necesario al proceso. Se había impuesto una pausa en las rutinas de la universidad y los centros implicados. La realización de estas obras formaba parte de estas “actividades secretas” que recordaba Benjamin tras su periodo de estancia en Ibiza (1932-1933), en un momento de inquietud, según recoge Vicente Valero, por la pérdida de las tradiciones como “pobreza de experiencia” (2017). La idea de Benjamin es que el mundo no cede espacio al tedio, por lo que se podría añadir que, además de una pobreza de experiencia, el mundo iniciaba una nueva pobreza que se traducía, inclusive en la actualidad, como una falta de tiempo. Benjamin notó cómo este tedio es necesario para que surja la narración, y cómo del contar historias y de su escucha nace el acto de tejer, hilar, rascar o trenzar cuerdas o telas. En otras palabras, la pausa pone una distancia entre la acumulación de lo productivo, y esa interrupción es generadora de creación y aprendizaje, una actividad que a la vez establece enlaces con el otro.

7 REFERENCIAS

- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica*. Madrid: PPC.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1964). *Les héritiers*. París: Minuit.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (pp. 71-80). Barcelona: Paidós.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común* (pp. 85-89). Madrid: Bellaterra.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada* (pp. 79-86). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Grau i Costa, E., & Porquer Rigo, J. (2018). *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias*. Barcelona: Saragossa.
- Heras, R., Masgrau, M., y Soler, P. (2017). The institutionalization of service-learning at Spanish universities. *International Journal Of Research On Service-Learning And Community Engagement*, 5, 85-97.
- Koller, D. (2013). *What we're learning from online education* [Video]. Recuperado el 5 de agosto de 2018 de :<https://www.youtube.com/watch?v=2QLUtt86m0c>
- Macaya, A., Ricomà, R., y Suárez, M. (2018). *Arts, educació i interdisciplinarietat* (p. 21). Tarragona: Diputació de Tarragona.
- Maranda, L., & Hernández, F. (Noviembre de 2012). *Empoderar al visitante: proceso, progreso, protesta*. En A. Desvallées (Presidencia). 34° Simposio anual del ICOFOM. Comité internacional para la museología del ICOM, Túnez.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España* (p. 6). Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el 7 de agosto de 2018 de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a185d7f5-0331-4f8c-90be-52b6d4991040/encuesta-de-habitos-y-practicas-culturales-2014-2015-sintesis-de-resultados.pdf>
- Raich Muñoz, L. (2018). *Fotografía como poesía* (p. 18). Madrid: Casimiro.
- Shumer, R. (2017). *Where's the wisdom in service learning*. Charlotte, NC (Estados Unidos): Information Age Publishing
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio*. Madrid: Narcea.

La Hora del código: aprendizaje-servicio para fomentar el pensamiento computacional

Miguel Rebollo Pedruelo¹

Universitat Politècnica de València

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación superior, ingeniería, informática, computación, programación, pensamiento computacional, hora del código.

1 INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta pedagógica dirigida a implicar al alumnado en la vida cotidiana de la comunidad a la que pertenece, colaborando con los distintos agentes sociales para buscar soluciones conjuntas a las necesidades de dicha comunidad mientras se desarrollan los objetivos curriculares de la materia implicada (Martínez, 2015).

El presente trabajo muestra la experiencia de esta aproximación en el entorno universitario, a través de una actividad englobada dentro de la iniciativa de la Hora del Código: un movimiento internacional cuya misión es fomentar las Ciencias de la Computación entre las y los estudiantes jóvenes, sin estar cerrado a otros colectivos. En ella, los estudiantes deben realizar una actividad de una hora de duración en la que enseñen a programar a un colectivo. Adicionalmente, se plantea que el contexto de esta actividad aborde algún tema de sensibilización social de interés. Los alumnos que han participado en esta iniciativa de ApS son estudiantes de primer curso del doble grado de Ingeniería Informática y Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València (UPV). Al finalizar la actividad, las y los estudiantes destacaron aspectos relacionados con las competencias transversales que han desarrollado y la sensación de sentirse útiles como aspectos más destacados, así como su propia sensibilización hacia los temas trabajados en la actividad como a la realidad del colectivo en el que se desarrolló la acción.

La propuesta se ha realizado dentro de una asignatura de introducción a la programación, en la que los alumnos y las alumnas se enfrentan al de aprender a programar un ordenador desde cero. El reto es aprender a programar lo suficiente como para impartir una actividad de la Hora del Código, que tiene lugar durante la primera semana del mes de diciembre. Es decir, tienen de plazo 3 meses.

Para que la acción no se quede en una mera transmisión de habilidades, se plantea además que el contexto para la actividad de la Hora del Código sea un tema de sensibilización de elección de la comunidad destinataria.

Se emplea un cuaderno de ApS como instrumento de reflexión, inspirado en las propuestas de Martínez (2015) y del Ayuntamiento de Leganés (2013). En dicho cuaderno cada grupo ha reflejado la planificación, el desarrollo y la evaluación de la actividad realizada, junto con su reflexión sobre el proyecto. Las conclusiones de los alumnos se resumen y se analizan en los apartados correspondientes del presente trabajo.

¹ Camino de Vera s/n. 46022 Valencia. Contacto: mrebollo@upv.es

El resto del artículo se estructura de la siguiente manera: La sección 2 explica en qué consiste la Hora del Código y cómo se ha utilizado para vertebrar la iniciativa de ApS realizada. En la sección 3 se describen a los participantes. A continuación, se explican las necesidades detectadas (sección 4) para posteriormente exponer el servicio realizado en la sección 5 y analizar en la sección 6 cuáles han sido los aprendizajes conseguidos. Finalmente, en la sección 7 se resumen las conclusiones obtenidas tras realización de la acción.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La Hora del Código (Hour of Code, 2018) es una actividad de introducción a las Ciencias de la Computación; más concretamente, a la programación. Está diseñada para mostrar que cualquier puede aprender a programar y conocer los fundamentos básicos de esta disciplina, centrándose en lo que se conoce como pensamiento computacional: aprender a resolver problemas mediante un ordenador.

Es un movimiento global en el que participan millones de estudiantes de todo el mundo. Comenzó en 2013 organizada por la ONG CODE (Code, 2018), que tiene como misión conseguir que la programación sea una materia obligatoria del plan de estudios de educación secundaria. La Hora del Código es uno de sus proyectos, en el que ofrecen a estudiantes de todo el mundo la oportunidad de participar en un curso gratuito de programación de una hora de duración. Desde sus inicios, ya han participado en ella 605.813.532 estudiantes de todo el mundo en más de 150.000 eventos, 1.408 de los cuales se han celebrado en España (Code, 2017)

La experiencia que se plantea se centra en estudiantes de primer curso de la doble titulación de Grado en Ingeniería Informática y Administración y Dirección de Empresas, con el fin de que aprendan a programar lo suficiente como para preparar la actividad de La Hora del Código en la comunidad de su elección. La Hora del Código se celebra durante la primera semana del mes de diciembre, por lo que tienen tres meses para aprender a programar y preparar la actividad.

Los objetivos curriculares de la asignatura de Introducción a la Informática y a la Programación (IIP) desarrollan las siguientes competencias de la titulación

- CE01: Conocimientos básicos sobre el uso y programación de los ordenadores, sistemas operativos, bases de datos y programas informáticos con aplicación en ingeniería.
- CE02: Capacidad para comprender y dominar los conceptos básicos de matemática discreta, lógica, algorítmica y complejidad computacional, y su aplicación para la resolución de problemas propios de la ingeniería
- CE03: Razonar de manera abstracta, analítica y crítica, sabiendo elaborar y defender argumentos en su área de estudio y campo profesional

Adicionalmente, la asignatura trabaja de forma específica la competencia transversal instrumental específica del catálogo de competencias transversales de la UPV (2015), enfocada a:

- CT13: utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas actualizadas necesarias para la práctica de la profesión.

En el caso de IIP se materializa en utilizar las herramientas básicas del entorno de programación a partir de las instrucciones que se le proporcionan.

Para realizar la actividad, los estudiantes se dividieron en grupos de entre 4 y 6 personas. Cada grupo debía buscar un centro en el que realizar la actividad de la Hora del código, y confeccionar un proyecto para llevarla a cabo. El progreso debía quedar reflejado en un cuaderno de ApS en el que el grupo dejaba constancia de los pasos realizados, las reuniones, las tareas programadas, la planificación de la actividad, su desarrollo y posterior evaluación, así como la reflexión del grupo sobre los resultados obtenidos, tanto acerca del servicio realizado como de los objetivos curriculares trabajados con la acción.

De esta forma, se plantea que cada grupo aprenda los fundamentos básicos de la programación de acuerdo con los objetivos de la asignatura, proporcione un servicio acercando las ciencias de la computación a su entorno, conciencie a la comunidad objetivo sobre algún tema social de su interés.

La sugerencia es entrar en contacto con los responsables en colegios, institutos, asociaciones de vecinos, grupos de tiempo libre, organismos públicos, etc. Si están interesados en apoyar la actividad o incluso colaborar y participar en ella, el siguiente paso es acordar la temática sobre la que se va a trabajar en la actividad, acorde al nivel y edad de los participantes. Se trata de una única sesión de una hora, así solo da tiempo a desarrollar una aplicación. El grupo tiene que realizar la actividad tal y como se haya programado en la semana del 4 al 10 de diciembre de 2017, evaluar los resultados obtenidos y finalmente se expondrán los proyectos realizados. El grupo debe plantear el proyecto completo de principio a fin planteando los objetivos, planificando las actividades, realizando la sesión Hora del Código y evaluando la experiencia.

3 PARTICIPANTES

Participaron en la experiencia todos los alumnos de la asignatura Introducción a la Informática y a la Programación (IIP), del doble Grado en Ingeniería Informática y Administración y Dirección de Empresas (GIA) de la Universitat Politècnica de València (UPV). Se trata de una asignatura de primer curso y del primer semestre. Se ha planteado como una actividad obligatoria, por lo que han participado los 45 estudiantes matriculados en la asignatura durante el curso 2017-2018, en grupos de entre cuatro y seis personas. En total, se formaron nueve grupos.

En cuanto a las entidades en la que realizó la actividad, una parte del proyecto consistía en la selección por parte de los propios alumnos, por lo que en la mayoría de los casos se trata de centros educativos a los que estaban vinculados. En concreto, la actividad se ha realizado en 5 colegios, 3 institutos y una asociación de atención a diversidad. De ellos, 5 se encuentran en la ciudad de Valencia y los otros 4 en poblaciones cercanas (Alzira, Segorbe, Burjassot y Torrent). Los grupos tenían un tamaño medio de 23 estudiantes, excepto en el caso del centro de atención a la diversidad, que se realizó la acción para 4 personas.

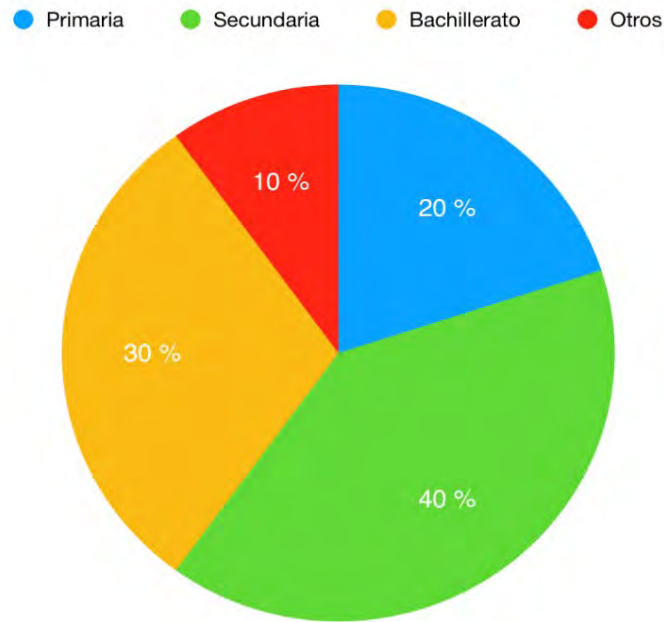


Figura 1: Participación por edades. La acción se realizó en 3 grupos de educación primaria, 4 de secundaria, 2 de bachillerato y 1 grupo de adultos

4 NECESIDADES DETECTADAS

Esta iniciativa se alinea con la necesidad de fomentar el aprendizaje de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por las siglas de *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) para formar a los ciudadanos de la sociedad del siglo XXI, donde la innovación y la tecnología van a ser indispensables. En España, solo un 1,3% de las personas completan los estudios en este campo (Fundación Telefónica, 2016), y de ellos las mujeres son tan solo la tercera parte, estando claramente infrarrepresentadas.

Como segundo objetivo, se pretende aprovechar la actividad para concienciar a la entidad social destinataria sobre una problemática que sea de su interés. Por ejemplo, si la actividad se va a realizar con alumnos de primaria que están trabajando el reciclaje, ésta podría consistir en programar un juego en el que tengan que clasificar los distintos tipos de residuos. Esta segunda necesidad cubierta por la actividad ha sido distinta en cada uno de los grupos de trabajo.

El primer punto del cuaderno de ApS consistía en detallar el problema que se iba a tratar con la acción y estas han sido las necesidades detectadas por los grupos (en algunos casos enunciadas en forma de objetivo):

- La programación es algo aburrido y muy complicado.
- Enseñar a personas con discapacidad que es programar. Desarrollar el pensamiento lateral.
- Concienciar de la importancia que tiene la Informática en este futuro cada vez más digitalizado...
- Carencias en educación en el pensamiento computacional.
- Calentamiento global.

- Tener una primera toma de contacto con el mundo de la programación (el problema es que el primer contacto se hace a edades tardías).
- Aprender de manera sencilla y divertida los conceptos básicos del reciclaje, combinándolo con la iniciación a la programación.
- Crear un programa que sea capaz de mostrar si se está reciclando correctamente.
- La actual situación de sequía y la falta de lluvia en España.
- Que todo el mundo sea capaz de aprender a programar, sin importar sexo, edad, ni entorno social.

Básicamente, las necesidades detectadas tienen que ver en su mayoría con el primer objetivo (fomento de STEM) y como tema social se han escogido temas relacionados con el medio ambiente: contaminación (no mencionado directamente en la lista de problemas), la sequía, el reciclaje y el calentamiento global. Un problema detectado que no estaba planteado inicialmente fue la imagen que tiene la sociedad de las personas que se dedican a la programación.

5 SERVICIO REALIZADO

El servicio realizado consiste en preparar una actividad dentro de la iniciativa de la Hora del Código, que consiste en una actividad de una hora de duración en el que se enseñan los fundamentos de la programación, adecuada al nivel del grupo objetivo y a los recursos disponibles. Un segundo servicio ha sido la sensibilización sobre los temas escogidos en la entidad. Estos temas han sido el calentamiento global, el uso responsable del agua y el reciclaje.

La Figura 2 muestra los objetivos de servicio planteados por los estudiantes. Prácticamente todos los grupos identificaron objetivos relacionados con el pensamiento computacional y las habilidades de programación, así como el tema social seleccionado. Pero en este punto empiezan a aparecer algunas cuestiones relacionadas con competencias transversales, como el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.



Figura 2. Objetivos de servicio planteados por los grupos

En todos los casos, se ha realizado un servicio directo, en el que se mantiene una relación directa con la situación de necesidad (formación en STEM). De esta forma, se desarrollan en paralelo habilidades interpersonales y se adquiere una mayor responsabilidad social, tal y como se ha puesto de manifiesto en la reflexión de algunos grupos.

Para la realización de la actividad, los grupos crearon diversos materiales que quedaron a disposición de la comunidad: juegos o aplicaciones propias (6), guías para la realización de la actividad (1) y transparencias de introducción a la programación o a la problemática seleccionada (2). Además, se confeccionaron diplomas para los asistentes (3) y encuestas para la valoración de la actividad (8).

Tras la realización de la actividad, los grupos analizaron el impacto que ha tenido en la comunidad, identificando los puntos que aparecen en la Figura 3.



Figura 3. Impacto del proyecto de ApS en la comunidad.

La principal aportación es la concienciación sobre las posibilidades de la informática y el dotar a los participantes de una herramienta para resolver problemas que no se les suele proporcionar en las aulas. «Más de uno contó que quería estudiar algo relacionado con la informática o ha reforzado su interés por este ámbito de la ciencia tras la actividad» (Eq.6, comunicación personal, 17 enero 2018)

Uno de los grupos resaltó el impacto a grande escala de la acción cuando se juntan todas las actividades individuales. Fueron conscientes de que si bien su impacto había sido bajo (solo a un pequeño grupo), el que formaran parte de algo como la Hora del Código puede provocar cambios significativos.

Creemos que esta actividad tampoco puede tener un gran impacto en nuestra medida pero que, si juntamos todas las actividades de la clase, las personas a las que se ha realizado la actividad, añadiendo la gente que se ha enterado porque los participantes lo han contado, si es un gran número de personas que han pensado en la importancia de la informática gracias a esta actividad. (Eq.10, comunicación personal, 19 enero 2018)

En muchos momentos los grupos hablan de ilusión y emoción en los chicos y chicas que participaron en la actividad al ver qué podían hacer con el ordenador en tan solo una hora. «Los niños también han

disfrutado con este proyecto, sus caras y las valoraciones que nos dejaron son solo un pequeño reflejo del entusiasmo que desprendían.» (Eq.5, comunicación personal, 24 enero 2018)

Y también hubo impacto en los propios centros más allá de la asignatura con la que normalmente estaba relacionada la actividad de la Hora del código.

«Al finalizar la actividad [...], el director del centro vino a interesarse por el desarrollo de la actividad y nos pidió una valoración general de la misma.» (Eq.6, comunicación personal, 17 enero 2018)

Parte de las fotos que aparecen en el video, fueron hechas por la profesora. Se nos comentó la posibilidad de que éstas aparecieran en la revista trimestral que publica [...], lo cual ayudaría a mayor difusión de la hora del código. (Eq.6, comunicación personal, 17 enero 2018)

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

En la planificación de la acción, uno de los puntos que los grupos tuvieron que abordar fue el de definir sus propios objetivos de aprendizaje, identificando:

- aprender a programar mejor explicando a otros;
- desarrollar el pensamiento computacional;
- adquirir experiencia para enseñar;
- trabajar en equipo;
- argumentar y valorar las ideas de los demás;
- organizar el tiempo;
- desarrollar un proyecto.

Además de los objetivos curriculares de la asignatura (1 y 2, relacionados con las competencias CE01 y CE02), aparece un objetivo (5) relacionado con la CE03 y otros objetivos que no estaban planteados inicialmente en la actividad pero que se trabajan de forma clara y están relacionados con otras competencias transversales de la UPV (trabajo en equipo, diseño de proyectos, organización del tiempo). También aparece el adquirir experiencia para enseñar (3). En este punto, algunos grupos no los identificaron como sus propios objetivos de aprendizaje inicialmente.

La Figura 4 muestra los aspectos que destacan de la actividad: lo que ellos y ellas consideran que han aprendido y lo que más les ha gustado. Resulta curioso que una vez completada la actualidad, el desarrollo del pensamiento computacional y las habilidades de programación han pasado a un segundo plano. Los grupos ahora destacan el enseñar a otros, aspectos relacionados con las competencias transversales (trabajo en equipo, planificación) e incluso el haberse concienciado del problema abordado durante la actividad. El grupo que realizó la acción en la asociación de atención a la diversidad también destacó este hecho, relacionado con la problemática de los que participaron.

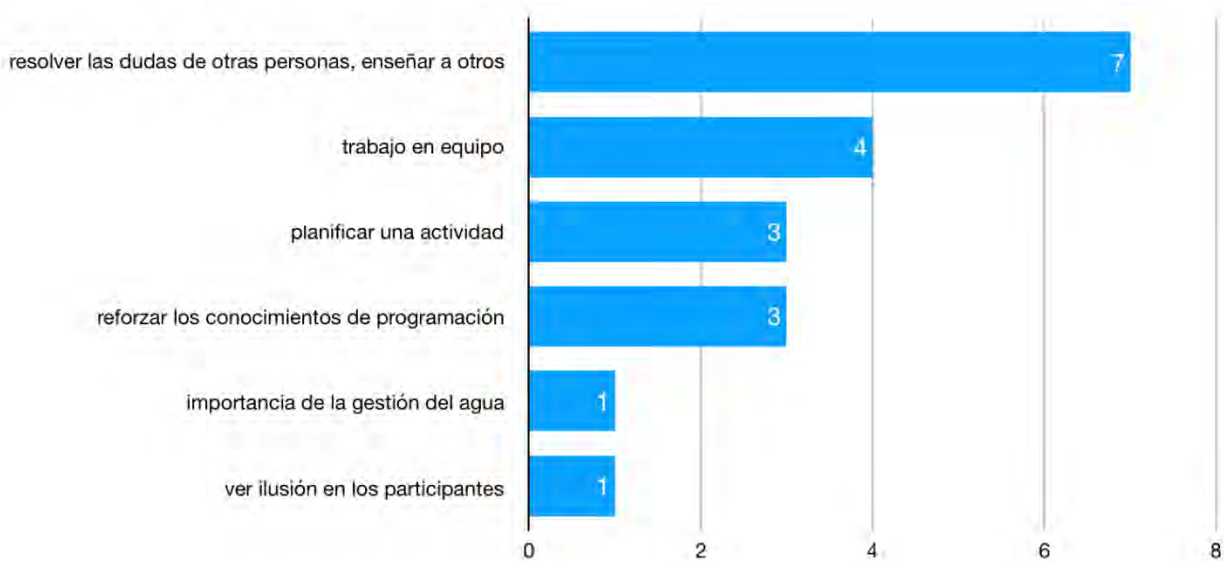


Figura 4. Aspectos que los grupos destacan de la actividad

«llevamos a cabo una excelente ejecución de lo que nunca nos podríamos haber imaginado y de lo que estamos todos muy orgullosos.» (Eq.10, comunicación personal, 19 enero 2018)

lo que más nos ha gustado de la actividad ha sido poder llevarla a cabo con los niños y ver cómo ellos han aprendido sin darse cuenta, haciéndoles pasar un rato divertido. Sus caras de asombro y su motivación por completar el juego nos hacían sentirnos orgullosos de nuestro proyecto. No dudaríamos en repetirlo. (Eq.5, comunicación personal, 24 enero 2018)

«hemos comprendido que podemos aportar cosas positivas a la sociedad y que realmente tenemos una gran influencia sobre otros que antes no éramos conscientes.» (Eq.5, comunicación personal, 24 enero 2018)

«la verdadera satisfacción fue ver cómo la gente le veía el lado interesante a la programación y seguía el curso de la clase.» (Eq.3, comunicación personal, 23 enero 2018)

«ellos han entrado en el mundo de la programación y nosotros hemos sido capaces de aportar nuevos conocimientos que, de otro modo, no hubieran recibido; lo que nos ha hecho sentirnos satisfechos con nuestra aportación.» (Eq.2, comunicación personal, 17 enero 2018)

En el apartado de evaluación, uno de los apartados del cuaderno de ApS exigía a los grupos evaluar el grado de adquisición de las competencias transversales del catálogo de la UPV (2015). Por las respuestas en esta parte, se puede afirmar que:

- El enunciado de las competencias transversales no está claro, pues algunos grupos no identificaron correctamente el propósito de las competencias (eliminado del resumen);
- los estudiantes han cubierto otras competencias además de las propuestas;
- el ApS es una propuesta didáctica que trabaja un amplio abanico de competencias.

Tabla 1*Competencias transversales desarrolladas con la actividad*

Competencia	Comentario
Comprensión e integración	Integrar la programación con un otro problema (sequía) (1) Entender los conceptos de la informática (2)
Aplicación del pensamiento práctico	Método para calcular el consumo del agua (1) Aplicar los conocimientos de programación: lógica, selección, bucle (2)
Análisis y resolución de problemas	Enfrentarse a una situación nueva (1)
Innovación y emprendimiento	Crear algo funcional desde una idea (2) Inventar métodos de resolver problemas (1) Creación de un juego (2)
Diseño y proyecto	Planificación y desarrollo de la actividad (101) Diseño de una tarea de investigación (2) y un programa (3)
Trabajo en equipo	Responsabilidad repartida por igual (5) Definición de roles (2) Uso de herramientas electrónicas (1) Problemas de funcionamiento (1)
Responsabilidad medioambiental y profesional	ética, Lenguaje empleado (1) Problema descontento (sequía, reciclaje) (3) Seriedad (1) Responsabilidad (1)
Comunicación efectiva	Nos hemos hecho entender (3) Adaptarse al lenguaje de los adolescentes (1) Problemas de comunicación online (1) Uso de medios online (1)
Pensamiento crítico	Analizar la actividad para ver posibilidades de mejora (1) Plantear preguntas a lo largo de la actividad (1) Aceptar las ideas de otros (2) Interesarse por los fundamentos en los que se asientan las Ideas (1)

Competencia	Comentario
Planificación del tiempo	Asignar tiempo a las actividades (4) No se cumplió (2) Planificación paso a paso del proyecto (3) Programación de las reuniones (2)
Aprendizaje permanente	Aprender de los niños (1)
Conocimiento de problemas contemporáneos (ODS)	Problema de la sequía, contaminación (2) Necesidad de la programación (1) Problemática de las personas con diversidad (1)
Instrumental específico	Programación como herramienta (1) Entorno de desarrollo (5)

En la redacción del cuaderno de ApS aparecen constantemente menciones a estas competencias transversales, aunque no de forma explícita en la evaluación de las competencias.

«En todo momento nos manteníamos comunicados por el *whatsapp*, compartiendo las dudas y los problemas que surgían, estando todos los miembros muy implicados y siendo de gran ayuda.» (Eq.2, comunicación personal, 17 enero 2018)

«En múltiples ocasiones nos dividimos el trabajo en grupos más reducidos, encargándose cada uno de una parte del proyecto viendo la manera más rápida y eficiente de lograr finalizar el trabajo.» (Eq.2, comunicación personal, 17 enero 2018)

«La planificación del tiempo es lo que principalmente nos ha fallado, ya que nos faltaba tiempo para todo.» (Eq.1, comunicación personal, 23 enero 2018)

«Nos ha ayudado a desarrollar nuestro pensamiento computacional para los problemas cotidianos, y nos ha ayudado a comprender la programación, nos ha ayudado a entender la asignatura de IIP y la gran importancia que tiene la programación.» (Eq.3, comunicación personal, 23 enero 2018)

«Debimos repartir mejor el trabajo ya que se pusieron muchas expectativas en gente que no demostró la confianza depositada en ella.» (Eq.3, comunicación personal, 23 enero 2018)

«Puesto que los alumnos eran adolescentes, intentamos adaptar nuestro lenguaje a su nivel y buscar formas de mantenerles atentos tales como el video de la introducción y la realización de la encuesta final utilizando sus móviles.» (Eq.6, comunicación personal, 17 enero 2018)

«Después de realizar la actividad hemos visto las cosas que podríamos haber mejorado.» (Eq.7, comunicación personal, 18 enero 2018)

«La actividad duró alrededor de una hora. Los primeros 10 minutos nos presentamos y presentamos detalladamente la actividad. Los próximos 40 minutos fue para la realización del proyecto. Y finalmente, los últimos 10 minutos fue para que rellenaran el formulario.» (Eq.8, comunicación personal, 24 enero 2018)

«Crear algo funcional desde una simple idea.» (Eq.9, comunicación personal, 17 enero 2018)

«tanto ellos como nosotros hemos reflexionado sobre un problema actual.» (Eq.9, comunicación personal, 17 enero 2018)

«Teníamos que tener en cuenta que son jóvenes en una época conflictiva y que la respuesta podía no ser buena, debíamos tener en cuenta este factor al enfocar la actividad y hablar con ellos.» (Eq.10, comunicación personal, 19 enero 2018)

Las principales dificultades que los grupos han destacado han sido:

- Encontrar una hora común para las reuniones, coordinación (5).
- Encontrar un centro en el que realizar la actividad (2).
- Encontrar una hora para hacer la actividad (3).
- Encontrar un lugar para hacer la actividad (1).
- Recursos para realizar la actividad (1).
- Adaptarse al ritmo de los alumnos (2).
- Dificultades, problemas técnicos (2).
- Desplazamiento al lugar de la actividad (1).
- No ser experto en programación (1).
- Poca experiencia enseñando (1).

De esto podemos deducir que las principales dificultades son más de coordinación y relacionados con los recursos, tal y como también se pone de manifiesto en las sugerencias de mejora:

- Mayor seguimiento por parte del tutor (5).
- Apoyo para seleccionar centro (3).
- No tener que saltarse clases (1).
- Utilizar instalaciones propias (1).
- Cuaderno en versión digital (1).
- Comprobar antes la disponibilidad de los recursos (técnico) (1).
- Sesión más larga (1).
- Realizar la actividad con niños más pequeños (1).

7 CONCLUSIONES

Con esta actividad, los alumnos han mejorado significativamente sus propias capacidades de pensamiento computacional, así como sus destrezas en programación, aunque muchas veces el lenguaje empleado en las actividades difería del lenguaje de programación que se emplean como base en IIP (Java). Por otro lado, se han trabajado una serie de competencias transversales, entre las cuales los propios alumnos han resaltado la comunicación efectiva, la planificación y gestión del tiempo, el trabajo en equipo, los problemas contemporáneos (relacionados con los objetivos de desarrollo sostenible) y la responsabilidad ética.

Los resultados obtenidos han sido satisfactorios. Ya no solo en el rendimiento del grupo, sino en los propios objetivos del ApS, con una mayor implicación en la comunidad, ayudar a otros a despertar el interés por las materias de STEM y concienciar sobre alguna temática de interés para la entidad destinataria.

Han sido los propios alumnos los que se han puesto en contacto con distintas asociaciones en las que se ha realizado la actividad, coordinándose con los responsables de las organizaciones en las que se hizo la actividad y acordando la temática, ajustada al nivel y edad de los participantes.

Un elemento diferenciador en la doble titulación es la mayor presencia de mujeres que lo que es habitual en el Grado en Informática (un tercio de la clase). Este hecho puede aprovecharse para fomentar STEM entre las niñas, que será una de las líneas de trabajo para el próximo curso. Además, se pretende mejorar los puntos débiles detectados en este primer año de implantación e introducir otro tipo de iniciativas, como la Lego League.

8 REFERENCIAS

Ayto. de Leganés (2013). Guía básica de Aprendizaje y Servicio. *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural de Leganés*. Leganés

Code (2017) *Code.org 2017 Annual Report*. Recuperado de <https://code.org/files/annual-report-2017.pdf> [acceso: septiembre 2018]

Code (2018) Recuperado de <https://code.org>

Fundación Telefónica (2016). *Top 100 innovaciones educativas*. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/desafio_educacion/publicacion-en-descarga/ [acceso: julio 2018]

Hour of Code (2018) Recuperado de <https://hourofcode.com/es>

Martínez, M. J. (2015). *Cuaderno de Aprendizaje Servicio (ApS)*. Valencia, España: Educación Internacional.

Universitat Politècnica de València (2014). *Proyecto competencias transversales UPV*. Recuperado de http://www.upv.es/entidades/ICE/info/Proyecto_Institucional_CT.pdf [acceso: septiembre 2018]

Experiencias expositivas de interrelación ciudadana: Genealogías mutables y mudables (Vilassar de Mar, Barcelona); Consciència col·lectiva/Conciencia colectiva (Sant Joan les Fonts, Girona); Presencias. Una muestra de performance artística (Sant Boi de Llobregat, Barcelona)

Joan Miquel Porquer Rigo¹, Francisco Javier Serrano Navamuel¹, Eulalia Grau Costa¹, Manuel Fontiveros Sanchez¹, Juan José Pacheco Puig¹, Rafael Romero Pineda¹, Alaitz Sasiain Camarero-Núñez² y Massimo Cova³

Universitat de Barcelona, Universidad del País Vasco

1 INTRODUCCIÓN

Este artículo relaciona tres comunicaciones en formato póster presentadas en el congreso por los distintos autores de este capítulo:

- *Genealogías mutables y mudables. Aprendizaje-servicio y co-creación en el marco de un proyecto expositivo artístico y divergente.*
- *Acercar al público la práctica artística colectiva y consciente. Una propuesta de aprendizaje-servicio para alumnado del Grado en Bellas Artes UB en la muestra «Sant Joan les Flors».*
- *Talleres de acción social y performance artística en Can Castells Centro de Arte en Sant Boi de Llobregat Barcelona.*

1.1 Resumen

Durante el segundo semestre del curso 2017-18, desarrollamos distintas actividades de Aprendizaje-Servicio (ApS) vinculadas a exposiciones artísticas y eventos culturales en tres municipios de Cataluña, promovidos desde el Grupo de Coordinación de Actividades ApS de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona

La exposición *Genealogías. Mutables-Mudables* es un evento expositivo desarrollado en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar (Barcelona, España), entre el 9 de marzo y el 3 de abril de 2018, y en el que participa alumnado y profesorado de la Facultad de Bellas Artes. Se trata de una muestra desarrollada en código compartido con la presentación de la publicación de carácter pedagógico *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3* (Grau Costa y Porquer Rigo, 2018) y con la exposición *Genealogías. Identidades textiles* en el Centro de Documentación y Museo Textil de Terrassa (Barcelona, España) (Grau Costa, Porquer Rigo, Moretó Alvarado, Pacheco Puig y Ros Vallverdú, 2018), y en el marco de la cual se desarrollan distintas actividades artísticas en clave de ApS protagonizadas por alumnado de distintos cursos y asignaturas del Grado en Bellas Artes UB. La exhibición toma como pretexto la visibilización de estrategias de

¹ Departamento de Artes y Conservación-Restauración, Universitat de Barcelona

² Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

³ Departamento de Artes Visuales y Diseño, Universidad de Barcelona.

creación individuales en arte contemporáneo que apuestan, como se indica, por poner el acento en los conceptos permeables de «mudabilidad» y «mutabilidad» en lo material (reutilizando materias en procesos de *upcycling*), en lo procesual (recuperando procedimientos constructivos propios de distintas artesanías y aplicándolos a la creación artística) y en lo conceptual (proponiendo proyectos en los que la co-creación y el Aprendizaje-Servicio son elementos necesarios para la conclusión del proceso).

Consciència col·lectiva/Conciencia colectiva es una actividad de Aprendizaje-Servicio y de intervención artística en el espacio desarrollada en el marco del Festival «Sant Joan les Flors» del municipio de Sant Joan les Fonts (Girona, España) durante los días 19 y 20 de mayo de 2018. Se trata de una actividad de ApS especialmente dirigida a la profesionalización de alumnado del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Barcelona que mayoritariamente está en proceso de realización de su Trabajo de Final de Grado (TFG). «Sant Joan les Flors» es un festival organizado por el Ayuntamiento de Sant Joan les Fonts dedicado a la promoción de las flores y de las plantas vivas como eje de desarrollo local y comarcal, así como a la celebración de la primavera. Su edición de 2018 es la segunda en la que se invita a participar a alumnado de la Facultad de Bellas Artes como parte activa del evento, en el marco de un convenio de prácticas ApS entre el centro y el municipio. En paralelo a *Consciència col·lectiva/Conciencia colectiva* se desarrolla también el festival la inauguración del recorrido experimental-artístico «Ronda Croquis» del Parque de los Olores de Sant Joan les Fonts, un recorrido estructurado por el municipio que propone el dibujo como herramienta de observación y en el que participa también alumnado de tercer curso del Grado en Bellas Artes UB.

Presencias. Una muestra de performance artística es la primera experiencia ApS de la Facultad de Bellas Artes UB que se realiza en el Can Castells Centro de Arte (CCCA) de Sant Boi de Llobregat (Barcelona), el 9 de junio de 2018. A este evento de performance se incorpora alumnado de último curso del Conservatorio Profesional de Danza del Instituto de Teatro de Barcelona (IT), en una experiencia de que combina sus creaciones con las instalaciones co-creativas del estudiantado del Grado en Bellas Artes (CCCA, 2018).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La filosofía reivindicativa de la exposición *Genealogías. Mutables-Mudables* se concreta en distintas acciones artísticas que suceden tanto en la propia inauguración de la muestra como en sucesivas fechas dentro de su calendario. Se trata de eventos que se tratan, conscientemente, como oportunidades pedagógicas, con voluntad de servicio al público y de profesionalización del alumnado: durante el acto de inauguración, las personas expositoras explican de viva voz su trabajo y se ven obligadas a sistematizarlo; a su vez el público gana acceso al código fuente de creación para comprender su significado. Días después, coincidiendo con la presentación de la publicación *Dimensiones XX* (Grau Costa y Porquer Rigo, 2018) –centrada también en «desvelar» metodologías de creación a través de fichas docentes–, distintas alumnas ejecutan performances y reciben «feedback» de las personas asistentes. Todo el alumnado participante se regulariza a través de un Convenio de Colaboración de Aprendizaje-Servicio entre el Ayuntamiento de Vilassar de Mar y la Facultad de Bellas Artes UB.

En *Consciència col·lectiva/Conciencia colectiva*, la colaboración con el Ayuntamiento de Sant Joan les Fonts se formaliza tanto con un Convenio de Investigación, que permite la financiación de las acciones de nuestro estudiantado, como con un convenio de Aprendizaje-Servicio que cubre la actividad académica. Para la muestra se seleccionan los proyectos de seis personas, que abarcan

prácticas desde la escultura exenta hasta la performance. Durante los dos días del certamen, en una plaza de la localidad, las participantes interactúan con el espacio y con el público que se acerca, a quienes explican su trabajo y de quienes obtienen retroacción. También les invitan a participar en la construcción de sus piezas y a descubrir/aprender técnicas que se les vinculan: una realiza un taller de tintes naturales a partir de flores que componen los colores de las telas, con las que viste una estructura metálica; otra engancha a los asistentes a coser flores en un refugio de gresilla con hilo rojo para contar una historia; una tercera introduce a un cuento sobre los astros a partir de la interacción con una gran croché de colores, especialmente para los más pequeños. Los *statements* de los distintos proyectos se resumen en una autoedición específica, que sirve tanto de elemento promocional como de testimonio editorial de la acción (Grau Costa, Porquer Rigo y Martínez Arroyo, 2018).

En Can Castells Centre d'Art, para el desarrollo de *Presencias. Una muestra de performance artística*, se establece otro convenio de colaboración de actividades de Aprendizaje-Servicio con el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. En esta primera colaboración se ofrece un formato de espectáculo compuesto por obras de creación abiertas, participativas y de co-creación, provenientes del proceso de Trabajo de Final de Grado de Bellas Artes UB y de Proyectos Finales del Conservatorio Profesional de Danza IT. El evento cuenta con un notable flujo de asistentes, muy diversos, y tiene una cierta repercusión del evento en la localidad, por lo que, tras una evaluación entre organizadores y estudiantado, se concluye en el desarrollo de un proyecto continuista denominado *Sábados de performance*, con perspectivas de realización semestral y de vinculación a diversos colectivos de interés en la ciudad.

Las tres actividades son una apuesta más en el marco del colectivo que conforman el Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, territorio, estrategia docente, sostenibilidad e intervención social – GINDO-UB/162) y la sección del Grupo ApS(UB) de la Facultad de Bellas Artes por generar acciones que acerquen al público general estrategias y prácticas del arte contemporáneo, de una forma corpórea, directa, activa y como generadoras de intercambio de conocimiento. En este sentido, las acciones y obras del tándem alumnado/profesorado visibles en las distintas muestras permiten la generación a posteriori de fichas docentes de las llamadas «metodologías del descubrir» (Sasiain Camarero-Núñez, 2012; Grau Costa y Sasiain Camarero-Núñez, 2017; Porquer Rigo, 2018), que darán lugar, a su vez, a la posibilidad de ejecutar nuevas piezas originales, nuevas exposiciones y nuevos procesos de creación compartidos, accesibles, de retorno continuo, de apuesta por el cambio.

3 PARTICIPANTES

Los participantes de *Genealogías. Mutables-Mudables* son: Bernat Organista Roa, Anaïs Civit, Clara García Rams, Clàudia Niubó, David Montosa, Emili Morrerres, Ferran Recio, Helena Freiría, María Infiesta, Lúdia Guasch, Marta Subirats, Sara Marín, Serrat Pons (alumnado); Carles Mauricio, Eulàlia Grau Costa, Joan Miquel Porquer, José Antonio Asensio, Juancho Pacheco, Laia Moretó, Manolo Fontiveros, Paco Navamuel, Rafael Romero (profesorado); Alaitz Sasiain, Francesca Piñol, María Dolores Callejón, Núria López, Lucido Petriño, Pablo Romero y Txaro Maraño (alumnado/profesorado precedente o externo). La muestra está comisariada por Eulàlia Grau Costa, Joan Miquel Porquer, Laia Moretó y Juacho Pacheco; y cuenta con la colaboración de Jaume R. Vallverdú, Paco Navamuel y Manolo Fontiveros.

En *Consciència col·lectiva/Conciencia colectiva* y «Ronda Croquis» los participantes son: Andrea Martínez Arroyo, Clàudia Niubó Bigas, David González Vaca, Iman Severa, María Infiesta y Sara Marín Aránega; Carla Giro Ricart, Diego Ruíz-Acosta Catalán, Manuel Schianchi, Òscar Roig Gorina y Sara García Pérez. La muestra está comisariada por Eulàlia Grau Costa, Paco Navamuel, Jaume R. Vallverdú, Joan Miquel Porquer, Laia Moretó, Manolo Fontiveros y Massimo Cova.

En *Presencias. Una muestra de performance artística*, el programa reunía las obras *Rastros de azul-colchónnnn*, taller participativo de Sara Marín, Imán Severa y Ferran Recio; *Into the present*, performance de Clàudia Niubó, Estrella León y Thaïs Albarrán; *No lo ves o no quieres verlo*, performance-instalación de María Bernat; *Fuga de escape*, danza de Marta Santacatalina; *La foscor de desig*, danza de Idulina Massa; *La de la bella flor*, danza de Mariona Vinyes; *Construyendo la casa*, acción participativa de Clara García; *Enfila't-Atrapa't*, acción de co-creación de Andrea Martínez; *Paisaje recreado*, taller de co-creación de Anaïs Civit; *Os presento mi Trabajo Final de Grado*, performance de Núria Pla, Paula Garcia, David Garcia, Iván-Oliver Ávila, Mercè Casamada y Mirian Garibaldi; *Art-ificial*, instalación ambiental de Rosario Tonón; *La distancia de un tiempo*, danza de Idulina Massa y Marta Santacatalina; *Contradictio*, danza de Arnau Moreno; *Watashi*, danza de Jaume Luque; *Si yo fuera tú*, danza de Marta Santacatalina y Mariona Viñas; *Tesseract*, danza de Júlia Ugarte; y *Aquesta nit ho mirarem*, danza de Jaume Luque Idulina Massa, Arnau Moreno, Marta Santacatalina y Mariona Viñas. La muestra está coordinada por el profesorado Eulàlia Grau Costa, Joan Miquel Porquer, Rafael Romero, Manuel Fontiveros, Juancho Pacheco, Montse López, Paco Navamuel, Laia Moreto y José Antonio Asensio, de la Universitat de Barcelona; Massime Llanelli del Instituto del Teatro de Barcelona; y los gestores culturales del CCCA, Juanjo Esteban y Manuel Morales.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Como las propuestas vienen dadas por la demanda local, en cada caso se establecen recorridos temporales y ejecuciones físico-activas, según los condicionantes exteriores. Aun así, hay numerosos puntos en común: la petición de extender la cultura a la población local, usar la confluencia generacional para el intercambio de visiones, vivencias, experiencias y conocimientos. El estudiantado participa de manera activa y creativa, ofreciendo su obra como elemento de diálogo y como punto de encuentro; construye propuestas específicas, para el lugar o evento, y desarrolla estrategias comunicativas para su exposición in situ. También afecta a la consolidación del aprendizaje en competencias transversales, resolviendo con mayor fluidez las necesidades en sus propios Proyectos presentados.

5 SERVICIO REALIZADO

En las tres actuaciones se han realizado actividades participativas dirigidas al público habitante del lugar y al público visitante, entendidas desde el intercambio generacional y la aproximación cultural a los distintos colectivos. Los talleres y acciones artísticas interactúan con el público y profesionales del lugar, dando conocimiento explícito de cómo hacer, como resolver, como mejorar, como interiorizar, todas estas experiencias.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Se ha constatado que el alumnado participante, especialmente aquél que se encuentra en sus últimos pasos para graduarse, adquiere competencias de profesionalización y profundiza significativamente en

la concepción y ejecución de sus piezas de arte, modificando de manera crítica y posicionada sus formas de hacer a partir de las experiencias vividas, de los resultados observados y de los comentarios recibidos.

En este formato de espectáculo, o en obras de creación abiertas, participativas y de co-creación, el éxito de flujo de público y de su diversidad fue notable, con gran repercusión en la localidad y con grandes perspectivas de consolidación como reclamo artístico y repercusión social en el entorno desarrollado.

7 CONCLUSIONES

Las actividades de Aprendizaje-Servicio repercuten en el crecimiento personal y colectivo de los que participan en ello. Reorienta el concepto público del arte como espacio privado de consumo individual, para ofrecerlo a la sociedad como moneda de cambio de valores y de comuniones constructivas para la mejora en cohesión y evolución de la sociedad.

Su institucionalización adquiere gran importancia en el Centro (en nuestro caso la misma facultad), reconociendo el trabajo del alumnado, como algo positivo y de valor trascendente para la sociedad. Confiere respeto a la propiedad intelectual y derechos de imagen de las obras resultante, en este caso des la concepción del compartir (entre instituciones) y co-creaciones (entre individuos).

Agradecimientos

Los autores y autoras quieren agradecer su colaboración en las acciones, entre otros actores, a las distintas entidades municipales (Ayuntamiento de Vilassar de Mar, Ayuntamiento de Sant Joan les Fonts y Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat), a los distintos centros artísticos y sus personas gestoras (Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar y Can Castells Centre d'Art), al Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, territorio, estrategia docente, sostenibilidad e intervención social – GINDO-UB/162) y al Grupo ApS(UB), y al Decanato de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.

8 REFERENCIAS

- Can Castells Centro de Arte [CCCA] (2018). «Presències». Una mostra de performance artística. Recuperado de <http://www.cccasantboi.cat/2018/05/31/presencies-una-mostra-de-performance/>
- Grau Costa, E. y Porquer Rigo, J. M. (Eds.) (2018). *Dimensiones XX. Genealogías Comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*. Barcelona: Edicions Saragossa y Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, territorio, estrategia docente, sostenibilidad e intervención social – GINDO-UB/162).
- Grau Costa, E. y Sasiain Camarero-Núñez, A. (2017). Enunciados, condicionantes y presentaciones. Fichas didácticas. En E. Grau Costa y J. M. Porquer Rigo (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*, 16–21. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona.

- Grau Costa, E., Porquer Rigo, J. M., Moretó Alvarado, L., Pacheco Puig, J. J. y Ros Vallverdú, J. (Eds.) (2018). *Genealogías. Mutables-Mudables* [Folleto autoeditado]. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/120319/1/Genealogies_CDMT_Flyer.pdf
- Grau Costa, E., Porquer Rigo, J. M. y Martínez Arroyo, A. (Eds.) (2018). *Consciència col·lectiva/Conciencia colectiva. Intervenció escultòrica, de performance i de participació en l'espai públic de la vila en flor d'estudiants i estudiantes de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona* [Folleto autoeditado]. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/122520>
- Porquer Rigo, J. M. (2018). *Hacerse desde la periferia. Cartografía metodológica de un artista/investigador/docente en una institución de educación superior* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://tdx.cat/handle/10803/587141>
- Sasiain Camarero-Núñez, A. (2012). *Una herida arropada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Miradas que Migran: experiencia ApS en las aulas del Grado de Diseño

Juanita Bagés Villaneda¹, Ángel Sesma Herrera², Ioana Aída Furnica Slusaru³ y Ricardo Espinosa Ruiz⁴

Universidad Complutense de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

Miradas que Migran es un proyecto de aprendizaje y servicio, a través del cual el alumnado del Grado de Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, con acompañamiento del profesorado y del equipo educativo de la Fundación Entreculturas (Entreculturas, 2018), se informa e investiga sobre la realidad de la movilidad forzosa en el mundo y realiza un servicio de sensibilización y movilización del resto de su comunidad educativa sobre esta realidad. El proyecto se materializa en una campaña de sensibilización que reúne las diferentes miradas y que se muestra una exposición en la Universidad y se difunde también a través de las Redes sociales.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Miradas que Migran es un proyecto transversal de sensibilización que aplica la metodología de aprendizaje y servicio (ApS), una herramienta que permite a los docentes, y a la ONG Entreculturas trabajar de forma conjunta y colaborativa con el alumnado del Grado en Diseño, de diferentes cursos y asignaturas en el ámbito del diseño.

El objetivo es sensibilizar a la sociedad y las instituciones con el fin de implementar programas de acogida para las más de 65,6 millones de personas en el mundo en 2016 (Acnur, 2018), que se han visto forzadas migrar por causas como los conflictos armados, o la discriminación (de género, religiosa o ideológica) o, también, por causas medioambientales.

Dentro de un proyecto marco consistente en una, campaña de sensibilización, en el que partiendo de las necesidades expresadas por la ONG, se realizan con los alumnos y alumnas de diferentes cursos del Grado, proyectos específicos de sensibilización para la inclusión de diversas personas en situación de vulnerabilidad, desplazadas forzosamente, migrantes y refugiadas. De este modo, fomentar una cultura de acogida, igualdad, diversidad e inclusión. El cumplimiento de este objetivo se lleva a cabo a lo largo del proceso de creación de los trabajos del alumnado, que, siguiendo la metodología ApS, a la vez que se vinculan de forma colaborativa con la campaña, van adquiriendo los conocimientos específicos de las diferentes asignaturas del ámbito del diseño que se encuentran cursando en ese momento. Los resultados de sus trabajos son además difundidos en diferentes medios y soportes, para así llegar a otras personas con el mensaje que proponen para la campaña. Entre los medios utilizados para la difusión se encuentran son exposiciones (figura 1), conferencias, talleres y las redes sociales.

¹ Contacto: jbages@ucm.es

² Contacto: angelses@ucm.es

³ Contacto: ifurnica@ucm.es

⁴ Contacto: ricaresp@ucm.es

Se realiza, entre otros, el siguiente material: carteles de concienciación, tipografías, materiales eco sostenibles, mapas de las migraciones, narraciones audiovisuales, formando parte de una única campaña de concienciación en torno a la situación actual de las personas refugiadas, migrantes y víctimas de desplazamientos forzados. Y todos ellos se corresponden con las actividades docentes de las diferentes asignaturas involucradas: “Teoría de la Imagen”, “Inglés para el Diseño”, “Materiales y Procesos de Fabricación” y “Maquetas y Prototipos”.



Figura 1. Exposición de la segunda edición de Miradas que Migran en la Facultad de Bellas Artes, UCM.

3 OBJETIVOS

- Desarrollar una campaña de sensibilización, en colaboración con la ONG Entreculturas, en la que alumnado del Grado en Diseño cree proyectos de sensibilización para la inclusión de las personas en situación de vulnerabilidad, desplazadas forzosamente, migrantes y refugiadas.
- Aplicando la metodología ApS, fomentar en el alumnado, en la comunidad universitaria y en la ciudadanía, una cultura de acogida, igualdad, diversidad e inclusión de las personas en esta situación.
- Crear un espacio de trabajo colaborativo entre las asignaturas que intervienen en el programa con el que generar un diálogo entre el alumnado de diferentes cursos.
- Crear imágenes, objetos con materiales específicos y herramientas audiovisuales para aplicar los conceptos teóricos de cada asignatura.
- Aprender a trabajar con una ONG, simulando un acercamiento al mundo laboral.

- Aprender a implicarse y participar como ciudadanos y ciudadanas del mundo.
- Convertir la capacidad creativa del alumnado en un canal de sensibilización y difusión.
- Crear espacios de reflexión y diálogo a partir de los trabajos.
- Despertar de la conciencia ciudadana, un recordatorio de un conflicto muy presente que muchas veces la sociedad pretende invisibilizar.

3.1 Líneas de investigación teórico-prácticas del proyecto

- Aprendizaje-Servicio: El proyecto se lleva a cabo siguiendo la metodología de ApS con el alumnado del Grado de Diseño con la colaboración de la ONG Entreculturas. Los trabajos que se realizan cuentan con el acompañamiento de esta organización para desarrollar propuestas que promuevan la reflexión, el debate y la implicación del alumnado en temas sociales
- Fomentar la igualdad y la inclusión: El proyecto en sí es una campaña de sensibilización que se desarrolla en el ámbito académico pero que se proyecta fuera, hacia la ciudadanía, para promover la acogida, la igualdad, la inclusión y el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas que han tenido que desplazarse de manera forzosa de su lugar de origen. Personas migrantes que se ven obligadas a buscar un nuevo hogar, personas refugiadas, distinguiendo las diferentes causas, como conflictos bélicos, persecución, discriminación o cambio climático.

4 PARTICIPANTES

El proyecto parte de la colaboración con La Fundación Entreculturas, ONG de Desarrollo que trabaja en red en más de 40 países por la defensa al derecho a la educación y el acompañamiento a personas en situación de movilidad forzosa. Está coordinado por 5 profesores del Grado en Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, cada uno de ellos desarrolla un área del proyecto en su asignatura y se vincula a todo el grupo correspondiente. El proyecto cuenta con una participación global de 180 estudiantes, divididos en las diferentes asignaturas (figura 2). Su participación es obligatoria, dado que el proyecto se enmarca dentro de los contenidos específicos de cada una de ellas. Las asignaturas pertenecen a distintos años del Grado, lo que determina también que la participación se dé a niveles diversos de complejidad, aunque en todas ellas se motiva al alumnado a que se vincule activamente. En el primer año, que hasta ahora ha sido una pequeña introducción, se ha vinculado a un grupo más pequeño de alumnos y alumnas de “Inglés para el Diseño”. A partir de segundo año la participación ha sido mayor, se ha trabajado directamente con los tres grupos de “Teoría de la Imagen”. Por último, los grupos del Tercer año se vinculan a través de las asignaturas de “Materiales y procesos de fabricación” y de “Maquetas y prototipos”.

El proyecto lleva realizándose ya dos años consecutivos. Esto significa que los estudiantes que realizaron el proyecto en segundo en “Teoría de la imagen”, vuelven a encontrarse con el proyecto el tercer año. Esto supone un doble esfuerzo, ya que el alumnado debe sentirse motivado a continuar, sin sentir que se repiten contenidos o actividades, por lo que debe abordarse el tema con una mirada nueva que aporta los contenidos específicos de las nuevas asignaturas. Para que la respuesta del alumnado sea positiva y mantengan una buena disposición frente al proyecto, es necesario que en los años anteriores se alcancen los objetivos de motivación e implicación, y que, en el cierre o celebración de

la primera etapa, se plantea cómo se llevará a cabo la continuidad del proyecto. Así, los alumnos y alumnas reciben con interés la posibilidad de continuar y seguir creciendo con el proyecto.



Figura 2. Montaje de la exposición Miradas que Migran.

5 NECESIDADES DETECTADAS

Se atiende a la necesidad social de la realidad de la movilidad forzosa, situación en la que se encuentran más de 65 millones de personas refugiadas y desplazadas en el mundo. La falta de cumplimiento de los compromisos de acogida y la escasa movilización social sobre esta temática, a pesar de ser una emergencia humanitaria, convierten esta realidad en uno de los principales retos globales al cual enfrentarse, así como en un tema que es pertinente abordar desde los contextos educativos.

6 SERVICIO REALIZADO

El alumnado participante sensibiliza al resto de su comunidad educativa sobre la realidad de la movilidad forzosa en el mundo, animándolos a involucrarse y movilizarse como ciudadanía en la creación de una cultura de acogida, a través de la organización de una exposición en la que plasman los carteles, cortometrajes e instalaciones artísticas que han elaborado en las campañas diseñadas por ellos y ellas durante el proceso educativo.

El proyecto comienza por informar al alumnado de la necesidad social que se va a atender, a través de una serie de sesiones informativas y de reflexión conjunta sobre la temática con el equipo educativo de Entreculturas. A partir de esta información, el alumnado investiga sobre qué aspectos de la movilidad forzosa y decide qué temas tratar en sus campañas y diseña las piezas de la campaña: carteles de sensibilización, cortometrajes e instalaciones. Utilizando para ello los contenidos y aprendizajes de

las distintas materias implicadas en este proyecto, contando con el acompañamiento del profesorado correspondiente y también del equipo educativo de Entreculturas en las sesiones de *feedback* de las propuestas. Al terminar sus diseños y campañas, se realizan una serie de reuniones conjuntas para decidir cómo va a ser el diseño de la exposición y sus elementos de difusión y el alumnado participa en el montaje y difusión de la exposición.

7 APRENDIZAJES REALIZADOS

El alumnado reflexiona de manera transversal durante todo el desarrollo del proyecto sobre la realidad de movilidad forzosa en el mundo, tanto en las sesiones formativas sobre la materia como a lo largo de la investigación que realizan para diseñar sus creaciones, explorando la función social que pueden tener como futuros diseñadores y diseñadoras a la hora de sensibilizar y movilizar a la ciudadanía. Se buscado que el proyecto fuera para el alumnado un espacio abierto de diálogo y comunicación. Un espacio en el que pudieran acercarse y apropiarse de una realidad de la que no eran conscientes y que, a través del trabajo en grupo pudieran darle la visibilidad necesaria.

El alumnado ha participado activamente en el proyecto (figura 3), ha reflexionado sobre la problemática de las migraciones forzosas y lo ha mostrado con muy buenos resultados en la exposición en la Facultad de Bellas Artes con más de 60 carteles, 26 cortos y 3 instalaciones en las que han trabajado en equipo para la realización y montaje de la misma. El desarrollo del proyecto ha sido muy positivo y enriquecedor tanto para el alumnado como para el profesorado y equipo de Entreculturas.

Con el fin de tener una celebración como cierre del proyecto, el Acto de inauguración, que se establece como ese momento de clausura de todo el proceso. En este evento se reúnen representantes de la Universidad, el alumnado y el profesorado participante y el equipo de Entreculturas. Ese momento ha estado lleno de emociones, al tener la posibilidad de expresarse, mostrar reflexiones materializadas en diseños al servicio de la sensibilización. Es un momento para ver atrás y reconocer todo el trabajo realizado y el camino recorrido.



Figura 3. Instalación de las piezas de la asignatura de Materiales y procesos de fabricación.

Como pieza clave de la campaña se encuentra la difusión. Dar a conocer el trabajo realizado para que sí logre llegar más allá de la Facultad (figuras 4 y 5). Para esto, una semana antes de la inauguración de la exposición se envía una convocatoria de prensa y se difunde el cartel de la exposición en las redes sociales y webs de la Universidad Complutense y Entreculturas. El Acto de inauguración se cubre desde Twitter y Facebook, y la noticia del proyecto ha tenido cobertura por parte de las webs de las entidades implicadas, así como de agencias como Europapress, Efe y medios como la Vanguardia, ABC, diario Hoy y medios locales.

8 CONCLUSIONES

El proyecto se dirige en un principio al alumnado, pero llega a trascender de allí a la ciudadanía en general. A través del punto de vista actual, innovador y dinámico de los jóvenes el mensaje visual y audiovisual puede alcanzar una amplia difusión y, por consiguiente, un gran impacto en el entorno social.



Figura 4. Piezas del inicio del recorrido de la exposición.

Los resultados se hacen visibles en varios aspectos, empezando por la implicación del alumnado que se verá reflejado no solo en la cantidad sino en la calidad de las propuestas y soluciones planteados para la campaña de sensibilización. También se podrá ver el alcance de los objetivos, en las evaluaciones de los grupos de trabajo, los resultados de los talleres y la difusión en las redes sociales del material creado en las diferentes asignaturas implicadas en el proyecto.

Miradas que migran, es un proyecto en el que la mirada es una metáfora de la posibilidad de que tiene el ser humano de cambiar con una intención clara de mejora. Mejorar como individuo, con el conocimiento de su entorno y de las demás personas que le rodean. Para alcanzar un bienestar común. Este principio, hace que esta iniciativa se pueda exportar a colegios y otras organizaciones y, también,

darlo a conocer a través de visitas guiadas a las exposiciones físicas organizadas, donde los mismos alumnos pueden presentar sus diseños.



Figura 5. Detalle del mapa realizado con materiales reciclados.

9 REFERENCIAS

ACNUR (Agencia de la ONU para las personas refugiadas) (2018), *Tendencias Globales* [Informe del desplazamiento forzado en 2016]. Recuperado el 7 de mayo de 2018 del enlace <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2017/11152.pdf>

Entreculturas, (2018). *Educación para la solidaridad* [presentación de la ONG]. Recuperado el 17 de febrero de 2018 del enlace <https://www.entreculturas.org/es/que-hacemos>

Vínculos desde círculos educativos y entornos

Antonio Pablo Romero González¹, Andrés Ortega Cruz², Eulalia Grau Costa² y María Dolores Callejón Chinchilla³

Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de Barcelona, Universidad de Jaén

1 INTRODUCCIÓN

En este artículo conjugamos algunas de las experiencias expuestas en el seminario *Metodologías de la creación en clave ApS*:

- A. **Metodología de creación transcultural y ApS**, expuesta por Antonio Pablo Romero González de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento Educación Artística.
- B. **Metodología para la recuperación efímera de espacios públicos: Santa Eugenia del Congost y la recuperación de unos recuerdos**, expuesta por Andrés Ortega Cruz, del Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Sagrados Corazones de Centelles, Barcelona, en colaboración con María Dolores Callejón Chinchilla de la Universidad de Jaén y Eulàlia Grau Costa de la Universidad de Barcelona.

Todos ellos pertenecientes al Grupo ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162), Grupo de innovación docente de la Universitat de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2018).

1.1 Metodología A: Escenario de actuación.

En esta investigación hemos puesto en práctica una propuesta de educación artística que posibilita la creación colectiva y acerca al alumnado universitario de Educación al Aprendizaje y Servicio en centros educativos, desarrollando cuestiones cognitivas ligadas al área artística (alarmantemente ausentes en la práctica docente habitual), pero cuidando especialmente la reflexión, la capacidad de negociación y el diálogo. Tras los resultados de investigaciones anteriores realizadas en España y Asia, hemos constatado un mayor compromiso del alumnado universitario en actividades de introducción a la investigación educativa cuando se les propone validar cuestiones de calado en educación artística, como por ejemplo, la presencia de lo que se ha convenido en llamar cultura juvenil globalizada (Epstein, 1998; Steinberg, 2011) en varios países de herencia cultural diferente (España, Japón, Taiwán y Corea del Sur). En el curso de estas investigaciones se ha hallado que los alumnos de primaria y secundaria tienen la flexibilidad necesaria para manejar su propia tradición cultural desde el seno de culturas que están expuestas en los últimos años a continuas influencias culturales globales. Lo anterior nos lleva a proponer **una metodología basada en acciones colaborativas** entre la universidad y el sistema escolar en proyectos artísticos que aúnen las capacidades descritas anteriormente en niños y adolescentes para asimilar, apropiarse y replantear nuevos lenguajes visuales que pueden considerarse fragmentos culturales que adquieren sentido a través de una propuesta narrativa que

¹ Universidad Autónoma de Madrid

² Universitat de Barcelona

³ Universidad de Jaén

promueva, a modo de objetivos: la resolución creativa de problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos artísticos (ABPA), desarrollo de la creatividad desde su dimensión social y desde su dimensión cultural y crítica en procesos como recombinación, flexibilidad, apertura a lo desconocido y redefinición.

1.2 Metodología B: Escenario de actuación.

Existe una preocupación creciente por la situación en que se encuentra nuestro Planeta Tierra. En esta segunda década del siglo XXI su degradación está aumentando a pasos agigantados, debido a la contaminación, el cambio climático y la sobreexplotación a la que lo estamos sometiendo, provocando un deterioro acelerado de los ecosistemas, y como no de las personas, hecho del que muy a menudo nos olvidamos, de que ese deterioro medioambiental perjudica igualmente a la sociedad, que no deja de ser parte de la naturaleza. Esta grave situación en el mejor de los casos generará en pocos años un Planeta bien diferente al que todos hemos conocido desde niños.

Este momento histórico puede ser crucial para el futuro de la Tierra, esa degradación medioambiental necesita de actuaciones rápidas, efectivas y promovidas por todos los agentes sociales y entidades públicas o/y privadas. Creemos firmemente que el papel que puede desarrollar la sociedad para su conservación podría ser crucial y básico, de ahí que pensemos en desarrollar metodologías para la protección del medioambiente y la sociedad, contando con todos los agentes activos de la sociedad para conseguir un mayor consenso i respeto por los proyectos realizados. “Diálogo ante todo con los ciudadanos...” (Capel, 2005, p. 103), donde también el aprendizaje y servicio protagonizado por estudiantes de diferentes niveles educativos sea protagonista y se vea potenciado para educarlos en la cultura del servicio a la sociedad.

Por estos motivos planteamos una **metodología activa** para la conservación i la sostenibilidad de espacios públicos, una metodología de aprendizaje servicio, que tendrá siempre en cuenta el respeto por el entorno, utilizando principalmente materiales reciclados y reutilizables para contribuir así a la conservación del medio, conservando sus recursos para ser coherentes con el espíritu de las intervenciones sostenibles y ecológicas. Proponemos intervenciones holísticas, para la prevención i/o recuperación efímera de espacios públicos que pueda contribuir al desarrollo sostenible de nuestro Planeta. Nuestra metodología analiza los espacios urbanos susceptibles de ser degradados o ya degradados por la acción humana y los motivos de su deterioro. Planteamos su recuperación como patrimonio social, mediante intervenciones escultóricas efímeras, sostenibles, que dignifiquen la zona a la espera de que se realicen los proyectos definitivos. Proponemos acciones coordinadas entre especialistas y la sociedad, que los vive y utiliza. Muy especialmente deseamos implicar a alumnado de diferentes niveles educativos, potenciales ciudadanos del presente y dirigentes del futuro.

Se trata de una metodología de trabajo pensada para la intervención efímera en el espacio público, urbano o periurbano, para prevenir su deterioro o para regenerarlo y recuperarlo para la sociedad, a la espera de alguna intervención urbanística definitiva. Teniendo en cuenta la gran importancia del espacio público, como lugar donde se desarrollan toda una serie de actividades humanas que deben estar en armonía con ese entorno, ayudando de esa manera a la sostenibilidad para la conservación del Planeta y por consiguiente al equilibrio de las personas, a su mejora y transcendencia, a través de las actividades de aprendizaje servicio. Se trata de avanzar en materia de planificación del espacio

público. “...en la qual es demana expresament als governs una adequació dels texts nacionals...” (Masal, 2010, p. 254).

La intervención deberá ser sostenible y efímera, se realizará con materiales reciclados y/o reciclables, lo que contribuirá a la conservación medioambiental. Será respetuosa con el entorno, mejorará la accesibilidad e invitará a disfrutar de aquel lugar.

Son muchos los motivos que podemos plantear para justificar esa metodología de trabajo, pero a modo de ejemplo podríamos destacar algunos: Porque el territorio es patrimonio de la sociedad. Porque ese patrimonio tiene que conservarse para las futuras generaciones. Porque permite a la ciudadanía desarrollar un compromiso cívico al servicio de la sociedad. Porque es una alternativa que propone entornos emocionalmente bellos. Porque de no conservarse se perdería su memoria histórica para siempre.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

2.1 Metodología A

El marco metodológico de nuestra investigación es cualitativo. Aplicamos un razonamiento inductivo: basándonos en el estudio, la observación y recolección de datos elaboramos nuestra teoría acerca de la acción artística colaborativa cultural y crítica.

El tipo de procesos que queremos evaluar no tienen unos mecanismos de análisis de resultados similares a otras disciplinas, debido a que la educación artística se sitúa entre lo técnico, lo expresivo y lo cultural. Si bien existen test de creatividad, no hemos considerado pertinente su empleo para evaluar los resultados de la investigación. Sin embargo, hemos tenido en cuenta investigaciones emanadas de la Universidad de Harvard, y especialmente inspiradas por investigadores como Gardner, a la hora de dotar a las propuestas artísticas de elementos que puedan hacerlas más inclusivas y motivadoras (Seidel, Tishman, Winner, Hetland y Palmer, 2008) para los alumnos. Deliberadamente hemos pretendido acrecentar las expectativas de los alumnos con los elementos de la “relevancia” y la “autenticidad” y “transparencia” (Seidel et al., p. 34), al hacer partícipes a los alumnos de un proyecto internacional sobre arte juvenil y adolescente, y que desde el principio se puso en conocimiento de los participantes el propósito de colaborar en una experiencia artística internacional.

Hemos analizado los resultados como un estudio de caso, concretamente se trata de un estudio de caso instrumental, ya que pretendemos profundizar en una hipótesis, la del desarrollo creativo mediante propuestas interculturales dinamizadas por voluntarios universitarios. Por otra parte, es un estudio de caso múltiple, puesto que describiremos varios casos a la vez (considerando *caso* cada uno de los grupos de estudiantes con los que se ha puesto en práctica la propuesta de trabajo con *emakimono*), y de este modo podremos estudiar y describir una realidad: la educación artística mediante propuestas interculturales.

Los instrumentos para la recogida de datos han sido las producciones de los estudiantes, fotografías y grabaciones en vídeo del proceso, diario de campo y anotaciones del investigador. También han desempeñado un rol fundamental las entrevistas con los participantes, los profesores y los propios alumnos.

2.2 Metodología B

Pero que mejor para ejemplificar nuestra propuesta metodológica que explicar el proyecto de recuperación física y vivencial de un espacio concreto, la antigua fuente y lavaderos, en la actualidad ya desaparecidos, de Santa Eugenia del Congost (Tagamanent), en la provincia de Barcelona, España. Un entorno totalmente deteriorado y del cual no quedan imágenes, ni los elementos que lo integraban, sólo queda la pared de donde manaba la fuente con la inscripción del año de construcción y el nombre de Santa Eugènia del Congost, y los recuerdos de algunos vecinos y visitantes del lugar, que hay que aprovechar antes de que no podamos contar con ellos.

Desde el curso 2016-17, estamos trabajando en la propuesta de recuperación física y vivencial de la anteriormente mencionada fuente y lavaderos de Santa Eugenia del Congost, situados cerca de la autovía C17, el río Congost y del Ayuntamiento de Tagamanent. Hasta el momento hemos realizado diferentes actividades con el fin de promocionar y evaluar esta propuesta de recuperación, como ha sido la presentación del proyecto en las II Jornadas de investigación y divulgación Arte + Social + Tèxtil'17 en la Sala de juntas de la Facultad de Bellas Artes (<http://artsocialtextil.com/jornades>) y también se ha escrito un artículo específico y una propuesta de actividad docente en la publicación "Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia", de la que ya se ha depositado un ejemplar en el Ayuntamiento de Tagamanent. Asimismo, se han programado diferentes acciones y actividades en metodología de aprendizaje y servicio para su disposición con alumnado de formación artística de distintos centros educativos cercanos y de la misma Facultad de Bellas Artes de Barcelona, generando los convenios pertinentes para cubrir el seguro escolar de los y las participantes.

Para el curso 18/19 se propone realizar en aquel lugar una actividad efímera para recordar el espacio físico que había existido y de las vivencias que han quedado en la memoria colectiva, que permita conservarlo. A partir de la actividad efímera, se plantea la posibilidad de dejar algún elemento que recuerde como era aquel espacio a nivel físico y vivencial ~~en aquel lugar~~ y también ~~o~~ de la actividad efímera realizada.

Así mismo, se pretende que la propia ciudadanía pueda recuperar la memoria local e histórica, además de los valores heredados del trabajo doméstico y de economía vital, realizado mayoritariamente por nuestras mujeres, y así ponerlo en valor intergeneracional.

3 PARTICIPANTES

3.1 Metodología A

Alumnado de tercer y cuarto curso de Grado de Maestro en Educación Primaria, alumnado del Máster en Educación Secundaria y Bachillerato, alumnado de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Alumnos de Secundaria y Primaria: quinto curso de primaria y alumnos de cuarto curso de secundaria de escuelas públicas de España, Australia, y actualmente de Corea del Sur, tanto en entornos urbanos como rurales (concretamente un grupo reducido de alumnos de primero de bachillerato en La Cabrera, Madrid). Los alumnos de Secundaria han sido de cuarto de E.S.O.

3.2 Metodología B

Interactuaría con la participación de alumnado voluntario de diferentes etapas educativas: a) Facultad de Bellas Artes (UB), desde las asignaturas de EAU Nuevos Recubrimientos y continentes artísticos, Taller y creación II, TFG, Psicología del Arte y estudios de género. b) estudiantes/as de Secundaria del colegio Sagrats Cors de Centelles. c) EASD de Vic, desde los ciclos formativos. También, vecinos y vecinas del propio municipio, haciendo así extensible a la ciudadanía la recuperación de la memoria local e histórica, además de los valores heredados del trabajo doméstico y de economía vital (economía feminista), realizada mayoritariamente por nuestras mujeres, y así ponerlo en valor intergeneracional.

4 NECESIDADES DETECTADAS

4.1 Metodología A

Este marco ApS ha sido importante a la hora de establecer otro tipo de organización en el aula, con unos objetivos educativos de trabajo que integran distintas dimensiones. A través de nuestras experiencias como profesores tutores de las prácticas educativas oficiales en la escuela primaria y secundaria, hemos constatado la necesidad de involucrar al alumnado universitario de Educación en actividades de investigación y de colaboración con los centros educativos en un sentido más amplio y con una perspectiva diferente a las tradicionales prácticas educativas. De esta manera, el alumnado universitario es consciente de las grandes posibilidades que el Aprendizaje Servicio tiene, dado que normalmente en Educación, esto es una cuestión no muy extendida dada la compleja agenda de prácticas que este alumnado tiene, confundándose a veces el carácter asistencial y colaborativo profesional con el de la acción social.

4.2 Metodología B

Las derivadas de la necesidad de preservar la memoria histórica de las vivencias que han quedado en la memoria colectiva. Tratándola desde la revisión de usos y de la perspectiva de género, por ese motivo lo proponemos desde la rotura de los límites culturales-sociales heredados.

Y así mismo la necesidad de educar a la joven ciudadanía en el desarrollo de proyectos con la sociedad, para la sociedad, porque así contribuimos a que pueda consolidarse el compromiso cívico de los jóvenes al servicio del Plantea y que desarrollen acciones útiles para esa sociedad.

5 SERVICIO REALIZADO

5.1 Metodología A

El procedimiento de las experiencias ha consistido en la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos artísticos, que como se ha comentado anteriormente de manera indirecta, es una de las principales carencias detectadas en los centros educativos, y de paso, en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, el proyecto se expone y debate con los escolares en el centro educativo, se proponen los temas a través de una lluvia de ideas estructurada mediante un proceso que parte de un estilo divergente de pensamiento para luego adoptar otro convergente. Se pone en marcha un proceso complejo de resolución creativa de problemas alternando momentos de ideación-divergencia, y de evaluación-convergencia (Isaksen, Dorval, Trefinger, 2010; Sanz, 1998) asociados

a otros aspectos de la creatividad como la comunicación o la elaboración, pero también al concepto de apropiación y asimilación como metodología artística (Romero, 2008).

5.2 Metodología B

Con el proyecto para Santa Eugenia del Congost, pretendemos contribuir a la recuperación efímera de aquel espacio público y a hacer alusión o recrear en aquel lugar las vivencias de las personas que lo utilizaron en una época histórica concreta. Así mismo tenemos la intención de ubicar en ese espacio, elementos que puedan permitir la conservación del entorno a la espera de una actuación de recuperación definitiva. También se plantea documentar gráficamente la intervención que se ha desarrollado en forma de performance, acción artística, happening y/o documental para que pueda ser expuesta de forma permanente o itinerante en algún espacio público, visionada en un cine fórum (como puede ser en el ayuntamiento, asociación de vecinos, plaza, escuela, etc.)

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

6.1 Metodología A

A continuación, se enumeran algunas de las cuestiones que se han puesto de manifiesto con las intervenciones llevadas a cabo, en cuyas categorizaciones se ha buscado la intervención activa del alumnado de ApS:

- 1 Alteración de categorizaciones culturales: lo occidental pasa de global a local y lo oriental de local a global. Al observar las temáticas empleadas, el conocimiento de ciertos estilos orientales y, en ocasiones, los guiños al género japonés manga, demuestra sorpresivamente, que hay una suerte de globalización en dirección Este-Oeste, en el que los jóvenes occidentales inician un proceso de asimilación de otras culturas, asimilación que repercute en un mejor conocimiento del otro, pero también de lo propio.
- 2 Revisión del habitual empleo educativo del término intercultural, normalmente vinculado a cuestiones que celebran poco más que festividades, la riqueza gastronómica, e incluso refuerzan estereotipos sobre otras culturas (Chalmers, 2003). En la metodología que proponemos, lo intercultural está relacionado con la creatividad y el desarrollo cognitivo en el dibujo.
- 3 Las conversaciones, trabajo y diálogos cooperativos de los grupos (figuras 1 y 2), son potenciados con la metodología empleada y este perfil de colaborador universitario. Se desarrolla la capacidad de comunicación, la empatía y la flexibilidad para comprender otras opiniones o incluso cambiar la propia percepción de las cosas.
- 4 Búsqueda de otros elementos narrativos, compositivos, representacionales, procedimentales, etc. que aporten la diferencia y el distanciamiento necesario a nuestra manera tradicional de trabajar la educación artística. Habitualmente se encuentran logros de la representación (como en las veladuras y solapamientos de la figura 3), que no se encuentran con otras propuestas. Estos elementos se encuentran haciendo un recorrido por caminos paralelos, periféricos al arte considerado hegemónico.

6.2 Metodología B

Los aprendizajes que se promueven a partir de nuestra metodología son los propios del aprendizaje y servicio para la conservación de espacios públicos, con proyectos coordinados entre sociedad y especialistas, de una manera sostenible y holística.

Planteamos una metodología que combina la metodología de Proyecto en arte y las metodologías del descubrir, donde el aprendizaje esté articulado transversalmente por el arte y la creatividad, porque creemos que todo trabajo creativo aporta la riqueza de haber sido presidido por la reflexión y la emoción, condiciones que juntas pueden aportar una visión completa de la realidad. Esa visión holística, puede ayudar a cada persona a trabajar y mejorar en conjunto todas sus dimensiones y a posibilitarle el camino a la trascendencia.

Siguiendo las recomendaciones siguientes:

- 1 Plantear el problema y sus necesidades.
- 2 Hacer una recogida de información pidiendo datos a los vecinos, al ayuntamiento, revisando fuentes bibliográficas, webs, etc. para saber cómo era aquel espacio, las vivencias de los vecinos en una época determinada y las actividades llevadas a cabo.
- 3 Consultar ejemplos similares de recuperaciones de espacios públicos con implicación artística, como la recuperación del escultor Jordi Gratacós (1998) realizada en el arroyo de Galligans, en la ciudad de Girona y revisar el modelo de la iniciativa Proyecto Tejedoras de Artescena Social (2017) o la del Colectivo Punto 6 (2014).
- 4 Elaborar propuestas artísticas participativas: Confeccionando o preparando previamente los decorados, el vestuario y todo aquel material que ayude a revivir el espacio.
- 5 Mantener el condicionante: Hay que dar tanta importancia al entorno como a las actividades llevadas a cabo en ese lugar.
- 6 Plantear la presentación de la propuesta por medio de un performance, acción artística, happening y/o documental realizado en directo y difundirlo.

Tras el análisis de todas estas experiencias, la acción artística a través de proyectos colaborativos vertebrados con el soporte de estudiantes universitarios estimula el abordaje de proyectos complejos en las artes visuales, favoreciendo en el aula la construcción de aprendizajes dialógicos y los aspectos críticos del conocimiento.

7 CONCLUSIÓN

7.1 Conclusión en el Simposio de Metodologías de la creación en Clave ApS

La presentación de las diferentes metodologías de los distintos ponentes representantes de diversas comunidades educativas que coinciden en un interés creciente en la innovación docente respecto los métodos de enseñanza que promueven la creación artística des del propio ente de gestación, proceso y/o producción artística; se desarrolló a través de una experiencia colectiva que pusiese en manifiesto esta voluntad y posibilidad de extrapolación a diversos colectivos en su difusión y experimentación. Consistió en poner en práctica a la vez que se utilizaba y se explicaba la *metodología del descubrir*, a través de un ejemplo significativo que enfatizaba las metodologías descritas anteriormente y las

múltiples posibilidades de su debate en comunión. A partir de metodologías activas con soporte TIC, pusimos a debate y entramos en procesos creativos colectivos a través de una acción participativa:

- Iniciamos con: una primera lectura oral del enunciado de la ficha docente *Vivencias Generacionales* de Ascensión García y Eva Santos Sánchez Guzmán (a partir de la obra de esta, *Entretejidas* de 2015): “*Establecer relaciones generacionales creando un tejido simbólico que proporcione un espacio de relación interpersonal y de comunicación social...*” (Grau y Porquer, 2018, p. 83) y las indicaciones de escoger una prenda de vestir de las que lleven puestas que les evoquen una experiencia/vivencia concreta,
- se propone que todos los presentes introduzcan su palabra-prenda en el servicio web Mentimeter,
- una vez resuelta la más repetida (registrada de mayor tamaño y color diferenciado), se pide que cada persona participante explique en pequeño grupo su vínculo de memoria respecto a dicha prenda.
- El grupo escoge una prenda: en este caso fue ZAPATO (sandalia, bota, chancla, bamba...),
- A partir de la prenda escogida se plantea el discurso reivindicativo y lo escribe en el servicio web Mentimeter...
- una vez escuchado su campo simbólico en consecuencia de la reflexión provocada, se propone una instalación efímera. En este caso, quedando descalzos por un rato breve... y finalmente un participante concluye con la aportación de un referente:
- escuchamos la canción de Quintín Cabrera: “*Las ciudades son libros que se leen con los pies*”.
- Evaluamos la creación artística... con las aportaciones de miembros del gran grupo: Aprender creando, debatir creando, fundir en una sola vivencia -experiencia trayectorias distintas es construir nuevas composiciones del mundo que nos rodea y fortalece la posibilidad de cambio, de transformación social hacia situaciones relacionales más cooperativas.

Creemos que una educación artística basada en propuestas de aprendizaje y servicio podría promover destrezas y capacidades relacionadas con la expresión y la creatividad. Consecuentemente, se formula la hipótesis de que una metodología fundamentada en la acción artística y en el ApS, articulados a través de un proyecto narrativo que parte de una experiencia intercultural, y que permite la identificación local como particular y global al mismo tiempo favorece la expansión de conocimiento y actitudes de sostenibilidad (social, ecológica y social).

8 REFERENCIAS

- Capel, H. (2005). *El modelo Barcelona: un examen crítico*. Barcelona: Ediciones del Serval.
- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Epstein, J. (Ed.) (1998). *Youth culture: Identity in a postmodern world*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Grau, E. y Porquer, J-M. (2018) *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia*, 3. Barcelona: Grupo de Innovación Docente ATESI y Edicions Saragossa.

- Isaksen, S., Dorval, K., Treffinger, D. (2010): *Creative Approaches to Problem Solving: A Framework for Innovation and Change*. London: Sage.
- Marsal, M-LL. (2010). *La cosa pública i l'urbanisme, o per què tenim els equipaments que tenim*. Lleida: Pagès Editors.
- Romero, A. P. (2008). *Asimilación y diferencia en el arte actual de Asia oriental*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/282>
- Sanz, E. y Romero, P. (2011). Nuevos héroes, nuevas expresiones artísticas: niñ@s masmediatic@s. En Gutiérrez, R. y Escaño, C. (Eds.), *Pensamiento crítico y globalización* (pp. 490-497). Málaga: Spicum.
- Sanz, E., Romero, P., Sushi, A., Ahn, H., Pen, L. (2015). Youth Culture from Teenager's Drawings. En Zimmerman, E., Manifold, M. (Eds.), *Cultural Sensitivity in a Global World* (pp. 170-195). Indiana: Indiana University Press.
- Sanz, E. (1998): *La solución creativa de problemas en las artes plásticas*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., Palmer, P. (2008). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-enter/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>
- Steinberg, S. (2011). *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood*. Boulder: Westview Press.
- Universitat de Barcelona (2018). *RIMDA. Recerca, innovació i millora de la docència i l'aprenentatge. ATESI*. Recuperado de <http://www.ub.edu/rimda/content/atesi>.

La organización de eventos como técnica de innovación docente de aprendizaje-servicio para la construcción de una ciudadanía global

Mònika Jiménez-Morales¹ y Marta Lopera-Mármol²

Universitat Pompeu Fabra (UPF)

1 INTRODUCCIÓN

La asignatura optativa *Communication and Events Management* (20520) impartida en el grado de Relaciones Públicas y Publicidad de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), llevó a cabo la aplicación de una prueba piloto de innovación docente de aprendizaje-servicio durante el curso 2017-2018. Esta asignatura trimestral, que tiene lugar del mes de septiembre al mes de diciembre, estaba dirigida a estudiantes de tercero y cuarto año del mencionado grado, con un total de 63 alumnos tanto nacionales (incluyendo estudiantes de SICUE), como internacionales (estudiantes del programa de movilidad Erasmus). El propósito de la prueba piloto pretendía que el propio alumnado diseñara, organizara y pusiera en práctica a nivel grupal, una serie de eventos que estuvieran vinculados a iniciativas sociales. La finalidad de esta práctica pedagógica es fomentar las capacidades, los saberes y las actitudes necesarias para que los estudiantes dispongan de las competencias necesarias para responder, desde el conocimiento académico (saber formal, hacer y ser) y profesional que exige la materia, al perfil de ciudadano que demanda la sociedad; garantizando a la vez el programa educativo de la propia asignatura simulando una realidad profesional.

Puesto que el alumnado es de tercero y cuarto curso del grado, se parte ya de un conocimiento previo de metodologías y elementos básicos a nivel general. Por tanto, lo que se pretende en esta asignatura es recurrir a estructuras ya existentes, apostar por una optimización de recursos y desarrollar una formación ética en relación a iniciativas sociales que deben ser ejecutadas de forma estructurada y metódica reafirmando así: valores, habilidades y actitudes que estimulen el esfuerzo, la responsabilidad y las destrezas psicosociales.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Communications and Events Management es una asignatura optativa de 40 horas y de 4 créditos, con una perspectiva cooperativa y pedagógica, que consta de una metodología teórico-práctica. De estas horas, 20 horas están destinadas a la enseñanza desde una vertiente teórica y las otras 20 horas son sesiones prácticas. De este modo, la materia está dividida en cuatro apartados: las clases magistrales; las actividades individuales; los seminarios teórico-prácticos y el aprendizaje a partir de proyectos grupales. Las sesiones prácticas se dedican al desarrollo del proyecto final que debe ser diseñado como un trabajo colaborativo.

En las clases magistrales se imparte un contenido separado en tres bloques: el primero de ellos se sustenta en las técnicas de las Relaciones Públicas (contexto, desarrollo y tendencias en la organización de eventos como herramienta de comunicación corporativa e institucional); el segundo bloque se centra

¹ Profesora Titular, Departamento de Comunicación.

² Personal Investigador Pre-Doctoral en Formación, Departamento de Comunicación.

en la gestión de eventos (planificación, gestión estratégica y ejecución, teniendo en cuenta públicos y grupos de interés); y en último lugar, el tercer apartado de las clases magistrales profundiza en la evaluación y el impacto post-evento.

Conviene destacar, que en todo este proceso se hace especial hincapié en la aplicación del *storytelling*, como herramienta relevante en la gestión estratégica de la comunicación a través de la organización de eventos. En este sentido, se han tenido en cuenta las indicaciones para la docencia que ha implementado el Centro para la Innovación en Aprendizaje y Conocimiento (CLIK) de la Universidad Pompeu Fabra. Las acciones formativas introducidas por el CLIK trabajan especialmente la técnica del *storytelling* que ya se aplica en muchas de las asignaturas impartidas en diferentes grados de la propia UPF. Esta técnica, aplicada a cualquier materia, permite una mayor accesibilidad a la información y ofrece un mayor significado de la misma, basándose en una experiencia mucho más personalizada y creativa. En el caso de la gestión estratégica de eventos, permite una conexión entre los aspectos más científicos -gestión basada en la evidencia- y económicos de un evento -gestión de presupuestos- con la parte más artística y, en definitiva, creativa, de la organización de actos. De este modo, la aplicación del *storytelling* ofrece mejores resultados en el proceso de trabajo y aprendizaje en relación a otros procedimientos para la comprensión de la materia, permitiendo la interrelación entre conceptos racionales y emocionales.

De esta manera, en la prueba piloto ya implementada, y actualmente activa en el plan docente, se utiliza principalmente la combinación de dos métodos formativos. Por una parte, un método expositivo de carácter magistral que cuenta con la presencia y apoyo de material audiovisual y digital cuyo objetivo es transmitir nociones básicas sobre la creación de eventos de manera dinámica y cercana al “*target*”³ estudiantil. Y, por otra parte, un método formativo de descubrimiento mediante seminarios que permiten la adquisición de los conocimientos de manera práctica y por equipos de trabajo otorgando así protagonismo al alumnado (Laurillard, 2013). Permitiendo en los seminarios la participación, la creatividad y la interiorización de los conceptos enseñados. Esta técnica “*hands on experience*”⁴ permite acompañar al alumno en todo el proceso de creación del evento desde la lluvia de ideas⁵, pasando por la estrategia, hasta la puesta en escena y la posterior comunicación a través de los medios y las redes sociales. Hablamos por tanto de una asignatura 360°, en la cual se desarrolla un proyecto sociocomunitario desde el inicio hasta el final.

De esta manera, el proceso aplicado deconstruye el rol tradicional de docente como experto y promueve a su vez el perfil de facilitador y de mentor. Además, para fomentar la motivación del estudiante se implementó una triangulación metodológica que partió de tres elementos: un plan docente innovador basado en aprendizaje por proyectos, un estudiante motivado hacia el perfil profesional de organizador/a de eventos y un docente que integró diferentes roles de carácter interpersonal y dinámicas de trabajo. Es interesante destacar que el estudiante participó activamente del programa

³ *Target* es un término de la lengua inglesa que se emplea frecuentemente en los campos del marketing y la publicidad. Se puede definir como el destinatario al que pretende llegar un servicio o un producto y sus correspondientes campañas de difusión que se desarrolla a partir de estudios de mercado.

⁴ *Hands on experience* es un término de la lengua inglesa que sirve para definir el conocimiento o la habilidad que alguien obtiene al poner en práctica algo en lugar de simplemente leer sobre ello o verlo hecho.

⁵ Conocido comúnmente en la terminología inglesa como *brainstorming*.

propuesto, gracias a la autonomía y la autogestión otorgada por las profesoras en todo el proceso, permitiéndoles a ellos mismos aprender a sintetizar contextos complejos tales como las diferencias económicas, la desigualdad de género, la pobreza, etc., formular objetivos, diseñar planes de acción, reflexionar las actividades puestas en práctica, adquiriendo así un cierto entrenamiento para aprender y transferir el conocimiento implicándose en otros ámbitos que no pertenecen únicamente al campo de la publicidad y las relaciones públicas tales como; la economía, la política, las relaciones internacionales, la filosofía, etc. y promoviendo la autoevaluación (Jane, 2012).

3 PARTICIPANTES

Tal como se mencionaba previamente, los participantes de esta asignatura son un total de 63 alumnos de distinta procedencia tanto geográfica como de formación. Esto supone a su vez, nuevos desafíos para el profesorado que debe proporcionar al alumnado recursos y dinámicas inclusivas respecto a los requisitos que se van originando, para llevar a cabo de forma efectiva la propuesta. Para facilitar los procesos de enseñanza, evaluación y dinámicas dentro del grupo-clase, se crean equipos de 5 a 7 personas, agrupando estudiantes nacionales e internacionales con intereses similares y capacidades o formaciones distintas que previamente han sido estudiadas por las profesoras según el curso y asignaturas impartidas en la universidad de origen, respecto a la nuestra, creando así un entorno inclusivo que fomenta las relaciones interpersonales entre los estudiantes internacionales y los nacionales de los diferentes grupos y a la vez el trabajo en equipo. La asignatura se imparte en lengua inglesa puesto que facilita la comunicación y expresividad creativa de los alumnos extranjeros con los nacionales en los grupos de trabajo, a la vez que permite a los nacionales practicar y mejorar esta lengua para un posible desarrollo laboral futuro. En la Universidad Pompeu Fabra el inglés el catalán, y el castellano se consideran lenguas oficiales.



Figura 1 - Cartel promocional del evento hecho por los estudiantes.

4 SERVICIO REALIZADO

Los servicios resultantes fueron los eventos organizados en un período de dos semanas, por los alumnos, y que se exponen a continuación.

El primer evento tuvo lugar durante la mañana, con el título “Pasos para la igualdad”, se trataba de un fashion show, una pasarela feminista, en la que se mostraban cuerpos no normativos con modelos de todo tipo de edades, que colaboraban de forma solidaria. Al final de la pasarela estas mujeres se desprendían de las prendas de ropa y accesorios que habían expuesto y con las que ocultaban los moratones y signos de maltrato que ahora se mostraban con la finalidad de denunciar, luchar y manifestarse contra la violencia de género. Este grupo de alumnos contó con el apoyo del Departamento de UPF Igualdad a nivel logístico, material y comunicativo (redes sociales) para la proyección pública del mismo. Prende la luz fue el siguiente acto y se realizó al atardecer, puesto que consistía en un apagón de luces del patio de Jaume I del Campus de Ciutadella de la UPF uno de los lugares más ocupados y transitados de esta universidad, y contó con la colaboración del Departamento UPF Sostenible. Los alumnos realizaron una serie de actividades informativas sobre la pobreza energética y las consecuencias que comportan para muchas personas, informando a su vez de las medidas de ahorro que podría poner en práctica el entorno más cercano, en este caso el universitario: alumnado, personal de administración de servicios y profesorado. El acto finalizó con una fotografía que mostraba la forma de una bombilla de luz, hecha por todos los participantes y que posteriormente se difundió en redes sociales mediante el canal oficial de la Universidad y del Instagram propio creado por el grupo de trabajo, fomentando así el uso de las nuevas tecnologías.



Figura 2 - Estudiantes recaudando fondos en el Campus de Poblenou.

Al día siguiente en el auditorio del campus de Poblenou se llevó a cabo un taller de Networking para Entrepreneurs que permitía entrar en contacto directo y personal con emprendedores profesionales de todo tipo (emergentes y consolidados), así como aumentar y enriquecer la propia red de contactos, lo que es esencial en el contexto actual. A primera hora personalidades como Jordi Alegre (director de Odder Bright Barcelona) y Gemma Cernuda (seleccionada como una de las TOP 100 mujeres líderes en España), realizaron una ponencia y tras las presentaciones hubo un Speed Dating, actividad para que los/las alumnos/as tuvieran la oportunidad de hablar con todos y cada uno de los emprendedores profesionales, de una forma dinámica, cercana y original para intercambiar experiencias y contactos. Ese mismo día, y como crítica al Black Friday por fomentar el consumo excesivo e innecesario, se realizó en la Plaza Gutenberg del Campus de Poblenou una de las actividades más concurridas, el Win Win Market, un mercado de ropa de segunda mano y de pequeños emprendedores que tenía como

objetivo dar una nueva vida a prendas de vestir olvidadas en el fondo del armario y promocionar jóvenes promesas que han iniciado su propia marca como Ethical Time, propuesta de un alumno del grado de RRPP. Esta iniciativa contó con la voz en directo de los artistas: Pavvla, Dj Roal y Buffalosongs. Cabe destacar que los alumnos consiguieron el patrocinio de la empresa de té Umái Cha.

A la siguiente semana y durante dos días en el campus de Poblenu se celebró durante todo el día, el evento dedicado a la concienciación del exceso del consumo del agua, que se vio para ello reforzado con un corte total de agua en un edificio de la Facultad consiguiendo un efecto comunicativo y concienciador impactante. El grupo se propuso recaudar 500 euros para la Organización No Gubernamental (ONG) “Children of Africa”, con el fin de construir un tanque de agua potable para la Mbandi School de Kenia. El alumnado consiguió incluso sobrepasar su meta, y una vez acabado el curso escolar, durante la semana del 18 al 25 de junio de 2018 a través del Instagram dedicado a la asignatura (@missinwater_upf), hemos podido seguir la evolución y construcción de ese tanque. El proyecto también ha sido difundido en el blog filantrópico best.world.ever y en las Naciones Unidas bajo la sección de Impacto Académico UNAI (United Nations Academic Impact) como parte de sus continuos esfuerzos de acercamiento a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El 29 de noviembre tuvo lugar la sesión StressFree, que consistía en una clase de meditación para combatir el estrés y la ansiedad de los alumnos. Esta actividad tuvo lugar en la Sala Polivalente del Campus de Poblenu a cargo la profesora de yoga Asun Martí. Dicha actividad promovía el bienestar y el desarrollo personal y que contó con el apoyo institucional de Deportes UPF, SACU, UPF Saludable y Sostenible.

El 30 de noviembre se celebró el acto *VIVE LA ILUSIÓN* que colaboraba con la asociación sin ánimo de lucro *Make a Wish - Spain* en la Plaza Gutenberg del campus de Poblenu en la campaña *#ShareYourEars* de *Disney Corporation* que consistía en compartir una foto, y con cada *share* con el mencionado *hashtag* se recaudaban cinco dólares para la Fundación.

Finalmente, hubo dos actos que se hicieron fuera del recinto universitario. El primero se realizó en el Espacio Joven La Fontana de Barcelona donde se concentraron diversas exposiciones de fotografía ilustraciones y pinturas de artistas en formación para la promoción del arte, todo ello amenizado por la música de bandas jóvenes que tocaban en directo creando una atmósfera agradable y acogedora. Y el segundo fue la apertura de una Farmacia en la localidad de Arbúcies (Barcelona), que celebró su inauguración al público con sesiones informativas sobre salud y nutrición.

5 APRENDIZAJES REALIZADOS

El planteamiento de la prueba piloto se realiza con diferentes objetivos de aprendizaje. Por una parte, se pretende proporcionar y dotar a los alumnos de pensamiento crítico, de herramientas y estrategias de carácter profesionalizador para desenvolverse en el mundo laboral percibiendo así el aprendizaje de forma directa y aplicada. Entre los aspectos trabajados destacan el trabajo en equipo; la organización; la capacidad de análisis de datos; la habilidad para tomar decisiones; la orientación al cliente/usuario; el control presupuestario, la creatividad y la capacidad de innovación; la comunicación efectiva y la capacidad de análisis de éxito puesto que reciben de manera directa el feed-back de los clientes (Jiménez-Morales y Panizo, 2017) En ese sentido cabe señalar que en alguno de los eventos

llevados a cabo los asistentes se acercaron a conocer a los alumnos organizadores; lo cual les permitió evaluarse a sí mismos en relación al planteamiento y estructura presentada. Por otra parte, mediante el procedimiento utilizado se consigue capacitar al alumno para que estos recursos sean aplicables a otras áreas de su interés (puesto que la elección del tema siempre corresponde al alumno). Cabe señalar, que estos deben ser proyectos de contenido solidario que permitan la concienciación de otras realidades. De esa manera, se lleva a cabo un traspaso del aprendizaje a los contextos sociales reales, proporcionando así un servicio y estableciendo un compromiso de responsabilidad con la ciudadanía, puesto que el alumnado aprende a identificar cuáles son las situaciones que deben mejorar, ya sean próximas a su entorno, más allá de nuestras fronteras, o bien de carácter global. Cabe señalar también que esta metodología les permite realizar una acción transformadora y una convivencia positiva.

Tanto si el proyecto contempla la organización de un evento corporativo, como si trata de un acto social de carácter colaborativo o solidario, lógicamente se ha de contar, entre otros recursos, con los económicos. Por ello, otro de los principales objetivos del curso era enseñar a trabajar a los alumnos con un presupuesto cero. De esa manera se pretendía substituir el recurso económico, y fomentar al máximo la creatividad y la inventiva, además de la competitividad, entre los distintos grupos, creando el mayor impacto posible. Por este motivo, se hizo mucho hincapié en destacar el potencial de las redes sociales, puesto que ponen a nuestra disposición la posibilidad de hacer campañas de comunicación y publicidad efectivas con una gran difusión con un coste mínimo o inexistente.

Por otra parte, también se dio a los estudiantes la opción de escoger otro tipo de financiación y/o soporte siempre y cuando su evento se centrara en acciones sociales de repercusión o si ellos lo consideraban necesario. En ese sentido, se les dio a conocer una cantidad de instituciones y estructuras ya existentes y establecidas en las que poderse apoyar y a la que pedir colaboración, sin ningún coste adicional. En el caso que nos ocupa, cabe señalar que los grupos dispusieron de apoyo logístico de distintos departamentos de la Universitat Pompeu Fabra y de sus respectivos canales de difusión.

En relación al profesorado se destacan los siguientes aprendizajes: facilitación de la evaluación de competencias básicas y la mejoría en la convivencia en el aula y fuera de ella (Martí, Heydrich, Rojas, y Hernández, 2010). El proyecto favorece una relación interpersonal con el alumnado y se concreta y orienta la educación para la ciudadanía, permitiendo la mejora de las condiciones de vida de las personas y estimulando la participación en y de la comunidad. Se apuesta, de esa manera, por la aplicación de la investigación en la acción más allá de los tradicionales canales académicos.

Finalmente, cabe destacar que la prueba piloto permitió integrar el estudiante con la comunidad universitaria al impulsar la colaboración con los diferentes Departamentos de la Universidad, consiguiendo plantear un proyecto y asignatura de carácter completamente transversal.

6 NECESIDADES DETECTADAS

Aunque el alumnado podía observar el resultado del evento y por tanto gestionar y evaluar el éxito o repercusión de su proyecto, se detectó la necesidad de disponer de unas tutorías conjuntas con el grupo. Dichas sesiones tenían como objetivo debatir los resultados obtenidos para determinar cuáles fueron las razones o las cuestiones que los llevaron a decidir la realización del evento de una forma concreta, o los escollos que impidieron hacerlo de otra manera, con el objetivo de mejorar así la formación.

7 CONCLUSIONES

A modo de conclusión cabe señalar que la prueba piloto para la mencionada asignatura en el marco de la metodología de aprendizaje-servicio permitió apoyar la transversalidad de la disciplina en la institución. Por otra parte, sirvió para fomentar la formación del alumnado en la construcción de una ciudadanía global a partir de la organización de eventos centrados en la igualdad de género, la pobreza, el hambre, la sostenibilidad, etc. previamente mencionados. La realización de estos eventos permitió dotar a la institución de una publicidad positiva.

De la exposición y ejecución de los diferentes eventos, se desprende claramente que existe en su mayoría un hilo conductor que es la sensibilización respecto a diferentes temas de interés social, siendo estos de carácter ecológico, económico, y ético, entre otros. A través de dichos temas los propios alumnos actúan como agentes de cambio, al transportarlos al resto de la sociedad mediante su ejecución.

Por otra parte, el hecho de que buena parte de los estudiantes procedan del programa de movilidad de Erasmus es un aspecto destacable. Este hecho enriquece enormemente la asignatura, permitiendo abordarla desde una perspectiva multicultural, pero también multidisciplinaria, puesto que dichos estudiantes provienen de distintas disciplinas y aportan al funcionamiento del curso nuevas metodologías.

8 REFERENCIAS

- Jane, H. (2012). *Teaching through projects*. London and NY: Routledge.
- Jiménez-Morales, M. y Panizo Alonso, J. (2017). *Eventos y protocolo. La gestión estratégica de actos corporativos e institucionales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London and NY: Routledge.
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente, *REVISTA Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.

AcercARTE, un Proyecto de ApS con estudiantes del Grado en Historia del Arte

Jorge Jiménez López¹ y Begoña Lázaro Blanco²

Universidad de Salamanca

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto AcercARTE surge de la confluencia de varias necesidades detectadas tanto en la formación del alumnado como en el entorno educativo e institucional de la Universidad de Salamanca. Por una parte, el desarrollo de habilidades comunicativas y de adaptación del discurso oral en función de la audiencia requiere un ejercicio continuo de perfeccionamiento y de difícil entrenamiento en el aula ya que el público siempre pertenece al mismo nivel formativo. A esto se une el compromiso institucional por la difusión del patrimonio histórico de la Universidad de Salamanca. Esta responsabilidad también compromete particularmente al alumnado del Grado en Historia del arte, dado que las acciones de sensibilización y difusión del patrimonio cultural forman parte esencial del perfil profesional, como recogen todos los *curricula* académicos. Por lo tanto, de manera especial con la institución a la que pertenecen.

El proyecto nace con un espíritu de intercambio de conocimientos recíproco, el alumnado transmite los suyos sobre diferentes aspectos culturales relacionados con la Universidad y a su vez los usuarios y el personal técnico de cada colectivo ofrece los suyos sobre las habilidades pedagógicas y de comunicación específicas para cada uno. Este planteamiento comparte que la comunidad es, como señala Tapia (2008): “un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar” (p.15).

Para canalizar estas propuestas, durante el curso académico 2016/2017 se puso en marcha el proyecto de voluntariado cultural «Cultura Inclusiva» dentro del área de Voluntariado y Participación del Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca³. La idea inicial buscaba hacer accesible el patrimonio a colectivos en riesgo de exclusión, fundamentalmente personas solicitantes de protección internacional, refugiados e inmigrantes en situación irregular, personas con discapacidad intelectual y personas mayores. Recientemente, la *Red española de ApS* ha el proyecto recogido entre las 100 experiencias educativas más destacadas y ha puesto en valor su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, números 4, 10, 11 y 17. (Batlle y Escoda, 2019, p.102)

El proyecto de voluntariado se inició con un grupo pequeño de estudiantes: seis de tercer curso de Historia del arte y también colaboraron puntualmente cuatro alumnas del Grado de Lenguas Románicas. El equipo responsable lo formaban tres investigadores predoctorales en formación (PDI): Jorge Jiménez López y Jennifer Solivan Robles para el grupo de Historia del Arte y Laura Ranero Riestra para el de Románicas.

¹ Departamento de. Historia del Arte – Bellas Artes, Facultad de Geografía e Historia.

² Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca.

³ En adelante se mencionará por sus siglas oficiales a la Universidad de Salamanca como USal y al Servicio de Asuntos Sociales como SAS.

El área de Voluntariado y Participación del SAS se implicó en el diseño del programa desde el comienzo. A través de este servicio se dio soporte técnico y material tanto a la formación básica del alumnado como a las actividades programadas. Además, colaboran habitualmente con un volumen importante de entidades sociales de la ciudad, lo que ha facilitado el canal de contacto con todas ellas.

Al finalizar aquella primera iniciativa, la valoración general de la experiencia tanto entre el alumnado como en los colectivos sociales participantes fue muy positiva, lo que impulsó la formalización y consolidación del proyecto siguiendo los planteamientos del Aprendizaje y Servicio (ApS), como experiencia piloto, en el Grado de Historia del arte durante el curso 2017/2018. El proyecto encajaba en esta metodología bajo la que se “generan prácticas que pueden ser buenos espacios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, de análisis crítico y social del entorno y de implicación en proyectos compartidos de transformación”. (Martínez, 2008, p.21).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto consiste, fundamentalmente, en facilitar el acceso al patrimonio cultural de la Universidad de Salamanca a colectivos en riesgo de exclusión. Con este fin, se plantearon diversas iniciativas como la realización de visitas y talleres al conjunto histórico universitario con personas solicitantes de protección internacional e inmigrantes en situación irregular, personas con discapacidad intelectual, salud mental, colectivo gitano y personas mayores, a través de sus entidades y en colaboración con el Servicio de Asuntos Sociales de la Usal.

La buena acogida de las iniciativas por parte del alumnado motivo la creación de un proyecto dirigido a la conservación y difusión de la memoria colectiva en el medio rural de la provincia de Salamanca.

A lo largo de esta experiencia sentimos que, como afirma Tapia (2009): “El ApS permite establecer un “círculo virtuoso” entre aprendizaje y solidaridad: los aprendizajes sistemáticos enriquecen la calidad de la actividad social, y el servicio solidario impacta en la formación integral y estimula una ulterior producción de conocimientos”.

3 PARTICIPANTES

El proyecto de ApS se enmarca en las asignaturas de Historia del arte en España I (Cod. 107811) de tercer curso y Gestión del Patrimonio Histórico-Artístico (Cod. 107829) de cuarto curso del Grado de Historia del arte de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca.⁴

En ambas está previsto en el plan de estudio la realización de un trabajo escrito sobre la materia y su exposición oral al resto de compañeros en el aula. Desde la adaptación del proyecto a metodología de Aprendizaje y Servicio se ofrece la posibilidad al estudiante de elegir entre las dos modalidades de realización del trabajo: la presentación a los compañeros en el aula o bien a otros colectivos delante de las propias obras de arte.

Por otra parte, la incorporación de nuevos proyectos que superaban el planteamiento inicial hizo que no fuera equiparable el trabajo del aula con el del proyecto. Frente a esta situación se buscó una respuesta razonable y se propuso a la Facultad de Geografía e Historia que el proyecto ApS fuera

⁴ El Plan de Estudios del Grado en Historia del Arte está disponible en la web institucional: https://www.usal.es/grado-en-historia-del-arte/plan_estudios

reconocido dentro de un plan de prácticas extracurriculares que se desempeñaban en el Servicio de Asuntos Sociales. Tras el visto bueno del Decanato de dicha facultad los alumnos interesados suscribieron el preceptivo convenio.

Por otra parte, la participación de estudiantes procedentes de otras titulaciones y su interés en implicarse con las iniciativas se resolvió manteniendo simultáneamente el mismo proyecto en la modalidad de voluntariado. El Servicio de Asuntos Sociales acredita el tiempo, la formación y las tareas realizadas según el procedimiento habitual.

4 NECESIDADES DETECTADAS



Figura 1. Grupo de usuarios de Fundación AFIM-Salamanca atiende las explicaciones de una estudiante sobre la Fachada Rica del Edificio histórico de la Universidad de Salamanca.

La última Encuesta de Hábitos y Prácticas culturales en España pone en evidencia la falta de afluencia de personas en términos absolutos (Ministerio de Cultura y Deporte, 2017). El porcentaje de personas que «han visitado museos, exposiciones y galerías de arte» entre 2014-2015 no alcanza el 40% de la población. A su vez, el estudio considera relevante dividir la información por colectivos en función de su sexo, edad y nivel de estudios. Sin entrar a valorar el sesgo de esta clasificación, la misma pone en evidencia cómo el grupo de ciudadanos con menor formación y el que tiene mayor edad son los que menos participan en los recursos culturales. Estos datos solo reflejan una tendencia general, el propio planteamiento de la encuesta pone de relieve como el concepto de accesibilidad en el patrimonio cultural todavía se reduce a eliminar las barreras de movilidad y a facilitar el acceso gratuito a las mismas. Sin embargo, la necesidad de crear espacios accesibles desde una perspectiva universal todavía no se contempla en su diseño.

El caso del patrimonio histórico universitario de Salamanca es un ejemplo de ello. La falta de materiales de información accesibles y complementarios a la visita es evidente, únicamente la entidad proporciona un folleto explicativo y varios audiovisuales a lo largo del recorrido. Las dificultades de comprensión de estos materiales para un público de baja formación o con cualquier dificultad de acceso de tipo físico, cognitivo o cultural son, también, evidentes.

A esta problemática se suman las características propias de cada colectivo, en especial los más vulnerables. Desde las primeras actividades realizadas, todavía como proyecto de voluntariado, se detectó en el colectivo de personas solicitantes de protección internacional, refugiados e inmigrantes una importante necesidad apremiante de protección del derecho de acceso a la cultura. La participación y el uso de infraestructuras culturales se ha demostrado fundamental para el arraigo y la integración. Por lo tanto, la respuesta a esta necesidad marcó un punto de atención prioritario dentro del proyecto.

Por otra parte, entre las iniciativas del Servicio de Asuntos Sociales se encuentra el incentivo y apoyo de actividades que buscan dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este sentido, siguiendo las orientaciones de la Comisión *Culture 21* del grupo de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (Agenda 21 de la Cultura, 2008), incorporamos entre las necesidades a atender la contribución a varios de los Objetivos: el número 8, para formar y sensibilizar al alumnado hacia una empleabilidad sostenible; el 9 y el 11 que fijan como meta la inclusión cultural y la creación de infraestructuras de calidad, entendiéndolo como parte intrínseca a ella la accesibilidad de todas las personas; el 10 que pone de relieve la importancia de la cultura como instrumento para alcanzar la plena igualdad, imposible de alcanzar si se dan barreras en el acceso a estos bienes y, finalmente, el número 16 que permite poner de relieve la importancia del espacio cultural como lugar de encuentro idóneo para el entendimiento, la comprensión y el conocimiento que cultive una sociedad en paz.

5 SERVICIO REALIZADO

El proyecto de ApS *AcercARTE* consiste en realizar visitas de interpretación con los colectivos señalados con anterioridad al conjunto histórico universitario: el Patio de Escuelas Mayores y Menores, el Edificio Histórico y el espacio conocido como Cielo de Salamanca. Además de talleres de difusión cultural en los Centros de Día de la ciudad que participan en el Programa Intergeneracional de la propia Universidad.

Para la preparación de estas actividades se planificaron dos fases formativas. La primera a través del SAS dirigida a acercar al alumnado la realidad y las necesidades de las diferentes discapacidades. Estos talleres fueron impartidos por personal técnico del Área de Discapacidad del servicio y tuvieron una duración de diez horas.

La segunda fase fue más específica y enfocada ya a la aplicación práctica del proyecto. El primer taller de ocho horas de duración sobre Lectura Fácil lo impartió una responsable del equipo de Accesibilidad Cognitiva de *Asprodes Plena inclusión Castilla y León*. Esta formación se completó con una segunda iniciativa a propuesta de la Fundación AFIM sobre «Habilidades y estrategias de trabajo con personas con discapacidad».

Estas acciones formativas les permitieron ahondar más en su trabajo previo de detección de las dificultades en el acceso a la cultura y contribuyeron a que el alumnado tomara conciencia de la importancia de no dejar a nadie al margen. “El pensamiento crítico y la reflexión crítica pueden conducir a la concienciación, que posteriormente puede conducir a la transformación personal y social” (Deeley, 2016, p.77). Este aprendizaje compartido, con muchos momentos de reflexión, fue fundamental para el diseño de las diferentes acciones que desarrollaron.



Figura 2. Taller formativo en la sede del SAS con miembros de la Fundación AFIM y alumnos de Historia del Arte.

A partir de aquí los alumnos planificaron un recorrido accesible teniendo en cuenta también las condiciones de movilidad a través de los espacios de la Usal. Una vez diseñado, cada estudiante se encargó de un elemento del patrimonio para trabajar de forma individual el contenido para transmitir. De esta manera, se diversificaba el trabajo y permitía una mayor dedicación a la tarea de adaptación cognitiva. Aliviando así la carga que implica esta primera preparación.



Figura 3. Grupo de usuario de ACCEM atiende las explicaciones en el interior del Edificio Histórico de la Universidad de Salamanca.

Una vez preparado el recorrido y con el contenido adaptado, el SAS contactó de nuevo con los diferentes colectivos para programar varias visitas de entre una hora y media y dos de duración. Estas visitas se han ido desarrollando hasta final del curso en función de la demanda de las entidades y de la disponibilidad del alumnado. En el transcurso de estas, a propuesta de los grupos ACCEM, Fundación

Cepaim y Salamanca Acoge, se decidió iniciar el recorrido en el centro de la ciudad, con el fin de incorporar otros espacios, a la vista de las necesidades particulares de este colectivo, según se señaló anteriormente.

De forma paralela al desarrollo de estas actividades, la satisfacción de los participantes provocó que surgieron nuevas iniciativas como la participación en la convocatoria *Hack for Good* organizado por la Fundación Telefónica y la Universidad de Salamanca. El evento se plantea como un encuentro de estudiantes con diferente formación donde se exponen diferentes retos sociales a los que tienen que dar respuesta con proyectos que incorporen soluciones tecnológicas o informáticas. Los estudiantes de Historia del arte se dividieron en dos grupos y propusieron dos proyectos que denominaron *Acercarte* y *Refugiarte*. Ambos siguen la línea de las actividades que venían realizando, incorporando novedades a partir de las necesidades que ellos mismos habían detectado.

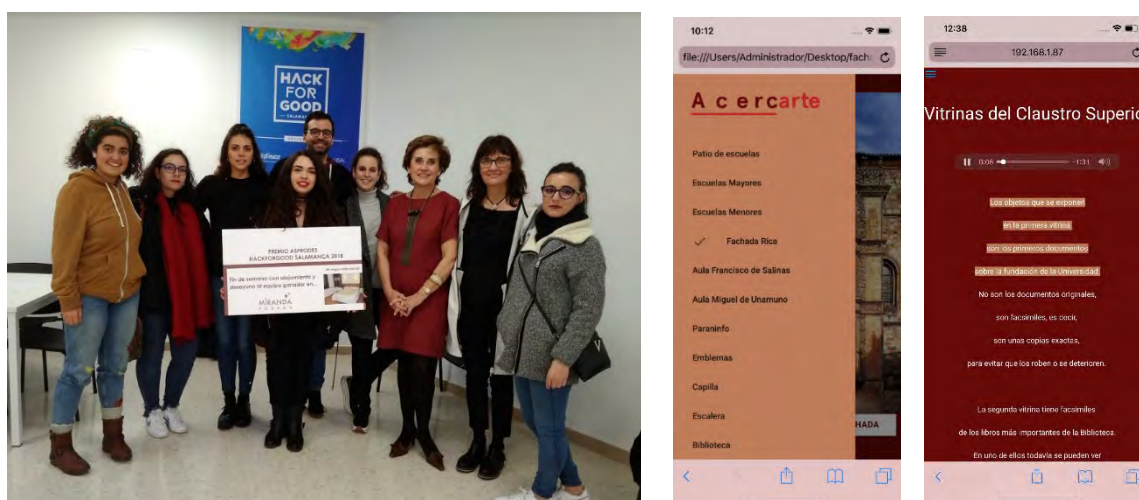


Figura 4 y 5. Momento de la entrega del premio “al mejor reto social” concedido por ASPRODES junto a dos capturas del proyecto de la AppWeb AcercARTE.

Acercarte es una aplicación que sirve de apoyo a la visita del conjunto histórico de la Universidad de Salamanca. Es decir, una suerte de folleto virtual que dota de autonomía al visitante a la hora de recorrer las estancias. Además, desde una perspectiva de Diseño Universal los textos aparecen siguiendo las directrices de Lectura Fácil, se puede activar la versión en audio y también un acompañamiento simultáneo a la lectura. Las dos opciones se pueden activar en función de las necesidades del usuario. Este proyecto recibió tres premios en la convocatoria: VIII Centenario, “al mejor reto social” de Asprodes y ThikBig Fundación Telefónica. Esto ha permitido que en la actualidad la aplicación esté muy desarrollada y en un futuro próximo pueda estar disponible.

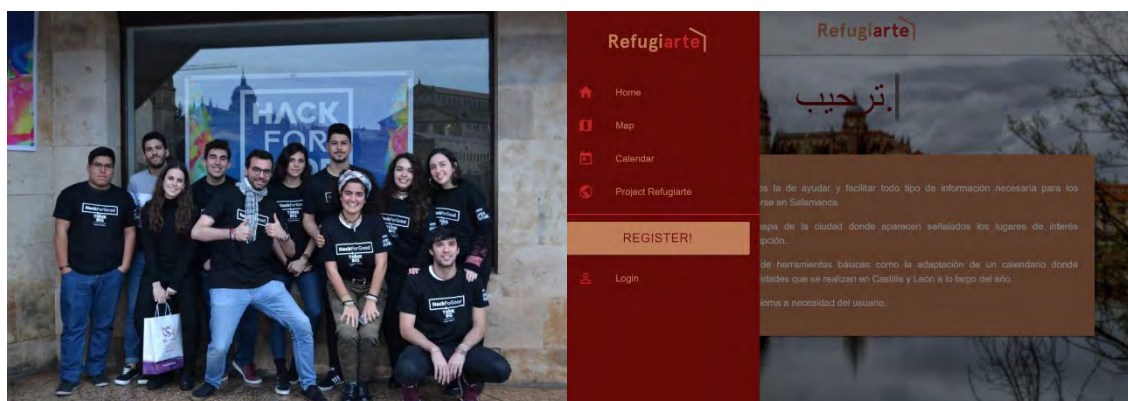


Figura 6 y 7: Miembros del equipo de estudiantes de Historia del arte, Pedagogía e informática que diseñaron la propuesta de AppWeb RefugiARTE

Refugiarte es una aplicación web compatible en otros soportes móviles y ofrece varias opciones dirigidas a dar respuesta a esa primera acogida cultural. En colaboración con ACCEM se diseñó un mapa de Salamanca con los puntos de interés social, a los que se añadió información cultural también ajustada a los parámetros de Lectura Fácil, puesto que también es un buen recurso para personas con bajo nivel de idioma. A esto se añadió un glosario de términos, expresiones y conceptos trabajados en las clases de español, pero que les permitía tener acceso a ellos en cualquier situación de la vida cotidiana. Por último, se incorpora un calendario con información de carácter cultural, en principio, por razones mayoritarias se centra en el cristianismo y el islam. Aunque la previsión es que se sumen tradiciones de otras religiones. En definitiva, también esta herramienta busca la adquisición de cierta autonomía también en acceso a los recursos culturales básicos de este colectivo.



Figura 8. Grupo de estudiantes junto a vecinos de Juzbado participantes del proyecto Memorias de Salamanca.

El último proyecto que se puso en marcha está vinculado con el programa Provincia Creativa convocado por la Diputación de Salamanca y la propia Universidad. Desde los pueblos de Juzbado y Palacios del Arzobispo solicitaron trabajar aspectos relacionados con la historia y la cultura. La propuesta fue bien recibida por el grupo de estudiantes y tras un primer encuentro con los vecinos de ambas localidades surgió la idea: *Memorias de Salamanca*. El proyecto busca la puesta en valor y la

conservación del patrimonio inmaterial a través de los testimonios directos. Se planificaron varios encuentros entre los estudiantes y los vecinos donde, en un primer momento, se escuchaban, se generaba interés, se ayudaba a recordar y a detectar los relatos, para a continuación proceder a grabarlos. Después, gracias a la incorporación de los estudiantes de Informática a partir del *Hack for Good*, ellos mismos crearon una aplicación web para situar las historias en los diferentes rincones del pueblo y crear así unos “recorridos de la memoria”. En los lugares se colocó un código QR que permite descargar el audio en un dispositivo móvil y escuchar los relatos *in situ*. Además, también es accesible a través de la web municipal, con el objetivo de favorecer la accesibilidad a todo el material, tanto a personas con movilidad reducida como desplazadas (Ayuntamiento de Juzbado, 2018).

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Como ya se ha señalado anteriormente, el proyecto busca contribuir al desarrollo por parte de los estudiantes implicados de competencias vinculadas principalmente a cuestiones prácticas. En primer lugar, muchas de ellas se recogen entre los objetivos incluidos en el plan de estudios del Grado en Historia del arte:

- Competencias básicas:
 - Capacidad de análisis y síntesis.
 - Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.
 - Comunicación oral y escrita.
 - Describir las características clave de las principales obras artísticas, reconociendo hábitos visuales, sistemas de representación, lenguajes arquitectónicos o concepciones espaciales.
 - Contextualizar las obras y los artistas en el marco histórico-social en el que surgieron.
- Competencias transversales
 - Habilidad para analizar información desde diferentes fuentes.
 - Capacidad de planificación y dirección.
 - Habilidad para trabajar de forma autónoma.
 - Habilidad para trabajar en grupo.

El segundo objetivo principal del programa es acercar los bienes culturales de la Universidad de Salamanca a diferentes colectivos sociales a los que las instituciones culturales no prestan atención. En este punto la vinculación curricular se apoya en los objetivos específicos vinculados a las asignaturas como:

- Implicarse en la defensa y conservación del patrimonio cultural.
- Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad histórica y social.

Por otro lado, se pueden señalar otras competencias transversales vinculadas a las anteriores, no integradas explícitamente en el plan de estudios:

- Competencias conceptuales
 - Resolución de problemas
 - Habilidades de pensamiento
 - Creatividad
- Habilidades personales

- Aprendizaje a lo largo de la vida
- Reflexión crítica
- Responsabilidad social
- Relacionales
 - Comunicación
 - Trabajo en equipo
 - Liderazgo

7 CONCLUSIONES

La consolidación de *AcercARTE* como proyecto de Aprendizaje y Servicio confirma las necesidades detectadas tanto en la formación del alumnado como en la atención social realizada. Pero especialmente pone en valor como a través de la colaboración recíproca, ambas son resueltas satisfactoriamente.

Por parte del alumnado la consecución de diferentes objetivos y el desarrollo de las competencias fijadas queda reflejado en varios aspectos. La incorporación de nuevos proyectos propuestos y diseñados por los propios estudiantes como *Refugiarte*, *Acercarte* y *Memorias de Salamanca* ponen de manifiesto el interés, la implicación, la capacidad de plantear nuevas respuestas o la creatividad motivada por la sensibilidad y el compromiso adquiridos. Al finalizar el curso académico y con la intención de valorar la experiencia para considerar la continuidad y la modificación de determinados aspectos se realizó una encuesta de autopercepción, de carácter anónimo y voluntario. Las respuestas obtenidas confirman el éxito de la iniciativa entre los estudiantes.

Teniendo en cuenta el área de conocimiento de los participantes, el objetivo de sensibilización con las diferentes realidad y necesidades sociales detectadas el resultado es altamente satisfactorio. Para conocer su opinión se proporcionó una encuesta de evaluación de carácter anónimo a todo el alumnado. Preguntados sobre si las conocían con anterioridad algunas respuestas, a modo de ejemplo, han sido: «Algún aspecto sí, pero no era tan consciente de ello» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017); «Sí, pero siempre se aprende más cuando te acercas a esas necesidades» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017); «No todas, de hecho, haber participado me ha permitido un mayor acercamiento a necesidades sociales que desconocía» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017).⁵

Sobre si consideran que la participación en el proyecto les ha aportado desde el punto de vista académico, profesional o personal algún aspecto. Han afirmado: «Tanto profesional como personalmente, hablar en público, saber tratar con las personas» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017); «Una visión más amplia de la sociedad y de las necesidades que no están cubiertas en el ámbito cultural. Y en cuanto a habilidades, el hecho de ir perdiendo vergüenza a la hora de hablar en público, que también es muy importante para mí» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017); «Profesionalmente, pero sobre todo personalmente» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

⁵ Todas las citas entrecomilladas tienen carácter anónimo y han sido extraídas de los formularios de respuestas obtenidos a partir de las encuestas de evaluación. Comunicaciones personales, 15 de julio de 2017.

En relación con si consideran que la participación en el proyecto ha influido en su día a día personal han respondido: «Sí, me ha hecho ver a las personas mayores, refugiados, o con algún tipo de discapacidad de manera diferente» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017); «Sí, porque ahora cuando viajo o visito cualquier monumento o espacio cultural estoy buscando constantemente como podrían ser más accesibles en todos los aspectos» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

Sobre si perciben que la participación tendrá una incidencia en su futuro profesional: «Pienso que sí, porque me aporta una formación y una experiencia adicional que me parece muy valiosa hoy en día» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017); «Sí, creo que es importante contar con experiencias que reflejen compromiso social en el currículum vitae» (Anónimo, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

A la vista de todas las respuestas se puede afirmar que los objetivos de trabajo planteados con el alumnado se han cubierto satisfactoriamente, en cierto modo, la reacción y la valoración ha superado las previsiones.

Por otra parte, el impacto del proyecto en los colectivos sociales implicados no se puede medir de una forma tan directa por nuestra parte. No obstante, la continua demanda de programación de actividades a lo largo del curso es una muestra de que el proyecto responde a la necesidad inicial detectada. Así mismo, la propuesta de nuevos talleres formativos para el alumnado por parte de los colectivos, como fundación Afim y Asprodes también es un indicador de la buena acogida de la iniciativa. Por último, la respuesta y la colaboración activa en el diseño de las actividades, especialmente del proyecto *Refugiarte*, de las entidades que gestionan los Programas de primera acogida supone un indicador relevante de sus necesidades.

A la vista de los resultados, el proyecto *AcercARTE* demuestra el valor profesional y humano que aporta la aplicación de la metodología de Aprendizaje y Servicio a la formación del alumnado en Historia del arte. Solamente aspira a ser una experiencia positiva de cómo a través de la estimulación de la creatividad, comprometida con la responsabilidad social y desarrollada en equipo también permite a las Humanidades hacer frente a los retos de la sociedad y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

8 REFERENCIAS

- Agenda 21 de la Cultura, (2008). *Ciudades y Gobiernos locales Unidos*. Recuperado de http://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/multi/ag21_es_ok.pdf
- Ayuntamiento de Juzbado (2018), *Memorias de Salamanca*, Recuperado de <http://www.juzbado.es/memoriassalamanca/>
- Batlle, R. y Escoda, E. (coords.) (2019), *100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*, Madrid: Editorial Santillana. Recuperado de <https://aprendizajeservicio.net/2019/12/19/100-buenas-practicas-de-aprendizaje-servicio/>
- Deeley, S. (2016) *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea

- Martínez, M. (2010) *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*, en Martínez, M (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro
- Ministerio de Cultura y Deporte (2017). *Anuario de Estadísticas Culturales*. Recuperado de https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:0743351b-f2e1-4ca6-98d3-3f8455002c7c/Principales_Resultados_2017.pdf
- Tapia, M N (2008). *Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior* en González, A. y Montes, R (Eds.) *El Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tapia, M N (2009). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*, en Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11°. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.html>

La fisiología en la calle

María Pilar Ribate, Carlos Valero, R. González, Sergio Moreno, Laura Bafaluy, Irene Liñares y Eduardo Piedrafita

Universidad San Jorge. Facultad Ciencias de la Salud¹.

1 INTRODUCCIÓN

Conocer cómo funciona nuestro cuerpo es fundamental para la labor de un fisioterapeuta. En el desarrollo de la asignatura de Fisiología General del Grado en Fisioterapia de la Universidad San Jorge (USJ) el alumno debe adquirir conciencia del carácter global del funcionamiento del organismo humano que les permita entender las repercusiones generales sobre la salud que puede presentar la alteración de los distintos sistemas. Los alumnos, mediante un trabajo cooperativo y voluntario, escogerán un grupo poblacional con unas necesidades de conocimientos fisiológicos concretas. Cada grupo diseñará el material didáctico que permita difundir esos conceptos dentro de esa comunidad. Los alumnos de la asignatura de Ciencias Psicosociales Aplicadas prestarán “asesoramiento” sobre los aspectos relacionados con la esfera psíquica y social del individuo, como por ejemplo las dinámicas sociales, adquiridos en el desarrollo de esta materia.

A través de este proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) se pretende que los alumnos del Grado en Fisioterapia consigan la incorporación de nuevos conocimientos y/o afianzar los ya adquiridos; así como la mejora de una situación en una población concreta. Además, permitirá a los alumnos desarrollar nuevos materiales de enseñanza-aprendizaje y mejorar su capacidad de comunicación con los pacientes.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La fisiología en la calle es un proyecto multidisciplinar desarrollado entre las asignaturas de Fisiología General y Ciencias Psicosociales Aplicadas de 1er y 2º curso del Grado en Fisioterapia, respectivamente. La primera de ellas es una asignatura impartida de forma anual, cuyo contenido se basa en el funcionamiento de los distintos sistemas del cuerpo. El alumno debe adquirir conciencia del carácter global del funcionamiento del organismo humano y de la interacción existente entre los diferentes órganos y sistemas. La asignatura de Ciencias Psicosociales Aplicadas se centra en los aspectos relacionados con la esfera psíquica y social del individuo, siendo uno de los puntos importantes a tratar las dinámicas sociales.

Un profesional del ámbito de las ciencias de la salud debe tener un perfil que incluya la adquisición de diferentes competencias. Además de los conocimientos sobre las materias implicadas, deberían desarrollar otro tipo de capacidades, como la habilidad de comunicarse con cualquier persona para poder atender sus necesidades. Por lo tanto, es importante sensibilizarlos desde su formación. Este proyecto de Aprendizaje-Servicio sirve como doble herramienta: por un lado, incorpora nuevos conocimientos y/o afianza los ya adquiridos; y por otro, supone la mejora de una situación en una población concreta. El alumnado, en definitiva, aprende en el marco de experiencias de servicio a la comunidad (Martínez, 2010) [1].

¹ Grado en Fisioterapia. Villanueva de Gállego (Zaragoza, Spain)

Las experiencias que permiten al alumno aumentar su capacidad de retener conocimientos y desarrollar habilidades son la demostración (30%), grupos de discusión (50%), prácticas (75%) y enseñar a otros (90%), según la pirámide de aprendizaje de Edgar Dale (Bales, 1996) [2]. El desarrollo de este proyecto se basa en la convicción de que una de las formas más efectivas de aprendizaje es enseñando a otros, ya que requiere que el alumno deba dominar la materia y sea capaz de enfocar un contenido a impartir desde distintas formas, para que cualquier individuo pueda entenderlo.

En esta experiencia se plantea que, de forma cooperativa, cada grupo de trabajo (formado por 4-5 alumnos cada uno) elija uno de los procesos fisiológicos incluidos en el programa teórico de la asignatura de Fisiología General y se lo explique, de la manera que consideren más adecuada, a una población determinada, con el objeto de generar atención, interés y conocimiento sobre dicho proceso. Dado que se trabajará con poblaciones que puedan manifestar diversas características o necesidades especiales, el apoyo de la asignatura de Ciencias Psicosociales Aplicadas será vital en cuanto a la capacidad comunicativa, gracias a la adaptación de lenguaje y contenido utilizados por cada grupo de trabajo. En este contexto, queremos destacar la importancia de la relación con el entorno social, ya que permite a los alumnos simular situaciones reales con las que se pueden encontrar en su futuro profesional.

3 PARTICIPANTES

La participación en esta actividad por parte de los alumnos de la USJ fue voluntaria, lo que aseguraba que aquéllos que decidieron realizarla estaban verdaderamente comprometidos con el proyecto. Los alumnos son los que seleccionaron el grupo poblacional con el que desarrollarán su actividad, así como el proceso fisiológico que tendrán que estudiar y comunicar. Cada grupo diseñará un material didáctico del proceso fisiológico elegido que considere más oportuno, utilizando los distintos recursos TIC disponibles en la actualidad, bibliografía específica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de métodos de enseñanza, y su propia creatividad. Los materiales diseñados y producidos deberán ser originales, y podrán ser utilizados como herramientas de enseñanza-aprendizaje por el colectivo elegido, siempre que así lo estimen oportuno.

Uno de los puntos más importantes de esta actividad radicaba en seleccionar una población que tuviera una necesidad real de conocer un proceso fisiológico concreto. Para agilizar esta selección los alumnos se basaron en poblaciones de su entorno más cercano. Entre las poblaciones seleccionadas se encontraban colegios, centros deportivos y alumnos de otros grados de la USJ.

En total participaron 17 alumnos de la USJ matriculados en la asignatura de Fisiología General. Los destinatarios supusieron aproximadamente 75 personas entre las distintas poblaciones seleccionadas por los alumnos, 25 de ellos procedían de dos colegios de Zaragoza, 10 eran alumnos del Grado en Ingeniería Informática de la USJ y 15 de un grupo deportivo.

4 NECESIDADES DETECTADAS

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define salud como «el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». Para alcanzar un buen estado de salud es necesario conocer el funcionamiento de nuestro cuerpo, para asegurarnos que realizamos todo aquello que está en nuestro mano para mantener ese estado. El estado de salud y la medicina en general son temas que cada vez interesan más a la población general. La sociedad cada

vez demanda más información en este ámbito y por lo tanto es importante que un profesional de la salud pueda responder a estas inquietudes adecuadamente y en cualquier nivel.

Por otro lado, todo profesional del ámbito de las ciencias de la salud tiene que desarrollar una serie de habilidades comunicativas, que son imprescindibles para establecer una relación con el paciente que le permita obtener la información necesaria para cubrir las necesidades del mismo.

5 SERVICIO REALIZADO

En esta experiencia participaron 17 alumnos de la USJ, distribuidos en 4 grupos. La intervención de cada uno de ellos se realizó en las siguientes instituciones: colegio Liceo Europa, colegio Condes de Aragón, Grado en Ingeniería Informática de la USJ y grupo de taekwondo-Gimnasio Santa Isabel, todos ellos en Zaragoza. Cada grupo eligió un proceso fisiológico que podría resultar de interés para cada una de estas poblaciones. Al grupo de bachillerato del colegio Liceo Europa se les presentó un tríptico sobre la importancia y las bases de los estiramientos musculares. Por otro lado, en el colegio Condes de Aragón, se realizó una presentación sobre la coordinación entre los sistemas endocrino, nervioso y muscular. En el caso de los alumnos del Grado en Ingeniería Informática se explicó la propagación de la información a través del sistema nervioso humano a modo de similitud con la transferencia de información dentro de un ordenador. Y el último grupo trabajó los aspectos básicos de la musculatura en taekwondo.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Con la realización de esta actividad se pretendía alcanzar los siguientes objetivos:

- Valorar la capacidad de los alumnos de interiorizar un proceso fisiológico y explicarlo a cualquier tipo de población.
- Mejorar las competencias comunicativas de los futuros profesionales sanitarios.
- Obtener herramientas de comunicación para abordar las distintas situaciones que se pueden encontrar en su marco profesional.
- Generar un beneficio para la sociedad.

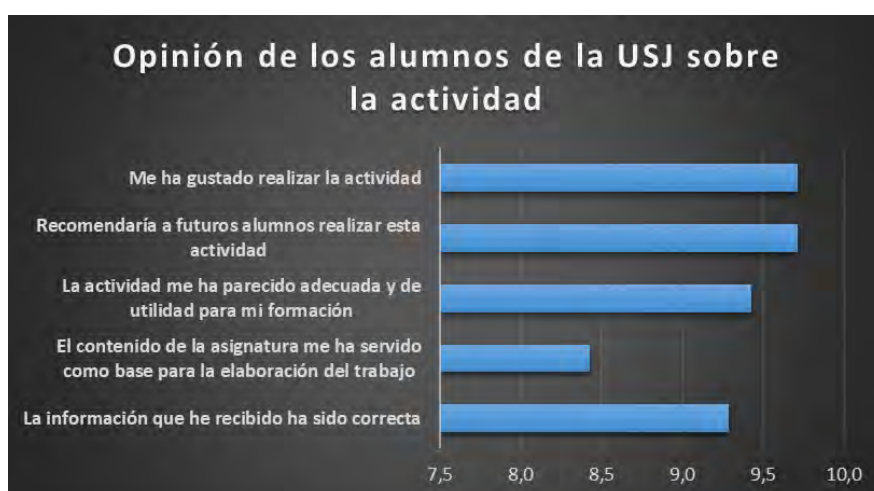


Figura 1. Análisis cuantitativo sobre la opinión de los alumnos sobre la actividad. Valoración del 0 a 10 de cada uno de los ítems.

Una vez realizadas las actividades se pasó una encuesta a los alumnos de la USJ donde se recogía información tanto cuantitativa (Figura 1) como cualitativa (Figura 2) que permitió evaluar la idoneidad de esta actividad para alcanzar dichos objetivos. La mayoría de los alumnos reflejaron en la encuesta que una de las mayores dificultades fue la elección de la población y el tema a desarrollar. En aquellas actividades que se realizaron con grupos escolares los profesores estaban sorprendidos de la alta participación de sus alumnos durante la misma.



Figura 2. Opinión cualitativa sobre el beneficio de la realización de la actividad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la USJ.

7 CONCLUSIONES

Esta experiencia piloto durante este curso ha servido para que los alumnos conozcan, participen y desarrollen un proyecto. Ellos mismos han tenido que organizar, gestionar, coordinar y planificar, tomar decisión, realizar la difusión y evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros. Los docentes que han participado en este proyecto seguimos creyendo en el beneficio que este tipo de actividades puede aportar al futuro laboral y profesional de nuestros alumnos. Es por ello que para mejorar la organización del mismo se han tomado una serie de medidas de cara a la realización de esta actividad en el próximo curso académico. Las estrategias que se han puesto en marcha son las siguientes:

- La actividad será obligatoria como trabajo grupal para los alumnos de la asignatura de Fisiología General.
- Para conocer las necesidades de la población se ha procedido a la realización de una encuesta en la que se recojan las inquietudes y curiosidades sobre el cuerpo humano entre la población. Para ello, se ha clasificado a la población en distintos grupos (adultos, deportistas, edad escolar, tercera edad...) Los resultados de dicha encuesta permitirán establecer las poblaciones y los temas que se trabajarán en clase.

Durante el desarrollo de esta actividad los alumnos han puesto en práctica los conocimientos adquiridos en su formación y han podido desarrollar habilidades como la capacidad de innovación y originalidad para comunicarse eficazmente con la población con discapacidad intelectual.

8 REFERENCIAS

Bales, E. (1996), *Corporate Universities vs Traditional Universities: Friends or Foes? Third Annual EDINEB (Educational Innovations in Economics and Business), International Conference*, Orlando (USA).

Martínez, M. (2010), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona, Ed. Octaedro.

Eliminando barreras

María Pilar Ribate Molina, Beatriz Giner Parache, Laura Lomba Easo, Víctor Lopez Ramos, Estefanía Zuriaga Marco y Cristina B. García García.

*Universidad San Jorge*¹

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior se centra en la adquisición de una serie de competencias específicas, el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior establece que también es necesario fomentar otras más genéricas o transversales. El uso de metodologías activas que acerque a los estudiantes a la realidad social fomentaría el aprendizaje por competencias en la universidad (Puig y Martín, 2006).

Una de estas realidades sociales es que nuestra sociedad debería de ser inclusiva donde se asegure a todas las personas las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural. Una persona vulnerable es aquella que padece una debilidad (familiar, relacional, socio-económica...) que hace que se encuentre en una situación de riesgo de exclusión social. Las personas con discapacidad intelectual es un colectivo que estaría incluido dentro de esta población en situación de riesgo reduciendo su participación en la vida social, aumentando su inseguridad y baja autoestima. Por lo tanto, uno de los grandes retos de la sociedad debería de ser aumentar el grado de autonomía de las personas con discapacidad intelectual. En este sentido, se ha evidenciado que, las personas con discapacidad intelectual se ven limitadas a la hora de expresar una necesidad asociada a su estado de salud.

Un profesional del ámbito de las ciencias de la salud debe tener un perfil que incluya diferentes habilidades. Evidentemente además de los conocimientos de la materia, tienen que desarrollar otro tipo de capacidades, como la capacidad de comunicarse con cualquier tipo de persona para poder atender sus necesidades.

El ApS es una herramienta docente que permite integrar el servicio a la comunidad con el aprendizaje. Se basa en pilares básicos como es el servicio voluntario a la comunidad y en la transmisión de conocimientos, habilidades y valores. A través de los proyectos de ApS el alumnado participa en la vida pública y puede contribuir, de forma personal o colectiva, en la mejora de algún aspecto de la vida social (Puig y Martín, 2006). Se trata de un modelo educativo que promueve la solidaridad, los valores cívicos y una cultura emprendedora (Mendia y Moreno, 2010).

Eliminando barreras es un proyecto en el que el alumno se enfrenta a un problema social como es la integración de las personas con discapacidad intelectual en nuestra sociedad fomentando su compromiso y motivación, al tiempo que profundiza en el contenido propio del Grado en Farmacia.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Este proyecto pretende que los alumnos de diferentes cursos del Grado en Farmacia de la Universidad San Jorge (USJ) participen en diferentes actividades de ApS para conseguir que las personas con discapacidad intelectual (Fundación CEDES) se puedan comunicar mejor con profesionales sanitarios

¹ Facultad de Ciencias de la Salud. Grado en Farmacia. Villanueva de Gállego (Zaragoza).

como finalidad común. Durante la realización de las distintas experiencias, los alumnos conseguirán profundizar más en los contenidos de las asignaturas implicadas y además, pondrán en práctica sus habilidades comunicativas, sensibilizándose con la problemática que rodea a las personas con discapacidad intelectual. Las actividades organizadas pretenden acercar conceptos distintos sobre el funcionamiento del cuerpo humano y los fármacos a este colectivo. Se trata de una colaboración de docentes de varias asignaturas del Grado (de 2º a 5º curso/doctorandos) en el que se guiará a los alumnos a través de la realización de los distintos tipos de trabajos como la planificación de una metodología docente, elaboración de un tríptico informativo o diseño de un vídeo explicativo y una infografía. Los alumnos de 2º curso en la asignatura de Fisiología Humana I cambiaron su rol y fueron “Profesores por un día”, diseñando distintas actividades que se desarrollaron durante una sesión con alumnos con discapacidad intelectual. Los alumnos de 3º curso de las asignaturas de Farmacocinética y Farmacología I diseñaron unos trípticos para responder a las preguntas de “¿Qué hace el fármaco en el cuerpo?” y “¿Qué hace el cuerpo con el fármaco?”. En Biotecnología, asignatura de 4º curso, se marcó como objetivo explicar la importancia del DNA mediante el diseño de un vídeo, utilizando distintas herramientas TIC. Y para concluir el ciclo, los alumnos de doctorado del grupo de Investigación *Greenlife* diseñaron una serie de infografías que permitieron explicar la importancia de un uso adecuado de los medicamentos para cuidar el medio ambiente. Esta actividad se concluyó, con una actividad práctica en el laboratorio con un grupo reducido de alumnos de la Fundación CEDES.

Este proyecto sienta un precedente que permite eliminar las barreras de comunicación entre estos colectivos, ya que se ha actuado tanto sobre las personas con discapacidad intelectual como sobre los profesionales sanitarios. De modo que ambos colectivos pueden desarrollar y mejorar tanto sus habilidades personales como sociales que les permitan desenvolverse y alcanzar esa autonomía.

Por tanto, este proyecto sirve como doble herramienta; por un lado, supone la incorporación de nuevos conocimientos y/o articulación de saberes ya adquiridos, y por otro supone la mejora de una situación en la comunidad. El alumnado, en definitiva, aprende en el marco de experiencias de servicio a la comunidad.

3 PARTICIPANTES

Los colectivos que participaron en esta actividad fueron, por un lado, los alumnos y docentes del Grado en Farmacia de la USJ. Y por otro los alumnos/usuarios de la Fundación CEDES situada en Zaragoza. Esta última se trata de una entidad de carácter social sin ánimo de lucro comprometida con la atención integral de niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y/o del desarrollo. En ella se promueven actuaciones encaminadas a mejorar su calidad de vida, generando oportunidades para llevar a cabo un proyecto de vida pleno. Esta fundación tiene como labor favorecer al máximo el desarrollo personal, autonomía, inclusión y participación activa en el entorno comunitario de las personas con discapacidad intelectual. Para la fundación CEDES, que pretende favorecer la autonomía de sus usuarios como uno de sus objetivos principales, el proyecto resultó desde un principio de gran interés. La formación de sus alumnos, siendo ellos mismos partícipes del proceso, es el objetivo social del proyecto de innovación docente basado en la metodología ApS. Los usuarios de la fundación que participaron en este proyecto presentaban características muy diversas, tanto por edad (desde edad escolar hasta adulta) como por capacidades. Todos ellos se distribuyeron en grupos lo más homogéneos posibles para atender a las necesidades comunicativas de cada uno de ellos.

En el caso de los alumnos de Farmacia participaron alumnos de 2º curso hasta los alumnos de doctorado. La actividad realizada por los alumnos de 2º y 3º era de carácter obligatorio por lo que se contó con aproximadamente unos 60 alumnos. La actividad de Biotecnología, asignatura de 4º, fue voluntaria y participaron un 40% de los matriculados en dicha asignatura. En la experiencia realizada por los alumnos de doctorado participaron los tres alumnos matriculados en el programa de doctorado vinculado a ciencias de la Salud curso 17-18.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Uno de los grandes retos de la sociedad es aumentar el grado de autonomía de las personas con discapacidad intelectual. Estas personas se sienten discriminados en muchos ámbitos, entre los que se encuentra el profesional sanitario. En muchas ocasiones, y pese a presentar más problemas de salud que la población general, acuden con menor frecuencia a los servicios sanitarios, debido a la innumerable cantidad de barreras con las que se encuentran (Leturia, Díaz, Sannino y Martínez de la Eranueva, 2014).

El Informe Mundial sobre la Discapacidad presentados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2011 resume las barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad para llevar una vida activa y participativa en la sociedad. Entre ellos aparecen, entre otras, las actitudes negativas debidas a creencias y prejuicios de la sociedad sobre este colectivo y la falta de participación en la toma de decisiones y en los asuntos que afectan directamente a sus vidas. Además, propone una serie de recomendaciones para eliminar esas barreras como por ejemplo involucrar a las personas con discapacidad y mejorar la capacidad y la formación de los profesionales.

Por otro lado, cualquier profesional de la salud debe ser consciente de que para mejorar la calidad de la asistencia es necesario mejorar el proceso interactivo que se establece con el paciente. Toda relación terapéutica implica un proceso de relación interpersonal basado principalmente en la capacidad de comunicación y de interacción con el paciente (Rodríguez, 1998). En la mayoría de los casos, los profesionales sanitarios encuentran un vacío de formación para comunicarse con personas con discapacidad intelectual. Es por ello, que fomentar la adquisición de estas capacidades hará también al profesional sanitario mejorar su función profesional y obtener un mayor rendimiento de los conocimientos técnicos que ha adquirido durante su formación.

Por ese motivo, consideramos que es muy interesante eliminar este tipo de barreras de comunicación, actuando tanto sobre las personas con discapacidad intelectual como sobre los profesionales sanitarios, de modo que este colectivo pueda desarrollar y mejorar tanto sus habilidades personales como sociales que les permitan desenvolverse y alcanzar esa autonomía. Los profesionales sanitarios pueden y deben colaborar, con todas las herramientas a su alcance, en este proceso y es importante sensibilizarlos desde su formación.

5 SERVICIO REALIZADO

A continuación, se detallan las características de todas las actividades realizadas en este proyecto:

5.1 Profesores por un día

El contenido de la asignatura de Fisiología Humana I de 2º curso está dirigido al conocimiento del funcionamiento del cuerpo humano, centrado principalmente en el Sistema Nervioso. Uno de los

resultados de aprendizaje que se espera en los alumnos es que adquieran conciencia del carácter global del funcionamiento del organismo humano y de la interacción existente entre los diferentes órganos y sistemas, para posteriormente entender las repercusiones generales sobre la salud que tiene la alteración de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta los contenidos de la materia y tras la reunión inicial con los profesores/tutores de CEDES, se determinó que los temas que suscitaban mayor interés para sus alumnos eran los siguientes:

- El gusto.
- El olfato.
- Movimientos: músculo-huesos.
- Dolor.
- Tacto.

Organizados en grupos de 4-5 miembros los alumnos de esta asignatura diseñaron una serie de actividades para desarrollar en el aula que les permitieran explicar uno de estos procesos fisiológicos a personas con discapacidad intelectual. Para ello prepararon el material didáctico más adecuado y realizaron una sesión donde los alumnos de la USJ cambiaron su rol al de profesores y pudieron poner en práctica las actividades diseñadas para pequeños grupos de personas con discapacidad. El desarrollo de esta experiencia se realizó de la siguiente manera: una vez presentada la actividad en clase los alumnos recibieron una sesión formativa por parte de los profesores/tutores de la Fundación CEDES. Esta sesión fue común para todas las actividades que se realizaron en este proyecto. Con esta información los alumnos plantearon y describieron los objetivos que querían alcanzar y la metodología que iban a seguir para alcanzarlos. Cada grupo diseñó las actividades y el material docente necesario para lograr que los alumnos de CEDES alcanzasen dichos objetivos.

Una vez realizada la actividad cada grupo entregó un dossier en el que se incluía una reflexión sobre el proceso de desarrollo de la misma, en ella tenían que justificar la metodología de aprendizaje seleccionada. Esta actividad supuso un 15% de la calificación final de la asignatura, la evaluación de la misma se realizó mediante rúbricas.

5.2 ¿Qué hace el cuerpo con el fármaco?/¿qué hace el fármaco en el cuerpo?

La asignatura de Farmacocinética del 3º Curso del grado de Farmacia se centra en el estudio cinético de los procesos de Liberación, Absorción, Distribución, Metabolismo y Excreción (LADME) de los fármacos, y de sus metabolitos, en los líquidos y tejidos biológicos y su relación con la respuesta farmacológica, terapéutica o tóxica para los seres humanos. Otra de las asignaturas que se imparte de forma paralela y en el mismo curso es la asignatura de Farmacología y Farmacia Clínica I que tiene como objetivo estudiar los efectos de los fármacos sobre los pacientes, los errores de medicación y problemas derivados del uso de medicamentos. Dado que existe una relación evidente entre ambas asignaturas se decidió que los alumnos realizaran una única actividad que estuvo incluida en los sistemas de evaluación de las mismas.

Los alumnos (en grupos de 3) realizaron un tríptico dónde debían explicar y contestar a estas dos cuestiones: ¿Qué hace el cuerpo con el fármaco? y ¿Qué hace el fármaco al cuerpo? En la primera parte se centraron en explicar qué es la farmacocinética, para qué sirve y qué aplicaciones tiene en el ámbito sanitario. Mientras que, en la segunda desarrollaron los conceptos asociados a los efectos de los fármacos sobre los seres vivos, objetivo principal de la asignatura de Farmacología I. Todos estos

conceptos aparecían explicados en el tríptico de manera clara, sencilla y utilizando el vocabulario y las herramientas más adecuadas para que fueran entendidos por personas con discapacidad intelectual. Dicha actividad concluía con una explicación, por parte de cada grupo, de su folleto a los alumnos de la Fundación CEDES. La evaluación de la actividad se realizó mediante una rúbrica y supuso el 10% de la calificación final de la asignatura. Al tratarse de una actividad desarrollada mediante un único trabajo grupal el sistema de evaluación fue el mismo para ambas asignaturas.

5.3 ¿Qué es el ADN?

Los alumnos matriculados en esta asignatura de Biotecnología Farmacéutica tuvieron la oportunidad, de forma voluntaria, de elaborar material didáctico que permitió a los alumnos de la fundación CEDES conocer las características del ADN dentro de nuestro organismo. La comprensión de los alumnos de la estructura y la función del ADN forma una parte fundamental de los temas introductorios de esta asignatura para poder aplicarlos posteriormente en diferentes contextos. Al igual que el resto de los alumnos implicados en el proyecto, aquellos que quisieron participar en esta actividad asistieron a la sesión de formación impartida por los docentes de la fundación CEDES. Con un formato libre, los alumnos de 4º de Farmacia realizaron una presentación animada utilizando distintas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), como, por ejemplo, la herramienta informática *Powtoon*. Los alumnos de CEDES habían estudiado previamente el tema lo que hizo que la realización de la actividad fuera muy dinámica y que adquirieran unos conocimientos básicos del ADN que les resultarán nuevos y de su interés. La evaluación de la actividad se realizará mediante la rúbrica y supuso 1 punto máximo adicional sobre la calificación final de la asignatura.

5.4 Protegiendo el medio ambiente.

El grupo de investigación *Greenlife* de la USJ tiene como una de sus líneas de investigación principales estudiar la toxicidad y ecotoxicidad de diferentes sustancias, como por ejemplo los fármacos. Por ello, a través de esta experiencia se pretendió concienciar de los efectos que un mal uso de los fármacos produce en el medio ambiente y aprender a controlar la contaminación. Se trató de una actividad de trabajo colaborativo en el que participarán todos los alumnos de doctorado vinculados a este grupo de investigación y al programa de doctorado de Ciencias de la Salud. La experiencia consistió en la elaboración de una infografía en la que se explicó de manera gráfica y utilizando lenguaje adaptado cómo llegan los fármacos al medio ambiente, su efecto nocivo y la importancia de hacer un uso racional de los medicamentos con objeto de prevenir la contaminación medioambiental. Las infografías se imprimieron y colocaron en las instalaciones de CEDES a la vista de todos los usuarios durante un mes. Dichas infografías fueron interactivas de forma que los usuarios de la fundación CEDES pueden experimentar con ellas, permitiéndoles hacer un seguimiento de todo el proceso. Esta actividad se concluyó con una sesión práctica en los laboratorios de la USJ, donde alumnos, con altas capacidades de la fundación CEDES, pudieron comprobar de forma experimental lo trabajado con las infografías.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Eliminando barreras es un proyecto integrado de aprendizaje que incluye un conjunto de acciones educativas que se llevan a cabo según un plan determinado del que se espera unos resultados ligados a la resolución de una tarea. Al mismo tiempo, es integrado porque en la misma acción educativa se

incluyen las competencias básicas y su expresión en las áreas curriculares y la resolución de un problema que puede darse en la vida real (Mendia, 2012).

Las metodologías específicas a emplear en cada una de las actividades propuestas a cada grupo de alumnos de los diferentes cursos serán variadas, pero todas cuentan con el empleo de las TIC como factor común. Las competencias que se trabajarán con la realización de las diferentes actividades serán principalmente:

- Capacidad de imaginar proyectos y actuar con criterio propio.
- Planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo realizado y autoevaluarse.
- Compromiso, responsabilidad y participación en la comunidad. Aprender a convivir.
- Competencias relativas a la realización de proyectos: planificar, organizar, gestionar, difundir, evaluar...
- Trabajo en grupo.

Todas las actividades se desarrollan mediante un trabajo cooperativo, ya que es una de las competencias a las que se hace más referencia en diferentes ámbitos, tanto académico, profesional como social. En el Informe Reflex (2007) esta forma de trabajo aparece como una competencia exigida en el ámbito laboral, por lo que debe desarrollarse en el periodo de formación. Barraycoa y Lasaga (2009) recogieron las valoraciones que hacían los empleadores sobre las competencias más importantes entre las que se encuentran capacidad de trabajar en equipo multidisciplinar y el trabajo en equipo, además de iniciativa y espíritu emprendedor .

La evaluación de las actividades se realizará mediante rúbricas. Según Conde y Pozuelo (2007) este recurso de evaluación presenta una valoración positiva por parte de los estudiantes. Es una herramienta que permite la orientación y evaluación en la práctica educativa, además en ella se describen los criterios a tener en cuenta para valorar un trabajo, recogiendo un gradiente de nivel de profundización para cada criterio (Conde y Pozuelo, 2007 y Wamba, Ruiz Climent y Ferreras, 2007). Su utilización permite evaluación objetiva del alumno a la vez que el profesor expone, previamente, los criterios con los que va a evaluar (López-Salinas, 2002) .

La complejidad de evaluar el proceso de aprendizaje a las personas con discapacidad hizo que este apartado se limitara únicamente a la última actividad. Aquellos que asistieron a las sesiones prácticas en el laboratorio se les realizó una evaluación de los conocimientos previos y posteriores sobre la materia. Los resultados de la misma aparecen en la figura 1.

Además de la evaluación propia del aprendizaje realizado mediante rúbricas también se realizó una encuesta a los alumnos de la USJ para conocer el grado de satisfacción que tenían con respecto a la actividad. En general, todos los alumnos estaban muy satisfechos con las experiencias realizadas y con la repercusión que cada una de ellas podía tener con su labor profesional. También los docentes de CEDES estaban muy satisfechos con esta iniciativa y con la repercusión que había tenido sobre sus alumnos.

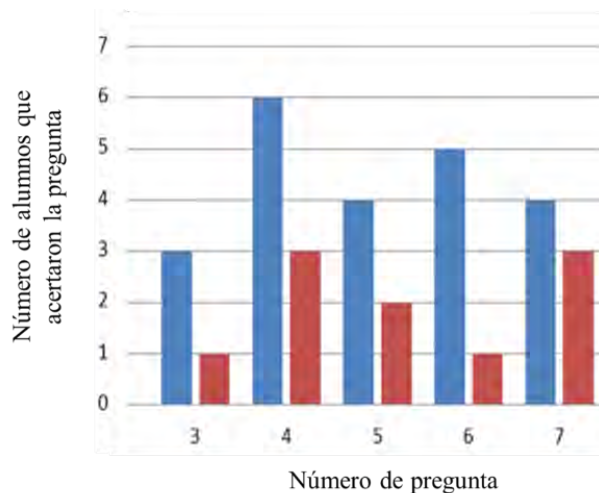


Figura 1. Respuestas acertadas por los alumnos de CEDES sobre los efectos que un mal uso de los fármacos produce en el medio ambiente antes de realizar la actividad (color rojo) y después de realizarla (color azul). La pregunta 1 y 2 eran datos demográficos.

7 CONCLUSIONES

Este proyecto está basado en la metodología ApS ya que subraya el valor de las actividades educativas solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial formador conectándolas con el aprendizaje formal. Se trata de un aprendizaje basado en la exploración, la acción y la reflexión. Se educa a los alumnos a través de valores y para la ciudadanía que permite adquirir no solo competencias educativas sino también competencias para la vida. El ApS permite el desarrollo de competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera eficaz. El aprendizaje mejora el servicio a la comunidad mientras que el servicio a la comunidad mejora el aprendizaje, lo motiva y le da sentido.

Eliminando barreras es un proyecto integrado de aprendizaje que incluye un conjunto de acciones educativas que se llevan a cabo según un plan determinado del que se esperan unos resultados ligados a la resolución de una tarea. Al mismo tiempo, es integrado porque en la misma acción educativa se incluyen las competencias básicas y su expresión en las áreas curriculares y la resolución de un problema que puede darse en la vida real. Dado que se trabaja en la comunidad, destacamos la importancia de la relación con el medio social ya que los aprendizajes curriculares se acercan a la realidad con el fin de mejorarla: lo que se aprende tiene un uso social, atravesando así las paredes de la institución académica. Este proyecto se adapta a la definición de Dewey (1985) donde puntualizó que en la educación mediante ApS tomaba relieve la unión entre sociedad e individuo ya que se aprendía a actuar con y para los demás, pero aprendiendo a pensar y a juzgar por uno mismo (Dewey, 1985).

8 REFERENCIAS

- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2009), *Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad en los recién licenciados en Ade y Economía*. Madrid: CEU ediciones.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007), Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63,77-90.

- Dewey, J. (1985), *Democracia y escuela*. Barcelona: Eumo.
- Informe ejecutivo REFLEX. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid, ANECA, 2007.
- Leturia, F. J., Díaz, O., Sannino, C. y Martínez de la Eranueva R. (2014), La atención sanitaria a las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1),151-164.
- López-Salinas, J. L. (2002), *Uso de rúbricas generalizadas para evaluar conocimientos en la técnica didáctica Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado de www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/html/2002.htm
- Mendia, R. (2012). *Guía zerbikas 5. Aprendizaje y servicio solidario: Un proyecto integrado de aprendizaje*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mendia, R. y Moreno, V. (2010), *Guía zerbikas 3: Aprendizaje y servicio solidario, aprender a emprender sirviendo a la comunidad*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Puig, J. y Martín, X. (2006), L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries, en Martín, X. y Rubio, L. (coords.) (2006), *Experiències d'aprenentatge servei*, pp. 99-113, Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, J. (1998). Psicología social de la salud. *Informació Psicològica*, 67, 4-11.
- Wamba, A.M., Ruiz, C., Climent, N. y Ferreras, M. (2007), Las rúbricas de evaluación de los Practicum como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. En A. Cid et al (Coord.). *Buenas Prácticas en el Practicum*, pp. 1251-1261. Poio (Pontevedra): AIDU

La formación inicial del profesorado de Danza a través una experiencia de Aprendizaje Servicio. Danzando con personas de diversidad funcional

M.^a Esperanza Utrera Torremocha¹

1 INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado de Danza ha adolecido, a lo largo de la historia, de la formación inicial adecuada. Esta tenía un carácter exclusivamente académico, ya que se basaba fundamentalmente en la transmisión de los contenidos y habilidades propias de la disciplina.

Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, en los años 90, es cuando se regula la formación del profesorado de Enseñanzas Artísticas y, más concretamente, de Danza. Aunque no es hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Educación cuando se desarrolla la normativa y los planes de estudio.

En los Conservatorios Superiores de Danza (CSD), el plan de estudios consta de cuatro cursos. Desde primero, el alumnado elige el estilo y la especialidad en que desea cursar sus estudios superiores y en tercero, el itinerario. Existen dos especialidades. Por una parte, Coreografía e Interpretación de la Danza y, por otra, Pedagogía de la Danza en sus diversos estilos: Baile Flamenco, Danza Contemporánea, Danza Clásica y Danza Española. La especialidad de Pedagogía de la Danza tiene dos itinerarios, el de Docencia para bailarines y bailarinas y el de Danza Educativa, Social y para la Salud que se propone por primera vez en la historia de la educación de la Danza.

Para clarificar todo lo expuesto anteriormente, se ha elaborado un esquema que puede facilitar la comprensión de cómo están ordenados estos estudios:

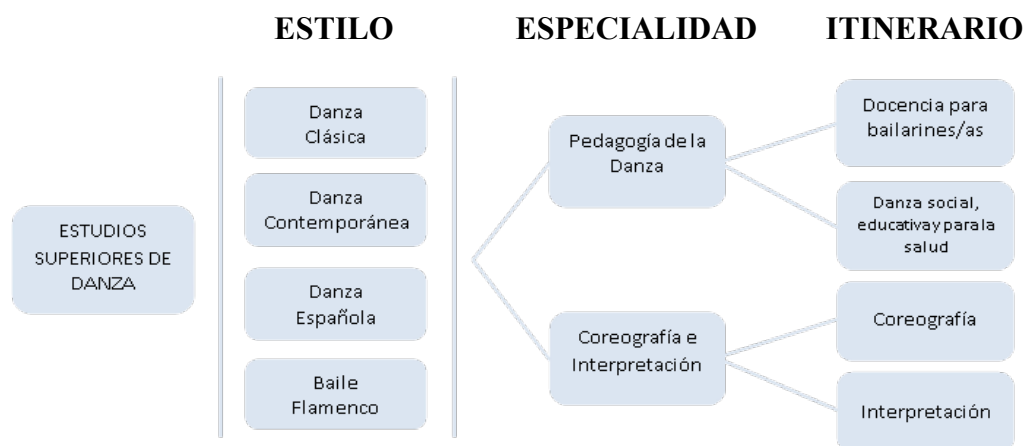


Figura 1. Plan de los Estudios Superiores de Danza en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Elaboración propia.

Con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los nuevos planes de estudio, se pretende formar profesionales reflexivos que sean capaces de construir, reconstruir y generar su conocimiento profesional intentando superar el saber rutinario e inconsciente (Sepúlveda, 1996), sobrepasar el abismo entre la teoría y la práctica y trabajar en cooperación revisando y reformulando

¹ Correo electrónico: esperanzautrera@gmail.com

de manera conjunta y crítica sus concepciones y sus prácticas metodológicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Pérez Gómez y Soto, 2011).

En esa línea, el Aprendizaje Servicio (ApS), Aprendizaje Servicio Solidario o *Service Learning* se presenta como una metodología que refuerza el vínculo con la realidad social más inmediata potenciando y favoreciendo una conciencia social indispensable para asentar las bases de una ciudadanía activa y responsable. Es también una propuesta pedagógica innovadora que parte de elementos muy conocidos como son el servicio y el aprendizaje que se funden en una única actividad para formar algo totalmente nuevo.

Puig y Palos (2006) lo definen como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 61). En esta metodología, considerada también como filosofía, el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que favorece el desarrollo de competencias (Rubio, 2009).

Algunos de los principios pedagógicos en los que se fundamenta el ApS son el aprendizaje experiencial propuesto por Dewey, el constructivismo social de Vygotsky, el aprendizaje colaborativo y los procesos de reflexión, entre otros (Martín, 2009 y Deeley, 2016), que son esenciales en la formación inicial del profesorado de Danza.

Por otra parte, es innegable el inmenso valor que tiene el arte de la Danza en los procesos de inclusión y transformación social y en el desarrollo integral y armónico de las personas. La Danza es una forma fundamental de expresión y comunicación humana y, por tanto, tiene un gran potencial en la educación del individuo (Brown y Parsons, 2008). Como expresa Pérez Gómez (2012), los procesos de expresión y comunicación que impulsa el Arte son esenciales en la formación del ser humano, precisamente ahora que las disciplinas artísticas han sido menospreciadas y excluidas del *currículum* oficial. La dimensión intelectual y abstracta está sobrevalorada en el *currículum*, excluyéndose del mismo los elementos emotivos, corporales y actitudinales. La experiencia corporal es clave para integrar mente-cuerpo, racionalidad y emoción y para el desarrollo integral del estudiante. Abundando más en esta idea, Kokkonen (2014) afirma que, en la actualidad, los avances en neurociencias revelan qué procesos y áreas cerebrales se activan cuando una persona baila o contempla a alguien que baila y cómo la Danza en comunidad fomenta la empatía y otras conductas prosociales.

En definitiva, la Danza se descubre como una herramienta muy útil con una dimensión artística, social, cultural y educativa que permite a las personas trascender barreras y dificultades muy diversas (físicas, relacionales, comunicativas, etc.) y complementa la tarea pedagógica que se lleva a cabo en los centros educativos oficiales, ya que permite al alumnado relacionarse y sentir en un ambiente relajado y lúdico donde pueden expresar sus emociones libremente.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La asignatura de Diversidad Funcional y Sociocultural es obligatoria en el 4º curso del itinerario de Danza Social, Educativa y para la Salud en la especialidad de Pedagogía de la Danza de los estudios Superiores de Danza. Entre algunas de sus competencias se encuentran las siguientes:

- Desarrollar la capacidad de análisis y comprensión de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de procesos educativos y formativos inclusivos.
- Utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos (recoger, seleccionar, valorar, organizar, interpretar y comunicar información y conocimiento).
- Aplicar los conceptos fundamentales de la asignatura a los problemas prácticos de situaciones reales.
- Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a la enseñanza y la investigación de la Danza.
- Mejorar y /o consolidar la capacidad de comunicación y de trabajar en equipo.
- Desarrollar la autonomía personal, apertura hacia otras visiones diferentes a las propias y conductas de respeto, tolerancia, cooperación, responsabilidad personal y profesional, solidaridad y empatía.

A lo largo de estos años, se han utilizado las clases magistrales, dentro de una concepción técnica, para exponer al alumnado cuáles son los distintos tipos de diversidades funcionales y socioculturales y sus características; pero este nunca había tenido la oportunidad de establecer un contacto directo con la realidad sin el que no se podrían trabajar las competencias referidas anteriormente. En consecuencia, durante el curso 2017/2018, se utilizó el ApS para transformar la asignatura, atendiendo a las peticiones de los y las estudiantes de trabajar en ámbitos reales. Con ello se pretendía no solo promover la participación, desarrollar la conciencia social, formar ciudadanos activos y responsables, sino que sus aprendizajes fueran relevantes y formar profesionales reflexivos que fueran capaces de construir y reconstruir su conocimiento profesional y, por tanto, desarrollar su pensamiento práctico.

Por otra parte, se establecieron relaciones con la orientadora de un Centro Específico de Educación Especial (CEEE) que contactó con una profesora del Conservatorio Superior de Danza (CSD) para solicitar nuestra colaboración, ya que estaban desarrollando un proyecto de Música y querían trabajar también con otra disciplina artística como es la Danza.

En consecuencia, se le planteó al CEEE la posibilidad de desarrollar un taller abierto a aquellos alumnos y alumnas que pudieran beneficiarse de lo que este arte puede aportar a cualquier persona con diversidad funcional o no.

3 PARTICIPANTES

Las participantes del CSD fueron las cuatro alumnas del último curso de la especialidad de Pedagogía de la Danza y del itinerario de Danza Social, Educativa y para la Salud matriculadas en la asignatura de Diversidad Funcional y Sociocultural y dos alumnas portuguesas de Erasmus procedentes de la Facultad de Psicomotricidad Humana de Lisboa. De edades comprendidas entre los 21 y los 26 años con distintos niveles de formación académica y artística y procedentes de diversas provincias españolas, tenían dificultades para relacionar las distintas materias y para ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría con fluidez porque sus conocimientos estaban muy fragmentados. Además, sus procesos de reflexión sobre la práctica tan necesarios para su formación como docentes eran nulos.

Los y las participantes del CEEE se dividieron en dos grupos. El primero estaba formado por 12 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 13 y 21 años matriculados en el tercer ciclo de

Formación Básica Ocupacional y que presentaban trastornos del espectro autista, ceguera, síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales. El segundo, formado por alumnos y alumnas de 13 a 20 años afectados por parálisis cerebral y otras plurideficiencias que se desplazaban en silla de ruedas y no presentaban lenguaje oral. La mayoría del alumnado de ambos grupos presentaba un nivel de competencia curricular de Educación Infantil y muy pocos, del primer ciclo de Educación Primaria.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Las profesoras y la orientadora del CEEE nos informaron de que, en el segundo grupo, el de motóricos, necesitaban potenciar la creatividad; disfrutar de la música, el ritmo y el movimiento; reforzar la autoestima y el autoconcepto; favorecer las relaciones interpersonales; potenciar los procesos psicológicos (percepción, atención, motivación, memoria, etc.) y, por último, mejorar la percepción, comprensión y regulación emocional. En cuanto al primer grupo, necesitaban, además, mejorar la motricidad y trabajar el esquema corporal.

Por otra parte, con respecto a las alumnas del CSD, sus experiencias de aprendizaje cooperativo eran muy escasas y tenían algunas dificultades para relacionarse de forma asertiva; los procesos de reflexión sobre la práctica eran casi inexistentes; tenían una baja autoestima, poca conciencia de sus potenciales personales y profesionales, falta de autoconfianza, falta de autoconocimiento y regulación, desconocían cómo podían ser capaces de transformar el contexto en el que vivían, falta de autonomía e independencia y poca flexibilidad en sus planteamientos; tenían dificultades para relacionar la teoría y la práctica y las distintas materias entre sí; en su formación había una prioridad por la dimensión cognitiva y racional por encima de la emocional, a pesar de ser la Danza una disciplina artística y, por último, no valoraban la Danza como una herramienta de cohesión y transformación personal y social.

5 SERVICIO REALIZADO

La metodología de trabajo que se utilizó fue la del taller, entendiendo este como un dispositivo de trabajo con grupos, limitado en el tiempo con el que se pretenden alcanzar determinados objetivos particulares y donde se integran la teoría y la práctica, es decir, es un aprender haciendo y un hacer aprendiendo. En él, los participantes son los principales protagonistas, su base es el diálogo y la producción colectiva, provocando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Maya, 2007).

El taller consistió en intervenciones de una hora para cada grupo, utilizando la Danza Educativa y Creativa como vehículo. Las sesiones estaban dirigidas por dos alumnas del CSD y una alumna de Erasmus, estaban estructuradas en un calentamiento, una parte central y una vuela a la calma y en ellas podían participar los y las docentes y monitores/as que estuvieran interesados/as. Las actividades debían realizarse preferentemente en grupos o parejas, debían ser lúdicas y cercanas a los intereses del alumnado, tenían que tener en cuenta los objetivos y contenidos que estuvieran trabajando los tutores/as de los chicos/as que recibían el servicio y se prestaría especial atención a que fuesen creativas y fomentasen la expresión y la comunicación. En el primer grupo, estas actividades se concretaron en cuentos motores, coreografías simples individuales, en parejas y en grupo donde se incluían conceptos espacio-temporales (arriba-abajo, derecha-izquierda, rápido-lento, suave-fuerte, etc.), movimientos creados por los chicos y chicas que repetía el grupo, etc. Siempre se finalizaba el taller con actividades de respiración y relajación. En el grupo de chicos y chicas con parálisis cerebral, se comenzaba la sesión con un masaje y se terminaba con ejercicios de relajación y respiración. En la parte central, se

hacían actividades con pañuelos y plásticos, de contraste (ruido-silencio, rápido-lento, etc.), de percusión, de contacto corporal, etc. En total se realizaron 8 intervenciones con cada grupo.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Para las alumnas que ofrecieron el servicio, la reflexión cobró una importancia especial, ya que favoreció un pensamiento crítico, profundo y constante sobre la práctica; se desarrollaron competencias con las que enfrentarse a un contexto real y ofrecer un servicio de calidad; se favoreció también la emotividad y la racionalidad; no hubo disociación entre diferentes disciplinas; se fomentó la adquisición de aprendizajes sociales e intelectuales complejos; mejoró la cooperación entre ellas y con todos los participantes; no hubo disociación entre teoría y práctica; se sensibilizaron frente a las necesidades de los chicos y chicas a los que les ofrecieron el servicio, por tanto, aprendieron a ponerse en su lugar, desarrollando su empatía; su compromiso social aumentó, ya que buscaban procedimientos que contribuyeran a solucionar los problemas de la comunidad; su desarrollo personal tuvo una especial relevancia; ya que mejoraron su autoestima, su autoconcepto, su autoconocimiento y autorregulación; desarrollaron valores como la prosocialidad, la responsabilidad cívica, la solidaridad y el altruismo, entre otros; por último, aprendieron a valorar el potencial que tiene la Danza como una herramienta educativa y de transformación y cohesión social.

Para evidenciar lo expuesto en el párrafo anterior, se van a recoger algunos testimonios de las alumnas que participaron en el servicio:

“El trabajo en este centro ha sido del que más he aprendido en mi trayectoria como alumna y futura docente, no solo a nivel profesional, también personal” (J. Rodríguez, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

“Al principio, pensaba que trabajar con chicos/as de diversidad funcional iba a ser muy complicado o prácticamente imposible. Pero esta experiencia me ha hecho cambiar de idea. Todo se puede trabajar. Me he fortalecido como persona” (J. Rodríguez, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

“Si me planteo cómo ha sido lo vivido en este centro, no puedo evitar sonreír. Y este gesto, ya lo resume todo” (M. García, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

“Esto ha hecho que las relaciones con mis compañeras se estrechen mucho más. Hoy somos más empáticas, más generosas, más valientes y con ganas de hacer del mundo un lugar mejor” (M. García, comunicación personal, 7 de junio de 2018).

Al llegar al aula de motóricos, estaba muy nerviosa, intranquila y los miedos me invadían. Suerte que no estaba sola (...). Me emocioné porque nunca había sentido tanto agradecimiento por el simple hecho de estar allí. Todos con sus sonrisas, expectantes, con sus muestras de cariño hicieron que recobraras las fuerzas para enfrentarme a la situación. (T. Ramos, comunicación personal, 7 de junio de 2018)

Estoy muy agradecida por haber podido acceder a un centro con estas características porque he aprendido mucho, sobre todo, en valores. He sido consciente de que en nuestra sociedad existe mucho desconocimiento sobre estas personas y sobre la danza como una herramienta muy válida para ayudarles. (L. Trujillo, comunicación personal, 7 de junio de 2018)

“Cuando te pones al frente de personas que necesitan de tu ayuda, el sentimiento de responsabilidad y compromiso aumenta y esto te enriquece muchísimo como persona y docente” (S. Ferreira, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

“Con estos niños/as te das cuenta de que la Danza no es un mero divertimento, no es para un público selecto, sino que tiene otros muchos campos abiertos donde actuar y con buenos resultados.” (E. Pessoa, comunicación personal, 7 de junio de 2018).

Por otra parte, para todos y todas aquellas que participamos en esta experiencia, docentes del CEEE y del CSD, supuso un gran impacto emocional, un crecimiento personal y profesional, destacando el trabajo colaborativo y los procesos de reflexión que fueron los grandes protagonistas. Una reflexión en y sobre la acción y sobre la acción en la acción que, tal como destaca Schön (1998), es un elemento fundamental tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado.

7 CONCLUSIONES

Las evidencias encontradas a lo largo de esta experiencia me permitieron extraer una serie de conclusiones como que el Arte, en general, y la Danza, en particular, puede contribuir a aportar soluciones innovadoras a problemas educativos. A través de la Danza, niños con diversidad funcional han podido expresarse; comunicarse; crear; desarrollarse personal, emocional y socialmente; transformar su situación y activar y, por tanto, desarrollar áreas cerebrales específicas. Por ello, la Danza complementa la tarea pedagógica del profesorado y favorece el desarrollo integral y armónico del alumnado.

También se ha podido concluir que el ApS ha ayudado a que se potencien en el alumnado del CSD las competencias o las capacidades humanas fundamentales propuestas por Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván (2009) que las entienden como sistemas complejos de reflexión y de acción que incorporan, al mismo tiempo, los conocimientos, las actitudes, habilidades, valores y emociones que se ponen en juego para resolver las situaciones complejas y que, además, ofrece grandes posibilidades para reducir las necesidades detectadas y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo colaborativo, la sensibilidad de los estudiantes frente a las necesidades educativas y sociales, el compromiso social, la responsabilidad ciudadana, la cultura democrática y la creación de comunidades más justas.

Por último, se pone de manifiesto que con la metodología ApS, el profesorado también sufre una transformación personal y profesional, desarrolla un trabajo colaborativo, potencia sus procesos de reflexión y siente la necesidad de escuchar las voces silenciosas del alumnado, de atender sus necesidades y de reforzar sus vínculos afectivos.

8 REFERENCIAS

- Brown, S. y Parsons, L.M. (2008). Neurociencias de la danza. *Investigación y Ciencia*, 384, 84-89.
- Deeley, S.J. (2016). *El aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, Práctica y perspectiva Crítica*. Madrid: Narcea.
- Kokkonen, M. (2014). Danza. En Informe Fundación Botín 2014, *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 125-142). Santander: Fundación Botín.

- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J.M. Puig (coord.), *Aprendizaje y servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo* (2ª ed.). Bogotá: Magisterio.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I.; Soto E.; Sola, M. y Serván, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES* (Vol. 1). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez A.I. y Soto Gómez, E. (2011). *Lesson Study*, la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, pp. 64-68.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 59-64.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (coord.), *Aprendizaje y servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Sepúlveda, M.P. (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de caso*. Almería: Servicio de Publicaciones.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Artquimia: experimentaciones con la tinta metálica medieval

Rafael Romero Pineda, Jaume Ros Vallverdú y Manuel Fontiveros Sánchez.

Universitat de Barcelona

1 INTRODUCCIÓN

La tinta, líquido con carga pigmentaria y aglutinante, ha sido y es una materia fundamental en el desarrollo artístico y cultural humano. Como materia en la enseñanza de las artes plásticas y en el contexto de las experimentaciones relativas a los materiales y procedimientos gráficos y pictóricos, adquiere un excelente valor como objeto de conocimiento. Su dilatada presencia como materia expresiva a lo largo de la historia de la humanidad se constata en un interesante trayecto que parte en primer lugar en el uso de las tintas denominadas carbónicas utilizadas en civilizaciones antiguas como Egipto, Grecia, Roma, China y Japón. Estas, utilizaron pigmentos oscuros como el negro de humo u hollín, el grafito molturado y los negros de hueso calcinado. Todas ellas en su cromatismo intenso ad hoc al servicio de la constatación y control de actividades fundamentalmente mercantiles.

En el medievo europeo y en la cuenca mediterránea, el trayecto continúa con la irrupción de la denominada tinta metálica, revolucionaria en cuanto a su novedosa composición en base a reactivos químicos, fundamentalmente iones de hierro de origen mineral y ácidos vegetales, reacción aglutinada con gomas vegetales. Estas tintas medievales destacaron por una mayor solidez y estabilidad como material frente a las precedentes. Esta, la tinta metálica es la que prevalece hasta principios del siglo XX, que es cuando irrumpe con la revolución química la industria de los derivados del petróleo isoparafínicos y otros materiales sintéticos en cuanto a la aparición del amplio catálogo de nuevas tintas. Tanto las tintas carbónicas antiguas como la metálica medieval supone frente a la supremacía de las tintas sintéticas contemporáneas, materiales y procedimientos en decadencia e inminente peligro de desaparición. La investigación y difusión de cualquier valor tradicional y cultural, se convierte en objeto de defensa desde nuestro posicionamiento docente en la enseñanza superior de las artes.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La conferencia-taller, actividad vinculada al proyecto “Compartir ideas. La Universitat va a l'institut” del Grupo ApS (Universidad de Barcelona), curso 17-18, plantea precisamente recuperar y preservar formulaciones del ámbito de las técnicas, los materiales y los procedimientos pictóricos, concretamente la correspondiente a la tinta metálica medieval (tinta ferro-gálica, tinta gálica o tinta ferrotanogálica). Fusionando áreas de conocimiento diversas humanísticas y científicas, el estudiante se acerca a su entorno más inmediato en cuanto a conocer, investigar y experimentar con la memoria, la recuperación de las artes, artesanías y sostenibilidad, recuperando técnicas y procedimientos artístico-plásticos de carácter patrimonial, potencialmente en el olvido y con un amplio abanico de posibilidades oportunas a los objetivos artísticos personales.

Nuestro alumnado, estudiantes del grado de Bellas Artes y del grado en Conservación y Restauración, previa formación en comunicación y otras estrategias de aula, dinamiza la actividad en forma de conferencia/taller en espacios adecuados y consensuados de los correspondientes institutos de bachillerato. La temporización aproximada es de una sesión de dos horas repartidas en las siguientes dos fases:

2.1 Presentación teórica Tintas carbónicas y tinta metálica

Como introducción, presentan, auxiliados por la proyección de imágenes, las tintas carbónicas en el contexto de las civilizaciones antiguas. Estas tintas tienen el denominador común de utilizar mayoritariamente el Negro de Humo, un nano-pigmento carbónico procedente de aceites e hidrocarburos. Este pigmento se caracteriza por sus partículas sólidas muy pequeñas, desde unos 100 nanómetros hasta 5 micras y su obtención consistía en la solidificación por refrigeración del humo resultante de su combustión. El pigmento era molturado manualmente y mezclado con diversos aglutinantes de carácter vegetal como las gomas de almendro, cerezo y acacia. De esta manera se obtenía una masa que diluida en mayor o menor proporción constituía la tinta carbónica utilizada en Egipto, Grecia, Roma y las antiguas civilizaciones del extremo oriente como China y Japón. Destaca en la explicación la defensa precisamente del uso de nano-carbonos, pigmentos de partícula pequeña como el citado Negro de Humo y no otros pigmentos de corpúsculo grueso como el Negro de Marfil, el Negro de Viña, El Negro Mineral, el Negro Mineral o el Grafito ya que los nano-carbonos permitían una tinta de capa fina y corpúsculo imperceptible y uniforme, ad-hoc para la fluidez del proceso gráfico de la escritura.

Se concluye la explicación presentando los soportes tradicionales como el papiro, el pergamino, las pieles finas curtidas y en el caso del extremo oriente el papel. También se presentan físicamente dichas tintas realizadas por el alumnado en las asignaturas correspondientes en la facultad de Bellas Artes, tanto líquidas como sólidas, estas últimas características de China y Japón.

A continuación, nuevamente de una manera teórica, auxiliada por la presentación de imágenes ilustrativas proyectadas, el alumnado presenta el objeto principal de conocimiento como es la tinta metálica, también denominada tinta férrica o ferrosa. Resulta fundamental su presentación desde el contexto histórico, el medievo, la vida monástica, el escriba y los códices. Esta tinta supone una revolución, en su tiempo, en cuanto a que utiliza el recurso novedoso de la oxidación de iones de hierro con un ácido. Las fuentes iónicas son generalmente sulfato de hierro de origen mineral natural y también aguas ferrosas de manantial. En cuanto a los ácidos reactivos, se presentan los más comunes como el ácido tánico obtenido de vegetales macerados e infusionados como entre otros la piel de granada y la piel y semillas de uvas. Otras formulaciones defienden el ácido gálico, obtenido también por maceración e infusionado, en este caso de agallas de roble, una anomalía simbiótica ante la presencia de insectos himenópteros. Los dos reactivos en sus correspondientes disoluciones y proporciones son mezclados para provocar instantáneamente la oxidación y precipitación total, hasta el máximo grado de oxidación de los iones de hierro, el resultado es una tonalidad azulada plomiza la cual cabe la posibilidad, tal y como se hacía, de oscurecerla con los pigmentos nano-carbónicos referenciados previamente. La explicación continúa presentando el aglutinante por excelencia para la tinta metálica, la goma arábiga, un adhesivo soluble al agua de extrema transparencia ad-hoc para el proceso gráfico-plástico. Se trata de una goma sólida de origen vegetal la cual se obtiene de la secreción de la Acacia del Senegal. Esta la preparamos licuándola siguiendo la formulación tradicional de su temple:

La goma arábiga o del Senegal, según su procedencia, se extrae de unas acacias y con el contacto con el aire se solidifica.

Es la que tenemos más a nuestro alcance por el comercio, y la que reúne unas condiciones más idóneas para nuestro caso, se vende en forma terrosa.

Para hacer el temple de goma se escogen aquellos trozos que son más claros y transparentes. Después de triturarlos se ponen en agua, es más conveniente que sea un poco tibia, en la proporción de 1:3, o sea, una parte del volumen de goma en polvo por tres partes aproximadas en volumen de agua destilada, o a falta de esta, de lluvia o hervida. Una vez deshecha la goma se colará con un trozo de media fina. (Pedrola, 1988, p.79).

Continúa la actividad haciendo referencia nuevamente al soporte tradicional utilizado como es el papel, su naturaleza y materiales como las fibras, cargas y pigmentos. También la rica variedad de papel y su idoneidad o no en función de nuestro objetivo gráfico y plástico. Como señala Codina (2010) “Cada tipo de papel es fruto de cuidadosos estudios con la finalidad de obtener el material oportuno a unas necesidades específicas. Una calidad excelente de un papel para una finalidad concreta puede, obviamente, resultar inoperante fuera de su objetivo” (p. 24).

Finaliza la presentación teórica ilustrando por último algunos ejemplos en el contexto del arte moderno y contemporáneo del uso de la tinta metálica en la obra de algunos artistas.

2.2 Actividad práctica. Elaboración de la tinta metálica y experimentación gráfico-plástica

Los materiales que intervienen en la preparación de la tinta metálica son presentados físicamente agrupados en sus correspondientes roles como reactivos iónicos férricos, reactivos ácidos tánicos y gálicos, médium acuoso, pigmentos auxiliares y aglutinante.

El alumnado a cargo de la explicación elabora la tinta desde sus reactivos, aglutinante y proporciones y pauta el proceder hacia el alumnado receptor. Esta tinta se fundamenta en reaccionar químicamente una fuente iónica ferrosa con un ácido como el ácido tánico, el ácido gálico o los dos. Todos los reactivos son fáciles de conseguir en la propia naturaleza o a nivel comercial. Se dan pautas no obstante metodológicas, priorizando su obtención natural, facilitando la detección de vetas sulfuro-ferrosas a nivel geológico, aguas manantiales ferrosas y obtención férrica a partir de escoria y chatarra, en este último caso con la valiosa idea de potenciar el hábito del reciclaje. Respecto al reactivo ácido se pauta su obtención vegetal a partir de especies ricas en taninos y galos. La reacción química genera una tinta azul oscura la cual se aglutina finalmente con goma de Acacia. El alumnado que recibe la idea, en todo momento tutorizado por nuestro alumnado, reacciona, experimenta y prueba a nivel gráfico y plástico la tinta en diferentes soportes ad-hoc a su naturaleza. Los resultados una vez finalizada la experiencia, son presentados y debatidos, creando un interesante foro de intercambio de conocimiento y una exposición pública de resultados a posteriori en el contexto de la comunidad escolar.

3 PARTICIPANTES

La experiencia ApS en Educación Superior ha vinculado por una parte al alumnado que imparte, comparte y motiva la idea, perteneciente a las asignaturas “Laboratorio de Pintura” y “Laboratorio de Técnicas, Materiales y Procedimientos Pictóricos” de Grado en Bellas Artes y Grado en Conservación y Restauración respectivamente de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Este alumnado, transmiten su conocimiento, metodológico y técnico-procedimental al alumnado receptor de la experiencia, alumnado de Bachillerato Artístico de los institutos Infanta Isabel de Aragón (grupo de 25 alumnos) y Valle de Hebrón (grupo de 15 alumnos), institutos públicos de la Generalitat de

Catalunya, ubicados ambos en la ciudad de Barcelona. Coordinan las conferencias-talleres Rafael Romero Pineda, Jaume Ros Vallverdú y Manuel Fontiveros Sánchez, profesores del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

4 NECESIDADES DETECTADAS

La principal necesidad detectada ante la alta receptibilidad y empatía por parte de todos los participantes, dado el gran valor participativo, de transferencia de conocimiento, de transformación social y de memoria, es la solicitud y sugerencia de nuevas iniciativas programables en un futuro inmediato. Iniciativas vinculadas al conocimiento de la materia artística.

Otra necesidad fundamental detectadas tras la experiencia hace referencia a la temporización. Esta resulta tal y como se acuerda con los institutos receptores, mínima e intensa. Las 2 horas programadas son insuficientes y se reflexiona sobre la necesidad de presentar la conferencia-taller en formato de seminario de una mañana o una tarde. La temporización ideal sería de 4 horas optimizando sobre todo la que consideramos es la parte resolutiva de la experiencia, la de la libre experimentación creativa por parte del alumnado.

5 SERVICIO REALIZADO

Talleres sobre el aprendizaje de técnicas i procedimientos vinculados a las denominadas tintas metálicas medievales. Experimentaciones artísticas tutorizadas de diferente carácter, plástico y gráfico. Presentación expositiva pública de los resultados desde las AMPAS de los institutos participantes.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Formación en oratoria y dinámica grupal. Formación metodológica y procedimental teórica y técnica relativa al objeto de conocimiento compartido, las tintas metálicas. Estudio y recuperación de los materiales fundamentales, así como su síntesis físico química a nivel de laboratorio. Libre y diversa experimentación creativa plástica y gráfica.

7 CONCLUSIONES

Tras la experiencia, se alcanzan los objetivos básicos de aprendizaje como es el conocer la tinta medieval como material gráfico y pictórico, desde su materia prima a su síntesis química. También en cuanto a experimentar y especular con ella en lo creativo y relacionarse con otras disciplinas transversales como la historia y la ciencia. La metodología consistente en fabricar y probar la tinta a nivel plástico y gráfico sobre diferentes soportes como el papel, la madera y la tela, ha generado unos valiosos resultados y aportes sorprendentes, lúdicos y motivadores hacia todos los participantes, con la convicción de la investigación a posteriori y el compromiso de estar recuperando un material y una técnica ecológica, sostenible y patrimonial en peligro de desaparición.



Figura 1. Taller de tinta. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

8 REFERENCIAS

Codina, R. (2010). *Materiales y técnicas de pintura*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

Pedrola, A. (1988). *Materiales Procedimientos y Técnicas Pictóricas*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona .

Una Experiencia de Aprendizaje Servicio y Desarrollo Local en el Grado de Economía

María del Carmen Sánchez-Carreira¹ y Manuel González-López

Universidade de Santiago de Compostela

Palabras clave: aprendizaje-servicio, competencias transversales, comunidad local, desarrollo endógeno

1 INTRODUCCIÓN

La Universidad como actor social puede contribuir al desarrollo socioeconómico local y regional. Esa función no es suficientemente conocida o visible, por lo que son necesarias iniciativas que promuevan y visibilicen la colaboración entre la Universidad y la sociedad.

Los procesos de aprendizaje están condicionados por las metodologías utilizadas. Las metodologías activas favorecen el aprendizaje de conocimientos y competencias. En ese sentido, el aprendizaje-servicio (ApS) se considera una metodología innovadora (Puig y Palos, 2006; Martínez, 2008; Francisco y Moliner, 2010; Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015), que trata de reforzar el aprendizaje instruyendo de forma integral: proporciona conocimientos y forma en habilidades, competencias y valores. Así, relaciona teoría y práctica; al mismo tiempo que combina el aprendizaje y el servicio.

Este proyecto se integró en el marco de la II Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En ese sentido, debe destacarse el papel pionero de la USC al promover, apoyar y difundir las iniciativas de ApS.

El objetivo de este trabajo es presentar y valorar la primera experiencia de ApS desarrollada en el Grado en Economía de la USC durante el curso 2017-2018. La entidad colaboradora fue el Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Los grupos de trabajo realizaron un análisis socioeconómico de diversos barrios de la ciudad y formularon propuestas de mejora, interactuando con distintos agentes sociales.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto de ApS se desarrolló en la materia Desarrollo Regional y Desarrollo Local, que se imparte en el tercer curso del Grado en Economía de la USC. La entidad colaboradora fue el Ayuntamiento de Santiago de Compostela. El proyecto se desarrolló en el segundo cuatrimestre del curso 2017-2018. Se trata de la primera experiencia de Aprendizaje-Servicio para alumnado y profesorado.

El objetivo principal de la experiencia consistió en realizar un análisis socioeconómico de distintos barrios o áreas municipales de Santiago de Compostela, que sirve de base para formular propuestas de mejora de la calidad de vida de la población de las áreas seleccionadas.

¹ Datos de contacto, teléfono: 881811647, correo electrónico: carmela.sanchez@usc.es.

Los objetivos específicos del proyecto planteados en el desarrollo del proyecto son los siguientes:

- Conocer la realidad socioeconómica del entorno próximo;
- Identificar fuentes de información de carácter local;
- Conocer y aplicar la metodología de planificación del desarrollo;
- Identificar oportunidades, necesidades y problemas y proponer soluciones;
- Proponer acciones de desarrollo de un territorio y evaluarlas;
- Contribuir a una formación que aplique los conocimientos adquiridos en la realidad socioeconómica próxima;
- Adquirir competencias transversales.

El diagnóstico socioeconómico se centró principalmente en las características espaciales, la historia, las instituciones y las personas de los barrios y áreas analizadas. Una vez formados los grupos, el siguiente paso fue elegir el área que analizaría cada grupo. Las áreas seleccionadas fueron los barrios urbanos de Pontepedriña, Sar, Fontiñas, Conxo, el área semirural de Lavacolla y la parroquia rural de Laraño. Dicha elección permite analizar áreas urbanas y rurales e identificar semejanzas, diferencias y singularidades entre ellas.

El siguiente paso fue contactar con las personas responsables de los centros socioculturales, como primera fuente de información sobre las características del barrio, sus cambios, así como sobre personas y entidades para entrevistar.

En base a la información obtenida en las entrevistas con distintos agentes y su valoración, se realizó un análisis DAFO, que identifica debilidades y fortalezas, en el contexto interno; y amenazas y oportunidades, en el ámbito externo. Dicha matriz sirvió de base para proponer acciones de mejora.

Cada grupo expuso su trabajo en clase y entregó un documento escrito. Además, evaluó el trabajo de otro grupo, como forma de aprendizaje a través de la evaluación inter pares. Finalmente, cada estudiante participante en el proyecto elaboró un portafolios individual para recoger sus reflexiones y valorar la experiencia en distintas fases (antes de participar en el proyecto; durante su desarrollo, destacando los momentos previos y posteriores a la realización de las entrevistas; y una vez finalizado el trabajo).

En el proyecto se pueden identificar dos fases principales, que se centran en:

- a) Conocer la realidad socioeconómica próxima, a través de distintas fuentes (estadísticas, bibliográficas, trabajo de campo y entrevistas). Los trabajos incluyen información de carácter socioeconómico y territorial, que sirve de base para realizar un diagnóstico, considerando las singularidades del territorio analizado, sus recursos y agentes.
- b) Proponer acciones de mejora basadas en el diagnóstico realizado previamente. Para evaluar la propuesta y adaptarla a las características del entorno, cada grupo interactuó con distintos agentes (potenciales beneficiarios de actuación; distintos agentes sociales, entidad colaboradora).

Con respecto a la evaluación del proyecto, debe indicarse que constituye el principal elemento de la evaluación continua, al suponer el 75% de esa cualificación (equivalente a 3 puntos). La evaluación combina conocimientos y competencias. Se valora tanto el proceso como el resultado, considerando la coherencia entre diagnóstico y propuesta de actuación; y las competencias.

3 PARTICIPANTES

Hay que destacar distintos grupos de participantes en el desarrollo del proyecto, destacando claramente el alumnado. Así, se convierte en el auténtico protagonista del proceso de aprendizaje e interactúa con el entorno social más próximo. Debe indicarse que este proyecto constituyó su primera experiencia con esta metodología.

Debido al elevado número de estudiantes matriculados en la materia (109 estudiantes), el proyecto tuvo carácter voluntario. Participaron 23 estudiantes, distribuidos en seis grupos (5 grupos de 4 estudiantes y un grupo de 3). El alumnado que no participó directamente en la experiencia también se benefició porque siguió el proceso y asistió a las presentaciones de los trabajos. Y realizó un trabajo consistente en un diagnóstico socioeconómico de un municipio y la formulación de una propuesta de mejora, como en los cursos anteriores. Esos dos tipos de trabajo son complementarios: el proyecto de ApS se centra en un conocimiento más directo e *in situ* de la realidad local interactuando con los agentes; mientras que el trabajo tradicional analiza información socioeconómica de carácter local en base a fuentes bibliográficas y estadísticas. Un grupo que realizó el trabajo tradicional analizó el municipio de Santiago de Compostela, lo que resultó enriquecedor, permitiendo comparar los dos tipos de trabajo y complementar el análisis.

En relación al profesorado, la materia fue impartida por dos personas, siendo cada una de ellas responsable de un grupo de docencia. El proyecto también constituía su primera experiencia de aplicación de ApS, lo que implica un cambio completo en su papel, al actuar como orientador en todo el proceso.

Con respecto a la entidad colaboradora, se buscó una administración local, pues analizar el entorno próximo resulta más enriquecedor y contribuye a mejorar la implicación con el proyecto y el entorno. Se eligió el Ayuntamiento de Santiago de Compostela, teniendo en cuenta su receptividad al proyecto. Además, al ser el municipio en el que se localiza la USC, lo conoce todo el alumnado. Y resultó operativo para realizar el trabajo de campo e interactuar con los agentes sociales, teniendo en cuenta las restricciones de tiempo y de recursos para cubrir los desplazamientos. El Ayuntamiento había colaborado previamente en proyectos de ApS, siendo la primera vez que lo hacía el área de desarrollo económico. También debe destacarse el papel activo que tuvieron en el proyecto los Centros Socioculturales y la sociedad civil, especialmente asociaciones de vecinos o de carácter sectorial, el tejido económico y otras personas vecinas de esas áreas.

Además del apoyo de la USC como institución a la promoción de iniciativas de ApS, debe destacarse el asesoramiento del Grupo Esculca de la Facultad de Ciencias de Educación de la USC.

El nivel de satisfacción alcanzado con el proyecto por los distintos agentes participantes es alto, manifestando el interés en continuar e incluso ampliarlo. Por ello, esta experiencia pretende convertirse en una práctica estable en la materia. Así, se ha propuesto un nuevo proyecto con la misma entidad colaboradora para el curso 2018-2019. En el medio y largo plazo, el proyecto podría extenderse a otros municipios, según su interés y la distribución geográfica del alumnado; a otras entidades de carácter sectorial, regional o local; o a las propias Universidades. En otros niveles educativos, pueden aplicarse los conocimientos centrándose en el análisis de los recursos y agentes de su entorno territorial, con ejemplos, visitas o la realización de pequeños trabajos de campo.

4 NECESIDADES DETECTADAS

La Universidad como actor social cumple varias funciones, entre las que se encuentra contribuir al desarrollo local y regional (Agrafojo, 2014). Tradicionalmente se destaca la función de transmisión del conocimiento y formación de capital humano de la Universidad, a la que después se une la investigación para generar conocimiento. Desde mediados de la década de los noventa se presta más atención a la tercera misión o misión social de la Universidad, más centrada en la transferencia de conocimiento al tejido productivo (Albuquerque, 2002). La contribución de la Universidad como actor de desarrollo no siempre es suficientemente conocida o visible, por lo que son necesarias iniciativas que promuevan la colaboración entre la Universidad y la sociedad, especialmente en el ámbito territorial más próximo. Estas iniciativas sirven para proyectar la responsabilidad social universitaria (Martínez, 2008; Gaete, 2011; Agrafojo, 2014; García, 2014; Sotelino y Agrafojo, 2014; Sotelino, Santos y Lorenzo, 2016).

El desarrollo implica cambios cuantitativos y cualitativos para mejorar la calidad de vida de la población de un área territorial y la cohesión. Las teorías del desarrollo endógeno se centran en el potencial de los recursos propios del territorio, siendo claves los agentes locales (Vázquez, 1999; 2007). En este contexto, el ámbito local adquiere mayor importancia, incluso en un contexto de globalización. Así, las políticas de desarrollo tradicionales cambian desde un modelo jerárquico (de arriba a abajo, *top-down*) hacia un nuevo enfoque de abajo a arriba (*bottom-up*), que requiere una elevada implicación de la comunidad local (Albuquerque, 2002; Vázquez, 1999; 2007). El desarrollo local implica una perspectiva integral, que no se limita al ámbito económico, al considerar las singularidades territoriales (sociales, institucionales o culturales).

La concreción del proyecto se realizó de acuerdo con la entidad colaboradora (Ayuntamiento de Santiago de Compostela), tras presentarle los objetivos planteados para el proyecto y el nivel de conocimientos del alumnado; y conocer sus necesidades y valoración. Así, se identificaron distintas necesidades sociales en las que puede colaborar el alumnado y que son de interés para su formación. Se decidió realizar un diagnóstico de microespacios socioeconómicos en el marco del programa “Apuesta por tu barrio” de la Estrategia de Desarrollo Urbano Sostenible e Integrado (EDUSI) de Santiago de Compostela. Esta propuesta resultó adecuada porque facilita la realización de trabajos homogéneos y comparables especialmente para su evaluación; permitiendo comprobar las singularidades, semejanzas y diferencias entre las áreas analizadas.

5 SERVICIO REALIZADO

La metodología ApS relaciona teoría y práctica, en este caso aplicando los conocimientos al análisis de la realidad local. Y también combina las dimensiones de aprendizaje y social en un mismo proyecto, al vincular el aprendizaje con la realización de un servicio, para atender las necesidades de la comunidad local analizada (Francisco y Moliner, 2010; Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Santos et al., 2015; Puig y Palos, 2006).

En la actualidad el Ayuntamiento de Santiago de Compostela estructura sus políticas en materia de promoción del desarrollo económico local a través del programa “Compostela Se Mueve”. En el marco de ese programa, el alumnado contribuye con sus trabajos a mejorar el grado de conocimiento de los distintos espacios urbanos y rurales que conforman el municipio; a identificar agentes relevantes para la implementación de políticas en el territorio y a realizar propuestas para mejorar los aspectos

socioeconómicos de las áreas analizadas y la calidad de vida de su población. Los grupos analizaron la EDUSI ReVive Santiago para formular propuestas coherentes con esa estrategia.

Las propuestas formuladas por los grupos participantes en el proyecto de ApS constituyen la base del servicio que se presta a la comunidad local. La implementación real de las propuestas depende de la institución con esas competencias, que es la entidad colaboradora. Debe considerarse que hay propuestas que se pueden implementar en el corto plazo; mientras que otras tienen un horizonte de largo plazo, y requieren más recursos y tiempo para percibir la utilidad del servicio y la satisfacción de la comunidad local.

Dichas propuestas se expusieron en clase, en la presentación de los resultados del proyecto y fueron entregadas al Ayuntamiento. Se centran en la mejora de los barrios y parroquias en infraestructuras, dinamización comercial, establecimientos comerciales y servicios demandados, valorización del patrimonio y posible explotación turística. Las propuestas permiten comprobar las singularidades, semejanzas y diferencias entre las áreas y barrios analizados; así como en sus necesidades y oportunidades, lo que también se refleja en las propuestas de mejora.

Las propuestas fueron valoradas por el Ayuntamiento y serán incorporadas en la programación de las actividades de dinamización socioeconómica en el marco de los programas “Compostela Se Mueve” y “Apuesta por tu barrio”. Otras propuestas se trasladaron a los departamentos municipales con competencia. Para la entidad colaboradora, las aportaciones del alumnado refuerzan la necesidad ya detectada en la EDUSI, de construir un municipio más equilibrado en oferta de servicios, actividades sociales y culturales y actividad económica, mejorando la calidad de vida de la ciudadanía. El objetivo de la construcción de una ciudad más equilibrada e inclusiva está presente en las políticas municipales y en la diversificación de los espacios en los que realizar actuaciones socioculturales. Sotelino y Agrafojo (2014) destacan la cohesión de barrios y poblaciones en los proyectos de ApS con Ayuntamientos.

Para darle más visibilidad al servicio y al proyecto, al mismo tiempo que para aumentar la proyección social de la Universidad (USC) y de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, se realizó un acto de difusión de resultados con la participación de alumnado, profesorado, entidad colaboradora y agentes entrevistados. El aspecto de servicio es relevante en la metodología ApS y no debe quedar difuminado porque su efecto no sea inmediato. Debe tenerse en cuenta que la entidad colaboradora es de carácter público y, por lo tanto, no es el destinatario final o principal del servicio, que es la ciudadanía beneficiaria de las actuaciones en las áreas analizadas. El alumnado percibe su contribución a la formulación de propuestas que cubran las demandas sociales percibidas.

La entidad colaboradora muestra su satisfacción con una experiencia que supuso “una hermosa manera de aprender más sobre la ciudad con la mirada curiosa y crítica que aportó el alumnado”.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El objetivo central de esta experiencia es convertir al alumnado en protagonista de su proceso de aprendizaje. Para conseguir ese objetivo se utiliza la metodología de aprendizaje-servicio, que permite que el alumnado participe activamente en su proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento, adoptando una actitud reflexiva, crítica y con valores éticos. En ese sentido, la pirámide de aprendizaje ilustra el funcionamiento del proceso de aprendizaje. Así, después de 24 horas el estudiante solo recuerda el 5% de lo escuchado, mientras que recuerda el 50% de lo argumentado. Un

paso más avanzado lo constituiría aprender haciendo (*learning by doing*), siguiendo el pensamiento de John Dewey (Santos et al., 2015).

La metodología ApS permite aprender buscando el significado, lo que facilita la comprensión y ayuda a conocer la complejidad de la realidad que se analiza y en la que se va a prestar el servicio (Rubio, 2009; Martínez y Puig, 2011; Rubio, Prats y Gómez, 2013; Campo, 2015). El proyecto permite la mejor comprensión de los contenidos y formar en valores y competencias para la actividad profesional y social. La utilidad de los conocimientos impartidos en la materia se percibe al aplicarse en un entorno real próximo. La perspectiva de *learning by doing* enriquece el conocimiento y la adquisición de habilidades, al mismo tiempo que se realiza un servicio para la comunidad local.

Centrándonos en la perspectiva del alumnado, la experiencia resultó enriquecedora. Permitió un conocimiento directo de la realidad local, destacando la aplicación práctica de los conocimientos por primera vez en su formación universitaria. En relación con los contenidos de la materia, el proyecto contribuye a una mejor comprensión de los aspectos relativos a la planificación estratégica local, el desarrollo endógeno, la localización de la actividad económica y las personas, el análisis DAFO, debido a que se aplican de forma directa e interactuando con la sociedad local. Otro aspecto relevante es que descubren la necesidad de adaptarse al contexto para realizar un buen diagnóstico y formular propuestas de mejora. Además, constituyó una forma de acercarse y comprender mejor los diversos barrios y espacios de la ciudad analizada.

Con respecto a la adquisición de competencias para el desarrollo personal, profesional y social, el proyecto pretendía incidir en distintos aspectos, basándose en Puig et al. (2007), Tapia (2008), Martínez (2010), Campo (2015), Santos et al., (2015). Entre las competencias propuestas, destaca el desarrollo de habilidades comunicativas y, la mayor motivación e implicación social. Se trataba de la primera vez que realizaban entrevistas, lo que les permitió aprender a obtener información de personas diversas (por edad, profesión, nivel de formación, ámbito rural o urbano, entorno en el que se realiza formal o informal, a una única persona o en grupo-, ...), y a tratar, analizar y seleccionar esa información cualitativa, así como a valorar las opiniones (a veces coincidentes y a veces diversas). Esa experiencia les permitió superar los temores e inseguridad a hablar con personas de otros ámbitos e incrementar su capital social. Aprendieron a interactuar con otros agentes, a cooperar y a trabajar con las personas y para las personas, así como a ponerle cara a los problemas socioeconómicos en el entorno próximo. El alumnado también destaca la cooperación en el grupo de trabajo, porque nunca se organizarán y coordinarán de esa forma. En las experiencias previas de trabajo en grupo no sentían el valor añadido del equipo. También se desarrolla la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad. El trabajo propuesto comparte unos elementos comunes, pero el profesorado propone una participación proyectiva, dando libertad para que cada trabajo sea diferente (Campo, 2015). Aunque genere dudas, especialmente al principio, les permite conseguir mayor autonomía en su proceso formativo, tomar decisiones y desarrollar la creatividad.

Los principales resultados del aprendizaje destacados por el alumnado participante en el proyecto son coherentes con lo señalado en otros trabajos (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Folgueiras et al., 2013; Fernández, Arco, Hughes y Torres, 2014; Santos et al., 2015). Además, la mayoría del alumnado (95,65%) volvería a participar en el proyecto y lo recomendaría; estando motivados para continuar o hacer seguimiento del proyecto. Como principales limitaciones del proyecto destacan el tiempo limitado y la falta de concreción sobre los contenidos exactos.

Con respecto al profesorado, este proyecto supone un reto al tratarse de su primera experiencia en la aplicación del ApS. Su papel tradicional cambia completamente, pasando a actuar como orientador en todo el proceso. Sin embargo, aunque su papel en el proyecto es menos visible, no se debe minusvalorar. De hecho, resulta crucial para el buen desarrollo del proyecto y la consecución de los aprendizajes previstos, pues propone la iniciativa, la coordina, hace el seguimiento, reorienta y fomenta la reflexión y el aprendizaje a lo largo de todo el proceso (Páez y Puig, 2013; Sotelino y Agrafojo, 2014; Campo, 2015; García-Pérez y Mendía, 2015; Santos et al., 2015). E implica un aprendizaje y proceso de reflexión que servirá para mejorar en los nuevos proyectos, en aspectos como la organización temporal del proyecto o la evaluación de las competencias transversales. Una consecuencia del cambio en los roles tradicionales de alumnado y profesorado se manifiesta en el cambio en las relaciones profesorado-alumnado (Francisco y Moliner, 2010; Folgueiras et al., 2013).

7 CONCLUSIONES

La aplicación de la metodología ApS representa una experiencia innovadora que busca mejorar los procesos de aprendizaje al reforzar los conocimientos, derivado de su aplicación a un contexto real; y desarrollar competencias transversales útiles para su actividad profesional y social. Al mismo tiempo, se presta un servicio a la comunidad local, que en este caso consiste en proponer acciones para la dinamización socioeconómica de las áreas analizadas y mejorar la cohesión, integración y equilibrio territorial de la ciudad.

La valoración de esta primera experiencia por los distintos agentes participantes es muy positiva. El alumnado destaca su entusiasmo por esta actividad que considera muy formativa. Por primera vez percibe que aplican los conocimientos a una realidad concreta y próxima. También contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas, de trabajo en grupo o aprendizaje autónomo.

La experiencia supone mayor motivación para alumnado y profesorado y una mayor implicación con el entorno. También supone mayor dedicación y esfuerzo, que no siempre se reconoce suficientemente en la cualificación del alumnado o la dedicación del profesorado. Se reconocen los mejores resultados en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias para su inserción laboral y desarrollo personal, ciudadano y social. Y permite la proyección social de la Universidad, visibilizando su contribución al desarrollo.

El proyecto se considera útil, porque presenta beneficios percibidos por la comunidad local participante: alumnado, profesorado, entidad colaboradora y sociedad civil. Esta experiencia pionera trata de iniciar el camino, sentando las bases para nuevos proyectos en la materia o en la titulación, que consigan mejorar la formación del alumnado y contribuir a una mejor sociedad.

Agradecimientos

Los autores quieren agradecer la colaboración de distintas personas e instituciones sin las que el proyecto no se podría haber desarrollado. Al alumnado pues son los auténticos protagonistas, que hicieron real este proyecto. Al Ayuntamiento de Santiago de Compostela por ser la entidad colaboradora y apoyar y enriquecer el proyecto. Merecen un agradecimiento especial Marta Lois, como concejala de Igualdad, Desarrollo Económico y Turismo; Carme Casado como técnica de promoción económica y principal interlocutora; y los Centros Socioculturales de las áreas analizadas. A la USC, por apoyar este proyecto, que se desarrolló en el marco de la II Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa en Aprendizaje-Servicio de la USC. A Javier Agrafojo y Ernesto Gómez del

Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU). Un agradecimiento especial para el Grupo Esculca de la USC y, en particular, a Mar Lorenzo, Alexandre Sotelino, Igor Mella y Miguel Ángel Santos, por su asesoramiento, disponibilidad y sabio acompañamiento del proyecto. A toda la comunidad local participante en las entrevistas (vecinos, asociaciones, empresarios, ...) por transmitir sus conocimientos y su confianza y por su cálida acogida de la iniciativa. Esperemos que todos ellos puedan visibilizar y disfrutar algunas de las mejoras propuestas.

8 REFERENCIAS

- Albuquerque, F. (2002). *Desarrollo económico territorial: guía para agentes*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional, Fundación Universitaria.
- Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.
- Fernández, F.D., Arco, J.L., Hughes, S., y Torres, J. (2014). Mejora de las competencias profesionales del alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio. En J.J. Maquilón y J.I. Alonso, (Eds.), *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp. 231-241). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- 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.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- 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, 109-133.
- García, M.A. (2014). *Responsabilidad Universitaria y Desarrollo Sostenible*. Madrid: Studia XXI, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- García-Pérez, Á y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. Profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-118.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez, (Ed.), *Aprendizaje y servicio y responsabilidad social de las universidades*. Madrid: Octaedro.
- Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.

- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje y servicio. En Puig, J.M. (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (Coord.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Santos M.A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Sotelino, A. y Agrafojo, J. (2014). Aprendizaje-Servicio: la apertura del mundo educativo a la comunidad. En J.L. Pastoriza (Coord.), *Educación para a ciudadanía global: Experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social* (pp. 62-72). Vigo: Fundación Isla Couto.
- Sotelino, A.; Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228.
- Vázquez, A. (1999). *Desarrollo, redes e innovación: Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Madrid: Pirámide.
- Vázquez, A. (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales*, 11, 183-210.

IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje Servicio Universitario: Talleres pre-prácticos del Grado de Educación Infantil para la integración educativa en el aula como servicio a la comunidad

Isabel M.^a Granados Conejo, M.^a del Carmen Sánchez Sánchez, M.^a Luisa Moreno Gutiérrez, Carmen Durá Garcés y Ana Durán Ferreras.¹

Universidad de Sevilla

1 INTRODUCCIÓN

Creemos que lo primero que debemos plantearnos cuando programamos nuestras asignaturas es la pregunta ¿queremos que nuestros alumnos se conviertan en agentes activos de cambio o si nuestra opción, y por tanto labor, es la de proporcionarles buenas herramientas para competir?

Las experiencias de ApS en la Universidad, buscan lograr que el trabajo realizado con los alumnos en las distintas asignaturas tenga su reflejo en un servicio solidario en la comunidad, en pos de la justicia y el bien común, es decir, que repercutan positivamente en aquellos que más lo necesitan, a la vez que acerca la realidad a los alumnos y les sirve para ser más sensibles a ésta (Martínez, 2010; Barnett, 2008; Cortina, 2007).

Buscamos establecer un equilibrio entre el aprendizaje y el servicio. Por un lado, entre el aprendizaje, mediante Talleres (que parten de una necesidad detectada en los contextos educativos) y los Seminarios dialógicos (en el que se comparten experiencias) y por otro, servicio, (un enfoque práctico que se deriva a necesidades concretas: problemas de convivencia en los Centros, dificultades del aprendizaje, gestión de las emociones, etc.). Intentaremos mostrar la repercusión de varios pre-talleres de la asignatura de prácticas de tercero y cuarto curso de Grado Infantil en el trabajo solidario y servicio de los alumnos en momentos determinados de sus prácticas (Francisco y Moliner, 2010).

Aunque en nuestro centro universitario no está aún institucionalizado el APS, se considera una práctica de servicio a la comunidad, formando parte del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado del grado de educación Infantil.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

En la siguiente comunicación se expone un ApS a partir de la labor realizada por las profesoras de varios talleres dentro de la asignatura de prácticas de tercero y cuarto curso de Grado Infantil y la repercusión de éstos en el trabajo solidario y servicio a la comunidad de los alumnos en sus prácticas, centrándonos en la labor realizada por una de las alumnas en un aula de Infantil de 5 años, que ha asistido a dichos talleres previos al periodo de prácticas y como preparación para éstas.

Los talleres han sido: taller de Conocimiento y análisis del entorno social; el de Planificación y fundamentación pedagógica; taller de Lectoescritura; el de Trabajo de las emociones y taller de Creatividad y Teatro Negro. Cuyos objetivos se pueden resumir en

¹ Profesoras titulares del Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola Fundación San Pablo Andalucía CEU. Centro adscrito a la Universidad de Sevilla.

- Reflexionar, dar alternativas, tomar decisiones, compartir experiencias.
- Realizar un análisis del contexto y entorno social de los niños
- Trabajar la capacidad de diseñar situaciones de aula, de manera creativa.
- Establecer coherencia entre el planteamiento de la planificación y la metodología y/o principios teóricos propuestos en la fundamentación teórica (Trilla, 2001).
- Vincular los elementos curriculares en el centro de interés y/o proyecto de trabajo propuestos como servicio en el aula de Infantil, en el que el alumno realiza sus prácticas, previa detección y análisis de las necesidades de los niños en ésta,
- Diseñar actividades usando como recurso el Teatro Negro, y reflejando en éstas el enfoque metodológico expuesto en la argumentación teórica.

La labor que han realizado estos alumnos en el aula de infantil ha consistido en un taller de Teatro Negro que buscaba la integración de todos los alumnos de un aula muy heterogénea, compuesta por niños procedentes de distintos países, hijos de migrantes.

3 PARTICIPANTES

El alumnado del Grado de Educación Infantil lleva teniendo contacto con los colegios o Centros de prácticas, desde primero. En este curso, tienen una semana de observación; en segundo dos semanas. En tercero y en cuarto realizan sus prácticas docentes por un periodo de 9 semanas en cada curso.

Por ello, este alumnado tiene ya una experiencia en cuarto, que le permite conocer de manera general no sólo el Centro, sino también las necesidades que se producen en el aula de Infantil. Aunque ellos realizan sus prácticas de la manera habitual, y según la normativa del Centro de Estudios Universitario Cardenal Spínola, adscrito a la Universidad de Sevilla, también consideramos que se podían aprovechar en algunos momentos de sus prácticas, o incluso, en algunos casos, fuera de ellas, para, partiendo de las necesidades detectadas y previa preparación, realizar un servicio solidario y comunitario a esos niños que están en la clase en la que van a realizar sus prácticas, y en Centros situados en una zona compleja, deprimida y con muchos problemas, como un acto de justicia.

Es por eso que, partiendo de la trayectoria de estos alumnos, se planteó la posibilidad de realizar un proyecto que se llevaría a cabo en los pre-talleres de prácticas, que se implementaría en determinados momentos a los niños del colegio en el que estaban y concretamente en su clase, momentos consensuados con la tutora, dentro o fuera del aula. La evaluación de este proyecto se realizaría una vez cada semana, en la que los alumnos universitarios asisten a unos seminarios dialógicos en los que se habla de la experiencia y se pone en común ésta.

Los alumnos del Grado de Educación Infantil fueron los de dos cursos, unos 45 en total. Todos los alumnos llevaron a cabo, al menos, una actividad de Teatro Negro, pero como ejemplo, nos centraremos en el trabajo realizado por una alumna de 4º de dicho Grado, que trabajó en un aula de 5 años, con unas necesidades específicas. El Centro estaba situado en una zona periférica y compleja del Polígono Sur de Sevilla, en una clase muy heterogénea, formada por trece niños, con más de la mitad migrantes y de etnia gitana.

En la preparación, es decir, en la docencia de los talleres pre-prácticas, interviene 5 profesoras. Estas son las que a su vez realizarían un seguimiento y evaluarían la experiencia cada semana de las prácticas, a través de los Seminarios dialógicos.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Esta zona está formada por una población de aluvión procedente de distintos lugares, y en situación marginal o casi marginal. Las necesidades de estos niños están relacionadas con el aprendizaje del idioma, la integración en un aula, en un barrio y en un país nuevo. Además de la inclusión en un lugar, la clase, totalmente diversa. Se trata de un aula de un centro de la periferia de Sevilla, con 13 niñas/os de infantil de 5 años con un 60% de niños de otros lugares y de etnia gitana.

5 SERVICIO REALIZADO

Trabajo realizado en la fase de los talleres pre-prácticas con los universitarios.

5.1 Fase de talleres pre-prácticas y preparación del proyecto de intervención

En esta fase, se produce un análisis y conocimiento del entorno social en general y particularmente en el entorno en el que cada alumno va a realizar sus prácticas. Recogiendo por escrito qué hay y qué se puede hacer; Detección de sus necesidades; Taller de Gestión de las emociones y su aplicación en el trabajo en un aula de infantil de 3 a 6 años (Ruíz, 2005); Taller de Creatividad y Teatro Negro, con las técnicas y recursos necesarios, su aplicación en Educación Infantil. En este taller se divide la clase por grupos, se elige un cuento con valores. Para ello, después de una fundamentación teórico práctica con los objetivos arriba señalados, se llevó a cabo una introducción al Teatro Negro, indicando brevemente, el valor de este recurso a nivel educativo, así como el modo de llevarlo a cabo, los recursos necesarios, como luces negras, trajes negros, guantes blancos, otros materiales fluorescentes, etc. (Hoster Cabo, 1998; Conejo Siles, 2012; VVAA, 2000). Así como el recurrir a cuentos que se pudiesen adaptar a los niños y a este tipo de recurso, porque fuesen fácilmente representables, con valores y de modo vistoso. Por grupos, los alumnos fueron construyendo materiales, eligiendo el cuento adaptado a su grupo de edad de infantil, se ensaya, y se lleva a cabo su representación al resto de alumnos de la clase y a otros cursos con gran disfrute por parte de todos. Este proceso fue muy lúdico y divertido.

Se realizaba también el Diseño del proyecto a implementar, con los conocimientos trabajados, preparación de materiales, etc. Se usó materiales de Teatro Negro, Kamisibais, y los cuentos de una mujer mayor de la zona en un librito llamado “Cuentos de Manuela. Cuando la vida se hace un cuento”, Cuentos de Rafaela García Gómez, (aún no publicado), con el Prólogo de Eduardo Barrera Romero y la coordinación de la profesora M^a Carmen Sánchez Sánchez (Profesora de uno de los talleres de pre-prácticas) y otros cuentos. En tercero, los alumnos de un colegio descubrieron en sus prácticas a una mujer mayor que contaba cuentos a los niños. Realizaron un trabajo en el que transcribieron los cuentos, que fueron ilustrados por los niños del centro. Esto se materializó en un librito que usaríamos en los centros a partir de ese momento.

5.2 Fase de las prácticas

Cada alumno/a consensuó con su tutora el modo de implementar en la clase el proyecto diseñado en la fase anterior, llevarlo a cabo en su clase. Todas/os las/os alumnas/os llevaron a cabo alguna actividad de Teatro Negro, en la que se llevaba, pero como ejemplo, señalaremos el taller realizado por una de

ellas en un aula de un centro de la periferia de Sevilla, con 13 niñas/os de infantil de 5 años con un 60% de niños de otros lugares y de etnia gitana. En este caso, la alumna implementó un proyecto con los cuentos de Manuela, y otros cuentos de inclusión y multiculturalidad. Además, usó los Kamishibais, y otros recursos. Cada semana de las prácticas, se consensuó con la tutora de la clase, un día en el que se realizaba este trabajo.

Por ello el trabajo realizado con los niños fue el siguiente: Análisis de necesidades, en el que se detectó una urgente necesidad de integración de los diversos niños, dada la heterogeneidad de los lugares de procedencia.

A continuación y previo diseño del taller, se pasó a la preparación de los materiales, sesión de juegos libres con las luces (con sus gafas protectoras) elección del cuento a representar, ensayos, etc., que ya constituyeron en sí una “prueba de fuego de integración”, que iba más allá de la temática del cuento elegido, para hacer que los niños trabajando codo con codo, realizaran un ejercicio de integración, al que todos se prestaron sin problemas, porque hay que recordar que en estas edades tempranas es casi más fácil para los niños este ejercicio que para los mayores.

La evaluación se llevó a cabo mediante la “Diana de Metacognición” (Pellicer, 2017), actividad propuesta por la Fundación Trilema (desde los niños); La evaluación de las tutoras de las clases de Infantil; las profesoras del taller de pre-prácticas y; la evaluación de los distintos cursos de universitarios que participaron y la autoevaluación de los propios alumnos.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El alumnado universitario, identifica en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, y donde pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se han trabajado en el taller preparatorio para las prácticas (Martínez y Hoyos, 2006)

Aprendizaje de los alumnos en los talleres pre-prácticas:

- Realización de una reflexión, búsqueda de alternativas, toma de decisiones, compartir experiencias.
- Realización de un análisis del contexto y entorno social de los niños
- Desarrollo de la capacidad de diseñar situaciones de aula, de manera creativa.
- Intento de establecer coherencia entre el planteamiento de la planificación y la metodología y/o principios teóricos propuestos en la fundamentación teórica.
- Vinculación de los elementos curriculares en el centro de interés y/o proyecto de trabajo propuestos como servicio en el aula de Infantil, en el que el alumno realiza sus prácticas, previa detección y análisis de las necesidades de los niños en ésta,
- Diseño de actividades usando como recurso el Teatro Negro, y reflejando en éstas el enfoque metodológico expuesto en la argumentación teórica.

Aprendizaje de los alumnos en prácticas:

- El proyecto de APS contribuye al desarrollo de las competencias transversales requeridos a los estudiantes en la asignatura.

- Como el proyecto se enfoca en las personas, problemas y necesidades reales, y no en los temas, contenidos teóricos, etc.
- Capacidad de observar
- Detectar necesidades reales del entorno educativo (Centro/ Aula)
- Diseñar un plan de actuación
- Ejecutarlo
- Hacer un proceso de Metacognición.

7 CONCLUSIONES

- Se trabajan todas las competencias transversales, como la labor de equipo, tomar decisiones,
- También la capacidad de Observación
- Integrar teoría-práctica
- Desarrollo personal del alumnado
- El plan de actuación va a una realidad concreta
- Los estudiantes, al conectarse con los profesionales aprenden de ellos, asumiendo un rol profesional
- Colaboración Universidad – Escuela
- Construcción del conocimiento a través de la realidad práctica
- Que el Teatro Negro junto a los demás talleres, se muestra como un método eficaz, lúdico y divertido para trabajar tanto la integración escolar como otros aspectos ligados a ésta como lectoescritura, emociones, estrategias pedagógicas y análisis del entorno, que propicia la realización de un servicio solidario, en este caso en las aulas de educación infantil.
- Que los alumnos se sienten motivados a llevarlo a cabo y los niños se pueden beneficiar de este servicio. Una de las alumnas lo consideró tan relevante, que fue objeto de su trabajo fin de grado.
- Consideramos que actividades ligadas a estos talleres y llevadas a cabo con Teatro Negro pueden ser diseñadas e implementadas por nuestros alumnos, realizando un servicio a la comunidad.

8 REFERENCIAS

- Barnett, R. (2008), Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro.
- Cortina, A. (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*, Oviedo: Nobel.
- Conejo Siles, D. (2012). El teatro negro en la educación infantil: técnica y posibilidades de uso. *Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, 7, CEP de Villamartín. ISSN: 1989-9564. Depósito Legal: CA 463-2010

- Francisco Amat, A. y Moliner Miravet, 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), 69-78.
- Hoster Cabo, B. (1998). El taller de teatro negro y de animación. *Escuela Abierta*, 2, 239-254. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Martínez, M. (Coord.) *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social en las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (2006), «Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización», en Martínez, M. y Hoyos, G. (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas*, (pp. 15-48), Barcelona: Octaedro.
- Pellicer Iborra, C. (2017). *La evaluación del aprendizaje en Educación Infantil*. Madrid: Anaya.
- Ruíz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.
- Trilla, J. (. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- VVAA (2000). *Actividades lectoras en la escuela infantil y primaria*. Madrid: Editorial CCS.

SEMILLEROS CEU-UNIMAK: Cooperación al Desarrollo Universitaria e Innovación Docente mediante Aprendizaje-Servicio entre la Universidad CEU San Pablo (España) y la Universidad de Makeni (Sierra Leona)

M^a Gloria Aznar Fernández-Montesinos, Eduardo García Gómez, Cristina Laorden Mengual y Paloma Saá Teja

Universidad CEU San Pablo, Universidad de Makeni

1 INTRODUCCIÓN

En el año 2009 la Universidad CEU San Pablo (USP-CEU) inicia un proyecto de Voluntariado y Cooperación al desarrollo con la Universidad de Makeni (Unimak), en Sierra Leona que, desde una experiencia de voluntariado y cooperación universitaria al desarrollo, busca el fortalecimiento de las capacidades educativas de ambas universidades, así como la mejora de las condiciones de vida de la sociedad sierraleonesa.

En paralelo, el “Laboratorio de Habitabilidad y Desarrollo”, alumnos y profesores del Hd_Lab colaboran y moldean el desarrollo del proyecto de cooperación con Sierra Leona, que, con el tiempo, crece y se abre a todas las Facultades.

En la actualidad forman parte del proyecto docentes, personal, alumnos, de todas las facultades de la USP CEU, así como de otras universidades españolas, y personas del mundo empresarial.

En la presente comunicación mostraremos un recorrido general de casi diez años de actuación, para detenernos después en el detalle de las experiencias en el ámbito del ApS realizados por el *Semillero de Económicas* en el curso académico 2017/2018 y 2018/2019.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Los “Semilleros” son grupos de trabajo en los que participan alumnos y profesores de las dos Universidades. En cada semillero participan como mínimo un profesor y 4-5 alumnos de cada universidad, organizándose de manera autónoma según un “micro-proyecto” propuesto por alguno de los participantes, aprobado por ambas universidades, y tutelado por los profesores participantes.

Las actividades que desarrollan los “Semilleros”, se ajustan al perfil académico de los estudiantes que participan en ellas, pudiendo colaborar alumnos y profesores con diferentes perfiles académicos cuando la tarea a desarrollar así lo requiera. Actualmente, los semilleros activos son el de Arquitectura, Economía, Salud y Comunicación. Se está iniciando el de Derecho.

A grandes rasgos, la metodología seguida para la realización de los trabajos tiene los siguientes objetivos, aplicables al ámbito del ApS:

- Concienciación y difusión de la responsabilidad con los países en vías de desarrollo. Fomento de la actitud crítica y solidaria desde la profesión, vinculada al propio aprendizaje y formación personal.
- Desarrollo de la actitud investigadora y de formación autónoma tutelada, al involucrar al alumnado también en las tareas de organización y coordinación.

- Adquisición por parte del alumnado de competencias y habilidades de trabajo en grupo, gestión de equipos, reparto de cargas de trabajo y autoaprendizaje.
- Impulso de la efectiva capacitación profesional del alumnado, al llevarse a cabo trabajos de aplicación real.
- Desarrollo de trabajos colaborativos entre alumnos de distintos cursos, propiciando las tutorías entre iguales o mentorías.
- Fomento de la coordinación transversal interdisciplinar e interfacultativa.
- Fomento de la coordinación y del trabajo compartido inter-universidades.

Como proyecto, nos hemos planteado los siguientes retos:

- **Escucha de las necesidades locales como elemento crítico para la acción:** Apoyo a la formación como necesidad prioritaria en Sierra Leona. El campus de Unimak ha servido como punto de encuentro para el desarrollo y ejecución de proyectos formativos, urbanos y comunitarios, apoyado en el trabajo previo de los voluntarios desde Madrid y Makeni (alumnos, profesores y colaboradores).
- **Organización participativa e integradora:** El proyecto se ha abierto a distintos ámbitos locales en Makeni-Se ha trabajado con el Ayto., el barrio de Ropolon, Robuya y Masuba, los colegios de St. Joseph y St. Francis, las aldeas de Yoni, y Yellisandra, el hospital de Holy Spirit y Magbenthe y otros centros sociales de la ciudad.
- **Visión de largo plazo:** Desde que comenzó en 2009, la relación entre las dos universidades se va fortaleciendo y ajustándose las demandas mutuas.

3 PARTICIPANTES

Al hilo de este proyecto, durante 10 años, grupos de voluntarios de la Universidad han realizado trabajo de campo en Makeni (Sierra Leona), colaborando directamente más de 600 alumnos y 25 profesores universitarios, tanto en acciones curriculares (desarrollos teóricos y prácticos en asignaturas, PFCs, seminarios), como extracurriculares (175 voluntarios en viajes, trabajos de campo, investigación, exposiciones, edición de libro, etc.).

4 NECESIDADES DETECTADAS

El proyecto de cooperación y la experiencia de aprendizaje en servicio solidario universitario, se desarrolla en torno a necesidades detectadas en tres grandes ejes:

- a) **La ciudad de Makeni.** Con 126.000 habitantes según el censo 2015, Makeni es una ciudad tipo africana, de rápido crecimiento. Entre sus principales desafíos, la ciudad arrastra importantes déficits en materia de habitabilidad (infraestructuras, vivienda, vulnerabilidad...).
- b) **La Universidad de Makeni.** Ha sido un elemento central en todo el proyecto. La Universidad de Makeni (Unimak <http://unimak.edu.sl/wordpress/>) nace en 2005 con el fin de promover el desarrollo social, político y económico en Sierra Leona. Desde la convicción de la importancia crítica de la formación para el desarrollo del país, sus tareas se dirigen a capacitar gobiernos,

entidades públicas y especialmente a la sociedad civil, fomentándose las alianzas con otros socios nacionales e internacionales.

- c) **Las personas de Makeni.** Según el Índice de Desarrollo Humano, Sierra Leona ocupa el puesto 181 de 188 países computados (Informe 2015 del PNUD). Con 50,4 años, su esperanza de vida es la segunda más baja del mundo, teniendo el 52% de su población bajo el umbral de la pobreza (2011, World Bank). Según el PNUD, la mortalidad materna en partos dobla la media del África Subsahariana, mientras la mortalidad infantil es la más alta, muy por encima de sus países vecinos.

Pese a que la evolución en los años pasados mostraba una mejoría, la llegada del Ébola ha vuelto a golpear muy duro al país, siendo este considerado como el epicentro de la epidemia.

5 SERVICIO REALIZADO

Los “Semilleros” de la Universidad CEU San Pablo se han dotado de relevancia y reconocimiento en términos académicos, desde el punto de vista de aprendizaje de los alumnos, y tratan de contribuir constantemente a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población de Makeni, tal como propone Martínez (2008). En este sentido, según recomienda Miguez (2013), los proyectos que se presentan a continuación constituyen una oportunidad preferencial e irremplazable para la formación de profesionales solidarios y comprometidos en la transformación social.

Como se ha comentado con anterioridad, el presente documento se centra en el trabajo efectuado por el “Semillero” de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, sin olvidar el trabajo interdisciplinar del resto de semilleros (Arquitectura-Development¹, Salud² y Comunicación³).

Pasamos a desarrollar pues, con más precisión, el trabajo del Semillero de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, gestionado desde 2016, en el marco del *Programa de economía de la empresa y del desarrollo*, orientado a fortalecer la formación de los alumnos de la Universidad de Makeni y de nuestra Universidad con una visión pluridisciplinar e innovadora a partir de la introducción de metodologías alternativas en el ámbito del ApS.

Este Semillero responde a la idea de que los conocimientos se crean a partir de la transformación de la propia experiencia, fundamentada en el aprendizaje basado en la acción social conjunta como fuente de transformación, compromiso (Martínez Usarralde, 2014) y educación integral (Uruñuela, 2018).

Como queda reflejado a continuación, puede encuadrarse dentro de la metodología ApS al concederse un gran peso, de forma equilibrada y vinculada, tanto a la dimensión aprendizaje como a la dimensión servicio (Uruñuela, 2018). Y, más aún, en la denominada sexta generación de EpD, al

¹ Destaca su trabajo de planeamiento urbano con el Ayuntamiento de Makeni, que incide en los retos críticos de las ciudades de gran crecimiento africanas, proporcionando un apoyo técnico constante muy demandado, en un país sin escuelas de arquitectura ni planeamiento. En concreto, trabaja en (a) el Plan Estratégico de Desarrollo de la ciudad de Makeni, en (b) el Programa Participativo de Mejora Barrios y Planeamiento Urbano y en (c) Proyectos y colaboraciones en el Campus de la Universidad de Makeni (construcción del Aula Magna en campus de Unimak, diseño de un edificio para profesores invitados en campus de Unimak, entre otros).

² *Programa educación sanitaria, prevención de la salud y biotecnología. Health Summer Camp* en tres centros escolares de Makeni.

³ Apoyo tecnológico, documental y docente.

coordinar el ApS del Norte con el del Sur, forjando vínculos de colaboración y enriquecimiento de las diferentes experiencias (Fernández Carrión, 2013).

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Al participar en estos proyectos, los estudiantes se encuentran con una inmersión intensiva en la consultoría de un caso real, así como en el aprendizaje de los fundamentos del liderazgo y la toma de decisiones de gestión. Los estudiantes tanto de Makeni como de la Universidad CEU San Pablo, tienen la oportunidad de poner en práctica las habilidades aprendidas.

En este sentido, a partir de un aprendizaje activo, colaborativo y experiencial por parte del alumnado (Battistoni, 2002; Tapia, 2006;), orientado a la resolución de problemas (Uruñuela, 2018) y la adquisición de habilidades de pensamiento crítico (Pascarella *et al.*, 2014), en el que el alumno es el protagonista tutelado por un profesor erigido como facilitador o mediador (Francisco y Moliner, 2010), los objetivos planteados se concretan en los siguientes:

- Aprendizaje experiencial: apoyo a la formación práctica de alumnos universitarios de UNIMAK y CEU.
- Motivación: fomento de la comunicación interuniversitaria con el fin de incrementar la motivación de los alumnos en ambas Universidades.
- Enriquecimiento de la dimensión humana: tanto de profesores como de alumnos implicados, al poner sus conocimientos y competencias al servicio del desarrollo social y económico de otras realidades.
- Incremento del bienestar: en aquellas comunidades locales con las que se colabore de forma que se contribuya a la equidad, la justicia, el cumplimiento de los derechos humanos, la cohesión social y la lucha contra la pobreza empoderando a los actores clave para el desarrollo local y regional.
- Valor: planteamiento conjunto de estrategias comerciales y de marketing para conseguir un mejor rendimiento empresarial.
- Implicación institucional: con el Ayuntamiento de Makeni, comunidades de barrios en Makeni, sindicato del mercado y otras asociaciones, ONGs, centros educativos, Embajada, Consulado...
- RSC: dar continuidad al proyecto CEU-UNIMAK, reforzando la proyección externa del CEU como institución responsable de un programa puntero en Cooperación Universitaria al Desarrollo.

La metodología empleada por los subsemilleros de la Facultad se concreta a partir de la tipología de ApS aportada por Martínez (2008), que se expone a continuación.

6.1 Servicio directo: subsemillero de emprendimiento.

Este tipo de servicio lo constituyen las actividades y proyectos que requieren una relación directa, de forma que el alumnado intervenga directamente sobre la situación (Martínez, 2014). Esta modalidad se recoge en el subsemillero de Emprendimiento. En el que profesores y alumnos de la Universidad CEU San Pablo tutorizan diferentes proyectos piloto de empresas locales o startups, presentados por los

estudiantes de la Universidad de Makeni (UNIMAK) acompañándolos y guiándolos desde el análisis al lanzamiento comercial de los mismos.

En cada proyecto se exploraron los desafíos y las oportunidades únicas, para desarrollar un plan de negocio en el contexto de Sierra Leona. Los alumnos aprendieron a trabajar en equipo virtual, trabajar con otras facultades, a pensar desde otros puntos de vista, desarrollando los llamados *soft skills*. La tecnología, en este caso, se convierte en una aliada (Martínez, 2014) de forma que permite el contacto frecuente entre alumnos y profesores involucrados de las distintas universidades (Skype, WhatsApp).

Para ello, los estudiantes examinaron las condiciones en Sierra Leona y estudiaron cómo los ambientes actuales - económicos, políticos, socioculturales, legales, ecológicos y tecnológicos- afectan al lanzamiento de nuevos negocios o emprendimientos sociales.

Para su gestión sobre terreno, equipos de alumnos y profesores se trasladaron en enero de 2018, con carácter exploratorio y en julio de 2018 un segundo viaje que pasamos a describir:

Los primeros días se implicó a todos los participantes en los retos de cada proyecto empresarial, utilizando metodologías como Role-playing, para favorecer la empatía (Martín, 1992), Design Thinking (Brown, 2008), enfocada en ofrecer soluciones a cuestiones o posibles problemas, “*Brainstorming*” para potenciar un mayor número de ideas (Brown y Paulus, 2002).

De cara a estructurar el negocio, se utilizó CANVAS (Osterwalder y Pigneur, 2010) y se analizó su entorno interno y externo mediante DAFO el PESTEL.

En la actualidad, existen nueve proyectos activos propuestos por los alumnos de UNIMAK:

1. Proyecto reciclaje de neumáticos: uso de neumáticos para realizar asientos (véase figura 1).



Figura 1. Productos realizados con neumáticos reciclados

2. Proyecto accesorios y calzado: fabricación de collares, pulseras y decoración de chanclas con abalorios (véase figura 2).

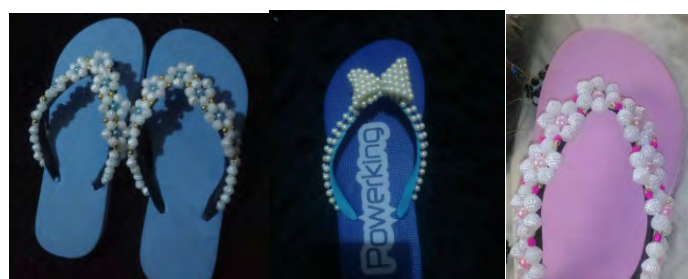


Figura 2. Productos de calzado

3. Proyecto crema de cacahuete: producto para realizar salsa de cacahuete para vender a restaurantes (véase figura 3).

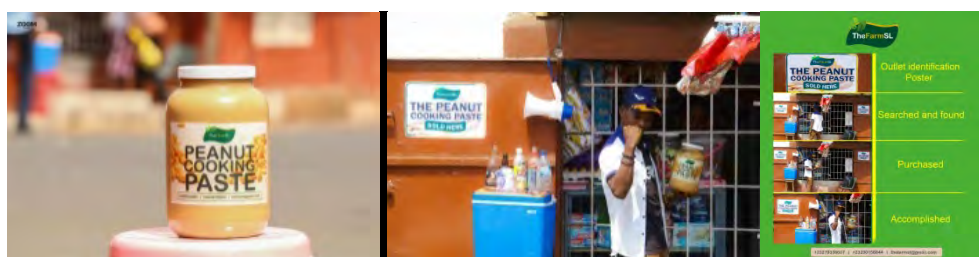


Figura 3. Producto crema de cacahuete

4. Proyecto Escuela de Música: aprendizaje para conocer la música de cerca.
5. Proyecto Funeral: servicio de funeraria.
6. Proyecto textil: venta de camisetas, pantalones, faldas y vestidos, de diseño propio.
7. Proyecto guardería: emprendedora social, para ayuda de la comunidad.
8. Proyecto bisutería: venta de collares y pendientes.
9. Productos de bambú: jarras, ceniceros, portalápices, decoración realizada en bambú.

En estos momentos, se sigue haciendo el acompañamiento, examinando cómo evolucionan dichos proyectos y ofreciendo feedback.

6.2 Servicio de investigación: subsemillero de análisis de la actividad comercial de Makeni.

En línea con las aportaciones de Martínez (2014), tiene por finalidad la recopilación de información y documentación relevante para la vida de la comunidad. En esta tipología se encuadra el subsemillero de análisis de la actividad comercial de Makeni, tomando en consideración diversas técnicas de investigación, como la etnográfica (Velasco, 1997) y el mapeo (Batlle, 2017), a fin de poder conocer datos sobre la situación y disposición de la oferta, presentación, tipos de compradores y vendedores y relaciones entre ellos. Todo ello para la elaboración de informes útiles de cara al desarrollo del tejido comercial local.

El análisis resulta esencial para conocer en profundidad la realidad local y poder definir próximos pasos de actuación entre UNIMAK y CEU, con el propósito de elaborar acciones conjuntas para el desarrollo comercial de la zona, de forma que se alcance uno de los principales fines del ApS, como es la búsqueda de soluciones conjuntas para las atender a las necesidades detectadas (Hunter y Brisbin, 2000).

En concreto, se ha organizado atendiendo al siguiente plan de trabajo:

1. Planificación y preparación del trabajo de campo. Efectuado desde enero hasta junio de 2018, consistió en: (a) la segmentación por zonas del territorio objeto de análisis (estratos), a partir de un trabajo conjunto entre Económicas, Arquitectura y UNIMAK, (b) la determinación de la información a investigar, así como (c) los cuestionarios utilizados para recoger la información sobre el terreno.

2. Investigación de campo. Trabajo conjunto CEU-UNIMAK consistente en el siguiente plan de trabajo:
 - Cabildeo⁴, esto es, visitas protocolarias a las autoridades locales para informarles del estudio de campo, de forma que facilitasen el acceso a los comerciantes entrevistados.
 - Pretest, en el que se depuraron ciertas preguntas adaptándolas al entorno etnográfico.
 - Recogida de la información. En primer lugar, se dividió la zona comercial objeto de análisis en 4 estratos. En segundo término, se asignó a cada zona un equipo formado por 2 estudiantes CEU, 2 de UNIMAK y 1 profesor. El muestreo fue por conveniencia. La recogida de la información tuvo lugar a través de las técnicas de observación en los puntos de venta, de entrevista en profundidad y de encuesta personal *ad hoc*, a vendedores (en los puntos de venta) y a compradores (transeúntes que se encontraban cerca del negocio).
 - Mapeo exhaustivo de la zona comercial, representando e identificando en el mapa los distintos tipos de negocios y puestos para conocer la posición y distribución de los mismos.
 - Puesta en común. Efectuada cada día al terminar el trabajo de campo, a fin de repasar lo conseguido.
3. El estudio de campo finalizó con la obtención de 150 de observaciones, 10 entrevistas en profundidad a financieros y comerciantes, 150 encuestas a vendedores y 200 entrevistas a consumidores. También se terminó el mapeo del mercado, de las calles principales de acceso y de algunas zonas próximas, en las que se detectó actividad comercial, en principio, no contemplada en esta primera fase.
4. Análisis de los resultados y elaboración del informe. Trabajo conjunto CEU-UNIMAK efectuado desde septiembre a diciembre 2018.
5. Presentación del primer informe relativo al análisis de la actividad comercial de Makeni en España (2ª semana enero 2019).
6. Presentación en UNIMAK y en la ciudad de Makeni (última semana enero 2019).
7. En función de los resultados, se plantearán nuevas etapas relacionadas con las propuestas estratégicas y la puesta en marcha de las mismas.

6.3 Servicio indirecto: subsemillero de innovación docente en las aulas.

Se refiere a actividades y proyectos que suelen desarrollarse en la institución académica. En concreto, el programa traslada el proyecto a las aulas de la Universidad CEU San Pablo y toma en consideración la idea del aprendizaje basado en proyectos como ejemplo de innovación docente. A tal efecto, se han incluido, de manera formal en el plan de estudios, en las asignaturas de Marketing Internacional, Merchandising y Marketing estratégico, del plan de estudios del Grado en Marketing y Gestión Comercial de la USP-CEU.

En los tres casos, en su implantación se han seguido las fases del ApS que propone Puig (2007), esto es, planificación a partir de la comprensión del contexto social, acción, demostración de los

⁴ Capacidad de influir en un actor con poder de decisión.

aprendizajes alcanzados por parte del alumno, reflexión conjunta, reconocimiento y evaluación, plasmados no solo en una nota alcanzada en el expediente académico de cada alumnos, sino en la divulgación pública por medio de congresos y comunicaciones y en la valoración por parte de la comunidad universitaria de UNIMAK en el viaje a Makeni previsto para enero de 2019.

Además, fruto de la sensibilización institucional que está teniendo lugar en la Facultad, se ha conseguido triplicar el número de Trabajos Fin de Grado aplicados a labor social.

6.4 *Advocacy*: subsemilleros de análisis económico y de comercio justo.

Esta modalidad metodológica se refiere, entre otras cuestiones, a la elaboración de documentación relevante y útil (Subsemillero de Economía del Desarrollo); así como la adquisición de compromisos sociales que ayuden al desarrollo de la comunidad (Subsemillero de Comercio Justo).

El subsemillero de Economía del Desarrollo ofrece informes breves sobre las variables macro y sobre la sostenibilidad económica de Sierra Leona, como la producción, la desigualdad, la pobreza, las instituciones para los negocios y el desarrollo, el medio ambiente, entre otros. El propósito de los informes es que las autoridades locales, los investigadores, los estudiantes y la sociedad en general puedan encontrar la evolución de las variables clave para iniciar un negocio y analizar la situación macroeconómica del país.

El subsemillero de Comercio Justo, tiene como antecedente el proyecto “Sembrando Redes en Makeni”. Después de la prospección efectuada en enero del año en curso, se estimó oportuno, por un lado, dar soporte y formación a los artesanos locales y, por otro, empezar a crear redes de distribución y comercialización de dichos productos, al amparo del acuerdo entre el CEU y UNIMAK, así como del Comercio Justo, de forma que se vieran implicados alumnos y profesores.

7 CONCLUSIONES

Desde el punto de vista de la pedagogía del aprendizaje y servicio solidario, el proyecto que se presenta para comunicación al IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior, ha conseguido involucrar a instituciones, actores locales, estudiantes, profesores, y profesionales de España y Sierra Leona, siendo los propios estudiantes, profesores y voluntarios los agentes del cambio, responsables del desarrollo del proyecto, con el aval de sus respectivas universidades.

Las distintas experiencias están suponiendo para los alumnos un refuerzo de las competencias y destrezas, aumento de la motivación, facilidad para el aprendizaje junto con la retención de conceptos y la mejora de los resultados (Uruñuela, 2018; Martínez 2014; Bringle y Hatcher, 1996).

Para el profesorado, nuevos retos basados en la modificación de la manera de entender y vivir la labor docente, trascendiendo la rutina (Uruñuela, 2018) y la mera transmisión de conceptos para alcanzar un clima de mayor confianza (Martínez, 2014) y participar de forma activa en la interlocución, investigación y cambio sociales.

Además, se ha podido comprobar los beneficios reales de una puesta en común intercultural, desde los ámbitos universitario y profesional, fundamentados en los siguientes aspectos:

- Enriquecimiento de la visión del estudiante y el docente, en un entorno drásticamente diferente.

- Aplicación sobre el terreno de metodologías de trabajo útiles para el desarrollo de las competencias profesionales.
- Fomento del desarrollo local, desde el punto de vista del Comercio Justo.
- Empoderamiento local, en base al estudio en profundidad de la realidad comercial y aportación de datos económicos para su desarrollo.

8 REFERENCIAS

- Battle, R. (2017): *Evaluar los aprendizajes en proyectos de aprendizaje-servicio*. Recuperado el 12 de septiembre de 2018 de <http://evaluacion.es/2017/05/15/evaluar-los-aprendizajes-en-proyectos-de-aprendizaje-servicio/>
- Battistoni, R. (2002). *Civic engagement across the curriculum: A resource book for faculty in all disciplines*. Providence, RI: Campus Compact.
- Bringle, R.G. y hatcher, J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education, *Higher Education*, 186. Recuperado el 15 de septiembre de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/186>.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.
- Brown, V. y Paulus, P. (2002). Making group brainstorming more effective: Recommendations from an associative memory perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 208–212. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/14678721.00202#articleCitationDownloadContainer>
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica, *Revista Electrónica de Formación de Profesorado*, 13 (4), 69-77.
- Hunter, S. y Brisbin, R.A. (2000). The impact of service learning on democratic and civic values. *PS: Political science and Politics*, 33(3), 623-626. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1049096500061667>
- Martín García, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *PS: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67. Recuperado de <https://docplayer.es/76357022-El-role-playing-una-tecnica-para-facilitar-la-empatia-y-la-perspectiva-social.html>
- Martínez Martín, M. (coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Usarralde, M.J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje Servicio), en *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano*, 135-154, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Miguez, M., Checchia, B., Vaccaro, M., Barboni, A. y Grinsztajn, F. (2013). Impacto de los proyectos solidarios en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires:

Currículum, compromiso social y gestión, en Rubio, L. Prats, E. y Gómez, L. (coord.) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad.* (pp. 268-272) Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).

Osterwalder A. y Pigneur Y. (2010). *Business model generation: A handbook for visionaries, game changers, and challengers.* New Jersey: John Wiley & Sons, Hoboken.

Pascarella, E.T., Martin, G.L., Hanson, J.M., Trolian, T.L., Gillig, B. y Blaich, C. (2014). Effects of diversity experiences on critical thinking skills over 4 years of college. *Journal of College Student Development*, 95(1), 86-92.

Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario.* Ciudad Nueva, Buenos Aires.

Uruñuela Nájera, P.M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo,* Madrid: Narcea.

Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica.* Valladolid: TROTТА.

The use and impact of Service Learning as a tool to assess modern foreign language learning

Shauna Garry¹

Technological University Dublin Blanchardstown

1 INTRODUCTION

This report will outline in detail the structure of the Pilot Project which was undertaken in the School of Business, IT Blanchardstown (ITB), Dublin 15, Ireland during semester 2 of the academic year 2016/2017.

The objective of this study is to explore the effectiveness of studying Spanish as a foreign language through an experiential learning model, while incorporating the model of using a university's scholarly capital, and intellectual capacity for the advantage of the public, and instilling in students central concepts of community engagement. The focus is two-fold:

1. Evaluate student learning outcomes in foreign language service learning, and languages for specific purposes. This research will explore the use and impact of Service Learning as a tool to assess learning modern foreign languages. The primary goal of this study is to determine if learners' communicative skills improve, when learning takes place outside the classroom, with the introduction of a Service Learning element to a Spanish for Business module.
2. This research aims to monitor and measure learning that aims to contribute to society while developing soft-skills in higher education students.

The justification for this research stems from a gap in the literature and an opportunity to make a valuable research contribution to knowledge. There is sufficient evidence to suggest that various skills improve when Service Learning (SL) is incorporated into language modules. Many studies have shown that where Service Learning is accredited in a language module, communicative skills (Abbott and Lear, 2009), intercultural awareness (Weldon and Trautmann, 2003) and confidence in language usage improve (Morris, 2001). Furthermore, the gap between the university and community is lessened and positive attitudes towards language learning are fostered (O'Connor, 2011).

The following section will outline the student recruitment process.

¹ Assistant Lecturer in Spanish and Intercultural Studies in the School of Business @ Technological University Dublin Blanchardstown (known as Institute of Technology Blanchardstown until December 2018). Email: shauna.garry@tudublin.ie

2 PARTICIPANTS

11 non-native Spanish-speaking students participated in the Pilot Project: 8 being non-traditional Irish² and three being of traditional Irish heritage³. Of the three traditional Irish, one held dual Irish-US citizenship, and was also a mature student.

Inclusion criteria: Final year students studying Spanish as part of a level 8 honours degree programme in International Business.

The inclusion criteria were determined by the research question and the research design. The research is concerned with assessing language learning in a language for specific purposes module. Participants must also have met minimum language level requirements. The selection of participants was based on Zapata's study (2011), where it is favourable to select students who have a high intermediate L2 level, as lower level students' learning tends to be inhibited due to lack of confidence. For that reason, it was deemed most suitable that fourth and final year International Business students were best suited to participation.

Exclusion criteria: All other students (1st, 2nd and 3rd year) studying Spanish with International Business. They were excluded on the grounds of language competency and stage of study. These exclusions were informed by Zapata (2011).

Information sessions took place in week 1 of the semester. The Pilot Project and its objectives were provided by the Year 4 tutor to students by way of a Participant Information Sheet / Plain Language Statement.

The Spanish for Business 4b module course design combines communicative language learning techniques with a Service Learning pedagogical approach so as to enhance the learning experience. It must be mentioned here, that the Service Learning element of the module is engrained in the course design, and would run irrespective of research being undertaken. Students participated in the module irrespective of opting into the study. The students were afforded the choice to have their learning experience and data included in the study. Should the students have opted not to participate in the study, their participation in the module would have been unaffected.

Students in the final year of their honours degree programme were afforded the opportunity to have their Service Learning experience documented throughout the module as part of research. Students who registered to take both mandatory modules in Global Marketing and Spanish for Business 4b modules were recruited by a 'gatekeeper' in the form of year tutor, not the researcher. The 'gatekeeper' approach was employed to allow students to give their consent voluntarily and not feel pressured to participate in the research project. Consent was gained in two stages. Stage 1: Students were recruited by the gatekeeper during an information session at the beginning of the semester. Students who agreed to have their learning experience documented, first verbally gave their consent to the gatekeeper. Stage 2: Students were subsequently given a week to make their final decision before written consent was given to the gatekeeper. This one-week period allowed for reflection and consultation.

² Non-traditional Irish here means that the student and their family are originally from another culture or country, and/or arrived in Ireland in the last two decades.

³ Traditional Irish heritage in this instance signifies that both the student and their parents were born and raised in Ireland.

The right of withdrawal will be maintained throughout and after the research has concluded. Should participants wish to withdraw from the study either during or after results have been disseminated, they can do so with no recriminations.

11 students participated in this Pilot Project. What sets this cohort apart from other SL experiences is that they themselves might be classed as socio-economically disadvantaged as they come from the same background/area as the community they are to serve. Unlike, perhaps SL in the US with Spanish language classes, where perhaps, middle-class college students provide services to immigrant/Latino communities. My students were of these under-represented groups and were serving their group.

It is important to differentiate between SL in the US and in Ireland, in the case of ITB. Dublin 15 does not have a particularly strong Hispanic/Latino community; however, it is a vibrant, multicultural community from which ITB's students belong. So, the SL was internalised for the multicultural student group and flipped and then turned outwards to mirror the local community. Many of my students have gone through a similar process of learning a foreign language and adapting to a new culture. In other words, our students became ambassadors for this as they themselves have lived through the experience. Essentially passing the baton to the next set of students.

3 NEEDS DETECTED

According to Expert Group on Future Funding for Higher Education (2015), the percentage of people who continue studying after second level education from the Dublin 15 area is 47%. As ITB is located in the Dublin 15 area, which is classified as a socially disadvantaged community, research here is justified.

The Dublin 15 area has one of the fastest growing populations in Ireland, experiencing population growth of over 8% since 2011 (CSO, 2016), making it one of the most culturally and linguistically dynamic areas in Ireland, as these new communities come from Africa, Asia, and Eastern Europe. However, the uptake of Higher Education from the Dublin 15 area is as previously mentioned 47%, quite low when compared to Dublin 6 area, which is 99%, (HEA, 2014). In 2015, a survey of 1400 employers found that approximately one third of graduate employers were dissatisfied with the foreign language skills of Irish graduates (Hunt, 2015).

In summary, we have a linguistically diverse community that employers want, yet the community need to obtain a university education to work in these multinationals.

4 SERVICE PERFORMED

Service learning with a language module aims 1) to improve language acquisition, communication skills, and professional skills on the part of the Higher Education student, by providing a real-life context in which to learn, and 2) to promote Higher Education (HE) to the community which the Institution (ITB) serves.

Service Learning as a form of assessment differs from the traditional methods of assessment in foreign language tuition as SL aims to improve not just the linguistic skills and communicative competencies of language learners, but furthermore, aims to incorporate meaningful learning experiences outside the traditional language classroom to foster civic awareness and engagement, which have been identified internationally as central aptitudes for future graduates.

Approximately one fifth of the Irish workforce are employed (either directly or indirectly) by foreign multinational organisations. The ability to have a second language and indeed to operate comfortably in multi-cultural business environments has increased in importance. This is set to increase in importance with the onset of Brexit.

The students were assigned to promote, to the local secondary schools, the benefits of continuing to study at tertiary level education. They were given the task of marketing higher education options to the local secondary schools, which would attend the Open Day/Evening/Taster events taking place in ITB in week 11 of semester 2.

As these students are studying International Business, part of their programme involves knowing how to market and target diverse and dynamic groups. For this reason, we assessed this through a cross-modular approach, as there was overlap between the learning outcomes for both modules.

The focus was on the benefits of studying a degree while also emphasising the market need for graduates with language skills.

5 LEARNING OUTCOMES

In order to raise awareness of SL and becoming a civically engaged student, the chosen resource was: *Comunidades: más allá del aula* (2009) by Abbott. This was the principle resource used for the Service-Learning element of the Spanish for Business 4b module, alongside online and authentic resources. It acted as a contextual guide.

Provided below is a non-exhaustive list of topics (translated from Spanish) adapted from Abbott's book covered during the semester:

1. What is community-based learning?
2. Do we know how to work with our community in a culturally appropriate manner?
3. Who are the immigrants in your community?
4. Why emigrate?
5. What do we learn from community-based learning that cannot be learned from a book?
6. Is reflection essential for community-based learning?
7. How important has this community-based learning experience been?

These questions were posed during class to allow conversation and to allow students to reflect on their life experiences. These conversations opened the door to how best to approach the marketing of the course to students of similar backgrounds to them.

During their Global Marketing and Spanish for Business classes ITB students were challenged to answer these questions of identity, culture, and future hopes so that this would inform how they conducted the information sessions, all the while having to explain and defend their ideas and design in Spanish in on-going written reports and reflective essays.

The culmination of the semester and the students' work was the Taster event in week 11 of the semester. Various secondary schools from the local area were invited to campus to experience 'a day in the life of an ITB student'. The Taster event was student-led by various courses in the School of

Business. The recruited students from International Business opted to run information sessions in relation to Higher Education in general and, particularly, the benefits of continuing education at university level with a foreign language as a major element of their studies. Students worked in teams and ran four information sessions over two days.

The students approached this task with enthusiasm and insight and in line with SL design they gained feedback from the secondary school students by means of smiley face stickers with three options: 1) Yes, I want to continue to Higher Education; 2) I'm not sure, and 3) HE is not for me.

This feedback was similar across the board and across the information sessions. The vast majority of the secondary students gained insight from ITB students in what it means to study at Higher Education. They could better identify with these students in ITB and through this experiential process we now have future graduates who may not have considered university study as an option to them. The ITB students provided this service to the local community and opened their minds to further education.

The ITB students completed an online questionnaire as a means for the researcher to gain feedback on their experience of this style of learning and assessment. The results are overwhelmingly encouraging. The students' perception of the module, the activities involved, and their learning appear to be extremely positive.

One of the main objectives of this initiative was to raise awareness of the benefits of HE while also improving the communication skills in Spanish of my students. Every student identified this as something they felt they had improved.

Additional to the data gathered, the comments further reinforce the data, as students reconfirm how the SL experience aided them in improving their command of the Spanish language. Professor Bringle asserts how a civically-minded graduate is someone can connect various areas of their life such as identity, educational experience, and civic experience. It may be said that the student here is identifying these attributes.

6 CONCLUSIONS

What became apparent during both the formative feedback and summative assessment was that, in comparison to previous cohorts who followed a different model of business plan, students engaged more with this style of activity and connected deeper with the module content. This was most apparent during class where students were more vocal and participated more actively.

It became quite evident early in the semester, that weaker students in the group improved in their communication skills, both oral and written, perhaps because the content was something to which they could relate. Having the cultural aspects incorporated into the marketing plan allowed for students to identify issues and content that they themselves may have had experience of, migration, for example. Another possible improvement for weaker students was the determination to articulate their opinions and lived experiences more accurately, this in turn required use of more complex grammatical structures. These structures, which some students found to be difficult to apply until then, were the conditional and the subjunctive forms. These forms are two of the most challenging for learners of Spanish. Vested interests in topics led to expression of complex opinions and grammatical structures. Weaker students improved communication skills, both oral and written.

While the experience from the student perspective is positive, from an operational and organisational standpoint, some improvements could be made for future courses.

It can be deduced that the learning objectives were met, and this form of learning allowed for deeper learning, creating more critical, self-aware, and critical graduates.

7 REFERENCES

Abbott, A. (2009). *Comunidades: más allá del aula*. 1st ed. Prentice Hall: Pearson.

Expert Group on Future Skills Needs *National skills bulletin* [Online]. Retrieved March 02, 2016, from:

<http://www.skillsireland.ie/Publications/2015/National%20Skills%20Bulletin%202015.html>

HEA (2014). *National plan for equity of access to higher education 2015-2019*. [Online]. Retrieved March 06, 2017:

http://www.heai.ie/sites/default/files/national_plan_for_equity_of_access_to_higher_education_2015-2019_single_page_version_0.pdf.

Hunt, C. (2015). *National strategy for higher education to 2030* [Online]. Retrieved November 12, 2016: http://www.heai.ie/sites/default/files/national_strategy_for_higher_education_2030.pdf.

Lear, D. and Abbott, A. (2009). Aligning expectations for mutually beneficial community service-learning: The case of Spanish language proficiency, cultural knowledge, and professional skills. *Hispania*, 92(2), 312-323.

McKenna, M.W. and Rizzo, E. (1999). Student perceptions of the “learning” in service-learning courses. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1-2), 111-123.

Morris, F.A. 2001. Serving the community and learning a foreign language: Evaluating a service-learning programme. *Language Culture and Curriculum*, 14(3), 244-255.

O'Connor, A. 2011. Beyond the four walls: Community-based learning and languages. *The Language Learning Journal*, 40(3), 307-320.

Weldon, A. and Trautmann, G. 2003. Spanish and service-learning: Pedagogy and praxis. *Hispania*, 574-585.

Zapata, G. 2011. The effects of community service-learning projects on L2 learners' cultural understanding. *Hispania*, 94(1), 86-102.

Proyecto de aprendizaje en dermofarmacia y servicio de colaboración en la prevención de cáncer de piel

Marta Uriel Gallego, Ana Sáez-Benito Suescun y Carlota Gómez Rincón

Universidad San Jorge

1 INTRODUCCIÓN

Uno de los temas fundamentales en la asignatura de dermofarmacia, es la prevención de los daños solares mediante el uso de preparados dermocosméticos y consejos farmacéuticos. Una herramienta que permite trabajarlo desde una metodología innovadora es el presente proyecto de aprendizaje servicio (Martínez, 2008) en el que participan diversos agentes, generando un espacio interdisciplinar del que van a ser partícipes los alumnos de dermofarmacia de 5º curso de Farmacia de la Universidad San Jorge.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Tras trabajar la teoría, simulación de casos prácticos y realizar prácticas de laboratorio del tema de protección solar, se motiva al alumno a crear un material didáctico tipo tríptico informativo y un anuncio/cartel. Todo esto, será presentado a la campaña anual de protección solar que el Colegio Oficial de Farmacéuticos de Zaragoza junto a la Asociación Española Contra el Cáncer.

Con esta colaboración, los alumnos, van a tener un papel activo en la iniciativa de la carpa solar, ofreciendo un servicio a su comunidad y colaborando con una asociación de pacientes para ello, además, formarán parte de los voluntarios que participen en las carpas solares organizadas en piscinas y puntos urbanos. Para completar las actividades, el proyecto se cerrará con la ubicación de una carpa solar en el campus, donde los alumnos de dermofarmacia compartirán los conocimientos adquiridos comunicándolos e informando a los estudiantes de otros grados y personal universitario y realizando analíticas de pigmentación de piel y protección requerida mediante el manejo del "dermoanalizador de piel".

La participación de los alumnos consistirá en el diseño del proyecto, la formación, difusión, puesta en marcha y evaluación del mismo. Esto va a ofrecer una visión global de cómo el aprendizaje puede situarse y aplicarse fuera del aula y ofreciendo un servicio a la población (Biggs y Manzano, 2005).

3 PARTICIPANTES

3.1 Docentes

La profesora Marta Uriel, titular de la asignatura y responsable del proyecto, adquiere las funciones de elaboración y divulgación del material didáctico y explicativo a los alumnos, de la puesta en marcha y desarrollo de las actividades, supervisión y responsabilidad en la evaluación.

Además, será la responsable de recoger toda la información sobre el proyecto, adaptarla al formato adecuado para su difusión en el entorno académico e investigador.

La profesora y vocal de docencia e investigación del Colegio Oficial de Farmacéuticos, Ana Sáez-Benito, será la responsable de la coordinación con los diversos agentes implicados: colegio profesional

y asociación principalmente. Colaborará en la puesta en marcha del proyecto y la evaluación de las actividades.

3.2 Alumnos

Los alumnos serán el motor principal de este proyecto. Van a desarrollar las actividades planteadas, defender sus resultados. Durante todo el proceso, realizarán un aprendizaje activo que deben mostrar a través de su comunicación al público. También tienen un papel en la evaluación de la actividad.

3.3 Colegio Oficial de Farmacéuticos de Zaragoza

Institución profesional que constituirá el soporte del proyecto y ayudará a su divulgación. Es el organizador de la campaña de carpas solares y el agente que de soporte a la infraestructura organizativa.

A su vez, va a ser el beneficiario del trabajo del proyecto llevado a cabo por los alumnos, tanto por la elaboración de su contenido, carteles, y por contar con la colaboración de los alumnos del proyecto y de la Universidad San Jorge.

El Colegio Oficial de Farmacéuticos, representado por su junta, la vocalía de dermofarmacia y la de investigación y docencia, serán parte de la evaluación del proyecto, decidiendo qué trabajo de equipo resulta el elegido para la campaña de protección solar.

3.4 Farmacéuticos colegiados

Los farmacéuticos colegiados que se presentan como voluntarios para participar en la campaña de prevención del cáncer de piel, van a ser compañeros de los alumnos durante la campaña, haciendo que los estudiantes entren en contacto con los que serán sus colegas en unos meses, e incluso durante este tiempo puedan establecer algún vínculo profesional.

Además, los farmacéuticos voluntarios, serán receptores del material elaborado por los alumnos de la USJ, ya que emplearán el material para la preparación de la campaña y como elemento de difusión e información durante el desarrollo de la misma.

3.5 Asociación Española Contra el Cáncer

Asociación de pacientes que cuenta con los medios de divulgación y la infraestructura necesaria para poner en marcha la iniciativa de las carpas de prevención y para divulgar el material que los alumnos elaboren.

Su participación en el proyecto va a poner en contacto a los alumnos con esta gran asociación de pacientes, haciéndoles conscientes de su realidad y necesidades y de la labor que desempeñan y cómo pueden colaborar con ellos.

A su vez, la colaboración de los alumnos va a ser un beneficio, ya que el material didáctico para la prevención de cáncer de piel será cedido también a esta asociación para su divulgación y uso.

3.6 Laboratorios dermofarmacéuticos

Contribuirán con el envío de muestras de productos solares que sirvan tanto de apoyo y de medio de atracción para la captación de la atención del público, pacientes y demás agentes implicados en el proyecto.

3.7 Universidad San Jorge

Institución docente que va a permitir dar la cobertura del proyecto de innovación. Colaborará en la difusión de las actividades.

Además, va a ser la ubicación de una de las carpas (la que será organizada únicamente por los alumnos), con el fin de que la comunidad universitaria, y el resto de los alumnos de otros grados, sean partícipes de los consejos dermofarmacéuticos sobre prevención y riesgos solares.

3.8 Población/ Pacientes de la AECC/ Comunidad Universitaria/Alumnos de otros grados

Van a ser los agentes receptores de los conocimientos y aplicación de dicho aprendizaje del proyecto. Tanto a través de las visitas a las carpas solares situadas en las diferentes ubicaciones, como de las campañas de divulgación, a través de los diferentes medios: cartelera, publicación en redes sociales, web...

4 NECESIDADES DETECTADAS

- Necesidad de información sobre los riesgos del sol en la piel.
- Necesidad de información sobre fotoprotección.
- Consejos dermofarmacéuticos de uso de fotoprotectores y resolución de dudas sobre el tema.
- Información sobre patologías derivadas de los daños solares en la piel: melanoma, etc....
- Análisis del fototipo de piel del paciente y evaluación (dermoanalizador) de las necesidades del paciente en cuanto a fotoprotección.
- Apoyo y difusión de la asociación de pacientes: Asociación Española Contra el Cáncer (AECC).
- Difusión de la labor del farmacéutico como especialista sanitario en fotoprotección y productos dermocosméticos.

En el presente proyecto se pretende todo esto, que el alumno forme parte de un equipo profesional, que diseñe y cree la información que después va a poder trasladar a los pacientes. Se desea que los estudiantes comprendan el valor de compartir su aprendizaje, ofreciendo un servicio a la sociedad, por ejemplo, para enseñarle un riesgo; el sol, y ayudarles en su prevención.

Se plantea esta actividad, como una forma diferente de aprender, en el que el alumno, interioriza los conceptos, pero no con el fin de examinarse y olvidar, si no con el fin de aprender para compartir y ayudar, un objetivo totalmente coherente con el sentido sanitario de su profesión (Hernández, García y Maquilón, 2001).

5 SERVICIO REALIZADO

A continuación, se describe el servicio realizado, tanto desde el punto de vista del aprendizaje (con toda su implicación en la parte docente) y los destinatarios del servicio: desde la asociación de pacientes de cáncer (AECC), la población en general participante en las carpas solares y la colaboración con el Colegio Oficial de Farmacéuticos de Zaragoza.

Con este proyecto se pone en práctica el aprendizaje activo o experiencial, el alumno va a aprender haciendo el material, aprendiendo en el desarrollo íntegro del proyecto, generando y produciendo conocimiento que va a trasladar a la población y a los pacientes y va a compartir con el resto de los agentes implicados en el proyecto. Se emplea el elemento de poner en práctica lo adquirido, dentro de un contexto real, mucho más allá del aula.

Cabe destacar la integración curricular de diferentes asignaturas ubicadas en distintos cursos, que van a trabajar lo mismo desde perspectivas diferentes y complementarias.

Otro elemento fundamental es la integración de TIC en todo el proceso: para elaborar el material didáctico: página web, vídeos informativos y material para difusión y divulgación de la campaña. (Vera, 2003), (García-Valcárcel y Muñoz-Repiso, 2009).

Otros materiales innovadores, como el empleo del equipo de análisis de la piel, en un contexto real y con una aplicación concreta, es algo muy novedoso.

Con todo ello, se lleva a cabo el desarrollo de metodologías de aprendizaje experiencial que conecta el aprendizaje de la dermatofarmacología y otras asignaturas, con su aplicación en un contexto social inmediato, fomentando el servicio social que puede ofrecerse a la población. Esto quedará totalmente remarcado con la vinculación del proyecto de la Asociación Española Contra el Cáncer (AECC) (Uriel et al., 2017).

Uno de los elementos fundamentales de la innovación del proyecto, es el sacar el aprendizaje del contexto del aula, y vincularlo a la población, al ámbito profesional, y al servicio de los pacientes como agentes externos y novedosos. Entre ellos, cabe destacar la colaboración con el Colegio de Farmacéuticos, que en el futuro próximo de estos estudiantes de último curso de farmacia, va a ser una institución fundamental para sus carreras profesionales.

El proyecto será incluido en la guía docente de las materias y el desarrollo metodológico se describe a continuación:

5.1 Inmunología

Se explicará el proyecto y se solicitará a alumnos voluntarios la participación en grupos de 3-4 alumnos.

Estos alumnos tendrán que preparar vídeos explicativos con las patologías que el sol puede provocar en la estructura de la piel.

Tras su creación, este material será subido a una parte de la página web del proyecto y será evaluado tanto por sus compañeros de 5º curso de la asignatura de dermatofarmacología como por los docentes implicados en el proyecto.

El vídeo elegido será parte de la campaña que emplee dentro del proyecto para su difusión a través de móviles y redes sociales. Para ello trabajarán de forma conjunta con los alumnos de dermatofarmacología de 5º curso.

Los alumnos de 3º curso a su vez participarán en las carpas solares, como visitantes de tal forma que visualicen de forma global, su aporte al proyecto.

5.2 Dermofarmacología

En la presentación de la asignatura dermatofarmacología, se expondrá como una metodología de trabajo de una unidad didáctica: La prevención solar y los preparados antisolares. Se explicará la planificación, las fechas del desarrollo y la evaluación de las actividades. Todos los documentos se colgarán en la Plataforma Docente Universitaria (PDU).

La base sobre la que se sustenta el aprendizaje teórico se imparte como una unidad didáctica de la asignatura de dermatofarmacología. Y se llevan a cabo actividades complementarias para afianzar dicho aprendizaje, como son:

- Resolución de casos prácticos sobre protección solar, consejo y composición de preparados dermatocósméticos para el cuidado y la protección de la piel ante el sol.
- Formulación de un producto para el tratamiento del sol, llevado a cabo por los alumnos durante las prácticas de laboratorio de la asignatura.
- Aprendizaje en el manejo del equipo: “analizador de piel”. Práctica real de cada alumno, mediante la aplicación de la herramienta para la realización de informes a pacientes. Dentro de los parámetros que se valoran en el análisis, estará el grado de pigmentación de la piel y el consecuente consejo del empleo del adecuado factor de protección solar. Esta práctica, se aplicará en la carpa solar instalada en la USJ donde se contará con el equipo para hacer determinaciones.
- Bibliografía sobre el tema, y apuntes de la asignatura que apoyen a los alumnos en el trabajo y la búsqueda individual que deben realizar.

En cuanto a las actividades específicas del proyecto:

- Trabajo en equipo:
 - Comienza al inicio de la asignatura, con la explicación del proyecto.
 - Se divide a los alumnos en 2 ó 3 equipos de aproximadamente 3 ó 4 alumnos.
 - Deben crear una campaña de concienciación sobre los riesgos del sol y su prevención. En dicho diseño se debe incluir:
- Material didáctico para la preparación de la campaña.
- Cartel con imagen, y anuncio o eslogan para la campaña.
- Diseño del tríptico informativo que se repartiría en la campaña.

Todo esto se plasmará en un formato web.

Se marca una fecha límite para la entrega del material, que se realizará a través de la plataforma docente universitaria y la publicación en la web creada.

5.2.1 *Primera evaluación; presentación de los trabajos*

Los trabajos serán explicados por los grupos ante diferentes agentes: el resto del alumnado de la asignatura, las profesoras y representantes del Colegio Oficial de Farmacéuticos.

Todos estos agentes (incluidos los propios alumnos), evaluarán la adecuación del proyecto, y asignarán una nota, a través de una rúbrica. Dicha rúbrica contendrá ítems relacionados con: la adecuación al tema, la corrección de la información, la presentación y originalidad, la comunicación, y si se incluye o no la información fundamental.

Aquel proyecto que obtenga una mayor puntuación, sumativa de las notas asignadas por todos los agentes, será el proyecto elegido para ser presentado ante la junta del Colegio profesional y la Asociación de pacientes.

Dicho trabajo será empleado como material para toda la campaña, que tiene altísima difusión en medios. Además, el material didáctico será enviado a los farmacéuticos colegiados participantes en toda la campaña de concienciación; esta información la tendrán los alumnos, desde el momento de la explicación, con el fin de motivarlos y responsabilizarlos con la tarea de aprendizaje y servicio.

5.2.2 *Difusión de la campaña*

La difusión de la campaña se realizará por diversos medios y será llevada a cabo por los distintos agentes:

- Tanto la asociación de pacientes, como el Colegio de farmacéuticos, lo difundirán a través de sus revistas, radio, y *mailing* a todos los profesionales colegiados y pacientes.
- La Universidad San Jorge, realizará difusión a través de la web, notas internas, redes sociales...
- Los propios alumnos realizarán la difusión mediante redes sociales e incluso empleando la foto del cartel para pasarlo a través de la herramienta móvil *whatsapp*.

5.2.3 *Preparación de las carpas solares y la campaña*

Para la preparación de los alumnos en el liderazgo de la carpa que se ubicará en la USJ, deberán haber participado como voluntarios, en las carpas que se sitúen en otras ubicaciones: central o algunas situadas en las piscinas municipales de Zaragoza.

Durante la campaña, los alumnos deben poner en práctica sus aptitudes comunicativas, explicando al público (compañeros de grado, de otros grados, profesores, pacientes y población en general), los riesgos del sol, consejos y beneficios de los preparados para la prevención del daño solar.

Además, en la carpa ubicada en la USJ, los alumnos realizarán a los interesados, mediante el equipo “anizador de piel” una determinación del grado de pigmentación de su piel y del factor de protección solar más adecuado, además de consejos sobre cómo hacerlo.

Al finalizar las carpas, se solicitará a los farmacéuticos profesionales que hayan trabajado en colaboración con los alumnos, la evaluación de su trabajo y aprendizaje, por medio de una encuesta.

Esto permitirá tener una visión objetiva del impacto que el proyecto ha tenido sobre el aprendizaje de los estudiantes y su futura aplicación.

En dicha encuesta se tratará de valorar el aprendizaje de los alumnos, cómo comunican y transmiten a la población.

5.2.4 Evaluación final y autoevaluación

Al finalizar el proyecto, se llevará a cabo una evaluación final, por parte de las docentes, sobre cómo cada alumno ha trabajado la materia, la actitud ante el proyecto y la comunicación proporcionada al público.

Una parte fundamental es la autoevaluación que realiza el alumno sobre el proyecto y su trabajo y aprendizaje durante el mismo: Se recogerán, a través de la huella de su trabajo plasmado en la web creada, que contendrá un apartado para reflejar: las impresiones, los resultados de aprendizaje, las mejoras sugeridas, la valoración sobre el aprendizaje/servicio del alumno durante todo el proyecto.

5.2.5 Redacción y recogida de toda la información

Toda la información sobre el proyecto será recogida y evaluada por la responsable del proyecto y se procesará en el formato adecuado para su difusión en los ámbitos de innovación docente. Se podrá adaptar a un artículo científico, póster o comunicación oral en diversos congresos.

Todas estas actividades se llevarán a cabo según el cronograma expuesto en la tabla 1.

Tabla 1.

Cronograma de actividades por meses de septiembre a julio.

ACTIVIDAD	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07
Presentación del proyecto a alumnos	X										
Trabajo grupal en los vídeos (Inmunología 3º)		X	X								
Evaluación de los vídeos (rúbrica) por docentes y alumnos de 5º			X	X							
Trabajo grupal de creación del material didáctico prevención y riesgo solar (Dermofarmacia 5º)		X	X	X							
Evaluación del material didáctico carpa solar por docentes y COF Zaragoza				X	X						
Diseño y creación continua de la página web del proyecto		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Evento: carpa solar en Zaragoza y carpa solar USJ									X	X	
Evaluación del aprendizaje y servicio llevado a cabo durante las carpas									X	X	X
Evaluación de resultados y difusión del proyecto										X	X

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

La participación y motivación de los alumnos en la creación tanto del material, vídeos, así como de la página web es alta.

Actualmente contamos con los resultados de la evaluación entre alumnos: la que realizada por los alumnos de dermatofarmacología de 5º a los 13 vídeos elaborados por los de inmunología de 3º.

Se recogen las notas medias de dichas evaluaciones, obtenidas mediante una rúbrica creada por los docentes y que los alumnos de dermatofarmacología deban colgar completa con las notas y sus comentarios en la Plataforma Docente Universitaria.

La evaluación llevada a cabo por los docentes también se realizó mediante una rúbrica, y en el caso de la asignatura dermatofarmacología, los alumnos obtuvieron una nota media de 8,8/10 frente al 6,5/10 de nota media obtenida en el total de la asignatura.

Todo esto genera los siguientes resultados:

- Documentación del proyecto y productos generados
 - *Website* del proyecto¹ (Casanova, Baradad, Soria y Martí, 2009).
 - Vídeos informativos/educativos².
- Panfleto para la difusión de la campaña. Material para la difusión del proyecto
 - Documentación en formato artículo.
 - Póster o comunicación oral con los resultados del proyecto y divulgación de los mismos.

7 CONCLUSIONES

Los alumnos han estado muy motivados con el proyecto y las calificaciones de las que se disponen están por encima de la media obtenidas en las asignaturas, destacamos que la nota media del proyecto en la asignatura de dermatofarmacología está 2,3/10 puntos por encima de la media total de dicha materia.

Con este proyecto se consigue que los futuros farmacéuticos alcancen el aprendizaje relacionado con la protección solar y la prevención de los riesgos solares mediante su ejercicio profesional en actividades en las que practican la comunicación con el paciente, la generación de información, el análisis de la piel y el consejo dermatofarmacológico. Todo esto a su vez, genera un servicio a la sociedad y una ayuda a la asociación contra el cáncer que da el sentido a todo el proyecto. Se consigue, por tanto, el ansiado tándem aprendizaje-servicio que logra motivar y apasionar a todos los agentes implicados.

8 REFERENCIAS

Biggs, J. B., & Manzano, P. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario (vol. 7)*. Madrid: Narcea.

¹ Toda la información creada por los alumnos se recoge en web: <https://sites.google.com/usj.es/carpasolar/>

² Estos vídeos fueron creados por los alumnos de tercer curso y evaluados por sus compañeros de quinto curso, además de por el profesorado: <https://sites.google.com/usj.es/carpasolar/página-principal/vídeos>.

- Casanova, J. M., Baradad, M., Soria, X., & Martí, R. M. (2009). *www. dermatoweb. net. Una web docente para el aprendizaje de la Dermatología en el pregrado. Actas Dermo-Sifiliográficas*, 100(10), 866-874.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (Ed.) (2009). *Procesos de innovación didáctica basados en el uso de las nuevas tecnologías. En Experiencias de innovación docente universitaria* (pp. 31-69). Salamanca, España. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, F., García, M. P., & Maquilón, J. J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo VS superficial) Empirical research on university students' learning approaches depending on the degree undertaken. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 303-318.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, España. Octaedro.
- Uriel Gallego, M. (Ed.), Abarca Lachén, E., Berenguer Torrijo, N., Sáez-Benito Suescun, L., Sáez-Benito Suescun, A., & Gómez Rincón, C. (2017, July). *Protégete del sol, protégete del Lupus. Integración curricular en el grado de Farmacia a través de la Metodología aprendizaje Servicio. En In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red.* (pp. 303-314). Valencia, España: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Vera, A. B. (2003). Las tecnologías de información y comunicaciones (Tic) en la docencia universitaria. *Theoria*, 12(1), 109-118.

“Ponte en su piel”. Proyecto de Aprendizaje en Farmacia y Servicio de apoyo al Albinismo

Marta Uriel Gallego, Ana Sáez-Benito Suescun, Carlota Gómez Rincón, Cristina Belén García García y Edgar Abarca Lachén.

Universidad San Jorge

1 INTRODUCCIÓN

Debido a factores genéticos, las personas con Albinismo carecen parcial o totalmente de capacidad para producir melanina, esto afecta a la pigmentación de su piel, ojos y pelo haciéndoles extremadamente sensibles a la radiación ultravioleta. Los albinos sufren problemas de visión y son propensas al desarrollo de cáncer de piel. Además de los retos físicos a los que se enfrentan, esto enfermos en África subsahariana son discriminados y rechazados socialmente.

Kilisun es un proyecto, iniciado en Tanzania por una farmacéutica española que ha creado y distribuido fotoprotectores especialmente diseñados para la prevención del cáncer de piel en personas con albinismo, contribuyendo además a la educación y consiguiendo resultados de prevención y disminución del albinismo cuantificados.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La motivación de este proyecto es que los alumnos conozcan el proyecto Kilisun que permite abrirles los ojos a las posibles salidas profesionales que tiene la profesión farmacéutica en su vertiente más solidaria. Explorar como el conocimiento adquirido en la formación del profesional farmacéutico puede ofrecer tanto al servicio de una población tan desfavorecida como es la población albina del África subsahariana.

El principal objetivo de este proyecto de innovación docente diseñado para los últimos cursos del grado de farmacia de la Universidad San Jorge consiste en que los alumnos, mediante su aprendizaje en diferentes asignaturas: Dermofarmacia, Medicamento Individualizado, Tecnología Farmacéutica, Biotecnología, Inmunología y Fisiología, generen un material requerido por el servicio del proyecto Kilisun. Con ello, tenemos detectado el aprendizaje y el servicio.

Los alumnos, realizarán infografías sobre temas concretos vistos en las asignaturas implicadas y relacionados con el proyecto Kilisun, además crearán un libretto educativo e ilustrativo en inglés que será empleado para la difusión del proyecto Kilisun en nuevos países donde pueda expandirse.

Además del claro beneficio que la metodología aprendizaje servicio (Martínez, 2008) tiene sobre los alumnos, se introduce el uso del inglés en el aprendizaje y la integración curricular (Biggs y Manzano, 2005).

Este proyecto muestra al alumno como su aprendizaje y sus futuras acciones profesionales, contribuyen a resultados tan magníficos como la reducción de la incidencia y mortalidad del albinismo en países subdesarrollados, mostrando la parte más social de la profesión farmacéutica.

2.1 Objetivos:

Los alumnos del grado de farmacia de la Universidad San Jorge, mediante su aprendizaje en diferentes asignaturas: Dermofarmacia, Medicamento Individualizado, Biotecnología, Inmunología y Fisiología, generen un material requerido por el servicio del proyecto Kilisun.

3 PARTICIPANTES

Alumnos y docentes de las asignaturas y cursos: Dermofarmacia (5º), Medicamento Individualizado (5º), tecnología Farmacéutica (4º), Biotecnología (4º), Inmunología (3º) y Fisiología (3º).

Los destinatarios del servicio planteado serán las personas afectadas por albinismo en los diversos países subsaharianos en donde la organización Kilisun está presente, además de sus familias y en general la población que los rodea, que mediante estos elementos educativos será capaz de entender mejor la enfermedad del Albinismo.

Además, se contribuye al crecimiento de la iniciativa para que llegue a más territorio y más países, siendo uno de los objetivos planteados por la organización. Las entidades con las que se colabora son la iniciativa Kilisun. Información en su página web oficial¹.

4 NECESIDADES DETECTADAS

El albinismo es un trastorno genético muy singular que acarrea problemas de salud tales como la falta de visión y cánceres de piel debido a su extremada sensibilidad, pero salvo esas dificultades, los albinos pueden llevar una vida normal. Sin embargo, en algunos países ser albino está considerado una maldición, como es el caso de África en países como Tanzania o Malawi.

Kilisun es una iniciativa de apoyo a personas con albinismo en África. El proyecto ponte en su piel, de la Universidad San Jorge, pretende cubrir algunas de las necesidades que esta iniciativa presenta. Mediante diversas reuniones mantenidas se identificaron las necesidades que podían ser cubiertas mediante un servicio que al mismo tiempo plantease un aprendizaje para el alumno del grado de farmacia. Se identificaron las necesidades de material de divulgación y educativo sobre múltiples aspectos relacionados con el albinismo y los riesgos de sol. Basado en todo ello se organiza el proyecto de innovación docente Ponte en su piel con el que los alumnos, diseñarán de forma creativa y novedosa las tareas encomendadas. (García-Valcárcel y Muñoz-Repiso, 2009). Esto conlleva a los alumnos participantes a un aprendizaje basado en su propia investigación, diseño y creación en el que reflexionar sobre el servicio que con ello están ofreciendo a una comunidad tan sensible como la albina en África y la relación que todo esto tiene con el servicio sanitario que van a ofrecer en su futuro profesional (Hernández, García, y Maquilón, 2001).

5 SERVICIO REALIZADO

En el presente proyecto, se va a dividir las actividades dentro de las diferentes asignaturas implicadas en el mismo.

En todas las asignaturas, se incluirán estas actividades en la programación de las asignaturas y se explicarán en la presentación de la misma.

¹ <http://ponteensupiel.com/>

El proyecto se presenta en cada materia, realizando mediante el uso de vídeos y una reflexión/debate del problema del albinismo en África para que los alumnos se impliquen y conciencien de la importancia de la tarea que van a llevar a cabo (Uriel et al., 2017).

5.1 Infografías:

- Enmarcado en las asignaturas de: Dermofarmacia, Biotecnología, y Fisiología:
- Incluirán una actividad grupal, ubicada tras la explicación teórica del tema relacionado con el proyecto; ejemplo: los fotoprotectores en dermofarmacia, las particularidades genéticas del albinismo... que consistirá en la creación de una o varias infografías.
- La actividad será llevada a cabo íntegramente en inglés.

5.1.1 Evaluación de la actividad

- Evaluación docente: Los docentes implicados realizarán la evaluación de dicha actividad mediante una rúbrica.
- Evaluación Kilisun: el equipo farmacéutico del proyecto Kilisun: seleccionará la mejor infografía sobre cada tema (de entre las presentadas por los diversos grupos de cada asignatura), empleando esta para sus folletos, webs y newsletters.

5.2 Libreto:

- Enmarcado en la asignatura de Medicamento Individualizado.
- Por grupos, los alumnos tendrán que crear un libreto corto, con las ideas principales del proyecto, adaptando el lenguaje empleado para que permita su comprensión. Dicha información estará en inglés y podrá ser posteriormente empleada para divulgación:
- La actividad será llevada a cabo íntegramente en inglés.

5.2.1 Evaluación de la actividad

- Evaluación docente: Los docentes implicados realizarán la evaluación de dicha actividad mediante una rúbrica.
- Evaluación Kilisun: el equipo farmacéutico del proyecto Kilisun, seleccionará el mejor Booklet o libreto y lo empleará para la divulgación y futura expansión en nuevos territorios que puedan beneficiarse del proyecto. (Casanova, Baradad, Soria, y Martí, 2009).

La planificación de estas actividades se describe en el cronograma de la tabla 1.

Resultados:

- Infografías sobre temas concretos vistos en las asignaturas del proyecto y relacionados con el proyecto.
- Libreto educativo e ilustrativo en inglés que será empleado para la difusión del proyecto en nuevos países donde pueda expandirse Kilisun.

Todo este material se destina a uso y divulgación del proyecto Kilisun.

- Resultados del impacto del proyecto sobre el aprendizaje del alumno mediante las calificaciones obtenidas en su evaluación.
- Divulgación del proyecto: artículos, pósteres y presentaciones.

Tabla 1.

Cronograma de actividades.

ACTIVIDAD	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul
Presentación del proyecto a alumnos (Asignaturas 1º semestre)	X										
Trabajo grupal en las infografías de Dermofarmacia		X	X	X							
Trabajo grupal en la infografía de Fisiología		X	X	X							
Trabajo grupal libreto en Medicamento Individualizado		X	X	X							
Entrega y evaluación de las infografías y libreto 1º semestre				X	X						
Presentación del proyecto a alumnos (Asignaturas 2º semestre)						X					
Trabajo grupal en la infografía de Biotecnología.						X	X	X			
Entrega y evaluación de las infografías 2º semestre									X		
Evaluación de resultados y difusión del proyecto									X	X	X

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

En este proyecto se emplea la metodología Aprendizaje-Servicio para que el alumno aprenda creando algo útil, mediante un aprendizaje activo y experiencial que va a permitir contribuir con un proyecto innovador en el que el beneficiario es claramente y de forma constatada el paciente y la sociedad.

Mediante la colaboración en la creación del material para el proyecto Kilisun, se consigue conectar los aprendizajes con el contexto social, fomentando competencias de ciudadanía y profundizando en la vocación de servicio social de la Universidad San Jorge.

Además, todo el material creado, estará en inglés con lo que se contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras de los alumnos.

Se consigue a su vez la producción de materiales originales de enseñanza-aprendizaje: infografías y booklets.

En todo el proyecto, se lleva a cabo la integración curricular y siempre mediante el trabajo en grupo, lo que permite el desarrollo de competencias transversales del alumno. (Vega et al., 2010).

En primer lugar, destacamos como resultado, el aprendizaje de los alumnos durante todo el desarrollo del proyecto y sus actividades. Esto se materializa en la evaluación de las actividades llevadas a cabo. Resultados recogidos en la tabla 2.-

Tabla 2.

Evaluación y resultados finales.

	Calificaciones	Fisiología	Dermofarmacia	Medicamento individualizado
Actividad	Media	6,3	9,25	8,75
	Máximo	7,3	9,25	9
	Mínimo	4,5	9,25	8,5
Asignatura	Media	6,1	6,7	7,8
	Máximo	8,02	8,5	8,2
	Mínimo	3,8	4	6,9

7 CONCLUSIONES

Además del claro beneficio que la metodología aprendizaje servicio tiene sobre los alumnos, se introduce el inglés en la integración curricular.

Este proyecto muestra al alumno como su aprendizaje y sus futuras acciones profesionales, contribuyen a resultados tan magníficos como la reducción de la incidencia y mortalidad del albinismo en países subdesarrollados, mostrando la parte más social de la profesión farmacéutica.

En cuanto a la calificación obtenida por los alumnos en la presente actividad, fue, de media 1.3 puntos superior que la evaluación global de las asignaturas participantes tal como se expone en la tabla 1.- del epígrafe anterior.

El proyecto tuvo una alta participación y satisfacción de alumnado. La fundación Kilisun quedó muy agradecida con el servicio solicitando una nueva colaboración.

8 REFERENCIAS

- Biggs, J. B., & Manzano, P. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario (vol. 7)*. Madrid: Narcea.
- Casanova, J. M., Baradad, M., Soria, X., & Martí, R. M. (2009). www.dermatoweb.net. Una web docente para el aprendizaje de la Dermatología en el pregrado. *Actas Dermo-Sifiliográficas*, 100(10), 866-874.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (Ed.) (2009). Procesos de innovación didáctica basados en el uso de las nuevas tecnologías. En *Experiencias de innovación docente universitaria* (pp. 31-69). Salamanca, España. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, F., García, M. P., & Maquilón, J. J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo VS superficial). *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 303-318.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, España. Octaedro.
- Uriel Gallego, M. (Ed.), Abarca Lachén, E., Berenguer Torrijo, N., Sáez-Benito Suescun, L., Sáez-Benito Suescun, A., & Gómez Rincón, C. (2017, July). Protégete del sol, protégete del Lupus. Integración curricular en el grado de Farmacia a través de la Metodología aprendizaje Servicio. En *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red*. (pp. 303-314). Valencia, España. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Vega Pérez, J. M., Delgado Quintana, M. O., García López, I., García Márquez, J. A., Saborido Ceballos, A., & Fernández Arévalo, M. M. (2010). Facultad de Farmacia de la Universidad de Sevilla: 4 Años de plan piloto para la adaptación al EEES. Actividades docentes realizadas para una mejora en la calidad de enseñanza y su repercusión en el alumnado. *Ars Pharmaceutica*, 51(2), 471-478.

El ApS en la Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

Ana López Medialdea¹

Universidad de Extremadura

Palabras clave: Universidad, metodologías activas, alumnado, aprendizaje-servicio, formación, profesorado.

1 RESUMEN

Este trabajo surge de la reflexión en torno a cómo el ApS en la Universidad puede contribuir a formar a futuros ciudadanos desde una experiencia reflexiva y vivencial sobre las necesidades reales de su entorno más próximo. Como menciona Martínez (2017, p.9) “pone en contacto el conocimiento académico con otros saberes más populares”. Además, coincidiendo con Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015), se trata de una herramienta eficaz en su proceso y en los resultados, puesto que si es reflexivo es muy probable que mejore además de la comprensión el recuerdo. Con estos antecedentes, se propone llevar a cabo esta experiencia como una propuesta de metodología emergente vinculada a la innovación centrada en la escuela y otros espacios educativos de la comunidad que tienen incidencia en la educación de las futuras generaciones. Como estrategia de aprendizaje está diseñada, desarrollada y evaluada en el marco de la asignatura de Organización de centros aulas y recursos en educación infantil, de segundo curso del Grado de Educación Infantil. Los estudiantes (84) tuvieron que crear, por grupos de cinco, proyectos de ApS relacionados con las necesidades detectadas por ellos. Los proyectos, aunque no se llevaron a cabo fueron diseñados y evaluados siguiendo todos y cada uno de los pasos que tiene la puesta en marcha de un proyecto de este tipo, siguiendo los materiales de Aramburuzabala y Cerrillo (2014) Puig Rovira (2015). Al final de curso se presentaron oralmente. Esta línea de trabajo dio lugar a proyectos de ApS con títulos como: El medioambiente, Pequeños y mayores, Inteligencia emocional, Educación no sexista, La tierra es de todos, Educación en valores, Educación vial, crece respetando, La educación emocional en los centros de acogida, por citar algunos.

La experiencia ha permitido que los alumnos aprendan de manera colectiva, contextualicen el conocimiento y lo vinculen a su vivencia. Además de identificar las necesidades sociales de su entorno, han localizado las distintas entidades sociales y educativas que podrían serles útiles para paliar esa necesidad social en cada uno de sus proyectos. Coincidiendo con Rubio y Escofet (2017) es beneficioso para la Universidad no solo porque permite promover valores, o despertar una conciencia crítica de la realidad, sino porque como propuesta pedagógica vincula teoría y práctica.

2 INTRODUCCIÓN

Son bastantes los estudios, manuales, guías prácticas, etc. que en los últimos años están impulsando esta metodología pedagógica que permite desde la intervención en lo social, la unión entre alumnado, contexto y curriculum. Como pedagogía del compromiso, si nos preguntamos ¿Cuál es la clave del concepto de Aprendizaje-Servicio (ApS)? podríamos afirmar que su potencial radica en la unión estrecha de aprendizaje y servicio. Pero para esta comunión es preciso salir de la escuela, del aula y mirar el

¹ Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Contacto: almedialdea@unex.es

entorno de manera crítica, intentando entender el por qué la realidad es así. Pero quedémonos con la definición de Puig Rovira y otros

el Aprendizaje-Servicio es una actividad que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular. Es una propuesta educativa que vincula de manera circular la participación en servicios pensados para satisfacer alguna necesidad y el aprendizaje de conocimientos y valores (2011, p. 41).

En los últimos años se ha llegado a un consenso internacional sobre las características que articulan las prácticas de ApS: a) Conexión de los aprendizajes curriculares con el servicio a la comunidad; b) Proyecto orientado a mejorar distintos aspectos de la realidad; y c) Participación fuerte del estudiantado en las distintas fases del proyecto (Mayor, 2018).

Los dinamismos que configuran el ApS los podemos agrupar en tres: básicos, pedagógicos y organizativos, tal y como los presenta Rubio y Escofet (2017), cada uno desde su peculiaridad y aportación, lo potencian como una fuerte herramienta pedagógica para la formación. Para iniciar un proyecto de ApS, debemos comenzar con identificar la necesidad, saber qué servicio se puede realizar y qué aprendizajes pueden adquirir nuestros alumnos. Estos serán para nosotros los elementos que conforman el núcleo básico en cualquier experiencia de ApS y los que aquí se presentan como parte de la actividad desarrollada por el alumnado. Identificar los dinamismos básicos implica detectar la necesidad social, es decir, la carencia, la injusticia, o dificultad de la realidad próxima, para realizar acciones y mejorar esa situación. Además, hay que hacer referencia a la utilidad del servicio que se presta a la comunidad, a través de un trabajo real con carácter educativo que los participantes llevan a cabo y por último, el aprendizaje o adquisición de conocimientos, habilidades, y valores que desarrollan los alumnos mientras participan a partir del diseño y planificación de tareas programadas vinculadas al currículum.

3 DESCRIPCIÓN GENERAL

Esta experiencia está realizada en el marco de una asignatura impartida en 2º curso de los estudios de Grado de Educación Infantil, en la Universidad de Extremadura.

Ha sido el primer año que se ha desarrollado una experiencia de ApS con este alumnado y, además, en la propia asignatura. Al ser una iniciativa con poco recorrido se comenzó con una primera fase que consistió en sensibilizar al alumnado y concienciarlo sobre qué era y no era ApS. En una segunda fase se procedió a la negociación con el alumnado acerca de incluir esta metodología en la asignatura como parte de su formación como futuros docentes, su respuesta fue decisiva para impulsar la iniciativa.

La actividad elegida consistió en el desarrollo del diseño de un proyecto de ApS que posteriormente fue expuesto en clase. Para ello, tuvieron que crear, por grupos de cinco miembros, proyectos relacionados con necesidades detectadas por ellos en su entorno más cercano. Como condición se les pidió ponerse en el papel de maestros, para así facilitarles la visión de generar servicios por parte de aquellos que serían sus futuros alumnos. Los proyectos aunque no se llevaron a cabo fueron desarrollados y evaluados siguiendo todos y cada uno de los pasos que tiene la puesta en marcha de un proyecto de este tipo, siguiendo los materiales de Aramburuzabala y Cerrillo (2014) Puig Rovira (2015). La actividad tuvo un valor del 40% de la evaluación final de la asignatura, en comunión con el porcentaje de la nota obtenida en la prueba escrita más la participación en clase.

Antes de tomar la decisión de apostar por esta metodología, tal vez de manera atrevida y apresurada, pues no estaba contemplada explícitamente en la ficha docente de la asignatura, se revisaron las competencias del título (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2012), así como las de la propia asignatura (Universidad de Extremadura, 2017). Como resultado se verificó que esta metodología podía relacionarse con algunas de ellas como las que a continuación se indican: (i) Entre las competencias básicas destacan: CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. CB9- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. (ii) Como competencia general, entre otras, encontramos: CG12 - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. (iii) Aludiendo a las competencias transversales, se cita: CT1 - Presentar públicamente ideas, problemas y soluciones, de una manera lógica, estructurada, tanto oralmente como por escrito en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (iv) Y en último lugar, como una de las competencias específicas encontramos: CE13 - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

Posteriormente, al revisar la ficha docente se encontró que además de las competencias anteriores señaladas, y que también aparecían en la ficha de la asignatura, esta experiencia se podía justificar con el aprendizaje que deben desarrollar los alumnos para alcanzar la siguiente competencia específica: CE21- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo.

De este modo se justificó esta iniciativa en la asignatura como experiencia piloto para adquirir competencias que se muestran en el plan docente y poder dar así un paso adelante hacia su institucionalización en el marco formativo de la misma.

4 PARTICIPANTES

La actividad fue desarrollada por un grupo de 84 estudiantes de 2º curso de los estudios de Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Extremadura.

5 NECESIDADES DETECTADAS, SERVICIO Y APRENDIZAJE REALIZADO

Para preparar el proyecto los alumnos partieron de las siguientes preguntas: ¿Qué necesidad social deseas atender? ¿Qué actividad de servicio tendrías previsto realizar por tus alumnos de 2º ciclo de educación infantil (3-6 años)? ¿Qué contenidos, competencias, valores, es decir, aprendizajes relacionados con el curriculum de infantil se trabajarían? La reflexión sobre los dinamismos educativos

básicos, núcleo básico de esta metodología, como mencionan Martín (2017, p.30) permiten descubrir una práctica compleja y definir los elementos pedagógicos que la configuran.

A continuación, se presentan los dinamismos básicos de los proyectos diseñados según la realidad del entorno más cercano de algunos de los estudiantes de segundo de Grado de Educación Infantil.

Es interesante mencionar que los dinamismos básicos del ApS (necesidad, servicio y aprendizaje) de los diferentes proyectos diseñados por el alumnado se agrupan en los siguientes ámbitos: valores, intergeneracional, medioambiente, educación emocional, inteligencia emocional, igualdad de género, violencia de género.

En consecuencia, se presentan los dinamismos de cada uno de los ámbitos dados por cada uno de los grupos de trabajo del alumnado:

5.1 Valores

5.1.1 Grupo 1

Necesidad: la necesidad social que vamos a atender a través de este proyecto es mejorar la zona lúdica del barrio, concretamente el parque, para que los niños puedan jugar de una forma divertida y sobre todo segura.

Servicio: el servicio que queremos ofrecer es mejorar y reformar el parque del barrio Suerte Saavedra.

Aprendizaje: educación en valores; resolución de conflictos; y mejora de las relaciones interpersonales.

5.1.2 Grupo 4

Necesidad: en el centro hay alumnos que, a la hora de traer material escolar al aula, no todos tienen las mismas posibilidades y algunos no pueden traerlo, ya que sus familias están en situación de desventaja a nivel económico.

Servicio: ayudar a las familias desfavorecidas.

Aprendizaje: que los alumnos conozcan la realidad del entorno, también pretendemos que ellos se den cuenta de que no todos los niños son iguales y tienen los mismos recursos.

5.1.3 Grupo 7

Necesidad: debido a un aumento del tráfico en la localidad de Castuera ha surgido la necesidad de dar un conocimiento básico de las normas viales tanto a alumnos como a padres.

Servicio: un servicio sobre Educación Vial ya que existe una necesidad social, al haber aumentado el tráfico en la localidad, a través de diferentes actividades.

Aprendizaje: dar a conocer a los alumnos un conocimiento básico sobre las normas de circulación, para que así se haga un buen uso de ellas. Además, concienciar a las familias sobre la importancia de la Educación Vial para evitar siniestros.

5.2 Intergeneracional

5.2.1 Grupo 2

Necesidad: detectamos una necesidad en el análisis del sector de la tercera edad en los centros geriátricos. Pierden relación con su entorno y se limitan las habilidades sociales, la capacidad cognitiva, la movilidad, su autonomía y sobre todo sus actividades de ocio.

También destacamos una necesidad en la educación infantil del desarrollo social. El ocio de los niños es más solitario y más ligado al ámbito tecnológico que a crear relaciones con sus iguales; esto hace que al no existir una socialización no se desarrollen valores necesarios para la convivencia; como por ejemplo, la empatía, el respeto, la colaboración o la igualdad.

Servicio: dar a conocer la inteligencia emocional; superar las igualdades e incidir positivamente en la equidad; comprometerse cooperativamente (multidisciplinar); ayudar a las personas a cubrir sus necesidades; fomentar las relaciones interpersonales de los residentes y los niños del centro; y desarrollar ciertas competencias en los destinatarios de las actividades.

Aprendizaje: crear colaboración y cooperación a través de la comunicación; motivar al grupo; ser capaz de convivir con los demás; desarrollar la capacidad de empatía identificando y respetando los sentimientos, emociones y necesidades de los demás; y establecer algunas relaciones entre las características del medio físico y las formas de vida”.

5.2.2 Grupo 9

Necesidad: falta de interacción que existe con las personas mayores, ya que estas en ciertas ocasiones pasan a un segundo plano más olvidado. Estos abuelos/as pasan la mayoría de su día a día sin tener ningún método de diversión y entretenimiento, tampoco realizan actividades que potencien sus capacidades cognitivas y motoras.

Servicio: promover actividades que sirvan para luchar contra la discriminación por razón de edad; mejorar la autoestima; disminuir el aislamiento y sentimiento de soledad; y fomentar la integración en la vida comunitaria.

Aprendizaje: potenciar la participación conjunta de niños y personas mayores; provocar la reflexión conjunta de niños y personas mayores de forma activa y entretenida respecto a su comportamiento en el entorno social; transmitir valores de respeto y convivencia; incentivar y desarrollar la imaginación y la creatividad de los participantes; y conocimiento del entorno de las personas mayores.

5.3 Medio ambiente

5.3.1 Grupo 3

Necesidad: escasa formación y concienciación en el cuidado del medio ambiente. Tanto en adultos (padres, profesorado), como en el alumnado. Esto se puede ver por: suciedad en los parques; poco respeto hacia el reciclaje; escasa concienciación con el entorno; pocos espacios de cultivo; poca formación medioambiental tanto en los docentes; como en la sociedad en general; derroche de luz y agua, contaminación del río y excesiva utilización del automóvil, en lugar del transporte público.

Servicio: debido a esta necesidad detectada ofertamos una campaña de sensibilización con el que poder mejorar las habilidades de los usuarios hacia el medio ambiente, y con ello contribuir a su mejora.

Aprendizaje: uso de los contenedores; desarrollo sostenible y ponerlo en práctica; y emisión de humos en relación con el medio de transporte.

5.3.2 Grupo 12

Necesidad: los niños del colegio no saben reciclar ni cuidar el medioambiente, nuestros alumnos no tienen consideración ninguna a la hora de depositar todos los residuos al mismo cubo o de tirarlos al suelo cuando se encuentran en el patio o fuera del colegio.

Servicio: actividades para promover el aprendizaje.

Aprendizaje: reciclaje y buenos hábitos para cuidar la Tierra.

5.3.3 Grupo 13

Necesidad: al margen de esto, nuestro centro denominado C.E.I.P Santa Engracia, se encuentra situado en las barriadas colindantes a La Luneta y Los Colorines, en la margen derecha de Badajoz, una zona de la ciudad que se encuentra en desventajas sociales, con un nivel socio-económico bajo y que carecen de concienciación ciudadana para el cuidado del medio ambiente.

Servicio: proyectar al alumnado y familias desde la escuela unos buenos hábitos de reciclaje, positivos y responsables, de manera que podamos transmitir los conocimientos, las experiencias y la importancia de cuidar el medio ambiente y que los propios alumnos sean conscientes de esta problemática que afecta a la sociedad actual.

Aprendizaje: realizar de manera cada vez más autónoma actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa.

5.4 Educación emocional

5.4.1 Grupo 5

Necesidad: cubrir las necesidades emocionales que sufren los niños/as que se encuentran en los centros de acogida.

Servicio: desplazarnos a un centro de acogida y realizar actividades en las cuales se trabajen las emociones, con el objetivo de encontrar bienestar emocional.

Aprendizaje: educación emocional.

5.5 Inteligencia Emocional

5.5.1 Grupo 6

Necesidad: los niños de centros del centro de Educación Infantil Los Pinares no son capaces de reconocer sus emociones ni las de los demás. A la vez los niños del centro de educación especial tienen dificultades por eso desarrollaremos este proyecto para ayudar a los niños con NEE a reconocer las emociones y expresarlas.

Servicio: ayudar a niños con NEE de zonas marginales a reconocer y expresar sus propios sentimientos y reconocer los sentimientos ajenos.

Aprendizaje: establecer relaciones positivas con los iguales y las personas adultas, adquirir las pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. Desarrollar habilidades comunicativas a través de la lengua oral y de otros lenguajes y formas de expresión, iniciándose en la lectoescritura y en el uso de la lengua extranjera. Iniciarse en el uso educativo y recreativo de la biblioteca escolar como espacio idóneo para el conocimiento, la información y el entretenimiento.

5.6 Igualdad de género

5.6.1 Grupo 8

Necesidad: los niños/as de hoy en día, siguen reproduciendo los mismos estereotipos de toda la vida, en los cuales la mujer recibe un trato discriminatorio respecto al hombre.

Servicio: concienciar sobre la igualdad de género tanto a los propios niños/as como a sus iguales, y a todas las personas que participen en dicho proyecto, a través de diferentes actividades.

Aprendizaje: enseñar a todas las personas que los géneros no limitan las capacidades a la hora de realizar cualquier acción, a la vez que no hay un sexo por encima del otro.

5.7 Violencia de género

5.7.1 Grupo 10

Necesidad: número de casos en lo que a violencia de género se refiere, los cuales han ido en aumento estos últimos años a un nivel alarmante.

Servicio: acompañar a la mujer durante esta situación de duelo a través de la elaboración de un teatro (en la casa de la mujer) y a su vez, aportar a los niños/as de nuestras aulas desde las edades más tempranas una toma de conciencia a través de una educación en valores de igualdad

Aprendizaje: competencias básicas: activa el aprendizaje de todas las competencias del currículo, con énfasis en la competencia social, ciudadana y en la iniciativa y autonomía personal. Valores y actitudes prosociales: Estimula el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso solidario.

5.7.2 Grupo 11

Necesidad: el índice de violencia de género ha incrementado en la localidad en los últimos años siendo uno de los pueblos con más violencia de género de Extremadura.

Servicio: concienciar a los más pequeños y Educar en respeto, en valores, ofrecer ayuda, y dar visibilidad.

Aprendizaje: valores para convivir en sociedad respetando a los demás y rechazo hacia la violencia.

6 CONCLUSIONES

Gracias a la experiencia se pudieron observar muchas de las aristas que permite la triada alumnado, contexto, y formación, en este caso de los futuros docentes.

Lo primero que se observó fue cómo nuestro alumnado universitario reclama en silencio, y a veces no tanto, realizar trabajos prácticos con sentido y utilidad para su desempeño profesional.

La principal conclusión a la que llegaron nuestros alumnos después de realizar y exponer los distintos diseños realizados fue que conocer un campo de trabajo nuevo, como ha sido el ApS, les ha permitido que adquieran significado algunos de los conocimientos vinculados a la carrera vistos hasta ahora. La mayor dificultad encontrada en la realización de la tarea fue delimitar los núcleos básicos de esta metodología: necesidad, servicio y aprendizaje; en concreto diferenciar necesidad y servicio, como se puede apreciar en algunos de los ejemplos que aparecen en la tabla 1. También hay que mencionar la dificultad que supuso para muchos de ellos situarse en el perfil de un niño de 3-6 años y diseñar desde ahí las actividades que tendría el servicio que ellos desarrollarían. Esto les hizo pensar que aplicar la metodología de ApS en este nivel educativo es un gran reto.

Además, es interesante señalar que han sentido el ApS como una metodología que puede ser utilizada como un medio potente para transformar la sociedad desde el contexto educativo en colaboración con lo social. Al mismo tiempo han podido mirar su entorno desde un enfoque crítico y creativo en las acciones que determinaría el servicio prestado y los aprendizajes propuestos, incrementándose así el potencial pedagógico de la actividad. En este sentido se observa mayor sensibilidad a temas vinculados con el medio ambiente, las relaciones intergeneracionales, los valores y la violencia de género.

Como experiencia educativa ha favorecido la adquisición de competencias vinculadas al curriculum de estos estudiantes de Grado. Además, ha puesto de relieve la necesidad que la Universidad tiene de establecer convenios de colaboración con centros y entidades sociales que permitan que el diseño de estos proyectos, y otros futuros, no se queden en papel, sino que se lleven a la práctica y permitan consolidar el aprendizaje del alumnado, al mismo tiempo que se pueda recibir un servicio y cubrir las necesidades detectadas. Sin olvidar, la necesidad de crear redes dada la falta de conexión con agentes sociales, culturales...entidades locales para conectar el contexto y la Universidad a través del ApS.

7 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2014). *Ficha técnica para el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aramburuzabala, P., Cerrilo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de Formación del profesorado*, 19(1), 78-95. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2847>
- Martínez, M. (2017). Prologo. En Rubio, L. y Anna Escofet (Coord.) *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2012). *Impreso para solicitud de títulos oficiales*. (Identificador 2500984) Recuperado de <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/educacion/sgic/comision-de-calidad-de-las-titulaciones/grado-g39/20130508NUEVOVERIFICAInfantil.pdf>
- Puig, J. (Coord.), (2015). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Puig, J., Gijón M., Martín, X., Rubio, L (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 45-67. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

Universidad de Extremadura (2017). *Plan docente de la asignatura. Curso académico 2017-2018*. Recuperado de <https://www.unex.es/conoce-la-unex/centros/educacion/titulaciones/info/asignaturas?id=0616>

Aprendizaje-Servicio y Trastorno del Espectro Autista (TEA) en niños con educación inclusiva: una experiencia realizada por alumnas del Grado de Psicología en un centro de Educación Infantil y Atención Temprana

María Jesús Herrero Pardo¹, María Estruch Ibiza, Aroa Escrihuela Gimeno, Amanda Sigalat Roselló y Julia Redondo Parra.

Universidad Católica de Valencia

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, Trastorno del Espectro Autista, Educación Inclusiva, estructuración espacio – temporal, psicomotricidad fina.

1 INTRODUCCIÓN

La experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) titulada “Proyecto CONMIGO”, ha sido realizada por cinco alumnas del Grado de Psicología en el Centro de Educación Infantil y Atención Temprana de la UCV L’Alqueria. Es una institución privada e imparte una Enseñanza Inclusiva entre niños de 0 y 6 años, con un nivel económico medio-alto.

Las necesidades más importantes que se detectaron y se llevaron a cabo, fueron la falta de estructuración ambiental mediante el *Programa de Estructuración Ambiental en el Aula de Niños/as con Autismo (PEANA)* así como una posible mejora en la psicomotricidad de estos. Por su parte, el servicio realizado para cubrir la necesidad de estructuración ambiental consistió principalmente en hacerles saber a los niños la nueva implantación sobre el espacio-temporal. De forma paralela, se trabajó la agudeza de los sentidos mediante tareas de psicomotricidad fina basadas en el *método Montessori*. Finalmente, se sensibilizó sobre la educación inclusiva y el TEA, tanto a las familias del centro, como a un grupo de estudiantes.

Este proyecto permitió la adquisición de resultados de aprendizaje y de competencias transversales y específicas propias de la asignatura de Psicología Social.

El aprendizaje de las alumnas obtuvo beneficios a nivel académico, social, grupal, personal y propios de habilidades técnicas. En referencia a los profesionales del centro, estos se han visto beneficiados ya que el grupo ha solventado las necesidades, haciendo que los niños adquieran nuevas habilidades o estrategias de aprendizaje; mientras en la dimensión de servicio, el proyecto fue evaluado principalmente por la profesora de la asignatura.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Aprendizaje por Servicio (ApS), es una actividad que complementa un servicio a la comunidad mientras se obtiene un aprendizaje, por lo que se trata de un proyecto educativo con finalidad social. Es decir, las personas deben reconocer en su entorno más cercano una situación de mejora y se comprometen con esta, desarrollando un proyecto solidario donde se necesitan habilidades, conocimientos, actitudes y valores con el que conectan y se sensibilizan.

La educación inclusiva es aquella comprometida a educar en y para diversidad, defiende y promueve las diferencias humanas como valor y derecho. Cabe añadir, que “la inclusión estimula y fomenta el

¹ Contacto: 657808126, mjesushp97@mail.ucv.es

desarrollo de actividades que no se realizan de manera habitual y que tiene un efecto insospechable en muchos de los alumnos.” (Cardona, 2006, p. 179). Además, según Falvey y otros (1995), la inclusión no es solo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad.

Por otro lado, según el DSM-IV de la American Psychiatric Association (2002), los llamados *Trastornos Generalizados del Desarrollo* se distinguen en: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. Sin embargo, actualmente en el DSM-5 de la APA (2014), dicho bloque se conoce como Trastornos del Espectro Autista (TEA), englobando todos los anteriores. Estos se definen como una “disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que desde edades tempranas se manifiesta en una serie de síntomas basados en una tríada de trastornos en la interacción social, la comunicación y la falta de flexibilidad en el razonamiento y comportamientos” (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009, p. 29). Cabe destacar, que las habilidades de interacción de los niños con TEA son muy complejas y diferentes de las habituales, y en algunos casos pueden mostrar un aislamiento social relevante o no manifestar mucho interés por relacionarse. A pesar de ello, el grado de gravedad, forma y edad de aparición de cada uno de los criterios va a variar de un individuo a otro; por lo que a pesar de las clasificaciones, ninguna persona que presenta un TEA es igual a otra en cuanto a características observables, como ocurre en todos los trastornos mentales.

El centro escolar donde se realizó el ApS, llamado L’Alqueria, está vinculado a la Universidad Católica de Valencia, impartiendo una enseñanza inclusiva de 0 a 6 años, lo que se conoce como Educación Infantil. El alumnado está compuesto por niños que no presentan ninguna dificultad, así como por otros que padecen algún tipo de diversidad funcional, siendo el TEA el mayoritario. A su vez, también forman parte del centro, niños que provienen de servicios sociales con falta de recursos y niños tutelados con las políticas de igualdad e inclusión. Durante mucho tiempo, se ha pensado que la educación consistía en “integrar” niños y niñas con algún tipo de excepcionalidad en la escuela, y, por tanto, en las aulas, pero sin ningún tipo de cambio en las mismas e incluso sin que se cambiase nada del pensamiento del profesorado, ni en la práctica educativa. Pero no, la «Educación Inclusiva», como se ha mencionado anteriormente, es aquella comprometida a educar en y para la diversidad, defiende y promueve las diferencias humanas como valor y derecho; por lo que serán los sistemas los que tengan que cambiar y no las personas.

3 PARTICIPANTES

La experiencia de ApS titulada “Proyecto CONMIGO”, ha sido realizada por cinco alumnas del Grado de Psicología de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, en la asignatura de Psicología Social que se imparte en segundo curso del grado. El proyecto fue supervisado tanto por la docente responsable de la asignatura como por la directora de L’Alqueria.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Las necesidades más importantes que se detectaron y se llevaron a cabo, tanto en alumnos con TEA como los que no tenían esta discapacidad, fueron la falta de estructuración ambiental en el centro para desarrollar la autonomía e independencia de los niños, así como una posible mejora en la psicomotricidad fina a través de la estimulación sensorial.

Mediante el *Programa PEANA* (Tamarit, 1990), recomendado por el centro l'Alqueria, se facilitó la comprensión de los espacios y el tiempo a través de una organización basada en ayudas visuales de todo tipo, por lo que se adaptó el entorno del centro para lograr una máxima autonomía, autorregulación y autodirección personal por parte de los niños, disminuyendo así la dependencia e incrementando sus posibilidades para que se sientan y sean eficaces. Dicho programa, también persigue otros objetivos como el aumento de la libertad, la espontaneidad y la flexibilidad de la acción; el desarrollo y refuerzo de las competencias comunicativas (expresivas y comprensivas); la comprensión de nociones temporales y espaciales básicas; y, por último, la disminución de los niveles de ansiedad y una mayor participación en la vida del grupo.

Asimismo, la estimulación sensorial constituye el primer elemento sobre el que se construye cualquier aprendizaje, ya que supone la primera etapa del desarrollo de las funciones cognitivas básicas y permite el desarrollo de las funciones cognitivas superiores. La adquisición o captación de estímulos es el inicio del proceso de memoria, donde la atención y percepción son elementos claves. Por tanto, se crearon formas de aprendizaje adaptadas para los niños con TEA y otros trastornos del desarrollo, mejorando la agudeza de los sentidos y las competencias de predicción y planificación futura. Es decir, se detectó que los niños no tenían una herramienta que mejorase habilidades específicas de forma didáctica. De este modo, una vez atendida esta necesidad, los niños estimularían el desarrollo sensorial, la psicomotricidad, la coordinación de las manos y se despertaría la creatividad y la curiosidad, la exploración de los materiales, las formas, los números, el lenguaje, la imaginación y la emoción.

5 SERVICIO REALIZADO

El servicio realizado para cubrir la necesidad de estructuración ambiental consistió principalmente en hacer saber a los niños la nueva implantación sobre el espacio – temporal. Se llevó a cabo mediante una historia adecuada al nivel de desarrollo de los niños, para adaptar la nueva iniciativa, generando una mayor autonomía e independencia de estos. En esta, se pretende que los niños se sintieran identificados con la protagonista, la cual se pierde al entrar al centro escolar y otro personaje es el encargado de crear una serie de caminos de distintos colores, que le lleven a los diferentes espacios del colegio. La finalidad de este, era que los niños se adaptaran posteriormente a la implantación de los caminos, sin que les impactara. El principal objetivo de las actividades era que fueran divertidas, ya que, como se ha mencionado, tienen una edad de entre 0 y 6 años, y cuando se trata de niños tan pequeños, hay que tener en cuenta que son edades donde están aprendiendo cosas nuevas cada día, y que, además, suelen distraerse con facilidad.

De forma paralela, se trabajó la agudeza de los sentidos mediante tareas de psicomotricidad fina basadas en el *método Montessori*. Montessori (1912), la autora de dicha metodología, enfatiza que la idea de este método es que al niño hay que transmitirle que es capaz de actuar sin depender constantemente del adulto, para que aprenda a pensar y actuar por sí mismo. Las bases de dicho método son: respeto a la autonomía del alumno y la iniciativa personal, autodisciplina del alumno, ejercicio constante de exploración y búsqueda de conocimientos y adquisición básica de los grandes aprendizajes y conocimientos. Para ello, y de manera independiente al programa PEANA, se realizó un libro de sensaciones formado por 15 láminas, que contienen actividades manipulativas y multisensoriales. En este caso, se centró sobre todo para el segundo ciclo del centro (3 a 6 años), con el objetivo de que aprendiesen y desarrollaran conceptos de geometría, psicomotricidad y conocimiento medio, entre otros.

Finalmente, se sensibilizó sobre la educación inclusiva y el TEA, tanto a las familias del centro, como a un grupo de estudiante de primer curso de psicología. Todo ello, mediante una charla informativa y un tríptico divulgativo.

Este proyecto permitió la adquisición de resultados de aprendizaje y de competencias transversales y específicas propias de la asignatura de Psicología Social.

Se conocieron, detectaron y explicaron los procesos que suceden en la percepción, cognición e identidad social desde el ámbito propio de la psicología social, por lo que reconocieron las posibilidades individuales de los niños y se aplicaron reformas de ayuda; ya que en este centro acuden niños con diferentes problemas, tanto físicos como cognitivos. Se adquirió la capacidad de comunicación de forma oral y escrita en lengua nativa a través de las actividades, porque hubo una reciprocidad comunicativa y una adaptación al lenguaje de los niños.

Seguidamente, se reconocieron y aplicaron los factores que regulan las actitudes y relaciones interpersonales, centradas en el respeto, la comprensión, la cooperación, la comunicación y la aceptación hacia los demás, siendo estos los componentes importantes en un centro educativo, y más, si este centro tiene la peculiaridad de ser un centro inclusivo. Se preocuparon por el desarrollo de las personas, las comunidades y los pueblos, creando ayudas y mejoras para una mayor integración de los niños con dificultades; así como identificaron diferencias, problemas y necesidades, a través de recogida de información con la colaboración del personal del centro.

Respecto al manejo de las estrategias de intervención para promover conductas prosociales y evitar la emergencia de conductas discriminatorias y violentas, identificaron el contexto o entorno del problema, analizando las causas, factores, consecuencias y objetivos, estableciendo con sus metas y logros observables.

Finalmente, trabajaron en grupo con el fin de realizar actividades prácticas como la elaboración de informes donde se detectan necesidades y se reflexione sobre propuestas de intervención psicosocial, todo el proyecto se basó en la cooperación grupal, tanto para realizar la intervención como la elaboración de informes y métodos acerca de la implantación. La finalidad fue formular propuestas e ideas que incentivarán la mejora del colegio en un ámbito académico. Adquirieron la capacidad de organización y planificación, a través de la realización de un calendario que presentaron al centro con la cronología que establecía la organización entre el grupo y este. Obtuvieron información de otras personas de forma efectiva, mediante una entrevista a la directora del centro y unos cuestionarios a las profesoras para obtener información sobre sus opiniones acerca de tener una experiencia de ApS en su centro.

6 APRENDIZAJE REALIZADO

El aprendizaje de las alumnas obtuvo beneficios a nivel académico, social, grupal, personal y propios de habilidades técnicas. Dicha metodología, les hizo conocer las necesidades que presentaban los centros educativos, las dificultades de estos para satisfacerlas y conocer los problemas vinculados a la justicia social en un contexto del mundo real. Al interactuar con el centro, con y sin diversidad funcional y observar las interacciones de estos con los demás compañeros, supuso que desapareciera en las alumnas los temores y los esquemas establecidos sobre la diversidad funcional y la educación de estos en los centros escolares. Asimismo, pudieron poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, tanto de la asignatura de psicología social como de materias complementarias, así

como conocimientos adicionales del TEA y la educación inclusiva. En referencia a los profesionales del centro, estos se han visto beneficiados ya que el grupo ha solventado las necesidades, haciendo que los niños adquieran nuevas habilidades y estrategias de aprendizaje.

En la dimensión de servicio, el proyecto fue evaluado principalmente por la profesora de la asignatura. Se comprobó a través de un cuestionario la eficacia de la mejora del entorno y la utilidad, así como el interés por parte de las alumnas.

7 CONCLUSIÓN

Para concluir, la experiencia de ApS “es un buen instrumento para tomar consciencia crítica de la realidad, así como una metodología educativa idónea para la adquisición de valores” (Puig, 2010, p. 11). Mediante el “Proyecto CONMIGO”, además de cumplirse las necesidades detectadas, las alumnas descubrieron que mediante pequeños gestos se pueden llegar a conseguir grandes cosas. Fue la primera vez que se enfrentaron a algo así, que aprendieron por medio de la práctica y se sintieron partícipes y responsables de algo en concreto. Es por eso, que dará a conocer el ApS es una forma útil de implicar a todos los individuos de alguna manera en la sociedad, y que, por tanto, es una experiencia que se debe realizar al menos una vez en la vida.

8 REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y Educación Inclusiva*. Madrid – España: Ediciones Pearson educación, S.A.
- Falvey, M.A. et al. (1995). *What Is an Inclusive School?*. In Villa, R.A.-Thoudand, J.S. (ed.): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 1-12.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). *Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria*.
- Montessori, M. (1912). *El método Montessori*. Madrid: Editorial Morata.
- Puig, J.M. (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Tamarit, J. (1990). *Programa de Estructuración Ambiental en el Aula de niños/as con Autismo (PEANA)*.

Aprendizaje-Servicio, juego motor e inclusión educativa: el proyecto Patios Inclusivos

María Maravé-Vivas¹, Jesús Gil-Gómez¹ y Óscar Chiva-Bartoll¹

Universitat Jaume I

El proyecto Patios Inclusivos ha sido financiado por la Unitat de Suport Educactiu de la Universitat Jaume I a través del proyecto “Aplicación del Aprendizaje-Servicio en los Grados de Maestro/a: fomento de la inclusión en un centro educativo a través del juego motor y la expresión corporal”, con referencia 3442 y por el plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I PREDOC/2016/53.

1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta las bondades del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de inclusión. Aplicado adecuadamente, siguiendo las pautas y procedimientos marcados por la bibliografía y adaptándolos a la realidad de un aula escolar específica, podemos decir que es una magnífica forma de trabajar por la inclusión de personas con diversidad funcional.

En este sentido, en el proyecto Patios Inclusivos se apuesta por fomentar la inclusión de alumnado en edad escolar utilizando un contexto de juego motor, otro de los recursos con potencialidad para este menester. De hecho, su vínculo (la aplicación del ApS en futuros docentes es la que permite generar el contexto de juego motor en una situación real) configura un marco ideal para avanzar en la socialización de niños y niñas diversos, al dar la oportunidad de mostrar al resto de participantes sus capacidades e intereses, interactuando en igualdad.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Este capítulo presenta una experiencia de inclusión educativa realizada a través de una aplicación de ApS con alumnado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I en el Centro de Educación Infantil y Primaria Tombatossals (CEIP Tombatossals) de la ciudad de Castelló de la Plana.

El proyecto, denominado Patios Inclusivos, se desarrolló a partir del uso del Aprendizaje-Servicio en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Consistió en realizar sesiones de juegos motores y actividades de expresión corporal planificadas y ejecutadas por el alumnado universitario en el centro educativo con el objetivo de ayudar a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, escolarizados en dos unidades específicas denominadas Aulas CyL (Aulas de Comunicación y Lenguaje) ubicadas en el CEIP Tombatossals. Este tipo de aulas, ubicadas en centros ordinarios, acoge alumnos y alumnas diagnosticados de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Las sesiones se ejecutaron mezclando dos alumnos o alumnas CyL con 15 de las aulas ordinarias, planteando actividades motoras fundamentalmente cooperativas desde un punto de vista lúdico para

¹ Grupo de Investigación ENDAVANT, Seminario de Innovación Permanente SPIMEU

producir interacciones, potenciar la comunicación y facilitar la socialización de los escolares con TGD o TEL.

A continuación, profundizamos en los elementos que han constituido la estructura básica del proyecto de ApS Patios Inclusivos, justificando su elección y las potencialidades que han conducido a la construcción del proyecto.

El uso de metodología del ApS en la formación de docentes es un tema recurrente en la bibliografía específica (Conway, Amel y Gerwien, 2009; Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015, Yorio y Ye, 2012). Se ha demostrado su valía en el desarrollo de competencias tanto académicas como personales: capacidad de relacionar teoría y práctica, aumento de la motivación, desarrollo del pensamiento crítico, entendimiento cultural y desarrollo de valores democráticos. En consecuencia, las prestaciones que ofrece son más que interesantes en el campo de la creación de la identidad docente.

La experiencia que se expone se ubica en un campo concreto de la formación docente: la motricidad. En esta área, y en la formación de futuro profesorado de la especialidad, el ApS encuentra cabida natural por sus especiales características en cuanto a contenidos, objetivos y procedimientos (Gil, Chiva y Martí, 2014). Desde esta concepción, y con el apoyo que brinda la bibliografía en este sentido (Baldwin, Buchanan y Rudisil, 2007; Gil, 2012; Konukman y Schneider, 2012; Meaney, Griffin y Bohler, 2009; Meaney, Housman, Cavazos y Wilcox, 2012) se apostó por introducirlo a través del proyecto denominado Patios Inclusivos.

Este proyecto de ApS es una experiencia formativa y de inclusión. Se trata de una apuesta educativa que tiene como objetivos últimos contribuir a crear identidades docentes comprometidas a través de una fuerte combinación teoría-práctica y potenciar la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional, todo ello a través del uso del juego motor como engranaje básico. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) la educación inclusiva es un proceso que pretende, esencialmente, responder a la diversidad de necesidades de las personas que aprenden, reduciendo su exclusión tanto dentro como fuera de del sistema educativo. Siguiendo esta pauta, el servicio prestado se enfocó en potenciar al máximo la inclusión de niños y niñas entre el colectivo escolar de un centro de educación infantil y primaria.

En este punto, cabe destacar otro de los ingredientes esenciales que se ha empleado como instrumento para recorrer este camino: el juego motor. El juego es un elemento central en el desarrollo físico, cognitivo y social de los y las escolares, siendo realmente su estado natural. Montañet et al., (2000) lo conciben como un vehículo que potencia habilidades y que permite expresar emociones e intereses, contribuyendo decisivamente a la formación de la personalidad. Si a esto le añadimos un componente de movimiento nos adentramos en el juego motor, variante que conserva la esencia pura del juego y que incorpora cierto grado de libertad y de experiencialidad muy aprovechable educativamente para determinados fines. En este sentido, para Parlebas (2001) la conducta motriz se manifiesta mediante un comportamiento motor observable y con sentido para lograr un objetivo. Esta tiene una doble perspectiva, el comportamiento observable y la vivencia corporal, entendiendo esta última como la percepción, imagen mental, emoción y sentimiento experimentado por el sujeto. Es, en definitiva, una actividad lúdica significativa que se conforma como una situación motriz y mediada por un objetivo motor. Y es precisamente en este punto donde se puede encontrar la conexión que justifica su uso como elemento de inclusión: proporciona vivencias con amplio impacto en la personalidad. Precisamente, la aplicación de ApS en el proyecto Patios Inclusivos persigue que el

alumnado con diversidad pueda mostrar sus capacidades en los juegos motores, proporcionando un modelo (una vivencia en sentido estricto) al resto de participantes que afecte a su concepción previa y ayude a modificarla en un sentido de comprensión y aceptación. Esta sería la aportación del juego motor como herramienta inclusiva y que, junto con las especificaciones de la guía docente de la asignatura universitaria en la que se aplicó el ApS en cuanto a contenidos a enseñar/aprender, justifica su elección como elemento central del proyecto.

Completando la justificación en lo tocante a la elección de las cuestiones fundamentales de la aplicación de ApS descrita, cabe destacar una última reflexión. Hace referencia al tipo de juego motor empleado. Si pretendemos prestar un servicio consistente en aumentar el nivel de inclusión de personas con diversidad funcional a través de la realización de sesiones de juegos motores, es necesario meditar sobre el tipo de actividad jugada que se debe emplear. Aquí entronca perfectamente el servicio a prestar, derivado de la necesidad detectada, con el currículum de la asignatura universitaria en la que se aplica el ApS. No vale cualquier cosa, se deben diseñar con sumo cuidado los juegos motores a emplear para avanzar hacia el objetivo de la inclusión, siendo este uno de los aprendizajes nucleares que debe adquirir el alumnado universitario. Se optó por el uso de los denominados juegos cooperativos, que según Lagardera y Lavega (2004) se encuentran dentro de las denominadas situaciones sociomotoras, caracterizadas por la presencia de la interacción motriz entre los participantes, y que se pueden definir como juegos en los que dos o más jugadores se ayudan mediante interacciones motrices conjuntas para alcanzar una meta común. Implican en su desarrollo a todos los participantes quienes se divierten a la vez que aprenden positivamente sobre ellos mismos y los demás. Es decir, el destino de quién juega está unido al de las demás personas, todos ganan o todos pierden, permaneciendo unidos en la victoria o la derrota. Apostamos por escenarios de este tipo en los que aquello importante es la comunicación y la aportación positiva que cada componente puede hacer a la misión de conseguir el objetivo.

3 PARTICIPANTES

En el proyecto Patios Inclusivos participaron 49 estudiantes universitarios que cursaban la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Esta asignatura aplica la metodología del ApS como forma práctica de enseñar/aprender. De acuerdo a la definición de ApS (Gil, 2012), es necesario vincular los contenidos curriculares con el servicio prestado; dicho de otro modo, si la prestación del servicio no se incardina con aquello que se pretende que el alumnado aprenda relacionado con la materia de referencia, no se estará haciendo ApS. Si esta asociación no se produce de forma clara, aquello que se haga será una actividad formativa general combinada con algún tipo de voluntariado, que tendrá valor formativo, pero en ningún caso se deberá entender como ApS. Siguiendo esta argumentación, el proyecto descrito procuró una conexión directa entre ambos factores, al utilizar situaciones prácticas de juegos motrices que debían diseñar los y las estudiantes del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil (aspecto nuclear en los contenidos de la asignatura) para aumentar el grado de inclusión de los niños y niñas del aula CyL.

Este estudiantado universitario implementó el proyecto organizado en 12 grupos de intervención de tres a cinco componentes. Estos grupos debían actuar de forma cooperativa, siendo necesario realizar una formación previa para adentrarles en las técnicas de este tipo de metodología. El ApS debe ir ligado al Aprendizaje Cooperativo. Existen algunas razones para ello, destacando entre ellas el que únicamente desde la interacción personal equitativa se pueden desarrollar actitudes y valores

democráticos, así como descubrir que el trabajo cooperativo organizado adecuadamente es mucho más efectivo y productivo que el trabajo individual. Por tanto, en Patios Inclusivos se utilizaron técnicas relacionadas con la asignación de roles rotativos a cada persona del grupo, con la elaboración de documentos (actas de reuniones, documento inicial de compromisos individuales adquiridos, documento de organización y asignación de tareas, etc.) y con la cumplimentación de diarios grupales de reflexión sobre la experiencia.

Cada grupo de intervención fue asignado a un grupo de escolares de educación infantil y primaria, de común acuerdo entre los y las docentes del CEIP Tombatossals y los propios grupos, teniendo en cuenta el nivel educativo y edad del alumnado que iba a participar en las sesiones prácticas. La decisión de la composición de los grupos de alumnado escolar fue especialmente importante. Para incidir en la inclusión, objetivo último de esta aplicación de ApS, se decidió la siguiente composición: 15 niños y niñas del aula ordinaria y dos niños o niñas del aula CyL. Se procuró alcanzar la máxima cantidad de alumnado del centro, sin comprometer por exceso las sesiones prácticas de juegos motores que se iban a realizar. En total, los grupos de intervención trabajaron con 160 escolares, entre los que se encontraban 16 de aula CyL.

En lo tocante a profesorado universitario, participaron la profesora y el profesor de la asignatura universitaria que forman parte del grupo de investigación ENDAVANT (Enfocament de la Diversitat com un Avantatge) de la Universitat Jaume I de Castelló. Consecuencia de ello y de acuerdo con las dinámicas internas de este grupo de investigación, que tiene como línea prioritaria el ApS, cada etapa del proyecto era debatida con los y las integrantes del mismo, cuestión que permitía hacer acopio de ideas y asesoramiento, así como reflexionar sobre la acción educativa para mejorarla.

También participó en el proyecto el equipo directivo y docente del centro CEIP Tombatossals, especialmente los y las docentes encargadas del aula CyL. Como actividad conjunta, su participación fue decisiva en todas las fases del proyecto.

4 NECESIDADES DETECTADAS

El CEIP Tombatossals es un centro público de reciente creación ubicado en la ciudad de Castelló de la Plana. Su proyecto educativo de centro apuesta por ser especialmente sensible con los colectivos desfavorecidos, incidiendo en la equidad como herramienta que conduzca a la igualdad de oportunidades. Se define como un centro abierto a la innovación metodológica y como centro inclusivo, cuestión que ubica su objetivo fundamental en el desarrollo integral de sus estudiantes. Como consecuencia aplica multitud de programas y de actividades que avancen en este sentido.

Atendiendo a la implantación de un modelo educativo inclusivo, el sistema educativo valenciano contempla tres tipos de centros. Dentro de esta clasificación, el CEIP Tombatossals es un centro ordinario con unidades específicas para la atención de determinadas necesidades educativas especiales. Para la atención a la diversidad cuenta con los mismos recursos que los centros ordinarios (Servicio Psicopedagógico y especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, y en cuanto a organización en un Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que regula la atención personalizada), a los que se suman mayor cantidad de especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje. En esta tipología de centro, el principio rector en cuanto a la inclusión se refiere es que el alumnado del aula específica permanecerá en esta únicamente el tiempo necesario para su adecuada atención, incorporándose a su aula ordinaria de referencia siempre que sea posible. Se

pretende de esta forma propiciar la interacción entre todo el alumnado la mayor parte del tiempo posible. Más concretamente, alberga un aula específica denominada de Comunicación y Lenguaje (CyL), de la que tiene dos unidades. Acoge alumnos y alumnas diagnosticados de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Tiene una ratio máxima de ocho alumnos que comparten la jornada escolar entre esta aula y su aula ordinaria, de acuerdo al precepto antes expuesto. Concretamente existen dos aulas de este tipo, con lo que están escolarizados 16 niños y niñas con las mencionadas características.

En consecuencia, es un centro muy implicado en la inclusión de sus alumnos y alumnas CyL. Esta orientación condujo a contactar con el Grupo de Investigación ENDAVANT de la Univesitat Jaume I para trabajar conjuntamente en la necesidad de mejorar su nivel de inclusión. A partir de este contacto, en sucesivas reuniones, en las que participaron todos los participantes se creó el proyecto Patios Inclusivos. Es aquí donde se puede apreciar la conexión que el ApS propicia entre la institución educativa en la que se aplica y el entorno social. Ante una necesidad, en este caso mejorar el nivel de inclusión del alumnado de CyL de un centro concreto, se actúa desde el ámbito universitario para intentar paliarla, dejando este proceso multitud de aprendizajes y vivencias muy complicadas de alcanzar en prácticas pedagógicas tradicionales. Se trata de reciprocidad: se contribuye a mejorar una necesidad social y, a cambio, se facilitan situaciones reales de aprendizaje global para el alumnado. Esta es la esencia general del ApS, y del proyecto Patios Inclusivos concretamente. No obstante, la atención la necesidad detectada es el comienzo de un largo camino largo a recorrer, pero es desde acciones concretas como la presentada la forma de ir dando pasos.

5 SERVICIO REALIZADO

El servicio del alumnado universitario adoptó la forma de servicio directo (se intervino directamente sobre la necesidad detectada: aumentar el nivel de inclusión de los niños y niñas del aula CyL), planificando y ejecutando los grupos de intervención sesiones de juegos motrices, preparadas con unas premisas especiales dirigidas a potenciar el papel de los niños y niñas CyL. Debían diseñar y adaptar las actividades con el objetivo de hacer que estos pudieran demostrar sus capacidades a los demás participantes, facilitando la interacción y la comprensión mutua.

El nombre asignado a este proyecto (Patios Inclusivos) deriva del lugar y del momento en el que se realizaban las sesiones de juegos. Se observó que en los tiempos de recreo o el intervalo entre las clases de la mañana y la tarde, cuando el alumnado comparte espacio y tiempo sin la dirección de ningún docente, es el momento en el que la exclusión se manifiesta más claramente. En consecuencia, se optó por introducir en estos “tiempos libres” de los y las escolares las actividades jugadas que configuran el programa. De la misma forma, intencionadamente, se escogió como lugar de juego una zona determinada del patio del centro, a la vista de todo el mundo, con la intención que quienes no estaban participando directamente en la actividad pudieran verla y, paralelamente, descubrir las capacidades de los niños y niñas con diversidad. En suma, se proporcionaba una muestra para despertarles las ganas de incorporarles a sus juegos y actividades habituales, es decir, hacer efectiva su inclusión. Se buscó que los efectos del programa no sólo sean sobre los y las participantes, sino que el resto de los escolares pudieran asimismo contemplar las capacidades de los niños y niñas CyL, perfectamente observables en el tipo de actividades dirigidas (juegos) que se realizaron.

Cada grupo de intervención realizó cinco sesiones prácticas de una hora, a razón de una por semana. La combinación de los 12 grupos de intervención permitió extender el servicio durante tres meses tres días a la semana.

Para el diseño del programa se siguieron las pautas establecidas por el National Youth Leadership Council de Estados Unidos en el documento desarrollado en 2008 “K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice”. Se establecen ocho criterios prácticos de calidad que se han demostrado eficaces para los aprendizajes académicos y personales del alumnado sobre el que se aplica el ApS (en este caso, alumnado del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil). Son los siguientes: duración e intensidad del programa (sesiones con periodicidad semanal durante tres meses), conexión con el currículum (planificación de juegos motrices para población escolar, contenido central de la asignatura en la que se aplicó el ApS), creación de alianzas sociales (se trabajó conjuntamente entre la Universitat Jaume I y el CEIP Tombatossals), servicio útil y significativo (aplicar en prácticas reales los contenidos proporciona al alumnado una visión de utilidad de aquello que está aprendiendo, a la vez que significativo al tener que adaptar los juegos para trabajar sobre la inclusión), participación del estudiantado (los grupos de intervención actuaban autónomamente, ejerciendo los docentes de guías para solventar dudas o problemas), diversidad (se trabajó con un colectivo con necesidades reales de inclusión derivadas de su diversidad), supervisión del proceso (los docentes universitarios en colaboración con los del centro escolar establecieron una supervisión directa y a nivel digital de todo aquello que estaba aconteciendo, todo ello sin menoscabar la autonomía e los grupos de intervención) y reflexión (se realizó en todas las fases del programa con tutorías grupales y globales).

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El alumnado universitario entendió las realidades diversas y únicas de cada niño o niña CyL, comprendiendo sus necesidades de inclusión. Además, a través de la acción, aprendió a diseñar juegos motores y actividades expresivas que no tengan elementos de exclusión, cuestión decisiva en la práctica de este tipo de contenidos si se quiere apostar por una educación inclusiva. Experimentar en un CEIP con este tipo de agrupaciones especiales permitió a los futuros docentes entender las estructuras escolares y como el sistema educativo lleva a la práctica el principio de educación inclusiva. Resumidamente, sus aprendizajes se produjeron en los dos ámbitos clásicos sobre los que el ApS incide: académico y personal. El análisis de los diarios que confeccionaron permitió constatar sus avances.

Se obtuvieron también aprendizajes en los y las escolares. Se diseñaron herramientas de observación que debían rellenar los grupos de intervención al acabar las sesiones y hacerlo de un modo sistemático. Eran rúbricas que valoraban por una parte la adecuación de cada juego realizado en función del nivel de inclusión que proporcionaba, y por otra las actitudes de los y las participantes hacia los niños y niñas del aula CyL. El análisis reveló avances en las actitudes inclusivas.

7 CONCLUSIONES

El ApS en la formación de futuros docentes se muestra eficaz en cuanto a incorporar elementos éticos a los aprendizajes académicos. En el caso del proyecto Patios Inclusivos los elementos éticos aprendidos van relacionados con aprendizajes sobre la inclusión. El juego motor y expresivo es una herramienta potente para abordar esta cuestión, ya que permite a las personas interactuar en un escenario lúdico en el que cada persona puede mostrar sus capacidades, independientemente de cuáles

sean, pudiendo ser aceptadas y entendidas por el resto positivamente, siendo esta la esencia básica de la inclusión.

Seguir las recomendaciones que aporta la bibliografía sobre la forma de aplicar el ApS es esencial para llevar a buen término proyectos como este, si bien cabe interpretarlas en función del contexto de uso.

8 REFERENCIAS

- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What Teacher Candidates Learned about Diversity, Social Justice, and Themselves from Service-Learning Experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- 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.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 280-297.
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Gil, J., Chiva, Ò. y Martí, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 44, 15-25.
- Konukman, F. y Schneider, R.C (2012). Academic service learning in PETE: Service for the community in the 21st century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- 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), 1-17.
- Meaney KS, Housman J, Cavazos A., y Wilcox, M. (2012). Examining service-learning in a graduate physical education teacher education course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 12(3), 108-124.
- Montañet, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J.M., Blanc, P., Sánchez, M.J., Serrano, J.P. y Turégano, P. (2000). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260.
- Parlebas, P (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París. Consulta el 12 de septiembre de 2018 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

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. doi:10.5465/amle.2010.0072

Aprendizajes y Desafíos en la institucionalización del Programa de Formación Javeriana para el cambio social y la paz (Forja)

Claudia Lucía Mora Motta¹ y Julieth Vargas Morales²

Pontificia Universidad Javeriana Cali

1 INTRODUCCIÓN

El Programa de Formación Javeriana para el Cambio Social y la Paz (FORJA) es una iniciativa de la Universidad Javeriana Cali, que fortalece su compromiso social y su articulación con el desarrollo local en territorios focalizados, especialmente, desde las funciones sustantivas de la docencia y el servicio. Este liderazgo que ha emprendido la Universidad se orienta a la vinculación de las 21 carreras de pregrado y a la participación activa de profesores y estudiantes.

Con el propósito de fortalecer la dimensión social de la formación Javeriana, a finales del 2016, el Consejo Académico indicó que la Universidad implementara un programa obligatorio para todas las carreras de pregrado, que vinculara al menos una asignatura del núcleo fundamental con estrategias de desarrollo local de tres territorios: Comuna 18 y Corregimiento de Pance en Cali, y Buga y su zona de montaña. La focalización de la atención de la Universidad en tres territorios específicos, caracterizados por tener población con bajos índices de calidad de vida que, no logran acceder a parte de los servicios sociales del Estado, destaca la presencia de relaciones preexistentes con la comunidad, que fortalecen vínculos de confianza y potencian escenarios de construcción interinstitucional e interdisciplinarios.

Para ello, se privilegió la vinculación de la metodología de aprendizaje servicio, debido a su valor para establecer una evidente articulación entre los objetivos de aprendizaje y de servicio, favoreciendo procesos de transformación en los estudiantes, y en las comunidades con quienes se trabaja. Es importante señalar que esta metodología ya ha sido implementada por diferentes profesores en proyectos como: Colores por la Vida, *Garittea* del campo al campus, Salud y comunidad, Comunicación y comunidad, Escuela de tenderos, entre otros.

Con la implementación de FORJA, se da un salto cualitativo en el despliegue de la metodología del aprendizaje servicio a través de la articulación activa de la Universidad en los procesos de desarrollo local y participación como actor social comprometido con el entorno. En este sentido, el fundamento del accionar de la Universidad se basa en su naturaleza católica y jesuítica orientada hacia la formación integral de sus estudiantes en clave de la justicia social que se manifiesta en el Proyecto Educativo Institucional (Pontificia Universidad Javeriana, 1992) y en la declaración de la Misión institucional, cuando se resalta el componente de formación disciplinar y de responsabilidad y compromiso social en una perspectiva crítica e innovadora para el logro de una sociedad más justa, que se expresa de la siguiente manera:

¹ Directora oficina Forja, Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Javeriana Cali. Psicóloga, especialista en administración y gestión de ONG's, magister en educación énfasis desarrollo comunitario y educación popular. cmora@javerianacali.edu.co

² Coordinadora de territorio Oficina Forja, Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Javeriana Cali. Socióloga. julieth.vargas@javerianacali.edu.co

La Pontificia Universidad Javeriana [...] Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar, y se propone: la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y, la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana (Pontificia Universidad Javeriana, 2013, p.2).

En esta directriz institucional, los profesores juegan un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha de experiencias formativas vinculadas al currículo que, traducen con alto valor innovador los objetivos de las Megas de la Planeación Institucional 2012- 2021 (Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2015) y las Intencionalidades Formativas Institucionales (Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2015): Excelencia Humana, Excelencia Académica y Compromiso con el Servicio.

Teniendo en cuenta los elementos planteados a propósito de la apuesta institucional, que ha realizado la Universidad a través de la implementación del Programa FORJA, resulta de interés vincular esta experiencia a escenarios de diálogo y generación de conocimiento de carácter internacional, estableciendo aprendizajes y desafíos que potencien el lugar del aprendizaje servicio como una metodología capaz de promover el tejido de vínculos colaborativos entre la academia y las comunidades; así como de favorecer procesos de aprendizaje pertinentes y cercanos con las realidades locales, nacionales e internacionales en los estudiantes.

Para ello, en el marco de este artículo se exponen las principales características del Programa FORJA a la luz de los mecanismos generados por la Universidad para favorecer su institucionalización. A la vez, se presentan los desafíos, tanto en los marcos internos como en las dinámicas externas con el propósito de promover el intercambio de reflexiones en torno a este tipo de iniciativas, relacionadas con el compromiso social universitario asociado con la metodología de aprendizaje servicio.

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Ahondar en las características del proceso de consolidación del Programa FORJA, requiere una comprensión de las fases que lo componen, destacando que en cada una de estas se favorece la articulación de objetivos, métodos de ejecución y la participación de actores de diversa representación institucional. De esta manera, las seis fases del Programa se sustentan en el desarrollo de estrategias transversales que, convocan a la participación de múltiples instancias de la Universidad.

Se consideran estrategias transversales: la creación de la Oficina Forja en la Vicerrectoría Académica y el proceso de evaluación y reflexión.

2.1 Oficina Forja

La orientación y coordinación del Programa FORJA está a cargo de la Oficina Forja de la Vicerrectoría Académica, creada, entre otros propósitos, para dinamizar y acompañar la puesta en marcha del Programa, tanto en su perspectiva institucional, como comunitaria. El equipo de trabajo (Directora, coordinadores de territorio, auxiliar administrativo y auxiliar de comunicaciones) vinculado con esta Oficina realiza las articulaciones internas necesarias, mantiene la relación con los socios comunitarios e institucionales, participa de procesos interinstitucionales en los territorios; gestiona, junto con los

directivos académicos, el despliegue del Programa en cada carrera y dinamiza las articulaciones internas necesarias.

Asimismo, la Universidad ha destinado diferentes partidas presupuestales que se traducen en tiempo de los profesores vinculados, seguros estudiantiles, materiales, transporte y otros. La Oficina Forja cuenta con un presupuesto específico para potenciar la articulación de la Universidad con los diferentes territorios y visibilizar el proceso adelantado por las Carreras.

2.2 La evaluación y reflexión

La evaluación es un proceso permanente de la implementación del Programa que pretende ser una herramienta de mejora continua, donde se evalúan todos los elementos del proyecto y del proceso de aprendizaje, no sólo los contenidos académicos; participan todos los actores que hacen parte; y se evalúa en diferentes momentos a lo largo del proceso y de manera continuada (Campo, 2014).

La evaluación es multifocal y tiene en cuenta la dimensión formativa y la dimensión social de los proyectos de aprendizaje y de servicio. Por ello, se realiza una evaluación continua y al final de cada semestre, donde cada profesor evalúa con sus estudiantes y los socios comunitarios los alcances del proceso y precisa las recomendaciones de mejoramiento para darle continuidad al proyecto formulado. Desde su asignatura cada profesor promueve continuamente la estrategia de reflexión (Bringle y Hatcher, 1995) para identificar los alcances del trabajo académico y de servicio en relación con la comunidad, y los impactos formativos en los estudiantes, en su perspectiva ciudadana y de crecimiento personal. Estos insumos sirven para la elaboración de un reporte consolidado semestral, que evidencia los alcances por cada eje temático en cada territorio y del Programa en general.

Ahora bien, la información planteada anteriormente sobre las estrategias transversales permite visualizar con mayor precisión las fases principales del Programa, las cuales se exponen a continuación:



Figura 1. Fases para el despliegue del Proyecto Forja. Fuente: Elaboración propia

Fase 1. Caracterización de territorios

El propósito de esta fase, desarrollada a lo largo de seis meses, es identificar las principales características y condiciones del territorio focalizado en diferentes áreas: económica, política, social, ambiental y cultural, así como los diferentes actores que hacen parte del mismo, sus experiencias y proyecciones. Esta fase es liderada por el coordinador de territorio, exige la vinculación de profesores de diferentes disciplinas.

Para ello, en cada uno de los territorios focalizados se realiza una caracterización con la participación activa de líderes organizacionales y comunitarios, profesores, investigadores y estudiantes, sobre la cual se han identificado y relacionado necesidades de los territorios, capacidades de las diferentes carreras y algunos procesos de corto y mediano plazo, que sirven para fortalecer relaciones de confianza y trabajo colaborativo entre sí, y entre estas y los procesos que adelantan las comunidades.

En este contexto, se define un enunciado macro a alcanzar en la alianza con la Universidad, se priorizan ejes temáticos y se establece la forma de avanzar en un trabajo de corresponsabilidad en la transformación social entre academia y comunidad que, tienen como principios el diálogo de saberes y la justicia social.

En cada uno de los territorios las características principales alrededor de las cuales se definen los ejes y proyectos son:

- En el corregimiento de Pance el eje articulador está en función del fortalecimiento del plan integral de manejo de la subcuenca del río Pance;
- En la Comuna 18 es el fortalecimiento del bienestar integral de la comunidad, especialmente de los sectores de la parte alta de la ladera; y
- En Buga, está en función de la definición y puesta en marcha de un hotel sostenible (IMCA Hotel) y el relacionamiento con proveedores, en el marco del turismo rural agroecológico.

Fase 2. Preparación o alistamiento

La fase de preparación o alistamiento está orientada al profesor, su propósito se centra en la apropiación del Programa FORJA, la comprensión de su fundamentación y propósito general; el conocimiento de la metodología de aprendizaje servicio; y el reconocimiento de los territorios focalizados. El despliegue de esta fase es continuo, porque existen diferentes momentos en que cada carrera se involucra en el Programa, por lo que se estima que se requiere de un tiempo mínimo de seis meses para lograr estar a punto.

Estar a punto significa desarrollar acciones en función de una dinámica interna y otra externa. La dinámica interna pasa por la identificación de una o varias asignaturas, la asignación del profesor (es) encargado, la disposición de recursos económicos (tiempo para los profesores, seguros estudiantiles, transporte, materiales, otros), la promoción de formación en la metodología de aprendizaje servicio y su contextualización en el territorio focalizado, en función de los avances logrados en la fase de caracterización.

La dinámica externa, hace referencia a la otra cara de la contextualización, el reconocimiento de los territorios desde sus habitantes e instituciones vinculadas en él; el relacionamiento con líderes y funcionarios de las instituciones aliadas, para precisar necesidades y proyectos de trabajo colaborativo,

traducidos en cartas de intención o convenios. En el desarrollo de esta fase juegan un papel importante, el coordinador de territorio, los profesores que ya están vinculados y los socios comunitarios.

Fase 3. Implementación

La fase de implementación constituye el corazón del Programa, en tanto se propone desarrollar las diferentes iniciativas asociadas con las asignaturas seleccionadas en función de los ejes temáticos identificados en cada territorio. El tiempo previsto depende de las características de los proyectos.

La dinámica del territorio y la definición de los objetivos macro de la presencia de la Universidad en él, demandan la entrada y despliegue de algunos temas propios de las diferentes Carreras, que se pueden agotar con la vinculación de una o varias asignaturas, dependiendo del alcance de los objetivos específicos por Carrera con relación a su interacción con los territorios. Aquí profesores, estudiantes y socios comunitarios se encuentran.

Fase 4. Consolidación.

La fase de consolidación tiene como propósito lograr la ejecución de proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales. El avance de los proyectos por Carrera y el intercambio que logran profesores, estudiantes, coordinadores de territorio y socios comunitarios o funcionarios en la Comunidad de Aprendizaje, sobre el territorio; favorece la definición de proyectos interdisciplinarios que integran diversas formas de accionar la Universidad, logrando un círculo virtuoso entre docencia, investigación y servicio.

La Comunidad de Aprendizaje se constituye en un modelo de gestión del conocimiento y espacio de construcción colectiva, donde los diferentes actores logran establecer un modelo de intercambio y diálogo de saberes, que potencia el aprendizaje significativo y situado para avanzar en la transformación social de manera corresponsable y plural (Elboj y Oliver, 2003).

El tiempo previsto para lograr este proceso con un nivel de complejidad mayor, exige que se cuente con espacios de trabajo colectivo por territorio y se logre articular diversas iniciativas con las convocatorias internas de investigación de la Universidad, así, se podrá tener mayor presencia con las comunidades y enriquecer el alcance de la interacción academia comunidad.

Fase 5. Búsqueda de nuevos objetivos macro del proyecto integrador.

El alcance de esta fase está sujeto al dinamismo de cada uno de los territorios, exige que se esté evaluando periódicamente el logro de los objetivos macro del proyecto integrador, ya planteados.

La Comunidad de Aprendizaje, se constituye en una instancia que puede realizar el seguimiento de los diferentes proyectos, identificar nuevos alcances y formular proyectos cada vez más integradores. Se estima que una vez llegado el Programa a esta fase, su dinámica será continua.

Fase 6. Exploración de nuevos territorios.

El propósito de esta fase será la exploración de nuevos territorios, que integren temas relacionados con las intencionalidades formativas de las diferentes Carreras de la Universidad, que no son evidentes en los territorios focalizados o que plantean la posibilidad de introducir temas para estimular la reflexión sobre valores y principios propios del Proyecto Educativo Institucional.

Es difícil establecer un tiempo estimado para esta fase, pues se puede sobreponer con la dinámica cíclica con la Fase de caracterización de territorios.

3 PARTICIPANTES

Me parece muy interesante que la Universidad decida hacer una vinculación con comunidades en el contexto que está viviendo Colombia en este momento de construcción de paz. Nosotros tenemos una responsabilidad como productores de contribuir al desarrollo de los futuros profesionales. (Gustavo Suárez, Presidente Red de Mercados Agroecológicos, comunicación personal, 22 de mayo de 2018)

La implementación del Programa FORJA involucra a diversos actores, cada uno de ellos plantea alcances y necesidades particulares (Pontificia Universidad Javeriana, 2018):

- **Socio comunitario y/o aliados institucionales** tienen una serie de expectativas y posiciones propias frente a la presencia de la Universidad en su territorio; exigen una clara presentación de los propósitos y una alta disposición a integrar sus aportes en el desarrollo de sus propios proyectos.
- **Estudiantes** son receptivos frente a la propuesta central del Programa, requieren trabajar sobre sus actitudes frente al encuentro con los otros en clave de justicia social, el diálogo de saberes y lograr una comprensión amplia de los objetivos específicos del proyecto del que hacen parte.
- **Profesores** fortalecen el conocimiento de la metodología de aprendizaje servicio y sus estrategias didácticas, logra el diálogo con diferentes actores sociales y relacionan la docencia con temáticas de investigación, y trabajo interdisciplinario para la transformación de las problemáticas de las comunidades. Su producción intelectual que evidencia reflexiones, logros y desafíos de enseñar haciendo.
- **Universidad** fortalece su propuesta formativa, reconoce múltiples escenarios de aprendizaje; gana mayor reconocimiento como un actor comprometido con la región; incrementa las posibilidades de hacer alianzas estratégicas con diferentes actores; genera escenarios para identificar y trabajar problemas reales que contribuyen a la definición de líneas de investigación aplicada, lo mismo que proyectos y programas de consultoría y educación continua.

Algunas cifras sobre los participantes se presentan en la Tabla 1.

4 ASPECTOS POSITIVOS

Aprendí que hay que conocer primero las realidades del territorio para proponer un proyecto que contribuya a la construcción de comunidad. También, otro aprendizaje es lo importante y lo valioso que es poner en práctica los conocimientos aprendidos en el aula. (Estudiante de Comunicación, Periodismo electrónico, comunicación personal, 30 de mayo de 2018)

A continuación, se presenta una relación de los principales logros que ha tenido la implementación del Programa FORJA, considerando tres aspectos de su desarrollo:

Lo formativo

- El compromiso y motivación de los profesores involucrados en el desarrollo de las asignaturas vinculadas al Programa
- Los aprendizajes que reportan los estudiantes, el interés que han manifestado por el desarrollo de los proyectos en los diferentes territorios y la valoración que hacen de este tipo de iniciativas para afianzar la dimensión social de su profesión.

- La solicitud de plazas (4) para la realización de la práctica estudiantil vinculadas a los proyectos en los territorios.

Tabla 1

Participación en Programa Forja 2017-2018

	2017	2018
Carreras	Psicología, Economía, Ingeniería Civil, Comunicación, Medicina, Biología	Filosofía, Comunicación, Derecho, Ciencia Política, Artes Visuales, Diseño de la Comunicación Visual, Psicología, Medicina, Economía, Biología y Contaduría Pública
Número de asignaturas	8	15
Estudiantes vinculados	363	637
Horas de trabajo ³	NA	16.409
Población		Comuna 18: 60 niños/as y jóvenes; 15 líderes Buga: Directos:20 líderes campesinos; Indirectos: 12,000 visitantes IMCA Pance: 18 intérpretes ambientales y 8 líderes del Comité de Participación territorial
Alianzas institucionales	Instituto Mayor Campesino, Red de mercados agroecológicos, Cámara de comercio de Buga, Secretaria de Turismo, Comité de planificación Territorial, CALI Rural Pance, Lideres de la Junta de Acción Comunal, Fundación de Menos a Más, ESE Ladera, Biblioteca Pública Alto Jordán, Policía Metropolitana.	Adicional al año anterior: Institución educativa de Pance, Mesa Ambiental Pance, Fe y Alegría (Centro de Desarrollo Infantil)

Fuente: Elaboración propia

³ En el primer semestre académico del 2018 implementamos la unidad de horas de trabajo dedicadas a la comunidad para evidenciar la potencia que tiene este Programa.

- La participación de pasantes internacionales, que ven en el programa una oportunidad para desarrollar proyectos de impacto social en Colombia.

Lo social

- La comprensión de los procesos sociales en la perspectiva territorial y la focalización de proyectos de trabajo que desarrollan profesores y estudiantes con socios comunitarios.
- La disposición de los socios comunitarios para establecer alianzas efectivas con las diferentes Carreras de la Universidad y hacer parte de la propuesta de FORJA.
- La articulación de la Universidad con diversos actores (Estado, empresarios, comunidades de base y Ong's) de los territorios focalizados.

Lo Institucional

- El apoyo institucional de la Universidad con la asignación de recursos para la creación de la oficina Forja y la vinculación de un equipo de profesionales, reconocer en los planes de trabajo de los profesores el tiempo para la puesta en marcha y el despliegue del Programa en la reflexión curricular de las diferentes Carreras.
- Acompañamiento del Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje para orientar la formación de los profesores y brindar herramientas para la implementación de la metodología del aprendizaje servicio.
- Acompañamiento de la Vicerrectoría del Medio Universitario para enriquecer con diversas metodologías y experiencias el proceso de formación del estudiante Javeriano.
- La vinculación de algunos grupos de investigación para el desarrollo de proyectos de investigación alrededor de problemáticas identificadas en los territorios: primera infancia, participación política, salud sexual y reproductiva, evaluación de proyectos sociales.

5 DIFICULTADES

El lenguaje de la ciencia es muy complejo, puesto que debe usar tecnicismos y palabras que encierren una definición en específico. El cambio de lenguaje para usar en una comunidad y poder hablar con las personas del común pudo ser un obstáculo en mi trabajo con la comunidad. (Estudiante, Microbiología Aplicada, comunicación personal, 28 de mayo de 2018)

Las dificultades identificadas se encuentran vinculadas a las categorías de recursos y relaciones entre la Universidad y las comunidades.

Recursos

- Poco tiempo disponible para que los profesores articulen el desarrollo de sus asignaturas con proyectos de servicio a la comunidad, en una perspectiva de trabajo territorial de mediano y largo plazo.
- Necesidad de potenciar los procesos formativos de los profesores, específicamente relacionados con metodologías vivenciales y trabajo comunitario.
- Recursos limitados para fortalecer el equipo de coordinación del Programa.

Relaciones

- Diferentes ritmos en el trabajo. Las comunidades tienen una lógica de la cotidianidad que atraviesa todos los días durante todo el año; mientras que la academia tiene una lógica definida por semestres de 4 meses, donde los estudiantes pueden asumir compromisos y estar presentes en el trabajo con las comunidades. Durante los periodos de parciales y vacaciones, es difícil mantener presencia en los territorios por parte de la Universidad.
- Altos costos en tiempo por desplazamiento de los profesores y estudiantes a algunas fincas de proveedores del proyecto IMCA hotel en Buga.
- Rotación de los profesores al frente de la misma asignatura, y, por consiguiente, dificultad para darle continuidad a los proyectos emprendidos.
- Dificultades de acceso por alteración del orden público en sectores particulares de uno de los territorios.

Las dificultades que se han identificado se convierten en desafíos que movilizan el accionar en el día a día y en una perspectiva de mediano plazo. Es importante considerar que el Programa FORJA se encuentra entre las fases de caracterización, preparación e implementación, las cuales se consideran continuas, estarán a punto, una vez todas las Carreras de pregrado (21) hayan integrado en su gestión curricular el Programa; se estima que ocurrirá en junio del 2020.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

A continuación, se presentan los retos y perspectivas de fortalecimiento del Programa, que están dados en varios niveles de acuerdo con los escenarios de integración: lo formativo, lo social, lo institucional.

Lo formativo

- Fortalecer la relación con socios comunitarios, avanzar en su caracterización y fortalecer estrategias de relacionamiento.
- Dinamizar la participación estudiantil, para que se dé mayor protagonismo desde los estudiantes.
- Fortalecer la motivación y acompañamiento de los profesores vinculados al Programa para minimizar los obstáculos que se presentan con el desarrollo de iniciativas formativas por fuera del aula.
- Explorar alternativas para mantener presencia desde la Universidad en los periodos inter semestrales.

Lo social

- Analizar continuamente la dinámica social de los territorios. La perspectiva territorial de FORJA posibilita un acercamiento al desarrollo local y una mayor comprensión de las diferentes dinámicas sociales, culturales, ambientales, políticas y económicas; situación que exige una lectura crítica y permanente de los territorios para proponer aproximaciones interdisciplinarias.

- Fortalecer la articulación interinstitucional que permita integrar el aporte del Programa a los indicadores de desarrollo local, que se han definido en cada uno de los territorios.
- Avanzar en la definición de proyectos de mediano plazo que involucren varias disciplinas.

Lo Institucional

- Lograr mayor sinergia entre los proyectos de docencia, investigación y servicio, propiciando un círculo virtuoso de integración de las tres funciones sustantivas, mayor presencia con las comunidades y valoración de los impactos.
- Crear condiciones para reconocer y valorar el trabajo que realiza el profesor por fuera del aula
- Fortalecer el trabajo articulado entre diferentes instancias de la Universidad, donde se resalta la comprensión de las intencionalidades formativas de las diferentes Carreras, la precisión de los aprendizajes de los estudiantes, la definición de una estrategia transversal de seguimiento y evaluación del Programa, y la incidencia en los procesos de desarrollo local.
- Definir y poner en marcha estrategias de comunicación que faciliten la apropiación del proceso con la comunidad educativa y fortalezca el trabajo colaborativo con los diferentes actores de los territorios.
- Avanzar en la definición de un proyecto de investigación que dé cuenta del modelo desplegado, los impactos en los aprendizajes de los estudiantes y los logros con las comunidades

7 CONCLUSIONES

La puesta en marcha del Programa FORJA ha sido un proceso significativo para la Universidad, dado que ha implicado que exprese abiertamente su compromiso con los territorios y sus necesidades, su forma de aportar al cambio de nuestra sociedad y un compromiso con la educación para la paz en Colombia. Una educación que integra prácticas que promueven valores asociados con la convivencia como son la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad de modos de vida y cosmovisiones, el encuentro de individualidades, la crítica, la cooperación y el respeto por los derechos.

También ha potenciado la revisión de la práctica docente que busca la apropiación de nuevas pedagogías acordes con las características actuales de los jóvenes y a las necesidades de los territorios; la reflexión permanente sobre la pertinencia de los contenidos de las asignaturas, el compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico y la transformación social.

Para los estudiantes ha sido una oportunidad de reconocer la dimensión social de sus profesiones y su compromiso como ciudadanos en la construcción de nuevas realidades, a partir de los recursos propios de los territorios.

El lugar del socio comunitario y funcionario se ha visibilizado, sus aportes personales y existenciales cada vez se integran más en el proceso formativo de los estudiantes en dos niveles: retroalimentación directa al trabajo de profesores y estudiantes, y en socializar sus propias perspectivas, experiencias y saberes que dinamizan la vida en los territorios.

Dados estos elementos, la Universidad reafirma su compromiso con el Programa FORJA, fortaleciendo la dinamización de la docencia, el lugar de la metodología del aprendizaje servicio en el

marco de los procesos formativos y su responsabilidad social con el desarrollo local en una perspectiva territorial.

Finalmente, el Programa FORJA se reconoce como un movilizador que sirve para mostrar las posibilidades que tienen las universidades para trabajar de manera articulada y generar cambios en sus territorios, en especial en una perspectiva para la transformación social y la educación para la paz.

8 REFERENCIAS

- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1995) A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service-learning*. 2 (1), 112-122.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos* (Tesis de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Elboj, C., Oliver, E. (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
- Pontificia Universidad Javeriana Cali (2015). *Rasgos de nuestra identidad: características educativas e intencionalidades formativas institucionales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali*, Cali: Pontificia Universidad Javeriana
- Pontificia Universidad Javeriana Cali (2018). *Documento de Fundamentación del Programa de Formación Javeriana para el Cambio Social y la Paz*. Documento inédito. Cali: Pontificia Universidad Javeriana
- Pontificia Universidad Javeriana (1992). *Proyecto Educativo Institucional*. (Acuerdo No.0066 del 22 de abril de 1992). Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/proyecto_educativo_javeriana.pdf
- Pontificia Universidad Javeriana (2013). *Misión Institucional*. (Consejo Directivo, Acuerdo No. 576 del 26 de abril de 2013). Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/acuerdo_576_mision_de_la_pontificia_universidad_javeriana_2013.pdf
- Pontificia Universidad Javeriana Cali (2015). *Planeación Institucional. Desafiamos los límites 2012-2021*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/documento_planeacion_2015.pdf

La silla como modelo real de representación para el ejercicio basado en metodologías activas para la asignatura Escultura II de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco UPV/EHU

M^a Nieves Larroy Larroy

Universidad del País Vasco, UPV/EHU

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza basada en metodologías activas ABP/PBL, tanto en problemas como en proyectos, necesita de modelos reales para que su aprendizaje tenga sentido. Escultura II, es el contexto en el que se propone el ejercicio del que vamos a hablar. Es una asignatura que trabaja fundamentalmente con objetos reales en espacios reales.

Así, uno de los objetivos de la propuesta consiste en dinamizar un proyecto escultórico basado en objetos reales y espacios reales. Para ello se necesita de un gancho que active y desencadene en el estudiante su proceso de aprendizaje y profundización en el contenido de la materia en el que se propone. En este caso elegimos Silla como referente.

La silla es un objeto real que permite concretar el proyecto en algo experimentado y conocido. Como dice Alexis Márquez, es uno de los inventos más útiles e importantes del hombre, que se utiliza en muchas actividades: trabajar, comer, presenciar todo tipo de espectáculos, ver la televisión, leer, escribir, viajar (en un avión o en autobús), conversar, descansar... Es un objeto de uso cotidiano en el que no reparamos, directamente lo utilizamos, salvo que el objeto mismo se convierta en **el objetivo de la acción, en el fin mismo**.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Silla será una de las palabras claves que completan la pregunta motriz, necesaria para su enseñanza-aprendizaje; **¿qué abordamos en escultura al representar una silla?** Pretende entre otros, que el alumnado se sensibilice con su entorno y aprenda a mirar los objetos cotidianos de otro modo. Se interesa de su manufactura, comprenda, reconozca su construcción, para poder aplicar posteriormente sistemas similares a sus propias representaciones, adecuar a cada material el sistema de construcción que le es más propio. Detecte, comprenda y practique con los elementos que intervienen en la representación escultórica y aprenda a darles forma con el material más adecuado. (Larroy, 2014)

Dado que el proyecto consiste en dar respuesta tanto teórica como práctica al problema planteado, las tres palabras clave de la pregunta, *representar, silla, escultura*, darán las pistas suficientes como para empezar a tirar del hilo y obtener algunas respuestas.

En la descripción que encontramos en la Guía docente (UPV/EHU, 2018) de la asignatura Escultura II, obligatoria de segundo curso práctico-teórica común a los tres grados y que se imparte en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, podemos leer que es una asignatura de carácter práctico/teórico donde se atiende a conceptos, aspectos históricos, discursivos y procedimentales propios de la praxis escultórica. Nociones tales como *forma-materialidad, técnica, organización, representación, espacio e imagen* se abordan desde la práctica y desde la reflexión. Tiene como base las nociones de *forma* y *representación*, aludiendo a la lógica estructural que

determina el sentido de toda praxis en arte. Genera procesos y vías de trabajo que activan los mecanismos históricamente asociados a la escultura y que posibilitan su actualización en lo escultórico. La asignatura tiene como objetivos: - la capacidad creadora – la capacidad de experimentación – la capacidad de compromiso e introspección – la adquisición de diversas capacidades técnicas relacionadas con el ámbito disciplinar – la capacidad de iniciativa y toma de decisiones – la capacidad de trabajo autónomo – la capacidad de organización – la capacidad crítica. Es común al Grado en Arte, Grado en Creación y Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

3 PARTICIPANTES

En el curso 2017/18 han participado 45 estudiantes, de los cuales 21 pertenecían al Grado en Arte, 19 al Grado de Creación y Diseño y 9 al grado al Grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Que se distribuyen en grupos de la siguiente manera:

- El primero tiene 2 personas del G. Arte, 2 del G. de Creación y Diseño y 1 del G. de Conservación y Restauración.
- El segundo, 2 personas del G. Arte, 1 del G. de Creación y Diseño y 2 del G. de Conservación y Restauración.
- El tercero, 1 persona del G. Arte y 4 del G. de Creación y Diseño.
- El cuarto, 3 personas del G. Arte y 2 del G. de Creación y Diseño.
- El quinto, 2 personas del G. Arte y 3 del G. de Creación y Diseño.
- El sexto, 1 persona del G. Arte y 4 del G. de Conservación y Restauración.
- El séptimo, 4 personas del G. Arte y 1 del G. de Creación y Diseño.
- El octavo, 5 del G. de Creación y Diseño.
- Y el noveno y último 5 personas del G. Arte.

Observamos que, dos de los equipos tiene componentes de todos los grados, dos de los equipos son puros de un solo grado y en los cinco restantes hay presencia de 2 grados. El reto del equipo en este sentido consistirá en que cada uno de los participantes se vea reflejado en la selección consensuada de sillas y que la respuesta grupal, a la pregunta motriz, acordada sea reflejo del interés y motivación de cada uno de los participantes.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Entonces, si Escultura II, es una asignatura común a tres grados, ¿cómo se puede conseguir a través de este proyecto que se refleje la línea curricular de cada estudiante?

El hilo conductor permite al alumnado tanto marcar los límites para no perderse como zambullirse en el proyecto. El comienzo parte de responder intuitivamente a la pregunta motriz y el alumnado tiene que elegir de manera individual, al menos diez imágenes de sillas que les resulte atractivas por la razón que fuere y teniendo en cuenta que pertenece a un grado determinado. Independientemente del conocimiento que se tenga de la especificidad y contenido de cada uno de los grados, cuando un

estudiante se apunta a uno de los ellos, tiene una motivación, y es exactamente esa motivación, la que estamos interpelando a la hora de elegir las imágenes y comenzar este proyecto.

Posteriormente se configuran equipos de 5 personas cada uno. Pueden ser puros o mixtos en cuanto a la pertenencia de un grado u otro. Cada equipo tomará conciencia del grado de procedencia de cada uno de sus componentes y lo tendrá en cuenta a la hora de poner en común las respuestas intuitivas obtenidas y los modelos de sillas seleccionados con el fin de elegir aquellas sillas que identifiquen a cada equipo.

Se elaborará una lista de palabras que sintetice el conjunto de sillas que representa a cada equipo. Esa lista será la base para seleccionar aquellas palabras que permiten profundizar en la problemática planteada conducente establecer criterios para la elaboración del proyecto y poder dar una respuesta tanto práctica como teórica. Se convertirán en palabras clave.

El concepto de *representación* se trabajará a partir de la observación de los elementos que intervienen en el grabado Durero “*Peón haciendo dibujo en perspectiva de una mujer*” de 1525 donde podemos ver de entre otros muchos, los elementos que intervienen a la hora de dibujar un referente. Del mismo modo podremos reflexionar en los niveles de parecido y de abstracción que se pueden tener en cuenta según se trate de una copia o de la expresión de las sensaciones de una idea, por tomar un ejemplo.

Los 9 equipos harán una primera exposición oral. Cada presentación incluirá: miembros del equipo, grado al que pertenecen, selección de sillas que les representa, lista de palabras asociada ordenada de más a menos importancia y respuesta consensuada a la pregunta motriz. Del mismo modo incluirá normas internas del funcionamiento de equipo.

5 SERVICIO REALIZADO

A partir de aquí y con diferentes tareas tanto presenciales como no presenciales, prácticas y teóricas, se va a desarrollar el proyecto que parte de la definición de silla (Márquez, 2000), su vocablo deriva de silla, en latín, que a su vez proviene del verbo *sedere*, que significa sentarse. El mismo origen tiene la palabra sede, entendida como el lugar o asiento de una institución. Así si identificamos el objeto silla con la institución que lo representa, obtendremos una silla que simboliza la institución como es el caso de la silla papal o pontificia. Una silla puede estar hecha de madera, de cuero, de hierro, de plástico, etc. También las hay de varias formas, pero para que una silla sea silla es esencial que sea un asiento con respaldo, generalmente de cuatro patas, concebido para una sola persona, aunque eventualmente en una silla puedan sentarse más de una.

6 APRENDIZAJE REALIZADOS

Se mostrarán diferentes tipos de sillas y el estudiante responderá a las preguntas que le brindará la reflexión necesaria para ir configurando un escenario de posibilidades que no solo podrá proponer individualmente, sino que lo trasladará al equipo al que pertenece.

Se observarán imágenes como “*Ceçi n’est pas une pipe*” 1928-29 de René Magritte traducido “*Esto no es una pipa*” y “*One and Three Chairs*” (*Una y tres sillas*) 1965 de Joseph Kosuth y contestarán las diferentes preguntas asociadas al hilo conductor:

- ¿Por qué Magritte dice en este cuadro que esto no es una silla?

- ¿Cuál es aquí la silla?
- Con relación al concepto de representación ¿Qué diferencia fundamental hay entre la idea de silla y el objeto silla?
- ¿Qué es un referente?
- ¿Qué tipos de referentes podemos encontrar a lo largo de la historia del arte? Buscar ejemplos
- ¿Puede ser una silla un referente? ¿Podemos tener más de un referente?
- ¿Podemos copiar una silla? ¿Qué podemos copiar de una silla?
- ¿Qué niveles de parecido se pueden establecer?

La silla como referente permite abordar las nociones de *Forma-Estructura* y se ilustra con imágenes elocuentes que junto a las preguntas se convierten en el complemento necesario para su observación, comprensión, reflexión y profundización en el tema. El hilo conductor recoge de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son los elementos formales (partes) que configuran una silla (todo)?
- ¿Están relacionadas las partes con el todo?
- ¿En escultura se puede hacer un todo sin partes?
- ¿Para que una silla sea silla basta con realizar una representación?

La silla como referente permite abordar nociones de *Forma-Materialidad* que se ilustran con imágenes elocuentes y el texto complementario “El valor y su origen dentro de la esencia humana (Una mirada al sentido ontológico del valor)” de Daniel Vargas Gómez, Universidad de los Andes Bogotá-Colombia, mayo 2006 que junto a las preguntas se convierten en el complemento necesario para su observación, comprensión, reflexión y profundización en el tema. El hilo conductor, propone reflexionar de la siguiente forma:

- ¿A que condiciona el material?
- ¿Condiciona el material a la forma?
- ¿Qué ventajas tiene el material de reciclaje? ¿Qué inconvenientes?

La silla como referente facilita abordar nociones de *Material-Reciclaje* ilustrada con imágenes elocuentes que junto a las preguntas se convierten en el complemento necesario para su observación, comprensión, reflexión y profundización en el tema. El hilo conductor propone reflexionar con las siguientes preguntas:

- ¿Qué ventajas tiene el material de reciclaje?
- ¿Qué inconvenientes?

La silla como referente permite abordar nociones de *Deconstrucción-Reciclaje* con la práctica escultórica correspondiente y el siguiente hilo conductor:

- ¿Qué implica la deconstrucción?
- ¿Podemos deconstruir siempre los objetos?

- ¿Qué aprendemos de la deconstrucción?
- ¿Para qué nos sirve este aprendizaje?
- ¿Qué obtenemos de la deconstrucción de un objeto?

La silla como referente facilita abordar las nociones: de *Forma-Función* y de *Forma-Cuerpo* (antropometría y ergonomía). La primera acompañada del primer capítulo del libro " *Tallando la piedra. Formas, funciones y usos de los útiles prehistóricos*" del autor Manuel Calvo Trias y ed. Ariel Prehistoria, Barcelona 2007 y ambas ilustradas con imágenes elocuentes que junto a las preguntas se convierten en el complemento necesario para su observación, comprensión, reflexión y profundización en el tema:

- ¿De dónde nacen los objetos?
- ¿Qué tipos de funciones existen?
- ¿Para qué es una silla?
- ¿De dónde surge una silla?
- ¿Qué relación formal tiene con el cuerpo humano?
- ¿Existe alguna relación entre las proporciones del cuerpo y las de la silla?
- ¿Qué otro tipo de relaciones podemos establecer además de la *forma-función, forma-cuerpo*?

A lo largo de todo el proyecto que ocupa el 50% de la asignatura tómesese el ejemplo de 2017/18 que duró del 20 de noviembre al 4 de febrero, se incluyen también una clase magistral sobre la *Resignificación del Objeto* y una recapitulación de lo visto a modo de feed-back, una presentación final oral con resultado práctico de cada equipo, una coevaluación y un resultado práctico individual acompañado de la elaboración de un enunciado adecuado a ese resultado que contenga las cuestiones fundamentales abordadas.



Figura 1. Resultados individuales del Grupo 3, de Escultura II, curso 2017/18

7 CONCLUSIONES

Obtenidos y analizados los resultados, tras las presentaciones tanto individuales como en equipo, orales, prácticas y escritas, podemos concluir cualitativamente de entre otros:

- Que la silla es un modelo real adecuado para el abordaje de los contenidos de la asignatura Escultura II.
- Que la metodología aplicada permite al estudiante de Escultura II darse cuenta de la importancia de su línea curricular y de la incidencia que esta puede tener en el abordaje de las reflexiones y sus resultados.
- Que el Grado Conservación y Restauración de Bienes Culturales se refleja en el resultado de la respuesta práctica como una mejora y recuperación del aspecto e imagen de una silla ya existente.
- Que el Grado de Creación y Diseño toma forma en el resultado práctico atendiendo fundamentalmente a cuestiones de funcionalidad, escala humana y ergonomía.
- Que en el Grado de Arte prevalece la forma sobre la función en el resultado práctico y explora cuestiones como la descontextualización, anulación de la función, diversidad de materiales y el valor del objeto como elemento único.
- Que en los resultados se puede observar si el equipo mixto le ha dado espacio a la minoría presente. En algunos casos la minoría ha resultado la más fuerte. Que el equipo puro no aborda la problemática de la inclusión y mirada de otros grados diferentes.
- Que es fácil que los estudiantes se pierdan en cuestiones de imagen resultante, y para evitarlo es necesario hacer hincapié en el contexto que se desarrolla el proyecto, Escultura II y recordar que el resultado está condicionado a cuestiones estructurales y constructivas.
- Que este proceso permite detectar dificultades de algunas personas para el trabajo en equipo.

8 REFERENCIAS

- Larroy, M N. (2014). ¿Qué abordamos en escultura el representar una silla? En J. Guisasola y M. Garmendia (Eds.), *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad* (pp. 107-126). Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Márquez, A. (2000). La silla. *Hispanista, Primera Revista Electrónica de los hispanistas de Brasil*. Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo32esp.htm>
- Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. (2018). *Grado en Arte. Plan de Estudio. Créditos y asignaturas*. Recuperado el 28 de septiembre de https://www.ehu.eus/es/grado-arte/creditos-y-asignaturas?p_redirect=consultaAsignatura&p_cod_proceso=egr&p_anyo_acad=20180&p_ciclo=X&p_curso=2&p_cod_asignatura=26877

Active-Citizenship-Learning as a conceptual differentiation to familiar concepts of Service-Learning and Civic Engagement in Higher Education

Ingrid Geier

University of Teacher Education Salzburg¹

Keywords: Active-Citizenship-Learning, Service-Learning, Civic Engagement, Higher Education

1 INTRODUCTION

In recent years, citizenship education has become an important issue for educational institutions. It is quite common that universities and educational institutions take on social responsibility as their third academic mission in addition to traditional teaching and research. Therefore, concepts such as service-learning and civic engagement, which can promote pedagogical skills as well as personal development of students are usually offered. When students take on responsibility for society, they can experience themselves as autonomous social players. Through participation in society, they can gain experience and develop their skills as they contribute them to society. But to go beyond traditional engagement or volunteering, the key question is how to link students' learning experience with political knowledge, skills and understanding (Khane & Westheimer, 2003; Anette, 2005). This would mean not only focusing on traditional engagement as implemented in the two concepts of service-learning or civic engagement. Rather, it would require looking at the development of democratic values and students' democratic and political learning. As a conceptual differentiation to the familiar concepts of service-learning and civic engagement, active-citizenship-learning focusses more on a deeper understanding of democracy in the sense of a democratic civil society. The article shows the development and implementation of active-citizenship-learning as a higher education didactics concept at Salzburg University of Teacher Education.

2 DESCRIPTION OF THE PROCESS

Social engagement has increasingly become an important issue for universities in recent years. As tertiary educational institutions, they are more and more in communication with society and take on social responsibility as their third academic mission (Geier, Schober & Niederreiter, 2018). In addition, or complementary to their traditional teaching and research, educational and scientific systems can succeed in connecting and supporting each other. Therefore, universities and educational institutions can contribute to society in many different ways and the social benefits of academic knowledge become visible and clear when responding to societal needs.

In order to support students regarding their role in society, concepts such as service-learning or civic engagement are commonly offered to implement social participation in educational institutions.

Civic engagement defined by the American Psychological Association (n. d.) and based on Delli Carpini (2000) can be described as individual and collective actions to identify and address issues of public concern (Delli Carpini, 2000). While in service-learning students expand their academic learning into society. They (a) participate in an organized service activity that meets the identified needs

¹ *Stefan Zweig* A-5020 Salzburg/AUSTRIA

of the community, and (b) reflect on the service activities in a way that leads to a further and better understanding of the course content, a broader appreciation of the discipline and an expanded sense of civic responsibility (Bringle & Hatcher, 1995, p. 112).

Of course, both approaches allow students to develop their pedagogical skills and personal development, which are mainly acquired by bringing students into the society and when they take on responsibility for society, or even more when students become autonomous social players for the common good. However, the key question is still, how to go beyond and combine volunteering and social civic involvement with political knowledge, skills and political understanding (Khane & Westheimer, 2003; Anette, 2005). It would mean that learning experiences are complemented by social engagement, as reflected in the two concepts of service-learning and civic engagement, but even more central it would mean to focus on values and specific democratic-political learning of students.

The University of Teacher Education in Salzburg is aware of this responsibility. Founded on the results of a three-year evaluation of the ABC3plus² test study program, which focused on self-regulated learning, a new teaching and learning concept was developed.

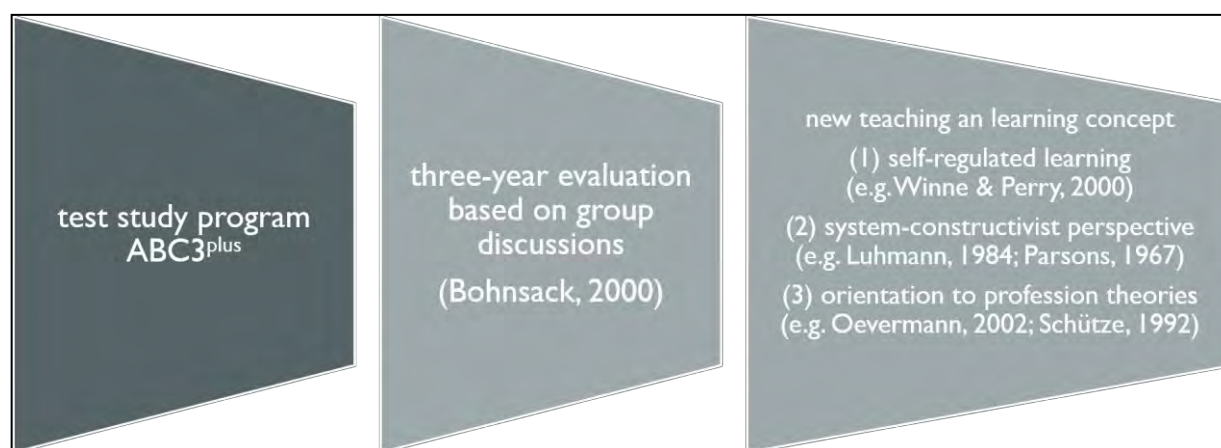


Figure 1: Development of the new teaching and learning concept

The evaluation of the test study program was based on group discussions (Bohnsack, 2000) and aimed to answer the research question as to how self-regulated learning processes are perceived and reconstructed by teachers and student teachers. The results of the evaluation were taken into account into the development of a new curriculum, which was created in 2015 together with a new teaching and learning concept. Today this concept addresses (1) self-directed learning (e.g. Winne & Perry, 2000) constructed on motivation theories, (2) system constructivist perspective (e.g. Luhmann, 1984; Parsons, 1967) and (3) orientation to profession theories (e.g. Oevermann, 2002; Schütze, 1992).

In addition to educational sciences, subject specific didactics and training of students, the attitudes, values and social skills are anchored centrally in this curriculum, in particular with regard to diversity and inclusion of all those, involved in the school system and the associated needs and requirements (Curriculum Bachelor's and Master's programs, 2015, p. 8). This new approach to teaching and

² The letter A in ABC stands for general education, B for vocational education and C for citizenship. The “plus” means, that there are even more than these three pillars.

learning is reflected in various currently running programs and activities in Salzburg University of Teacher Education. Two of them are highlighted here.

- 1 The BLuE³ program is an inclusive university program that enables people with cognitive and mental disabilities to study teacher education with assistance. Through this study, people with disabilities can later become effective as assistants in various pedagogical areas. Therefore, teaching is not necessarily the main aim, but rather to prepare these people with social needs to an independent and inclusive life.

Thus, Salzburg University of Teacher Education offers different modules in the field of personality development, academic development, life in society, social participation (Curriculum Bachelor- und Masterstudium, 2015) and many more.

- 2 The concept of ACL (active-citizenship-learning) does not only reflect the new teaching and learning concept. In line with human rights, students will be supported to develop a deeper understanding of democracy so that they can play an active role in society in the sense of a democratic civil society. Active-citizenship-learning is thus a higher didactics concept that complements academic learning and civic engagement in order to attain a change of perspective and a deeper understanding of democracy. This can be achieved when students are actively involved in civil society and furthermore when they reflect this learning experience through democratic values.

Learning through social responsibility and participation as learning with and from each other (Geier, Schober & Niederreiter, 2018, p. 145) are therefore at the very center of the curriculum as well as of the concept of active-citizenship-learning. Through appropriate offers and activities in formal but also non-formal education, students get prepared for social and political participation in democracy. This means the focus of the concept is on participation, both political participation as well as participation in society.

3 PARTICIPANTS

Active-citizenship-learning as a teaching and learning concept currently addresses all students becoming primary school teachers at Salzburg University of Teacher Education, who will once be teachers themselves and thus multipliers to educate children to develop democratic values and become responsible active citizens.

4 MORE POSITIVE ASPECTS

‘Education for democratic citizenship’ means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law. (Council of Europe, 2010, p. 7)

³ B stands for education, L for life skills and E for empowerment

Education for a democratic citizenship has been a major focus of the Council of Europe for many years. The competence model (Figure 2) for a democratic culture presented by the Council of Europe (2016) can be used as solid basis to start from when implementing active-citizenship- learning in higher education. Although the competences are broadly defined, it helps as a guideline to prepare students for their role in society.

The model builds on four democratic principles and pursues the goal of living together in culturally diverse democratic societies as equals (Council of Europe, 2016, p. 1). It describes twenty different competencies, which can be divided into (1) specific values, (2) attitudes, (3) skills and (4) knowledge and critical thinking as an overall model for citizens' democratic participation (Council of Europe, 2016, p. 11) for living together in a democratic culture.

As citizenship is a fundamental dimension of democracy, it is important to always keep in mind with regard to all political institutions and at all political levels, that without citizens, there can be no democracy (Eriksson, 2005). Active-citizenship-learning is based on democratic principles. It supports the strengthening of democratic awareness and related values of students. It can be understood as democracy learning but also on human rights education.

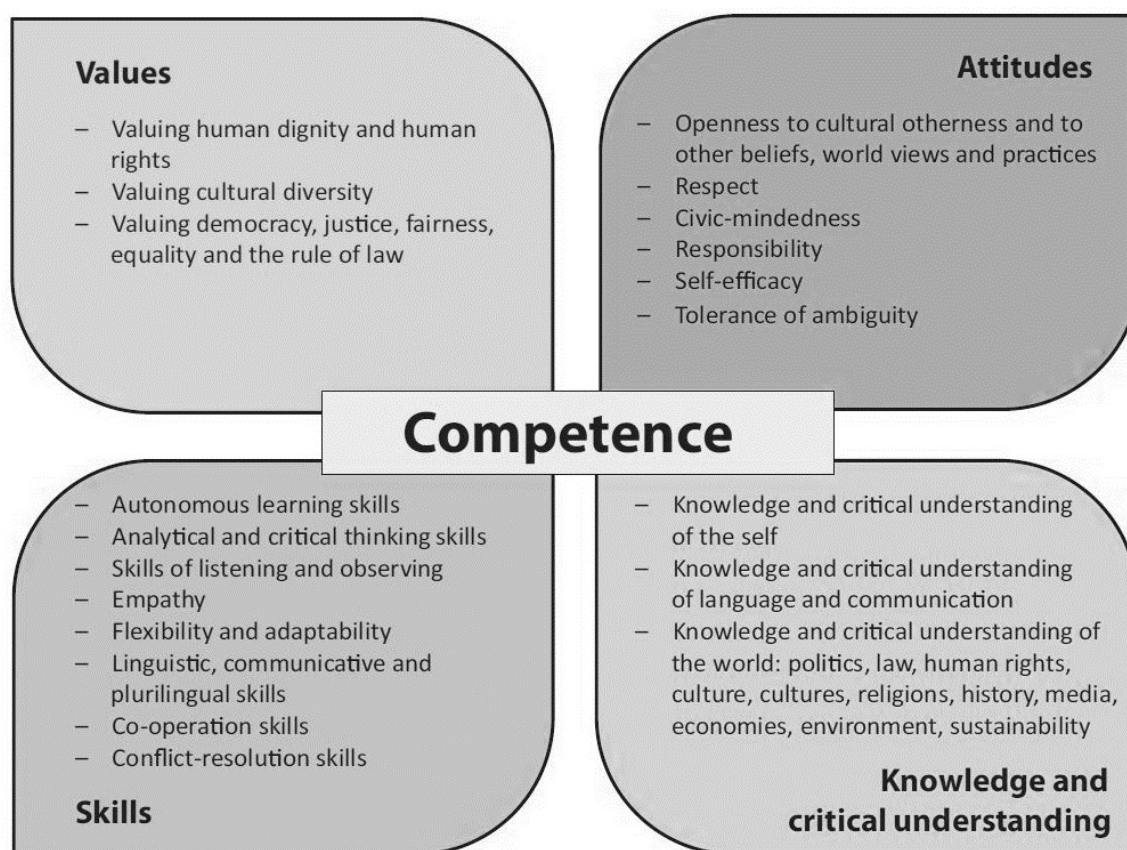


Figure 2: Twenty competencies for a democratic culture (Council of Europe, 2016, p. 11)

In this context, active-citizenship-learning can be defined as:

- learning and becoming effective by taking on social responsibility
- active participation in social, cultural or ecological fields of society

- deeper understanding of democracy in the sense of a democratic civil society and in accordance with human rights
- democratic learning through structured and guided (self-)reflection and based on democratic values (Geier, Schober & Niederreiter, 2018, p. 155)

5 DIFFICULTIES AND STRATEGIES

The concept of active-citizenship-learning sets itself apart from service-learning as the focus is much more on a deeper and better understanding of democracy in the sense of a democratic civil society and, as mentioned above, in line with human rights. This structured learning experience does not only take place when students voluntarily engage in social work or civic engagement, but above all when they take on social responsibility as active citizens and reflect this learning experience in a structured manner and based on democratic values (Geier, 2018). What makes active-citizenship-learning so special is, that it is an attitude. Students enhance their social citizenship skills and contribute them to society. They give something back and therefore make the society a little bit better.

By getting to know different living environments, self-responsibility of students is strengthened, and they are supported to take on different perspectives. Hence, the overarching goal of active-citizenship-learning is to strengthen students' individual and collective capacity to act through autonomy, maturity, reflective and critical faculties, and decision-making skills (Curriculum Bachelor- and Masterstudium, 2015, p. 8), when students bring their expertise to the society.

Empowerment of the students in this sense means:

- Students attend various courses to prepare them for the role in society as active citizens. (e.g. Citizenship Studies, Social and Historical Learning, Development one's potential).
- Based on societal needs, students are encouraged to independently design a project idea.
- Individually or in teams project goals for themselves as well for society are formulated.
- The projects are organized mostly independently and embedded into a social context.
- Projects are intended to represent a personal challenge and cover a period of 60–80 hours in the field.
- In different courses (e.g. *Developing One's Potential*, *Active Citizenship Studies*, *Social and Historical Learning*, *Reflection Seminars*) students are encouraged to undertake a reflexive examination of their own developmental potential, to shape themselves to be reflective, active participants with democratic awareness (Geier, 2018, p. 162).

Students receive support and are offered to reflect their project through structured and guided reflection in various seminars. These seminars help students to focus on their own personal development and to qualify themselves as a future generation for a democratic society as reflective, active citizens with democratic awareness and it helps them to actively live social responsibility.

The main aim of the active-citizenship-learning concept:

- Students learn about different approaches and are encouraged to social engagement (e.g. cultural, social or environmental) from an international and interdisciplinary perspective.

- Students collaborate with non-profit organizations in order to work rather with and not only for society.
- Students promote social responsibility and awareness-raising for civil society, in line with human rights.
- Students bring their pedagogical competence into the field of civic engagement.
- Supporting a cultural change to promote engagement in teaching.
- Intensify the quality of teaching and learning by directly linking theory and practice to gain a deeper and better understanding of the links between personal civic engagement and professional activity (as teachers and multipliers)

6 PERSPECTIVES

Third mission opens new responsibilities for universities and educational institutions. Active-citizenship-learning as a conceptual differentiation to the well-known concepts of service-learning and civic engagement. It can be part of the third mission strategy in higher education. Integrated into an inclusive university as it is in Salzburg University of Teacher Education, the concept of active-citizenship-learning enables a wide variety of social engagement approaches. Through an increased openness to society and active participation in different living environments, on the one hand learning through social responsibility is made possible, and on the other hand new forms of cooperation between science and society based on a democratic civil society are shown.

7 REFERENCES

- American Psychological Association (n.d.). *Civic engagement*. Retrieved August 29, 2018, from <http://www.apa.org/education/undergrad/civic-engagement.aspx>
- Annette, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326–340.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In U. Flick., & E. von Kardoff (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5th ed., pp. 369–384). Opladen: UTB.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (2), 112–122.
- Council of Europe (2016). *Competencies for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2010). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Retrieved September, 19, 2018, from <https://rm.coe.int/16803034e3>
- Curriculum Bachelor- und Masterstudium. (2015). *Primarstufe. Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Version 2015*. Retrieved January 8, 2018, from <https://bit.ly/2HpcAq9>
- Delli Carpini, M. X. (2000). Gen.com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment. *Political Communication*, 17(4), 341–349. <https://doi.org/10.1080/10584600050178942>

- Eriksson, B. M. (2005). *The paternalism of partnership: a postcolonial reading of identity in development aid*. London: Zed.
- Geier, I. (2018). Active Citizenship Learning in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2) 155–168.
- Geier, I., Schober, C., & Niederreiter, H. (2018). Partizipieren bedeutet miteinander und voneinander lernen. In S. Harter-Reiter, W. Plaute, & R. Schneider (Eds.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (p. 145–159). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2003). Reconnecting education to democracy. Democratic dialogues. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 8–14.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Eds.), *Biographie und Profession* (pp. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1967). *The Structure of Social Action*. New York: The Free Press.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als “bescheidene Profession. In B. Dewe, & W. Ferchhoff (Eds.), *Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 132–170). Opladen: Leske+Budrich.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boeckaerts, & P. R. Pintrich et al. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 531–566). San Diego: Academic Press.

ApS en FLE: Estudiantes que aprenden francés enseñando matemáticas

Ángeles Lence Guilabert¹

Universitat Politècnica de València

1 INTRODUCCIÓN

Desde 2014, la Universitat Politècnica de València (UPV) viene implementando el aprendizaje de competencias transversales (CT) en sus diferentes titulaciones, las cuales se trabajan y evalúan a lo largo del Grado, de modo que el estudiantado desarrolle las 13 CT (<http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/>) definidas por la institución que son evaluadas simultáneamente a los contenidos específicos de cada materia.

La “comunicación efectiva” es la CT (8) que se trabaja y evalúa en Francés como materia de “Lengua extranjera”, y se define como la capacidad de comunicarse en otra lengua. Lo cual supondrá para el alumnado una mejora académica, abriéndole la posibilidad de estudiar con beca en países francófonos y un valor añadido a su CV para su futuro profesional.

Sin embargo, como docente implicada en tareas de dimensión político-social, creemos que, en la formación de nuestro alumnado de francés, deben caber todas las competencias, tal como hemos venido trabajando desde las metodologías activas, haciendo hincapié en la responsabilidad social (CT-7) que, de ninguna manera debería ser un compartimento estanco, sino que tendría que subyacer en todos los programas de las materias de estudio, no solo en la formación superior sino ya desde la escuela.

Mientras tanto, intentamos “educar” a nuestros grupos de estudiantes, porque además de docentes somos educadores, desde el momento en que emprendemos actividades que conllevan la reflexión crítica, el respeto por lo ajeno, por el medio ambiente, la ecología y tantos otros valores cívicos y de convivencia.

El principal objetivo de nuestra experiencia es concienciar al alumnado en la educación al desarrollo a partir de los proyectos de educación y de inserción laboral que lleva a cabo la asociación *Origines* (www.origines.es) en la isla Fadiouth del Senegal, implicándolo en actividades que contribuyan en mejorar los recursos educativos de escolares senegaleses a través del aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE).

Para lograr este resultado, durante el curso 2017/18, se han dedicado 6 sesiones o prácticas ApS asociadas al programa de la asignatura, de 90’ de duración cada una, en diseñar un proyecto.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Hace ya varios cursos que colaboramos con *Origines*, pequeña asociación valenciana que hace posibles proyectos educativos en Senegal, basados en su mayor parte en la dotación de becas escolares y de material pedagógico para que niños y niñas con pocos recursos puedan matricularse en la escuela y seguir el curso con absoluta normalidad. Es decir, contamos con la entidad y con un país francófono, dándonos la oportunidad de trabajar con ApS en cualquier momento a través de una asignatura que es

¹ malence@idm.upv.es

optativa, que erróneamente se ha menospreciado respecto al aprendizaje del inglés pero que es capaz de aportar una dimensión social importante, especialmente si pensamos en África francófona en donde además, a futuros y futuras profesionales de la ingeniería, de la arquitectura, de la administración de empresas ... se ofrece un contexto muy interesante si optan por convertirse en jóvenes emprendedores éticos y solidarios.

Como dice la profesora Rodríguez “las aplicaciones prácticas realizadas en el ámbito universitario avalan que el ApS es una estrategia didáctica poderosa y que se puede estructurar de múltiples maneras, en proyectos a nivel de Universidad, Facultad/Facultades y asignaturas concretas” (Rodríguez, 2014, p. 96). Así pues y dado que tenemos estudiantes procedentes de todas las escuelas y facultades de la UPV, de entre todas las experiencias realizadas en el curso 2017/18, que han sido variadas y a cada cual más interesante, la experiencia que vamos a describir se basa en la creación de un producto que lleva asociado material pedagógico. Consiste en el diseño de una mesa plegable y de un manual de instrucciones para profesores y escolares que les guía en el montaje de la mesa y del que, a criterio del docente senegalés, se pueden extraer actividades de cálculo y geometría, adaptados al nivel del curso correspondiente. Hemos de decir que los estudiantes querían ir más allá diseñando unidades didácticas para los escolares de Fadiouth. Pero en esta cuestión hemos de ser muy respetuosos con el factor cultural ya que en aquel país y siguiendo el sistema educativo francés, han desarrollado sus propias estrategias de aprendizaje y no conciben recibir lecciones que no hayan diseñado ellos, como tampoco utilizan métodos publicados fuera del Senegal. Salvada esta barrera, la “matrícula” o ficha del proyecto es la siguiente:

- Nom du Projet ApS: "Table pliante" (Mesa plegable)
- Projet de collaboration
- L'apprentissage: pédagogique
- Le service: ressources (recursos) pédagogiques et matérielles

Para la ejecución del proyecto se establecieron las siguientes fases:

1ª fase:

1. Análisis de necesidades
2. Coordinación del grupo/Calendario/Distribución de tareas
3. Diseño de un proyecto
4. Estructura de la presentación en clase

2ª fase: Trabajo tutorial

3ª fase: Ensayo

4ª fase: Presentación en clase/Evaluación

3 PARTICIPANTES

Tal como se muestra en la Tabla 1, participaron de esta experiencia 4 estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Diseño de la Universitat Politècnica de València (UPV) de la asignatura de Francés B2, así como el coordinador de la ONG *Origines*, Moussa Sarr, y el profesorado coevaluador del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y del Área de Filología Francesa de la UPV.

Asimismo, en Joal-Fadiouth, una vez se inaugure en octubre el curso 2018/19 en Senegal, participarán del proyecto alrededor de 40 estudiantes de Primaria de la Escuela Pública Joachim Fode, con dos docentes a su cargo.

En efecto, pensamos como los profesores vascos Martínez, Alonso y Gezuraga que

Compartir la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes, alumnado y entidades, favorece el cambio de la atención tradicional de la docencia universitaria basada en el rol expositivo del docente, hacia los procesos de aprendizaje realizados en el marco de un proyecto común por todos los agentes implicados (B. Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013, p. 112).

Tabla 1

Datos de los participantes.

	UPV	Externos
Grupo estudiantes	4 UPV	40 EP Joachim Fode
Profesores	1 UPV	2 EP Joachim Fode
Invitado	1	Coordinador <i>Origines</i>
Profesores coevaluadores	2	ICE y DLA
Niveles de lengua	B2 UPV	Bilingüe
Estudios	3º- 4º ETSID ETS de Ingeniería del Diseño	Primaria

4 NECESIDADES DETECTADAS

La primera fase del proyecto comienza con la invitación a Moussa Sarr a presentar al alumnado de Francés su país, Senegal, y su isla, Fadiouth. Para el análisis de necesidades, el grupo pudo conocer la realidad de las escuelas senegalesas y en concreto la dificultad que tienen niños y niñas de continuar sus estudios más allá de los 8 o 9 años. El riesgo de abandono escolar es muy alto, pues las familias son muy numerosas y aunque sean muy jóvenes, niños y niñas deben ayudar a la familia en el campo o en el cuidado de hermanos y hermanas menores. Pero además hay un problema de espacio tanto en la escuela como en casa: las casas de Fadiouth son habitáculos sin espacio para el estudio y las aulas en la escuela acogen grupos numerosos de niños y niñas en las que no hay pupitres suficientes.

Por lo tanto, el proyecto debía basarse en el diseño de un producto cuyo material fuera de fácil acceso para los escolares, resistente, ecológico y sostenible: el cartón. En cuanto a utensilios de fácil manejo, debían tenerse en cuenta los existentes en el aula: tijeras, regla, lápices.

A continuación, el grupo tenía que coordinarse, gestionar el tiempo con la ayuda de un cronograma y distribuir las tareas de forma racional y equilibrada. Cada cual conoce sus habilidades, se trata pues de intercambiar no solo ideas sino conocimientos entre iguales que enriquecen el grupo.

Una de las dificultades con la que el grupo se encontró fue la de establecer contacto directo con el profesorado de Joal-Fadiouth. Esto se solventó gracias al viaje que la asociación *Origines* organizó en

Pascua y del que fui partícipe. Uno de los objetivos de este viaje solidario era precisamente comprobar que los proyectos de educación iniciados en el curso anterior estaban dando resultados. Procedimos a visitar la escuela de Joachim Fode entre otras y tuvimos oportunidad de conversar con el profesorado. Para esta ocasión, el grupo de Francés había preparado un cuestionario que les ayudara a despejar dudas sobre el contexto educativo senegalés y de Joal-Fadiouth en particular y que trasladamos al equipo de la escuela. Las maestras a las que tuve oportunidad de confiar el proyecto demostraron sincero entusiasmo para llevarlo a cabo. Les pareció muy original y muy pedagógico, encajando perfectamente con las actividades de clase.

Estas fueron las preguntas, traducidas, que nos delegaron y que, a vuelta de viaje, pudimos contestar:

- ¿Cómo es el clima de Fadiouth?
- ¿En cuántos cursos se divide la Educación primaria en Senegal?
- ¿Qué conocimientos matemáticos tienen los alumnos?
- ¿De qué materiales de clase disponen?
- ¿Hay un objeto accesible para todos los niños?
- ¿Qué tipo de cartón y en qué cantidad pueden conseguirlo?

5 SERVICIO REALIZADO

Detectada desde el principio la necesidad de los escolares de la isla, el grupo de Francés B2 se puso a trabajar en el diseño de una mesa plegable de cartón fuerte de modo que niños y niñas puedan montar su propio pupitre ya sea en la escuela, ya sea en casa, creando un prototipo a escala y otro en tamaño real demostrando su resistencia. El cartón es un material que las gentes de Fadiouth pueden encontrar fácilmente en el mercado, siendo pues el coste cero. Los materiales para su confección, tijeras y regla son de uso cotidiano en la clase. Además de la actividad de bricolaje, el grupo quiso explorar en una actividad docente: los niños y niñas podían aprender matemáticas (cálculo, geometría) mediante operaciones sencillas que maestros y maestras aplicarían según las necesidades de la clase. Se trata pues de una actividad que conlleva varias tareas y que desarrolla diversas competencias en el grupo de aprendizaje, tanto para los creadores –nuestros estudiantes - como para los destinatarios – escolares de Fadiouth-.

Por último, faltaba estructurar la presentación en clase. El trabajo tutorial consistió sobre todo en la corrección ortográfica, gramatical y léxica porque, como estudiantes ya de últimos cursos de Diseño, tenían muy claro qué y cómo lo iban a hacer. Fue bastante motivador para todos que comprendieran desde el primer momento qué era Aprendizaje-Servicio, lo cual facilitó mucho el proceso para que pudieran trabajar con bastante autonomía. Para la presentación utilizaron como soporte PowerPoint, tanto para exponer el proyecto como para mostrar el manual de instrucciones (Figuras 2 y 3). Ahora bien, el producto final, la mesa plegable en cartón (Figura 4), pudimos montarla y desmontarla entre los presentes en el aula. Fue emocionante.



Figura 2. Manual de Instrucciones. Projeet “SOLO”

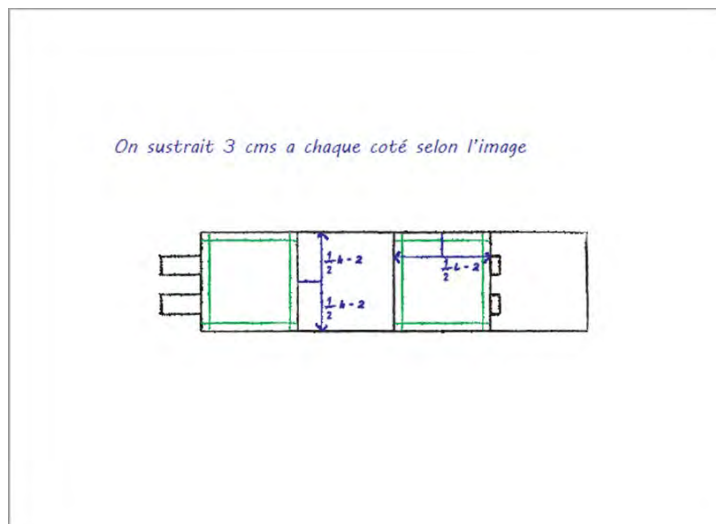


Figura 3. Manual de Instrucciones: Medir / Calcular / Cortar



Figura 4. Mesa plegable en cartón

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Entre los resultados del proyecto, destacamos:

- El desarrollo de la capacidad de diseñar un proyecto teniendo en cuenta la diferencia cultural que existe entre quienes diseñan la actividad y quienes la reciben. Desde el principio se advirtió al grupo que fuera muy cuidadoso a la hora de plantear el proyecto, pues no se trataba de “enseñar” contenidos que se pueden aprender por otras vías, sino de responder a una necesidad real con recursos materiales básicos y accesibles.
- La percepción del alumnado de que han aprendido mejor la lengua francesa desarrollando a la vez las competencias transversales para materializar un servicio a la comunidad de Fadiouth, donde niños y niñas aprenden francés en la escuela. Nuestros estudiantes han aprendido mucho de una pequeña mantenido con personas nativas que les han ayudado a comprender mejor la cultura senegalesa.
- Una mayor motivación del alumnado por ver cumplido el principio del ApS: el alumnado se beneficia de la actividad porque mejora las competencias lingüísticas del nivel B2 de Francés y desarrolla competencias transversales como el conocimiento de los problemas contemporáneos, el pensamiento crítico, la responsabilidad social, el trabajo en equipo ... ofreciendo un servicio a una comunidad.

En este punto y, como parte implicada, tenemos el convencimiento de Deeley cuando dice que

Reflexionar críticamente sobre su papel en el aula es una buena práctica para los profesores de aprendizaje-servicio. La preparación para las clases es esencial, pero debe estar preparado para abandonar su planificación de las lecciones de acuerdo al modo en que proceda la clase (Deeley, 2016, p. 102).

Efectivamente, para aplicar ApS en nuestro programa, es preciso trabajar de forma transversal y eso conlleva a veces abandonar el orden lineal del método de francés B2, saltar algunas lecciones ... siendo muy respetuosos con los contenidos específicos de la asignatura, de modo que absolutamente todos sean trabajados durante el curso, sin que la alteración perjudique el progreso lingüístico del alumnado.

La motivación ha de ser un elemento “agitador” en el alumnado. El ApS es una metodología innovadora en cuanto que se aleja del papel tradicional del profesor y sitúa al alumno en el centro de su propio aprendizaje, pero también insufla un carácter diferente a la docencia porque los educadores sienten que son más útiles que como solo transmisores de conocimiento y aprenden arriesgando su puesto cómodo de repetidor de libros. Con el ApS todos aprendemos de todos. Siguiendo a Cano y Ramírez,

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 (Cano-Ramírez y Cabrera, 2017, p. 63).

Hemos visto que el seguimiento del proyecto se ha hecho mediante la descripción, la distribución de tareas, un cronograma, informes y tutorías. Antes de la presentación en clase, el grupo entregó a la profesora todo el proceso por escrito, así como el manual de instrucciones.

The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship.

Para la evaluación del proyecto hemos elaborado varias plantillas que corresponden a:

1. Competencias lingüísticas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita
2. Competencias transversales: desarrollo de las competencias definidas por la UPV
3. Autoevaluación/Reflexión: aprendizaje curricular y emocional

La profesora Aramburuzabala (2013) concede un carácter relevante a la reflexión que el alumnado hace durante y después de cada actividad ApS: “La reflexión sobre los aspectos esenciales de su propio futuro personal y profesional permite desarrollar el juicio moral y la responsabilidad a través de la vivencia personal” (Aramburuzabala, 2013, p. 8). Reflexión y pensamiento crítico van de la mano. En este sentido, la reflexión crítica, tal como lo plantea Deeley “resulta crucial como parte del proceso de concienciación y como factor esencial dentro de la pedagogía del aprendizaje-servicio” (Deeley, 2016, p. 82) porque va más allá en el aprendizaje de los alumnos, motivándoles hacia el compromiso social en la práctica o como acción crítica en pro de la justicia social. Esta debe ser nuestra meta: desde la actividad en el aula procurar un mundo más justo. ¿Utopía? Entre todos, podemos intentarlo.

7 CONCLUSIONES

Como conclusión, podemos afirmar que el grupo ha trabajado de forma autónoma, salvo en lo que se refiere a la comunicación con los docentes de Fadiouth, en cuyo caso hemos mediado para hacerles llegar las dudas planteadas por nuestro grupo, obteniendo respuestas que sin duda han afianzado más los objetivos del proyecto. El grupo se ha sentido satisfecho por haber tenido la oportunidad de estudiar la materia con la metodología ApS que desconocía y está convencido de su aplicación en cualquier otra materia. Asimismo, el grupo reconoce sentirse más solidario y dispuesto a ayudar con su trabajo a aquellas comunidades que lo necesiten. Como docente, me siento recompensada en mi trabajo al ver que la metodología, una vez más, ha funcionado, motivándome a seguir utilizándola en los grupos más avanzados de FLE.

8 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. (2013) Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Cano-Ramírez, A., Cabrera, F. (2017) Motivaciones de los estudiantes para acogerse a una metodología docente basada en el Aprendizaje Servicio. En Carrillo-Rosúa, F.J., Arco-Tirado, J.-L., Fernández-Martín, F.-D. (Eds.) *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del Aprendizaje-Servicio* (pp. 61-68). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/46881>
- Deeley, S.-J. (2016) *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: 102, Narcea S.A. de Ediciones.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., Gezuraga, Amundarain, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la Innovación Educativa del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12387/60185_8.pdf

Rodríguez, M.-R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157>

Transformando la realidad social a través del Aprendizaje-Servicio: colaboración Universidad-Escuela

Elena M^a Díaz Pareja¹, África M^a Cámara Estrella y Juana M^a Ortega Tudela

Universidad de Jaén

1 INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se enmarca en el Proyecto de Innovación denominado “Responsabilidad Social en la Universidad: APS en los grados de Educación”. Dicho proyecto continúa con la línea de trabajo que venimos desarrollando en los últimos años sobre las metodologías docentes que favorecen y mejoran la adquisición de competencias por parte del alumnado, a la vez que fomentan una enseñanza/aprendizaje de calidad. Dentro de dichas metodologías, el APS (Aprendizaje-Servicio) se consolida como una de las que más bondades presenta (Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001) tanto para los alumnos, como para las Universidades y para los miembros de la comunidad. Siguiendo a Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) podemos definir el APS como una metodología que articula los objetivos de aprendizaje que definen una asignatura, en convergencia con necesidades reales que presenta un colectivo dentro del entorno social. Implica entonces que los aprendizajes que se obtienen dentro de la actividad curricular son facilitados por el trabajo que cada uno de los participantes realiza, mediado pedagógicamente por el docente y en trabajo colaborativo por miembros de la comunidad, denominados socios comunitarios.

Sin embargo, a pesar de comprobar en los diferentes estudios las bondades del APS y que, en los últimos años se ha convertido en una metodología cada vez más utilizada en educación superior, no está realmente claro si los resultados obtenidos por los estudiantes se deben por completo a esta metodología y, si es así, qué factores son los que generan los programas más eficaces (Celio, Durlak y Dymnicki, 2011). El metaanálisis realizado por los autores sobre 62 estudios ha demostrado que el alumnado participante en programas de APS mejora en: las actitudes hacia sí mismos, la escuela y el propio aprendizaje, el compromiso cívico, las habilidades sociales y el rendimiento académico. Pero, además, reafirman que factores como la reflexión y el apoyo de la comunidad son fundamentales para conseguir mejores resultados. Si uno de los objetivos del APS es prestar un servicio a la comunidad en base a las necesidades detectadas, parece lógico pensar en la necesidad de establecer conexiones y alianzas con los miembros de esta, lo cual beneficiará todos.

La incorporación de la metodología de APS en los procesos formativos desarrollados en la Universidad aporta el logro de aprendizajes fundamentales para el futuro desempeño profesional y que dan lugar a las demandas existentes de la creación y fomento de sociedades más justas e inclusivas. Esta metodología da respuesta a lo establecido en el artículo 64.3 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, de acuerdo con el cual las universidades deben favorecer prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicios a la comunidad orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. Por ello, el APS se ha convertido en las últimas décadas en una metodología propicia para impulsar las relaciones entre la Universidad y la

¹ Contacto: emdiaz@ujaen.es

comunidad, con el fin de lograr una mejora para todos (Olson y Brennan, 2017). Estos autores mantienen que cuando se establece un compromiso entre la universidad y la comunidad, éste tiene la potencialidad de transformar positivamente la educación superior.

Así mismo, el APS aporta los elementos necesarios a nivel conceptual, procedimental e instrumental para poder diseñar y desarrollar programas que pongan en contacto la formación recibida con el mundo laboral, hecho que adquiere una gran relevancia en el momento actual ya que el modelo educativo se basa en la adquisición de competencias (Fernández, Arco, Hughes y Torres, 2014). Sin embargo, como afirma Furco (2008), se debe mantener un equilibrio entre el aprendizaje y el servicio a la comunidad, ya que de lo contrario hablaríamos de otro tipo de prácticas como el voluntariado o las prácticas de campo. Por tanto, lo que diferencia al APS de otras experiencias educativas y lo convierten en una herramienta eficaz para desarrollar competencias fundamentales para el alumnado, son los componentes que lo configuran (Martínez-Odría, 2007): protagonismo del alumnado; atención a necesidades reales que surgen desde la propia comunidad; conexión con los objetivos de aprendizaje; ejecución de un proyecto de servicio y, reflexión, para interiorizar las acciones llevadas a cabo y analizarlas.

Es cierto, tal y como se recoge en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015), que el APS puede utilizarse en cualquier titulación, tanto de Grado como de Postgrado, así como en las diferentes materias curriculares y que puede aplicarse a contextos muy diversos, ONG's, instituciones, asociaciones, etc. Sin embargo, pensamos que los grados de Educación son un contexto inmejorable para poder desarrollar programas de APS, dado el carácter social y comunitario que tiene la práctica educativa y, siendo éste un contexto cada vez más estudiado (Bates, Drits, Allen y McCandless, 2009; Cazzell, Theriot, Bakley y Sattler, 2014; Fernández, Arco, Hughes y Torres, 2014; Chiva- Bartoll; Pallarés-Piquer y Gil-Gómez 2016).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Por todo lo dicho anteriormente, el objetivo principal que nos proponemos con este proyecto es utilizar la metodología APS para el desarrollo de las asignaturas implicadas en el mismo, con el fin de mejorar las competencias específicas del alumnado, en los grados de Educación de la Universidad de Jaén (UJA): Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Hemos de ser conscientes de que el alumnado de los grados de Educación de nuestra Universidad desarrolla multitud de actividades en su formación que pueden, de alguna manera, revertir en colaborar con la sociedad que les rodea. Las asignaturas de su formación universitaria van enfocadas a desarrollar en ellos capacidades que posteriormente deberán poner en práctica en su labor profesional, y muchas de ellas requieren que realicen para sus prácticas instrumentos, materiales, programas, etc., que podrían ser utilizados por diferentes instituciones, aprovechándose de estos resultados. En asignaturas como Tecnologías de la Información y la comunicación, Diseño de recursos educativos, Escuela inclusiva, Historia de la Educación entre otras, el alumnado universitario desarrolla una serie de actividades que pueden ofrecer respuestas a las demandas de centros educativos e instituciones con los que colaboramos. Por otra parte, realizar estas actividades contextualizadas, hace que el alumnado se implique y se muestre más interesado en las prácticas docentes, con el diseño y elaboración de recursos didácticos, talleres temáticos, etc. Con esto, nuestro proyecto ofrece por un lado aprendizaje, en tanto que nuestro alumnado aprende de sus asignaturas de una manera más realista y conectada con lo que el día de

mañana será para ellos su experiencia directa, y por el otro servicio, en tanto que sus elaboraciones podrán servir de apoyo a profesores, alumnos, centros y entidades de nuestra provincia.

Los objetivos de nuestro trabajo son los siguientes:

- Explorar las posibles instituciones sociales que puedan beneficiarse del uso de esta metodología docente.
- Detectar las necesidades de las instituciones sociales colaboradoras.
- Favorecer el compromiso social entre el alumnado universitario y diferentes instituciones sociales.
- Diseñar proyectos de intervención basados en las necesidades detectadas.
- Transferir al contexto real algunos de los proyectos diseñados.

Hemos de decir que el desarrollo y ejecución de los diferentes servicios o proyectos exige una implicación absoluta de los centros escolares e instituciones participantes y receptores de los servicios. Este paso se garantizó porque durante el primer semestre de 2018 se contactó de nuevo con los equipos directivos de diferentes colegios y responsables de instituciones, con los que ya venimos colaborando, los cuales mostraron inmediatamente el máximo interés en seguir participando. De hecho, en los centros se han llevado a cabo sesiones informativas con el profesorado por parte de los miembros del equipo y, a su vez, los miembros de la comunidad han venido a la Universidad para desarrollar sesiones informativas con nuestro alumnado. Así mismo, se han firmado convenios de colaboración entre la UJA y los centros colaboradores.

3 PARTICIPANTES

Concretamente, la experiencia que se presenta se centra en la asignatura Historia de la Educación, impartida en el primer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén. Se propuso al alumnado trabajar esta asignatura mediante la metodología de APS pudiendo elegir el tipo de servicio a realizar, teniendo en cuenta las siguientes modalidades (Lucas, 2007): servicio directo, indirecto, advocacy y de investigación. La justificación de esta metodología en la asignatura de Historia es reivindicar el papel del educador social en diversos ámbitos sociales, concretamente en los centros educativos.

Parte del alumnado optó por el servicio directo, es decir, aquel en el que se debe entrar en contacto directo con la institución o colectivo que presenta la necesidad. La institución elegida fue el centro San José de la Montaña (Torredonjimeno, Jaén). Se seleccionó el centro por la posibilidad de trabajar en él, por las facilidades que se mostraron al entrar en contacto con el equipo directivo, y por la motivación que manifestaron ante el proyecto.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Las actividades que se diseñaron fueron talleres cuyo eje temático giró fundamentalmente sobre la violencia de género. Esto se debió a la petición que se nos hizo desde el centro, una vez que contactamos con el mismo, para trabajar esta problemática y concienciar y sensibilizar a los jóvenes, pero desde una óptica en la que ellos tuvieran que participar de forma activa. Así, partiendo de la necesidad real que teníamos, los alumnos universitarios se organizaron en grupos de 4 o 5

participantes, resultando un total de 8 talleres organizados en diferentes actividades (vídeos, charlas, dinámicas, juegos, debates...) con una duración aproximada de 2 horas cada uno. Dichos talleres iban dirigidos al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del centro. Las fases que se siguieron para desarrollar este proyecto fueron:

- Toma de contacto con la institución seleccionada, en este caso el centro San José de la Montaña, para conocer las necesidades que se planteaban desde el mismo y el posible servicio a realizar. Algunos profesores del centro visitaron la Universidad para poner en conocimiento de los alumnos la realidad del centro, contextualizar las acciones a desarrollar, etc.
- Seminario de formación en la metodología APS para preparar al alumnado por parte de las profesoras implicadas. Así mismo, se impartió un seminario sobre el tema del papel de la mujer y el problema de la violencia de género. A partir de lo aprendido y reflexionado nuestro alumnado decidió ponerlo en práctica y ofrecer algunos recursos para el desarrollo personal de los alumnos de Secundaria del centro.
- Organización de grupos de trabajo para poder abordar la tarea; determinación de objetivos en cada uno de los talleres; búsqueda de información adicional sobre el tema, materiales, características del centro y del alumnado al que se dirigía el servicio...
- Desarrollo de la actividad. Los alumnos han trabajado en el aula universitaria y han sido supervisados por la profesora, desarrollando también tutorías grupales y seguimiento del trabajo. A la vez que los alumnos iban trabajando, se han diseñado los instrumentos de evaluación (cuestionario y rúbricas).
- Puesta en común. Una vez terminados los talleres, cada grupo debía presentarlo al resto de sus compañeros antes de implementarlo en el centro. Además, debían entregar un informe del trabajo realizado.
- Por último, los alumnos se trasladan al centro, junto con la profesora, para poder desarrollar los talleres que han diseñado en las diferentes aulas y cursos.

5 SERVICIOS REALIZADOS

Los talleres resultantes fueron los siguientes:

1. *¿Igualdad? Campaña de sensibilización contra la violencia de género.* Se pretende informar sobre la violencia de género para sensibilizar a los alumnos participantes, aportando a los menores información sobre esta problemática y facilitándoles herramientas para poder detectar posibles casos de violencia de género. Se estructura en 5 actividades: una charla-reflexión introductoria, un vídeo elaborado por la Junta de Andalucía sobre el tema (véase enlace 1), un juego de rol, un estudio de caso y una reflexión final. Se trabajan conceptos como el género y la violencia de género, los estereotipos, el micromachismo en el hogar, etc. Los destinatarios son 12 alumnos de 2º de ESO.

2. *Prevención de la violencia de género.* El objetivo de este taller es concienciar y sensibilizar a los jóvenes sobre esta problemática social. La estructura que se ha seguido en este taller contempla 4 actividades: una introducción al tema, una dinámica de grupo, un juego tipo Pasapalabra y el análisis de una canción (véase enlace 2). Se trabajan conceptos relacionados con la violencia de género, tanto a nivel físico como psicológico. Se dirige a 7 alumnos de 4º de ESO.

3. *Contra la violencia de género: “Esto tiene que terminar” ¿te apuntas?*. El objetivo que se persigue es prevenir comportamientos agresivos e intolerantes hacia el sexo opuesto y fomentar conductas positivas y de respeto entre los adolescentes. Se estructura en 4 actividades: lluvia de ideas para conocer las ideas de los alumnos, una charla informativa para aclarar algunas de estas ideas, una dinámica de grupo y un vídeo para reflexionar y debatir (véase enlace3). Los conceptos trabajados fueron los estereotipos e ideas preconcebidas que se tienen sobre los roles de hombre y mujer, la violencia de género y las formas en las que puede presentarse, los problemas y miedos que se generan en las personas que lo sufren, etc. Los participantes fueron 12 alumnos de 3º de ESO.

4. *Aparentemente iguales*. El objetivo principal era diferenciar los diversos actos de violencia de género y micromachismos, así como detectar los estereotipos de género impuestos por la sociedad. Se estructuró en 5 actividades: un juego de rol para romper el hielo, dinámica para reflexionar, debate sobre “la escalera de violencia”, vídeo para la reflexión (véase enlace 4) y evaluación final. Se trabajan conceptos relacionados con los grados de violencia, los micromachismos o las relaciones entre los jóvenes que se pueden denominar “tóxicas”. El taller se dirigía a 11 alumnos de 1º de ESO.

5. *Ni golpes que duelan ni palabras que hieran. Prevención violencia de género entre adolescentes*. Se pretende hacer reflexionar a los adolescentes sobre la problemática de la violencia de género, en concreto en redes sociales. La estructura de este taller es de 3 actividades: presentación del tema mediante el vídeo “contigo o sin ti” (véase enlace 5), dinámica sobre roles de género, juego en el patio por parejas. Algunos de los contenidos trabajados han sido la violencia de género en las redes sociales, la confianza, la agresividad, la familia o la actitud crítica. Los participantes en este taller han sido 13 alumnos de 3º de ESO.

6. *Ni una más*. El objetivo de este taller es resaltar el valor de la mujer, al igual que el del hombre, en cuanto al hogar, trabajo, campo profesional... Se organiza en 3 actividades: una dinámica introductoria al tema, un juego de rol y un vídeo musical para reflexionar (véase enlace 6). Los contenidos trabajados han sido los estereotipos, las actitudes machistas, el valor de las personas, los roles de género, etc. El taller se dirigía a 10 alumnos de 1º ESO.

7. *Hay salida*. Se han intentado fomentar actitudes positivas de convivencia basadas en el diálogo y en la comprensión. El taller se estructuró en torno a 5 actividades: toma de conciencia inicial, dinámica para la reflexión, juego de reconocimiento de las propias conductas, dinámica experiencial sobre la capacidad de “aguante personal”, evaluación final mediante Kahoot. Los contenidos desarrollados estaban relacionados con la resolución de problemas, el diálogo, los elementos violentos presentes en las parejas, los estereotipos, las conductas violentas y la identidad personal. En este taller participaron 8 alumnos de 4º de ESO.

8. *“Bullying”*. Este último taller se incluyó porque de alguna manera tenía relación con el tema, aunque no se centrara en la violencia de género exclusivamente. El objetivo que se perseguía era concienciar sobre las consecuencias del uso de la violencia entre compañeros, como otra forma más de maltrato. El taller se organizó en base a 5 actividades: clarificación de conceptos, debate sobre una infografía del ciclo del bullying, dinámica para reconocer y reflexionar, juego de rol y evaluación final “el termómetro”. Los contenidos trabajados giraban en torno a la empatía, el bullying y el ciberbullying, los protocolos de actuación o los prejuicios. Los participantes fueron 12 alumnos de 2º de ESO.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Los aprendizajes que han adquirido los alumnos en este proyecto han favorecido la formación integral de los futuros educadores sociales, y se exponen a continuación:

Mediante los trabajos realizados en las prácticas de ApS con los alumnos de Secundaria, los universitarios participantes han demostrado la necesidad de consolidar la profesión de educador social y su intervención en contextos educativos. Los alumnos que han participado en este proyecto han aplicado los conocimientos adquiridos sobre entornos sociales y laborales de intervención educativa, al grupo en el que realizaron los talleres, de una forma profesional y han llegado a comprender de forma crítica las bases metodológicas de la intervención socioeducativa con grupos de adolescentes.

A lo largo de la planificación de los trabajos, el alumnado universitario ha conocido y comprendido las características de las instituciones educativas, a la vez que ha ido reconociendo su identidad profesional como futuro educador social, configurando su campo de trabajo extendiéndolo también a los centros educativos. En este aspecto, ha tenido la ocasión de profundizar en el conocimiento personal, valorando las propias capacidades y aptitudes, ofreciéndose a las necesidades de su grupo de trabajo.

Igualmente ha sido capaz de elaborar y defender argumentos relacionados con la temática de los talleres realizados, resolviendo los problemas suscitados en su desarrollo. Ha puesto en práctica la capacidad de análisis y síntesis, al integrar los contenidos con las actividades didácticas y los aprendizajes que debían adquirir los destinatarios de los talleres, adaptándolos a las edades y necesidades de formación de cada grupo, y ha sido capaz de analizar situaciones socioeducativas, y actuar en consecuencia de las necesidades manifestadas en el momento de la intervención.

Con la realización de las prácticas de ApS en esta materia, además de lo ya indicado, se ha fomentado el pensamiento crítico, puesto que el grupo de clase ha tenido que valorar los materiales que iban a utilizar en el desarrollo de los talleres con adolescentes, adaptarlos a los destinatarios y explicar el porqué de dichos materiales. Además, han tenido que desarrollar habilidades de hablar en público, relacionarse con adolescentes desde el rol del educador y plantear situaciones graves que pueden ser reales, a las que debían dar una respuesta adecuada, según los valores sociales explicitados. Junto a estas habilidades, han desarrollado otras como la de organización y planificación, la flexibilidad en la programación y la contextualización de las actividades para ajustarse al grupo destinatario.

7 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para valorar estos talleres se ha tenido en cuenta el trabajo diario del alumno en el aula, así como la entrega de informes y la puntuación de la rúbrica correspondiente. Por otro lado, la observación directa en el desarrollo de cada taller ha permitido comprobar las competencias desarrolladas por nuestros alumnos, así como la puesta en práctica de lo diseñado. Hemos observado que el educador social es un perfil profesional que debe estar presente en las instituciones educativas, aportando su dinamismo, su capacidad de adaptación a los cambios, su espíritu crítico y capacidad transformadora, así como interviniendo en aspectos fundamentales como es el caso de la educación en este grupo de población, tan vulnerable en algunos ámbitos.

En relación al *alumnado*, podemos afirmar que se han conseguido los resultados de aprendizaje propuestos para esta asignatura, recogidos en su respectiva guía docente: los alumnos han adquirido conocimientos, principios y pautas de actuación que les han permitido elaborar sus respectivos talleres; han reflexionado sobre iniciativas y movimientos de educación actuales, relacionados con las mujeres y con la reivindicación de derechos; han resuelto los problemas planteados desde su campo de estudio de manera individual y grupal; han demostrado motivación para el trabajo y adaptación a nuevas situaciones; han reconocido y valorado su identidad profesional. Una vez finalizada la fase de análisis de resultados de los cuestionarios (pretest y postest) que se le pasó a todo el alumnado, podremos comprobar si, realmente, el APS ha supuesto un cambio o mejora cuantitativa en las competencias específicas del mismo. Además, se ha conseguido una mejora en la calidad del proceso educativo, en el que el alumno toma el protagonismo de su aprendizaje partiendo de experiencias reales que le ponen en contacto con la realidad, fomentando su responsabilidad social derivada de los servicios prestados a la comunidad (Francisco y Moliner, 2010). Por todo ello, pensamos que desde la formación del educador social se puede aportar mucho a la transformación social.

En cuanto a las *docentes* de la Universidad, esta experiencia ha servido para reflexionar sobre nuestra propia práctica y el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. A la vez, nos ha ayudado a afianzar la colaboración con las instituciones de la comunidad susceptibles de recibir el servicio, concretamente con el centro implicado en estos talleres. También ha supuesto un alto grado de implicación y motivación para con nuestros alumnos y nuestra profesión, dado que la responsabilidad social y el compromiso ético no sólo hemos de desarrollarlos en ellos. Finalmente, nos ha ayudado en cuanto a la resolución de problemas y en la gestión de diferentes tareas burocráticas a las que hemos tenido que ir haciendo frente.

Por último, los miembros de la *comunidad* a quienes se dirigía el servicio han mostrado un alto grado de satisfacción con la experiencia. El *alumnado de la ESO* ha recibido información y ha tomado conciencia de una problemática que es asunto de todos, no sólo de la persona que lo sufre. Ha participado de forma activa en todos los talleres y ha reflexionado de forma crítica sobre diferentes dilemas. Además, el hecho de relacionarse con agentes externos a su contexto cotidiano ha despertado su interés y atención, dado que han tenido la oportunidad de trabajar de manera diferente y conocer otra perspectiva de las cosas. El *profesorado del centro* ha mejorado su conocimiento sobre la metodología del APS, ha aportado su propio punto de vista de cara a la temática y a la mejora de la experiencia, se ha comprometido a iniciar experiencias con esta metodología en sus aulas y han aportado sugerencias para futuras colaboraciones.

Podemos concluir diciendo que se han conseguido los objetivos previstos, que tanto nuestro alumnado, como nosotras mismas y los miembros de la comunidad participantes, nos hemos implicado en todo el proceso, hemos mejorado nuestra motivación y nuestros aprendizajes, hemos obtenido beneficios a nivel personal y social y se ha dado respuesta a las necesidades detectadas en la institución colaboradora.

8 REFERENCIAS

Bates, A. K., Drits, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.

- Cazzell, M.; Theriot, S.; Bakley, J. y Sattler, M. (2014). Transformation of, in, and by Learning in a Service-Learning Faculty Fellows Program. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 3, 30-46.
- Celio, C.; Durlak, J. and Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181.
- Chiva- Bartoll, O.; Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2016). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20técnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Eyler, J.; Giles, E.; Stenson, C. y Gray, C. (2001). At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities,: Third Edition. *Higher Education*, 139 1993-2000. Recuperado de: <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139>
- Fernández, F; Arco, J.L.; Hughes, S. y Torres, J. (2014). Mejora de las competencias profesionales del alumnado universitario a través del Aprendizaje-Servicio. En J. J. Maquillón y Alonso, J.L. (Eds). *Experiencias de Innovación y Formación en Educación* (pp. 231- 240). Murcia: edit.um.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.13(4), 69-77.
- Furco, A. (2008). *Service-Learning as Pedagogy. A Faculty Guide*. The Center for Academic Excellence and Student Engagement University of Wisconsin-Stevens Point. Recuperado de: <https://www.uwsp.edu/Caese/Documents/Faculty%20Handbook%202008.pdf>
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de las competencias. Preocupación por la calidad y motivación de logro desde la docencia universitaria. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-17. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/54/public/54-43-2-PB.pdf>
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Olson, B. y Brennan, M. (2017). From Community Engagement to Community Emergence: The Holistic Program Design Approach. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5 (1), 5-19. Recuperado de: <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/215/186>.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE num. 318, de 31 de diciembre 2010.

El aprendizaje-servicio y su influencia en las titulaciones de educación: el caso de la USC¹

Igor Mella Núñez², Miguel Ángel Santos Rego³ y Jesús García Álvarez⁴

*Universidade de Santiago de Compostela*⁵

1 INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos centraremos en presentar el modo en que el aprendizaje-servicio está siendo implementado en las titulaciones del área de educación de la Universidade de Santiago de Compostela (USC), al entender que el ApS permite familiarizar a los futuros profesionales con los principios pedagógicos que dominan los discursos en la actualidad. Esta idea entroncaría directamente con la presuposición de Dewey (2007), cuando afirmaba, ya en su momento, que la valoración de los temas teóricos frente a los fines prácticos por parte del profesorado era resultado de la fuerte estimación de dichos conocimientos teóricos en el acceso a la profesión de maestro. Su idea es todavía trasladable a nuestro contexto, por lo que, si se pretende que los profesionales de la educación valoren paradigmas formativos diferentes al actual, basado principalmente en la transmisión de información teórica, ellos mismos han de ser formados haciendo uso de metodologías activas que amplíen los esquemas clásicos.

En línea con el argumento expuesto por Rivas, Leite, y Cortes (2015), la formación universitaria de los futuros educadores se conforma en muchos casos como una prolongación del modelo de educación escolar tradicional, lo que se refleja en aspectos tales como la fuerte segmentación del conocimiento por disciplinas, o la escasa importancia dada al saber práctico frente al académico y teórico. Este déficit también es constatado por Davis y Moely (2007), cuando apuntan a una falta de contacto con la realidad en la formación de aquellos que han de ejercer como maestros, al centrarse más bien en el uso de lecturas, estudio de casos, visualización de vídeos, o las tradicionales exposiciones de los profesores.

No debemos olvidar que para que se produzca una transformación en el sistema educativo en un nivel macro, tal vez el primer paso sea reparar en la calidad de la preparación y la formación, tanto inicial como continua, de los estudiantes universitarios que terminarán por ser profesionales en este campo (Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015). Consecuentemente, se demanda cada vez más una renovación pedagógica que, si bien es extensible a toda la educación superior, parece cobrar especial énfasis en el caso de las titulaciones de ciencias de la educación. Lo que a nosotros nos interesa es analizar el modo en que la introducción del aprendizaje-servicio puede contribuir para la consecución de este objetivo (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015).

1 Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

² Contacto: igor.mella@usc.es

³ Contacto: miguelangel.santos@usc.es

⁴ Contacto: jesus.garcia.alvarez@usc.es

⁵ GI ESCULCA – Rede RIES

En los últimos años no son pocas las aportaciones que han surgido en diferentes medios de difusión académica, y que dan buena cuenta de los resultados que se derivan de la introducción del aprendizaje-servicio en las aulas de las Facultades de Educación (Bernadowski, Perry, y Del Greco, 2013; Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015). La necesidad de prestar una atención diferenciada a los efectos que el ApS surte en función de diferentes disciplinas ya fue abordada por Zlotkowski (2000) al justificar que las distintas áreas de conocimiento cuentan con un discurso diferente, conformado en su transcurso histórico, que terminará por determinar una concepción y práctica diferenciadas del ApS en las mismas.

Así, y especialmente en el caso de las ciencias de la educación, el aprendizaje-servicio resulta de utilidad al configurarse como una metodología que mejora e incrementa el saber procedimental de los estudiantes (*know-how*) (Bernadowski et al., 2013), yendo más allá de la adquisición de conocimientos estrictamente teóricos. No menos importante para los profesionales educativos es el componente axiológico de una estrategia con hondo calado social y comunitario, lo que garantiza la vivencia de experiencias que permiten una reflexión deontológica sobre su futuro ejercicio profesional (Aramburuzabala y García, 2012).

Del mismo modo, Bernadowski et al. (2013) destacan que el aprendizaje-servicio permitirá a los futuros maestros convertirse en profesionales reflexivos, competentes para resolver problemas, y copartícipes en las relaciones de colaboración que se establecen entre las escuelas y la comunidad. El hecho de aproximarse y conocer directamente los procesos que tienen lugar en su entorno comunitario favorece que los futuros profesionales de la educación puedan reconocer los factores que dan lugar a procesos de inclusión y exclusión, y reflexionar críticamente sobre dichos contextos sociales y las iniciativas que en ellos tienen lugar (Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015).

Buena prueba de los resultados positivos del aprendizaje-servicio en el alumnado de ciencias de la educación es el estudio de Aramburuzabala y García (2012), donde se hace uso de una muestra de 149 estudiantes de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Primaria que participan en una experiencia de ApS. Así, lo que se demuestra es una clara incidencia en su futuro desempeño como docentes, pues el 93,5% del alumnado consideró el proyecto como útil para su devenir profesional, y un 84,9% afirmó que le ha ayudado a perfilar puntos débiles y fuertes como futuros educadores.

En esta misma línea, Root, Callahan, y Sepanski (2002) demostraron un incremento en las actitudes de aceptación de la diversidad y un cambio en el posicionamiento ético hacia el servicio a la comunidad en estudiantes de educación involucrados en proyectos de ApS. A mayores, se percibe una fuerte predisposición del alumnado participante en experiencias de ApS a hacer uso de esta estrategia educativa en su futura docencia (Aramburuzabala y García, 2012; Lake y Jones, 2008; Root et al., 2002).

En definitiva, siguiendo a Verducci y Pope (2001), resulta conveniente introducir el aprendizaje-servicio en la formación de futuros educadores, por las siguientes razones:

- Es una pedagogía efectiva para la enseñanza y el aprendizaje al favorecer un soporte empírico para la teoría y la práctica, y permite a los estudiantes reconocerla como una metodología de enseñanza-aprendizaje a la que podrán recurrir en el futuro.
- Es un medio para promover la comprensión social, la participación cívica y la transformación social.

- Supone beneficios cívicos, sociales, morales, y personales para los participantes, ya que los estudiantes que deciden dedicar su carrera académica y profesional a la educación necesitan mejorar este tipo de competencias personales.
- Prepara a los estudiantes para su futuro puesto de trabajo, pues permite experimentar la vida y las dinámicas que se producen en los procesos educativos, y conocer a los destinatarios de los mismos.
- Se alinea con estándares y criterios que marcan una formación de calidad en las ciencias de la educación.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Concretamente, presentamos, en esta aportación, los proyectos de aprendizaje-servicio que se han implementado durante los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018 en las Facultades de Formación del Profesorado (Campus de Lugo) y Ciencias de la Educación (Campus de Santiago), de la Universidade de Santiago de Compostela. Se trata de ocho proyectos de aprendizaje-servicio, que se desarrollaron en los Grados en Pedagogía, Educación Social, Maestro de Educación Infantil y Primaria, Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza, y Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (especialidad de Artes).

Todos ellos se han desarrollado como resultado del interés demostrado hacia el ApS por profesores y profesoras de las dos Facultades y, especialmente, del impulso que a lo largo de los últimos años la Universidad ha dado al aprendizaje-servicio. Este impulso y respaldo institucional se ha canalizado por medio de, principalmente, los cursos de formación organizados desde el Plan de Formación e Innovación Docente; las Convocatorias de proyectos de innovación educativa en ApS, promovidas por el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA); y el seguimiento y evaluación de esos proyectos al amparo del proyecto de I+D+i6 al que se asocia el presente trabajo. Sin olvidar el apoyo del Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), en la gestión de las relaciones de partenariado entre la universidad y el entorno comunitario; así como la “Convocatoria de Premios de Responsabilidad Social e Innovación Educativa: el Aprendizaje-Servicio en la Docencia”, cuya primera edición tuvo lugar en el curso 2017-2018.

Nuestro objetivo es mostrar la adaptabilidad y el potencial que ofrece el aprendizaje-servicio en la formación inicial que reciben los futuros profesionales de la educación. Para ello, sintetizaremos las principales características que definen estos proyectos en términos académicos y sociales. Destacamos en este punto que todos ellos han sido evaluados por el Grupo de Investigación ESCULCA7 (Santos Rego y Lorenzo, 2018).

⁶ www.usc.es/apsuni

⁷ www.usc.es/esculca

3 LOS PROYECTOS DE APS EN EDUCACIÓN DE LA USC

3.1 Jugando con las palabras

3.1.1 Descripción general

Se trata de un proyecto que se viene desarrollando desde el curso académico 2016-2017, gracias a la colaboración establecida con un Centro de Educación Infantil y Primaria. Se extiende a lo largo de todo el curso académico.

3.1.2 Participantes

Alumnado de 4º curso de la mención en Audición y Lenguaje del Grado en Maestro de Educación Primaria (Campus de Lugo), matriculado en las asignaturas “Detección y evaluación de los problemas del lenguaje en la infancia” (primer semestre) y “Tratamiento e intervención psicoeducativa en los problemas del lenguaje” (2º semestre).

3.1.3 Necesidades

Las maestras del CEIP transmiten una necesidad clara al alumnado universitario, relacionada con el tratamiento de necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas.

3.1.4 Servicio realizado

Los estudiantes asesoran a las profesoras del centro escolar y elaboran actividades y materiales didácticos de apoyo a partir de las necesidades que les son manifestadas.

3.1.5 Aprendizajes

Los estudiantes aprenden, en primer lugar, a gestionar la diversidad que caracteriza el aula, y a desarrollar su función en contextos en los que se cuenta con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de un modo óptimo e inclusivo. El realizar las actividades en grupos, y tener que interactuar tanto con los alumnos del centro escolar como con las profesoras, supone el desarrollo de competencias de comunicación y de trabajo grupal.

3.2 Observando los parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela

3.2.1 Descripción general

Es un proyecto transversal, ubicado en diferentes asignaturas y cursos. Se trata de un proyecto optativo, en el que participan solamente aquellos alumnos que, voluntariamente, deciden involucrarse. Se ha desarrollado en el curso 2016-2017.

3.2.2 Participantes

Alumnos de las asignaturas “Organización y Gestión del Centro Escolar” (obligatoria de 2º curso); y “Juego Infantil” (optativa de 4º curso), ambas del Grado en Maestro de Educación Primaria (Campus de Santiago).

3.2.3 Necesidades

En este caso, la necesidad fue detectada por el profesorado y el alumnado, tras observar un claro deterioro del mobiliario que conforma los parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela, y en el uso educativo que se hace de estos espacios.

3.2.4 *Servicio realizado*

Partiendo de esa necesidad, los estudiantes se dividieron en grupos, asignando un parque infantil de la ciudad a cada uno de ellos. A partir de diferentes sesiones de observación (con rejillas elaboradas por los dos docentes), se procede a la realización de un informe colectivo sobre el estado y uso de los parques infantiles que, en un acto público celebrado en la Facultad, es entregado al Ayuntamiento de Santiago de Compostela con la intención de ofrecer recomendaciones que contribuyan a mejorar los parques y convertirlos en espacios más educativos.

3.2.5 *Aprendizajes*

Los alumnos adquieren aprendizajes propios de las asignaturas involucradas, en lo relacionado al modo en que se organizan y gestionan los espacios educativos, y al estudio del juego infantil y la psicomotricidad. Además, trabajar en pequeños grupos para finalmente realizar un informe conjunto que es entregado en un acto formal al propio Ayuntamiento, les ayuda a desarrollar competencias de trabajo en equipo y de presentación y comunicación en público.

3.3 Plantando cara ao lume

3.3.1 *Descripción General*

Proyecto interdisciplinar en el que el profesor responsable involucra a estudiantes de Ciencias de la Educación, así como de otras disciplinas y de los dos campus de la universidad. En su primera edición (curso 2016-2017) se contó con alumnado de Educación y de Ingeniería, ampliando el número, en el segundo año, con estudiantes de otras titulaciones. La interdisciplinariedad del proyecto supone que cada grupo de alumnos vea acotada sus tareas a aquellas funciones que son propias a su titulación.

3.3.2 *Participantes*

Alumnado de los grados de Ingeniería Forestal, Biología, y Comunicación, y Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza.

3.3.3 *Necesidades*

Se busca dar solución a una de las problemáticas ambientales y ecológicas que más daño están produciendo en los últimos años en Galicia: los incendios forestales.

3.3.4 *Servicio realizado*

Los alumnos de educación trabajan en la sensibilización y la formación sobre el problema de los incendios y la realización de trabajos de recuperación forestal con grupos de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria.

3.3.5 *Aprendizajes*

Al formar sobre la problemática de los incendios y guiar actividades de campo en el terreno, los estudiantes universitarios desarrollan competencias comunicativas, de organización y gestión de actividades de formación, y de liderazgo. Asimismo, el tratarse de un proyecto en el que se implican alumnos de diferentes titulaciones, permite adquirir las destrezas para trabajar en un grupo interdisciplinar.

3.4 Cuentos y Maquetas para compartir

3.4.1 Descripción general

Se trata de una de las experiencias de ApS más consolidadas en la USC, que ininterrumpidamente se ha venido implementando desde el curso académico 2013-2014. Es coordinado por una profesora y surge gracias a una fuerte y consolidada relación de colaboración con la Delegación de Lugo de la Organización Nacional de Ciegos Españoles.

3.4.2 Participantes

Todo el alumnado de la asignatura “Dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo” (1º curso) del Grado en Maestro en Educación Primaria y el Doble Grado en Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil (Campus de Lugo).

3.4.3 Necesidades

En cada curso académico la ONCE traslada, al comienzo de la experiencia, una serie de necesidades al grupo. Así, si bien varían en función de cada año, la necesidad siempre está relacionada con la provisión de cuentos y maquetas inclusivas que la ONCE pueda utilizar en sus centros o enviar a otros centros escolares en los que hay alumnado con diferentes grados de discapacidad visual.

3.4.4 Servicio realizado

El alumnado implicado en el proyecto diseña y construye, bajo demanda de la ONCE, cuentos de actualidad y maquetas con realidades del entorno inmediato inclusivos, para ser posteriormente donados a centros en los que se cuenta con alumnado con discapacidad visual.

3.4.5 Aprendizajes

El alumnado se familiariza con determinadas dificultades de aprendizaje y reconoce lo que supone realmente el término inclusión educativa. Asimismo, aprenden competencias de trabajo en grupo y gestión de proyectos.

3.5 Recuperando las tradiciones a través de la música y del arte

3.5.1 Descripción general

En este proyecto se involucra a alumnado de las asignaturas de música cursadas en la Facultad de Ciencias de la Educación que, de forma voluntaria, acude a locales socioculturales de las zonas rurales de Santiago de Compostela para, a través de la música y de las relaciones intergeneracionales, recuperar su patrimonio inmaterial.

3.5.2 Participantes

Alumnado de 2º y 3º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, y del Máster Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas (Especialidad Artes) (Campus de Santiago).

3.5.3 Necesidades

Fomentar las relaciones intergeneracionales en el contexto rural, para así poder recuperar el rico patrimonio inmaterial y prevenir y frenar su pérdida.

3.5.4 *Servicio realizado*

Por medio del trabajo con niños y mayores de un local sociocultural, a través de la música y las artes plásticas, los universitarios trabajan la recuperación de tradiciones, su reinterpretación y la transmisión de esta enseñanza a niños/as.

3.5.5 *Aprendizajes*

Los alumnos adquieren competencias específicas tales como la reinterpretación de piezas artísticas y musicales o la elaboración de material didáctico, además del trabajo en equipo y la gestión de grupos intergeneracionales.

3.6 PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio)

3.6.1 *Descripción general*

Se trata de uno de los proyectos decanos de la USC, que arranca en el curso 2010-2011. Cada año, más de 20 estudiantes se involucran, voluntariamente, en el día a día de entidades de acción socioeducativa e intercultural.

3.6.2 *Participantes*

Alumnado de la asignatura “Pedagogía Intercultural” de 2º curso del Grado en Pedagogía (Campus de Santiago).

3.6.3 *Necesidades*

Al trabajar con diversas entidades ubicadas en todo el territorio gallego, cada una de ellas presenta sus propias necesidades. No obstante, todas giran en torno a las dificultades para diseñar, implementar y evaluar programas educativos en contextos de diversidad cultural.

3.6.4 *Servicio realizado*

El servicio también varía en función de cada entidad, pero abarca desde asesoramiento sociolaboral, hasta técnicas de estudio, organización de actividades de tiempo libre, o intervención comunitaria.

3.6.5 *Aprendizajes*

El principal aprendizaje tiene que ver con el diseño e implementación de proyectos en el ámbito de la Pedagogía Intercultural, además del reconocimiento de la diversidad que caracteriza a la sociedad actual y de iniciativas educativas que se encaminan a la justicia social. Todo ello da lugar a un verdadero desarrollo de la competencia intercultural.

3.7 EDUCO (Educación Social e Intervención Educativa)

3.7.1 *Descripción general*

Se trata de un proyecto que se desarrolla desde el año 2016-2017 y que se implementa a lo largo de todo el curso académico, aprovechando para ello la secuenciación de tres asignaturas relacionadas entre sí. La intención del proyecto es la de modular por medio de la experiencia el contenido de estas tres asignaturas y evitar la desconexión entre las mismas.

3.7.2 *Participantes*

Alumnado de 3º curso del Grado en Educación Social, matriculado en las asignaturas de “Planificación y Diseño de Programas de Educación Social” (primer semestre), “Gestión y Desarrollo de Programas de Educación Social” (segundo semestre), y “Evaluación de Programas de Educación Social” (segundo semestre) (Campus de Santiago). En total participan alrededor de veinte estudiantes, cada año, de forma voluntaria.

3.7.3 *Necesidades*

La dificultad de numerosas entidades de acción social para gestionar programas socioeducativos.

3.7.4 *Servicio realizado*

Los estudiantes contribuyen en la gestión de los programas educativos que tienen lugar en entidades socioeducativas.

3.7.5 *Aprendizajes*

Diseño, implementación y evaluación de programas socioeducativos, lo que supone mejorar su liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

3.8 EXCORAS (Expresión Corporal y Aprendizaje-Servicio)

3.8.1 *Descripción general*

Se trata de un proyecto realizado en una asignatura optativa, en la que los alumnos acuden a un centro sociocultural ubicado en una zona rural de Santiago de Compostela. Se desarrolla desde el curso académico 2016-2017.

3.8.2 *Participantes*

Todo el alumnado de 4º curso del Grado en Educación Infantil matriculado en la asignatura “Didáctica de la Expresión y Comunicación Corporal” (Campus de Santiago).

3.8.3 *Necesidades*

La necesidad, detectada conjuntamente por el profesorado y el alumnado, es la falta de actividades de expresión corporal para niños/as menores de 6 años, especialmente en zonas rurales.

3.8.4 *Servicio realizado*

Los estudiantes diseñan e implementan actividades para el trabajo psicomotriz y corporal con niños en horario extraescolar, basándose principalmente en la preparación de obras y piezas teatrales. Se trata de hacer frente así, a mayores, a problemas de conciliación en el entorno familiar de los niños.

3.8.5 *Aprendizajes*

El principal aprendizaje es el diseño, implementación y evaluación de actividades de psicomotricidad en Educación Infantil. Asimismo, aprenden a trabajar en pequeños equipos y a gestionar grupos de niños menores de 6 años, lo que implica el desarrollo de habilidades comunicativas y de liderazgo.

4 CONCLUSIONES

La principal conclusión que se extrae del trabajo que aquí presentamos es la utilidad que el aprendizaje-servicio demuestra en las titulaciones de Ciencias de la Educación, donde además de concebirse como una metodología que amplía el recorrido del aprendizaje académico del alumnado, complementándolo con aprendizajes de tipo cívico-social, lo familiariza en primera persona con una metodología de la que podrá hacer uso en su futuro ejercicio profesional.

Por otra parte, les permite una conexión con la realidad que, si bien es importante en cualquier disciplina académica, parece resultar de mayor trascendencia en aquellas ubicadas en las Ciencias Sociales y, especialmente, en las de educación, pues los dispone a reconocer la diversidad que define a los contextos y las personas con las que desarrollarán su labor profesional.

En el caso de la USC, nos encontramos con un fuerte avance de los proyectos de ApS implementados en las dos facultades de educación con las que cuenta la universidad. Como vemos, los ocho proyectos parten de necesidades detectadas en el entorno comunitario próximo y, a partir de una fuerte conexión con los conocimientos disciplinares asociados a cada uno de ellos, se predispone a que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos para enfrentarse a diversas problemáticas socioeducativas. De este modo, los aprendizajes obtenidos se vinculan al desarrollo de competencias tanto específicas como genéricas fuertemente valoradas en el desempeño de los futuros profesionales de la educación.

5 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congr s Internacional de Docència Universit ria i Innovació*, 1. Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/232/221.pdf>
- 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.
- Davis, T. C., y Moely, B. (2007). Preparing pre-service teachers and meeting the diversity challenge through structured service-learning and field experiences in urban schools. En T. Townsend, y R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change* (pp. 283-300). Dordrecht: Springer.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Lake, V. E., y Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146-2156. doi: 10.1016/j.tate.2008.05.003
- Martínez Domínguez, B., y Martínez Domínguez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de los profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Maynes, N., Hatt, B., y Wideman, R. (2013). Service Learning as a practicum experience in a pre-service education program. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 80-99.

- Rivas, J. I., Leite, A. E., y Cortes, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 228-242.
- Root, S., y Callahan, J., y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: a multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Verducci, S., y Pope, D. (2001). Rationales for integrating service-learning in teacher education. En J. B. Anderson, K. J. Swick, y J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 2-18). Washington, DC: AACTE.
- Zlotkowski, E. (2000). Service-learning research in the disciplines. *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. special (1), 61-67.

La medida de nuestra acción: un proyecto de ApS entre los estudiantes del Grado de Educación y los maestros de las escuelas rurales de Guatemala sobre la enseñanza de la medida de las magnitudes

Elsa Santaolalla Pascual¹

Universidad Pontificia Comillas

1 INTRODUCCIÓN

La experiencia de Aprendizaje Servicio que presentamos se ha llevado a cabo en los Grados de Educación de la Universidad Pontificia Comillas con estudiantes que cursan el 3º año de su formación universitaria y que en un futuro próximo serán maestros de primaria. Este proyecto se enmarca en la asignatura de Didáctica de las Matemáticas, una materia anual de 6 ECTS que los estudiantes cursan con carácter obligatorio y que tiene una carga lectiva de dos horas semanales presenciales.

Desde hace varios cursos, esta asignatura sirve como marco de experiencias de Aprendizaje Servicio para los futuros maestros de Educación Primaria dentro del modelo formativo del Proyecto Educativo de la Universidad que promueve este tipo de acciones porque permiten a los estudiantes conocer de primera mano “la orientación práctica de nuestras enseñanzas y sus posibilidades para el cambio social (...) que conviertan las habilidades adquiridas en respuestas a los interrogantes de una sociedad que vive en la inequidad” (Universidad Pontificia Comillas, 2016, p. 17).

De esta forma la experiencia ApS que presentamos, da continuidad a una colaboración ya establecida y sirve para fortalecer los lazos de partenariado existentes entre la universidad y las entidades sociales participantes. Aunque este hecho ha permitido aprovechar los aprendizajes adquiridos al diseñar, planificar, realizar y evaluar los proyectos anteriores, también ha planteado nuevos retos que afrontar.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL Y PARTICIPANTES

El proyecto ApS que presentamos se ha llevado a cabo en el curso 2017-2018 gracias a la implicación activa de 32 estudiantes de la UP Comillas que han participado en el diseño de un Plan de Formación para el fortalecimiento pedagógico y didáctico de 60 docentes de primaria de las escuelas públicas ubicadas en las comunidades rurales del Occidente de Guatemala. Con este plan de formación se pretende reforzar las competencias en matemáticas de los niños y niñas de las escuelas de esa zona con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años.

La Fundación del Valle (FDV), una ONG calificada con más de 30 años de experiencia en el ámbito de la cooperación al desarrollo ha sido nuestro interlocutor con la FUNDAP, una Fundación que busca promover el Desarrollo integral de los sectores más desfavorecidos, especialmente del área rural, mediante programas sociales, económicos y educativos. Los 60 docentes de las escuelas rurales de Guatemala recibirán su formación del Departamento Pedagógico del Programa de Calidad Educativa de la FUNDAP.

¹ Contacto: esantaolalla@comillas.edu

Uno de los mayores retos ha sido el ajuste de las necesidades de los dos colectivos involucrados en este ApS: las necesidades de servicio detectadas por el Departamento Pedagógico de la FUNDAP y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios españoles. Por eso aprovecharemos la propuesta de Martín (2015) para estructurar el capítulo en tres apartados que se corresponden con los tres dinamismos educativos básicos que articula el aprendizaje servicio: las necesidades detectadas, el servicio a la comunidad realizado y los aprendizajes útiles para la vida que este proyecto ApS ha permitido llevar a cabo.

3 NECESIDADES DETECTADAS

La situación educativa de Guatemala se caracteriza por un alto índice de analfabetismo, que afecta especialmente a la población indígena y a las mujeres; la insuficiente cobertura del sistema educativo, con desiguales oportunidades de acceso para la población rural e indígena y una deficiente calidad de los servicios educativos. Además, los profesores de las escuelas rurales de Guatemala, que tienen una baja cualificación, no tienen apoyo por parte del Ministerio de Educación, y tienen serias dificultades pedagógicas en enseñar las reglas básicas de matemáticas a sus estudiantes.

La primera toma de contacto con los responsables del Departamento Pedagógico de la FUNDAP sirvió para detectar y ajustar las necesidades formativas de los dos colectivos implicados en este proyecto ApS: los docentes guatemaltecos por un lado y los estudiantes universitarios españoles por otro lado. La petición inicial que recibimos de Guatemala iba encaminada a que la propuesta ampliara el proyecto ApS “Nuestra acción se multiplica” realizado en el curso 2016-2017 sobre la enseñanza y el aprendizaje de la multiplicación (Santaolalla, 2017). Sin embargo, debido a que se trata de un nuevo grupo de estudiantes que debe aprovechar este proyecto ApS para recibir su formación en Didáctica de las Matemáticas, la docente encargada de la asignatura valoró la necesidad de arrancar con un proyecto nuevo que permitiera a sus estudiantes realizar un recorrido completo por las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje de un contenido matemático. Del ajuste entre las necesidades de ambos colectivos surge el proyecto denominado “La medida de nuestra acción” relacionado con el aprendizaje y la enseñanza de las magnitudes y sus medidas. Nótese la doble connotación (matemática y social) del nombre de ambos proyectos.

Para cubrir las necesidades detectadas en los destinatarios del servicio, se fijaron un objetivo general y varios objetivos específicos que abordar con este proyecto.

Objetivo general. Promover la mejora de la calidad educativa en el nivel de primaria en las escuelas públicas rurales del sur occidente de Guatemala, a través de la formación y el empoderamiento de la comunidad educativa.

Objetivos específicos. Como experiencia de ApS este proyecto tiene dos componentes principales, una relacionada con el Aprendizaje y otra con el Servicio.

- Que los estudiantes universitarios conozcan los elementos básicos de la didáctica de las Matemáticas y que sean capaces de diseñar actividades, talleres y proyectos con enfoques innovadores que ayuden a que la enseñanza de las matemáticas esté basada en la comprensión y en el aprendizaje por descubrimiento guiado.
- Ofrecer apoyo formativo en didáctica de las matemáticas al profesorado de las escuelas rurales de Guatemala, para reforzar las competencias en matemáticas de los niños y niñas de

esa región, en concreto, el aprendizaje y la enseñanza de las magnitudes y sus unidades de medida.

4 SERVICIO REALIZADO

Se ha preparado una propuesta didáctica para la enseñanza de las magnitudes y sus medidas. En concreto nos hemos centrado en la medida de la longitud, la masa y la capacidad. Para cada una de las magnitudes se han preparado talleres siguiendo las recomendaciones de Alsina (2016), que permiten diseñar actividades matemáticas competenciales en el aula.

El análisis de las pruebas estandarizadas sobre matemática funcional que el Gobierno de Guatemala utiliza para conocer el grado de desempeño de los estudiantes, ha facilitado la elaboración de una propuesta ApS acorde con las necesidades reales. Por petición expresa de la FUNDAP, hemos focalizado la propuesta en el uso del Sistema Métrico Decimal: las unidades principales de medida de cada magnitud, los múltiplos y los submúltiplos, con las equivalencias entre ellos y las expresiones complejas e incomplejas. Pero también se han abordado las medidas locales que se utilizan en la zona debido a la tradición ancestral.

Los talleres, que han partido de situaciones contextualizadas en Guatemala, constan de:

- un cuento para crear una sesión conversacional y abordar los conceptos asociados a la medida de la longitud;
- talleres basados en la matematización del entorno para crear la necesidad de utilizar unidades de medida universales y llegar a las estipuladas como unidades principales de medida;
- adaptaciones del material *Numerator* (Fernández Bravo, 2010) para aprender de forma significativa las equivalencias entre los múltiplos y submúltiplos de las distintas unidades de medida de las magnitudes y hacer transformaciones de expresiones complejas en incomplejas y viceversa;
- un taller manipulativo para aprender de forma experiencial la equivalencia entre el litro y el decímetro cúbico;
- juegos tradicionales adaptados para afianzar las equivalencias entre los múltiplos y los submúltiplos, de las distintas magnitudes (2 bingos, 2 memorys, 3 dominós y un juego de cartas encadenadas);
- 3 canciones que utilizan temas populares pero cuya letra ha sido compuesta por los estudiantes para favorecer la asociación de conceptos y la memorización de contenidos.

Los materiales han sido elaborados en formato “tangible” para que puedan ser utilizados desde el primer momento con motivo de un viaje realizado a Guatemala por un cooperante de la FDV. También han sido enviados en formato digital para ser reproducidos y replicados gracias a la grabación de una colección de 22 microvídeos educativos.

5 APRENDIZAJES REALIZADOS

Podemos considerar que la actividad ApS que presentamos ha sido una experiencia significativa para los estudiantes universitarios que la realizaron puesto que les ofreció oportunidades de participación, cooperación, reflexión y reconocimiento (Cerdeña, 2015). Se trata de una participación compartida

puesto que, como hemos señalado anteriormente, los estudiantes universitarios implicados tuvieron que decidir junto con la profesora de la asignatura de Didáctica de las Matemáticas, el servicio que iban a prestar para poder alcanzar los aprendizajes requeridos para el buen desempeño de la materia en la que se enmarcó el ApS. Además, los estudiantes compartieron la responsabilidad y la implicación en el diseño y el desarrollo de la actividad desde el inicio hasta el final.

El tipo de cooperación ha sido total debido a que la naturaleza del servicio realizado ha requerido articular aportaciones complementarias y la naturaleza de la ayuda ha necesitado que las aportaciones de los miembros del grupo hayan estado vinculadas y en interrelación.

La reflexión y el reconocimiento se aprecian en tres de las cuatro tipologías propuestas por Cerda (2015). Reflexión puntual llevada a cabo en sesiones específicas de análisis de la experiencia y en los cuestionarios de valoración final que tanto los docentes como el servicio de Compromiso Solidario, pidieron a los estudiantes que completaran para poder conocer los aprendizajes adquiridos, los aspectos positivos y negativos; reflexión continua en el blog de clase en las aportaciones etiquetadas como “diario de clase” y “ApS Guatemala”; y finalmente, reflexión productiva en la grabación de los vídeos que no solo sirven como material de apoyo al servicio prestado, sino que también realizan una aportación a la comunidad y suponen una oportunidad para difundir el proyecto puesto que están abiertos al público en el canal institucional de Youtube (Universidad Pontificia Comillas, 2018).

Reconocimiento intencionado en el expediente académico de los estudiantes con un crédito ECTS para valorar el esfuerzo realizado y el servicio prestado; reconocimiento intencionado también, al presentar la experiencia en I Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior; reconocimiento recíproco por parte de las entidades sociales al enviar correos electrónicos de agradecimiento y vídeos/fotos con los materiales recibidos; y finalmente reconocimiento público con muestras de agradecimiento al difundir en la página web de la Fundación del Valle las distintas fases del proyecto (Fundación del Valle, 2019).

El enfoque competencial en el que se enmarca el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exige que la evaluación de cualquier actividad formativa se centre en la evaluación de competencias. De este modo, distintos autores (Folgueiras, 2017; Palos y Puig, 2015) ponen el foco en las competencias a la hora de evaluar a los estudiantes en los proyectos de ApS.

Para obtener información que permita evaluar competencias, Palos y Puig (2015) recomiendan la observación directa de la ejecución y las actividades de reflexión llevadas a cabo mediante portafolios, memorias, diarios, debates, etc. Entre los múltiples medios para realizar la evaluación figura, la identificación tanto de los aprendizajes realizados como de los contenidos curriculares en las actividades de servicio. Folgueiras (2017) propone que se enumeren las competencias específicas y transversales que se ponen en práctica con el proyecto y en casos como el que nos atañe, en los que el proyecto de ApS se realiza desde una asignatura, que se tome como punto de partida las competencias recogidas en el plan docente de la materia porque son el referente de las actividades de aprendizaje, de evaluación y de la metodología.

Por estos motivos, en “La medida de nuestra acción” una de las actividades formativas con mayor peso en la evaluación ha sido la elaboración de una reflexión estructurada sobre las aportaciones del proyecto ApS al perfil profesional de la titulación de maestro de Educación Primaria. Teniendo como referente la guía docente de la asignatura Didáctica de las Matemáticas, los estudiantes analizaron qué

competencias desarrollaron con cada una de las actividades que formaron parte del proyecto (tabla 1) y posteriormente realizaron una autoevaluación del grado de adquisición de los resultados de aprendizaje asociados a cada competencia.

Las dos competencias que los estudiantes consideran haber desarrollado en mayor medida pertenecen al grupo de las específicas de la titulación de maestro de primaria: una competencia común a todas las asignaturas como es la capacidad para desarrollar la tarea educativa en el marco de una educación inclusiva; y otra competencia específica de la asignatura de Didáctica de las Matemáticas como es la capacidad para analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.

Las siguientes dos competencias más desarrolladas son el compromiso ético y el trabajo en equipo, ambas del grupo de las competencias generales personales.

Finalmente encontramos un grupo de competencias específicas propias de la asignatura de Didáctica de las Matemáticas que los estudiantes consideran que han desarrollado gracias al proyecto ApS, destaca la competencia que está relacionada directamente con la acción del servicio llevado a cabo al desarrollar y evaluar contenidos del currículo de matemáticas mediante recursos didácticos apropiados para promover las competencias correspondientes en los alumnos de primaria.

Los siguientes testimonios de alumnos participantes en el proyecto, recogidos durante una de las sesiones finales de reflexión, ofrecen distintos argumentos para justificar la adquisición de las competencias anteriormente mencionadas. Utilizaremos la rúbrica para evaluar actividades de aprendizaje servicio propuesta por Palos y Puig (2015, p. 128) para identificar las distintas dimensiones de las competencias señaladas por cada estudiante.

Los testimonios de los estudiantes 1 y 2 abordan la competencia social y ciudadana, ambos resaltan la participación en proyectos colectivos. El primero pone el énfasis en la implicación en la realización del servicio, señalando la motivación que supone trabajar para lograr un objetivo común:

Esta actividad, además de servirme a nivel profesional, me ha servido a nivel personal ya que veía que el esfuerzo, y la ilusión que le pusiéramos al esfuerzo, podría servir de ayuda a los profesores de Guatemala que, como nosotros, quieren promover un cambio en el modo de enseñar las matemáticas y necesitaban nuestra ayuda. Esto me resultó muy motivador ya que el esfuerzo en el trabajo no llevaba a la consecución de un objetivo individual (la buena nota) sino a un objetivo colectivo: la lucha por una educación de calidad en todo el mundo y accesible para todos los niños y niñas (Estudiante 1, comunicación personal, 16 mayo 2018).

Tabla 1

Autoevaluación de los estudiantes universitarios de las competencias desarrolladas con el proyecto ApS “La medida de nuestra acción”.

		Competencia	Porcentaje
General	Personal	Compromiso ético	62,5%
		Trabajo en equipo	61%
		Capacidad crítica y autocrítica	22%
	Instrumental	Habilidades interpersonales	17%
		Capacidad de organización y planificación	17%
		Comunicación oral y escrita en la propia lengua	17%
		Habilidades de gestión de la información proveniente de fuentes diversas	5,5%
Sistémica	Preocupación por la calidad	5,5%	
Específica	Común	Capacidad para desarrollar su tarea educativa en el marco de una educación inclusiva	71%
		Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) en el desarrollo de su labor educativa	5,5%
		Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	5,5%
	Propia	Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas	62,5%
		Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos	59%
		Conocer el currículo escolar de matemáticas	47%
		Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.)	47%
Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana	17%		

El segundo resalta el compromiso con la realidad social y señala cómo ha servido para mejorar su autoestima y autoeficacia docente:

La mayor competencia adquirida ha sido la del compromiso ético, defendiendo los derechos de los niños para que logren buenos conocimientos matemáticos. El ApS ha hecho que tengamos que trabajar en equipo compartiendo información y experiencias y he manejado las claves para propiciar el desarrollo de reuniones efectivas, estableciendo así las actividades/talleres que iba a hacer cada uno. Además, ha hecho que tengamos que analizar y comparar sus experiencias con las nuestras ya que el contexto no es el mismo. He adquirido conocimientos matemáticos sobre las unidades de longitud y ahora me siento más preparada para explicarlos en el aula. Esta ayuda que estamos ofreciendo se adecua a una actuación totalmente humanitaria de la que me siento orgullosa (Estudiante 2, comunicación personal, 16 mayo 2018).

Las reflexiones de los estudiantes 3 y 4 ponen en valor los aprendizajes relacionados con las competencias específicas propias de la asignatura de Didáctica de las matemáticas, en la que se ha insertado el proyecto de ApS:

He adquirido competencias matemáticas ya que he comprendido y estudiado todo lo referente a la didáctica de la medida de la magnitud “longitud” puesto que debíamos plantear talleres que fuesen adecuados para que los niños y las niñas de Guatemala comprendieran este concepto. He analizado, razonado y comunicado propuestas matemáticas ya que he usado el lenguaje matemático con soltura, utilizando los códigos matemáticos para representar situaciones y elaborar propuestas y comunicárselo de forma adecuada. Así, no solo teníamos que diseñar diversos talleres relacionados con la medida de la longitud, sino que debíamos redactar, razonar y comunicar la información para que los profesores de Guatemala supiesen aplicar y llevar a la práctica los materiales enviados (Estudiante 3, comunicación personal, 16 mayo 2018).

Además, el testimonio del estudiante 4 matiza aspectos de la competencia en aprender a aprender en las tres dimensiones de la rúbrica: interrogar la realidad, obtener información y aplicar el conocimiento.

En este proyecto he podido diseñar y poner en práctica una propuesta didáctica que se corresponde con el marco teórico de la asignatura y además hemos tenido que tener en cuenta el contexto específico en el que se iba a desarrollar esta actividad. No solo ha servido para el aprendizaje matemático, que ha sido muy rico, sino también para el aprendizaje de la metodología ApS y su beneficio para la sociedad, lo que me ha provocado un inmenso interés por este tipo de proyectos (Estudiante 4, comunicación personal, 16 mayo 2018).

Finalmente, la reflexión del estudiante 5 resume todos los aprendizajes realizados, tanto los específicos de la asignatura de Didáctica de las matemáticas, como el propio descubrimiento del alcance que tiene la metodología ApS:

Con esta actividad he valorado especialmente la ayuda que supone para otras personas, en este caso compañeros de profesión, que participemos en propuestas de carácter social como es el ApS que hemos realizado con Guatemala. No conocía esta metodología y

me ha parecido muy interesante para adaptarla al aula. Con este trabajo he seguido aprendiendo sobre didáctica de las matemáticas: cómo enseñar la medida de las magnitudes de forma manipulativa, qué juegos podemos proponer, etc. y también he mejorado mis habilidades de trabajo en equipo ya que, al ser un grupo muy numeroso, había que organizar de forma más clara el trabajo e implicarse más. Además, hemos utilizado mucho las TIC para preparar los materiales y, sobre todo, para la grabación de los vídeos (Estudiante 5, comunicación personal, 16 mayo 2018).

6 CONCLUSIONES

El diseño metodológico de las actividades que han conformado este aprendizaje matemático en cadena permite observar que en él confluyen los principales elementos pedagógicos que caracterizan el ApS: aprendizaje partir de la experiencia, actividad con proyección social, participación cívica, trabajo cooperativo, pedagogía de la reflexión, tratamiento interdisciplinario de los temas y pedagogía orientada a la autoestima (Martín, 2009, p.108).

Después de llevar varios años realizando un Proyecto ApS con estudiantes universitarios coincidimos con Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez (2018) que afirman que los estudiantes de magisterio que participan en ApS se convierten en personas más reflexivas y capaces de resolver problemas de interacción.

Aunque no se ha llevado a cabo una investigación asociada a la experiencia, el análisis de los instrumentos (cuestionarios, entrevistas y diario de clase) que han sido utilizados para la reflexión puntual y continua sobre el desarrollo de la actividad, ha permitido observar que este proyecto ApS ha servido para que los estudiantes de magisterio mejoren la autopercepción de sus habilidades docentes, especialmente en el afrontamiento eficaz ante los retos y problemas; la planificación de las decisiones a tomar y el análisis de las situaciones y conflictos que se presentan. Estos resultados están en línea con los obtenidos por Bernadowski, Perry y Del Greco (2013).

Consideramos que la apuesta metodológica del ApS supone una oportunidad para que los estudiantes universitarios mejoren su desempeño tanto en términos de aprendizaje de contenidos, como de crecimiento personal. De este modo corroboramos la propuesta realizada por Deeley (2016), que clasifica en tres grandes grupos los principales efectos del ApS que han sido identificados en la literatura: una mejora en el sentido de la ciudadanía, un desarrollo intelectual acelerado y un desarrollo personal.

El proyecto ApS “La medida de nuestra acción” que hemos presentado, ha servido para que los universitarios tomen conciencia de las desigualdades sociales y económicas que hay entre España y Guatemala y den más valor a la formación que reciben en la que están implicados diferentes miembros de la comunidad educativa (Escudero, 2012). Asimismo, este proyecto ha permitido que los futuros maestros descubran la importancia de ajustar las propuestas al contexto social en el que van a realizarse. Pero sin lugar a dudas, lo que le confiere un valor añadido a este proyecto ApS es el haber sido llevado a cabo en el Grado de Educación debido a que los estudiantes que lo han protagonizado serán, en un futuro próximo, maestros de Educación Primaria y a la vista de los testimonios que hemos ofrecido, se convertirán en abanderados de la pedagogía del Aprendizaje Servicio.

7 REFERENCIAS

- Alsina, Á. (2016). Diseño, gestión y evaluación de actividades matemáticas competenciales en el aula. *Épsilon*, 33(1), 7-29.
- 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.
- Cerda, M. de la (2015). Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 47-64). Barcelona: Graó.
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. doi:10.5209/RCED.52164:
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje –Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. (2012). La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J. C. Torrego y A. Negro, (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 269-288). Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández Bravo, J. A. (2010). *La numeración y las cuatro operaciones matemáticas. Didáctica para la investigación y el descubrimiento a través de la manipulación*. Madrid: Editorial CCS.
- Folgueiras, P. (2017). Evaluación y actividades de aprendizaje en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 97-110). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Fundación del Valle (2019). *Seguimiento del proyecto de Aprendizaje y Servicio con la Universidad Pontificia Comillas*. Recuperado de <https://www.fundaciondelvalle.org/?s=comillas&lang=es>
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó.
- Martín, X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinanismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 29-46). Barcelona: Graó.
- Palos, J. y Puig, J. M. (2015). Las competencias son el foco de la evaluación del alumnado en los proyectos de aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 115-129). Barcelona: Graó.
- Santaolalla, E. (2017). Nuestra acción se multiplica. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M. C. Sánchez (Coords.), *Derribando Muros. El compromiso de la Universidad con la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 187-188). Salamanca: Comunicación Social.
- Universidad Pontificia Comillas (2016). *Proyecto Educativo. Los mejores para el mundo: un aprendizaje compartido*. Recuperado de http://www.comillas.edu/Documentos/PROYECTO_EDUCATIVO.pdf

Universidad Pontificia Comillas (2018). *La medida de nuestra acción* [Videos]. Recuperado el 20 de junio de <https://www.youtube.com/playlist?list=PLwfseCnG07Tow9HkNX1mXv0mccGiQFZQ2>

Experiencia piloto de ApS con estudiantes universitarios: Aprendiendo sobre educación inclusiva con un proyecto de Inteligencias Múltiples y Grupos Interactivos

María Dolores Pérez Bravo¹, María Ferrezuelo Caro² y Emilio Severo Sánchez Jiménez³

Universidad Autónoma de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) es una técnica de enseñanza – aprendizaje o metodología innovadora que une, integra y combina el aprendizaje, la enseñanza y la reflexión con el compromiso social y el servicio a la comunidad. “Es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario” (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). Tal y como indican Kolenko, Porter, Wheatley y Colby (1996, citado en Folgueiras, Luna y Puig, 2013), uno de los valores y principios en los que se basa el éxito en la práctica del ApS es la reciprocidad porque es fundamental que la relación deba ser de aprendizaje mutuo.

La Universidad y la educación superior es uno de los ámbitos donde el ApS surge como una estrategia metodológica eficaz para formar a los estudiantes a enfrentarse al mercado laboral y contribuir a su formación ciudadana. “Las aplicaciones prácticas realizadas en el ámbito universitario avalan que el ApS es una estrategia didáctica poderosa y que se puede estructurar de múltiples maneras, en proyectos a nivel de Universidad, Facultad/Facultades y asignaturas concretas” (Rodríguez, 2014). De igual forma, es un recurso pedagógico muy ventajoso en la formación inicial de los docentes y estudiantes de magisterio. “El ApS es una herramienta poderosa que contribuye al desarrollo de competencias profesionales del docente y mejora el compromiso de los estudiantes con la comunidad y la justicia social” (Aramburuzabala y García, 2012). García y Sánchez (2017) plantean que uno de los espacios universitarios donde el APS está alcanzando una mayor expansión es en el de la formación inicial del profesorado, donde su papel en el desarrollo de la educación inclusiva, en la articulación de la justicia social, en el acompañamiento educativo, o como propuesta de innovación docente están resultando cruciales. Además, según Buchanan, Baldwin y Rudisill (2008, citado en Aramburuzabala y García, 2010)

A través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas mientras trabajan con niños en contextos concretos (pp. 30).

¹ Profesora Asociada Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado. U.A.M.

² Estudiante Grado Educación Primaria. Facultad de Formación de Profesorado. U.A.M.

³ Profesor y Coordinador de Formación del CEIP María Montessori (El Casar – Guadalajara).

Por todo ello, la experiencia de ApS que presentamos en este escrito ha sido una experiencia piloto desarrollada en la formación inicial del profesorado, en la que han participado siete alumnos y alumnas de la asignatura “Bases Psicopedagógicas para la inclusión educativa”, de la que una de las autoras del escrito fue profesora, y en colaboración con la asignatura “Aprendizaje y desarrollo II”, durante el curso académico 2017/2018. Ambas asignaturas pertenecen al primer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Dicha experiencia se desarrolló en el CEIP “María Montessori”, uno de los tres centros públicos con los que cuenta el municipio de El Casar en Guadalajara, y en el que los estudiantes universitarios tuvieron la oportunidad de colaborar en un proyecto educativo innovador que se había puesto en marcha ese mismo curso escolar, denominado “Trabajando las inteligencias múltiples con grupos interactivos”. Este proyecto surgió en el centro educativo por la necesidad de promover una transformación educativa en el mismo, mediante la realización de prácticas innovadoras que favorecieran una educación más inclusiva.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto de innovación educativa que se estaba llevando a cabo en el CEIP “María Montessori” encajaba perfectamente con los conocimientos teóricos que los alumnos y alumnas tenían que aprender en ambas asignaturas y podían aprenderlos de una forma práctica y experiencial, a la vez que ofrecían un servicio a la comunidad educativa del centro. De hecho, en la guía docente de la asignatura “Bases Psicopedagógicas para la inclusión educativa” figura como contenido de la materia un bloque denominado “Estrategias y medidas de adaptación a las diferencias individuales en la escuela inclusiva. Orquestar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”, dentro del cual hay un tema concreto con el que se pretende que los estudiantes conozcan los apoyos y estrategias necesarias para una educación inclusiva, la importancia del trabajo colaborativo entre el equipo docente, los servicios de orientación educativa y psicopedagógica, las familias y el alumnado, y el concepto de Comunidades de Aprendizaje. Así mismo, en la guía docente de la asignatura del grado “Aprendizaje y desarrollo II”, uno de los temas que figura es “Inteligencia y aprendizaje escolar. Estilos de aprendizaje y el papel del maestro”, en el que se trata la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987). Además, como el centro educativo manifestaba la necesidad de abrirse a las familias y las instituciones del entorno, buscando el fomento de la participación y colaboración de la comunidad educativa para sacar adelante el proyecto educativo, se estableció esta pequeña experiencia piloto de ApS en el mismo, con la participación de alumnado universitario como parte de la comunidad educativa. De manera que la finalidad principal de poner en marcha esta experiencia piloto era analizar el posible resultado que podía conllevar esta experiencia de cara a instaurar la continuidad de un ApS en dichas asignaturas en futuros cursos académicos, para prorrogar la colaboración en el proyecto de innovación educativa del colegio.

En definitiva, con esta experiencia, el colegio brindó una oportunidad excepcional para que los estudiantes universitarios pudieran conocer de primera mano el funcionamiento del sistema público de educación, constituyéndose este conocimiento en uno de los contenidos necesarios para formar ciudadanos (Peces-Barba 2007, citado en Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011), al tiempo que se formaban una opinión personal propia y reflexiva sobre el funcionamiento general del centro y del proyecto llevado a cabo en concreto. Pudieron observar las necesidades de la comunidad educativa,

realizar aportaciones y establecer lazos entre todos los participantes del proyecto, entrando a formar parte de la propia comunidad.

3 PARTICIPANTES

Como hemos mencionado anteriormente, los participantes en esta experiencia piloto de Aprendizaje y Servicio fueron siete estudiantes, en concreto 4 alumnos y 3 alumnas, de primer curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria que estaban cursando las asignaturas “Bases Psicopedagógicas para la inclusión educativa” y “Aprendizaje y Desarrollo II”, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus edades estaban comprendidas entre los 18 y 26 años, con una media de edad de 20,12 años. Todos ellos manifestaron su interés por realizar el ApS y su compromiso por participar en el proyecto de innovación educativa.

4 NECESIDADES DETECTADAS

El proyecto de innovación del centro surgió por la necesidad de dar un cambio a la metodología educativa, que en muchos casos es de rasgo tradicional. Se pretendía mejorar la atención a la diversidad presente en el centro, constituyéndose este punto en una necesidad social del mismo, y abrirse a la comunidad educativa involucrando a ésta en la vida del centro con el objetivo de sacar adelante el proyecto educativo. No solo se pretendía mejorar la imagen social sino también mejorar la relación del centro con su entorno.

Por ello, para la puesta en marcha de los talleres de Inteligencias Múltiples, se necesitaban recursos humanos más allá de los propios del centro. En un primer momento se pensó en las familias del alumnado, pero tras varias sesiones iniciales y el periodo de formación se constató que las madres (solo participó un padre de manera puntual) eran insuficientes para hacer todo el trabajo que requería el proyecto, así como para cubrir las “estaciones de aprendizaje” que se habían proyectado para varios cursos. Se corría el riesgo de que no se pudiese llevar a cabo el proyecto y, por tanto, la transformación pretendida a nivel social y educativo. Para evitar que esto pasara se requería participación de otros miembros de la comunidad educativa, que en este caso fueron los estudiantes de la facultad.

5 SERVICIO REALIZADO

La participación de los siete alumnos/as universitarios/as para cubrir las necesidades de recursos humanos, participando en la preparación y puesta en práctica de los Talleres de inteligencias múltiples planteados para el proyecto fue esencial. Estos talleres consistieron en trabajar, con alumnado de diferentes cursos de primaria, las ocho inteligencias múltiples de Gardner (1987). Para ello, se diseñaron ocho actividades adaptadas a una meta de aprendizaje común y fueron llevadas a cabo con los escolares del centro en grupos interactivos en los que había un adulto responsable de explicarlas y fomentar el apoyo y la interacción entre iguales durante la realización de las mismas. De tal manera que los alumnos y alumnas de los diferentes cursos de primaria iban realizando todas estas actividades a modo de “estaciones de aprendizaje”, realizándose simultáneamente en el aula o en diferentes espacios del centro educativo (pasillos, salas de profesores/as, aula de música, etc.). De hecho, cada equipo iba rotando por las distintas estaciones, de modo que, al final del proceso, había pasado por todas ellas y había completado la “Paleta de Inteligencias Múltiples”.

El alumnado universitario participó en la preparación de las “Paletas de Inteligencias Múltiples” aportando ideas para las actividades de los talleres y confeccionando el material didáctico utilizado. Colaboró, junto a las familias del centro, en el desarrollo e implantación de las mismas en el aula, formando parte de los grupos interactivos al ser los adultos responsables o encargados de realizar las actividades de los talleres de inteligencias múltiples con los escolares. Las distintas “Paletas de Inteligencias Múltiples” diseñadas para cada curso de primaria se implementaron en el centro en diferentes días y estos alumnos y alumnas universitarios fueron de gran ayuda para el cumplimiento de los objetivos académicos y organizativos del proyecto. Además, participaron en la evaluación del proceso de aprendizaje y de enseñanza, aportando propuestas de mejora y creando lazos y fortaleciendo las relaciones con el resto de los participantes del proyecto, así como con el alumnado del colegio.

El efecto de la participación de la universidad también favoreció una mayor difusión de las actuaciones innovadoras del centro y de sus necesidades de participación de la comunidad educativa para conseguir un cambio social y una atención mejor a toda diferencia presente en el alumnado.

Una vez que finalizó la experiencia, el centro educativo les entregó unos certificados acreditativos a todos los alumnos y alumnas que habían realizado el servicio, para reconocer así la labor desempeñada en el proyecto.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Los ocho estudiantes universitarios recibieron previamente una formación teórica relacionada con el proyecto de innovación educativa en el que iban a participar, presentándoles la fundamentación teórica, los objetivos y las fases de implantación del mismo. En consecuencia, los alumnos y alumnas que llevaron a cabo esta experiencia aprendieron diferentes contenidos teóricos sobre los pilares fundamentales de la Educación Inclusiva y sobre nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje relacionados con las dos asignaturas del grado, ofreciendo su servicio a la Comunidad Educativa del centro escolar casareño. Estos contenidos teóricos aprendidos fueron en concreto la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987) y su aplicación práctica en el aula mediante el uso de las “Paletas de inteligencias múltiples”, así como el conocimiento de los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. Mediante un aprendizaje vivencial, además pudieron aprender conocimientos prácticos al respecto de dichos contenidos teóricos, observando los beneficios y ventajas de trabajar en el aula mediante este tipo de metodologías activas. De hecho, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987) tiene efectos positivos en la atención a la diversidad; fomenta la inclusión en el aula de todo el alumnado, al considerar que cada estudiante posee capacidades, habilidades y potencialidades diversas que les hace únicos; defiende que el entorno educativo se debe centrar en trabajar y ayudar en el desarrollo de las ocho inteligencias, valorar a cada alumno/a en función de su diferencia y aprovechar esa diversidad para el enriquecimiento de cada uno (Nadal, 2015). Los Grupos Interactivos, la participación educativa de la comunidad y la formación de familiares son parte del conjunto de las Actuaciones Educativas de Éxito que han sido identificadas por el Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011) como aquellas prácticas que generan al mismo tiempo eficacia y equidad, que contribuyen a optimizar el aprendizaje y los resultados académicos de todo el alumnado en contextos y países diversos y que mejoran la convivencia en el centro educativo (Valls, Prados y Aguilera, 2014).

Cabe mencionar que, para evaluar los conocimientos aprendidos, los estudiantes tuvieron que realizar un trabajo grupal crítico-reflexivo sobre los contenidos teóricos y sobre su experiencia personal y grupal en el proyecto educativo innovador. Este trabajo escrito lo expusieron al resto de sus compañeros y compañeras de la Asignatura “Aprendizaje y Desarrollo II”, siendo valorado y calificado por el tutor de la misma. Por este motivo, tanto el trabajo escrito como la exposición oral fueron parte de la evaluación final y calificación de dicha asignatura.

En cuanto a los resultados de aprendizaje y algunas de las competencias adquiridas, figuran y están recogidas en las guías docentes de las asignaturas del curso académico 2017/2018, considerando que han sido las competencias que se han visto reforzadas en los alumnos y alumnas tras realizar la experiencia de ApS. Así, por ejemplo, algunos de los resultados de aprendizaje han sido, tal y como figuran en dicha guía docente:

- Aplicar y promover la mejora de prácticas educativas
- Utilizar los conocimientos teóricos y metodológicos de las distintas teorías del aprendizaje en el análisis, diseño y evaluación de programas educativos y sociales destinados a la población de primaria.
- Diseñar, planificar y evaluar actividades que promuevan el aprendizaje en el aula.
- Diseñar y aplicar programas de intervención que potencien la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en los diferentes entornos en los que se desenvuelven.
- Diseñar programas para familias que tienen hijos e hijas con necesidades educativas específicas.
- Elaborar informes de investigación.
- Exponer de forma oral el trabajo de investigación realizado.

Respecto a las competencias adquiridas para la asignatura de “Bases Psicopedagógicas para la inclusión educativa”, según la guía docente, son:

- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades, distintos ritmos de aprendizaje u otras condiciones personales o sociales.
- Facilitar la adquisición de las estrategias necesarias para iniciar procesos de investigación y resolución de problemas relativos a la atención del alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Analizar la complejidad del currículo y diseñar adaptaciones, mediante programas específicos de intervención, que respondan a la diversidad de necesidades educativas del alumnado en los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje en los que se desenvuelve.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

- Contribuir a reforzar valores de respeto, tolerancia, responsabilidad y ética profesional hacia las diferencias, así como promover el pensamiento reflexivo y las competencias relacionales que sustentan la colaboración interprofesional.
- Participar responsablemente en diferentes situaciones formales y no formales que deriven en compromisos personales y fomenten la inclusión social.
- Ser conscientes de la necesidad de individualización pedagógica para atender, responsablemente, a la diversidad del alumnado en el marco escolar.

Y las competencias adquiridas para la asignatura de “Aprendizaje y Desarrollo II” son las siguientes:

- Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad.
- Trabajo en equipo.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

7 CONCLUSIONES

En cuanto a los resultados de la experiencia, para que todos los agentes implicados en el proyecto pudiesen expresar sus sensaciones al finalizar el mismo, se puso a disposición del profesorado, familias y alumnado universitario que realizaban el ApS un cuestionario de evaluación. A tenor de las respuestas, los estudiantes universitarios quedaron muy satisfechos con la experiencia, valorándola de forma muy satisfactoria tal y como puede verse en la gráfica 1. Al igual que ocurre en otros textos como el de Folgueiras, Luna y Puig (2013) y el de Aramburuzabala y García (2012), se ha observado un alto grado de satisfacción del alumnado participante en los ApS. De hecho, en los datos analizados por Folgueiras, Luna y Puig (2013) indicaban que el alumnado se sentía especialmente satisfecho por haber adquirido unos aprendizajes a partir de su colaboración en entidades sociales y educativas, así como por la oportunidad de relacionar teoría y práctica. Los resultados del estudio de Aramburuzabala y García (2012) mostraron que el alumnado tenía una opinión positiva sobre el uso del ApS en la asignatura, hasta el punto de que el 78,1% opinaba que se debería integrar en más asignaturas de la carrera de magisterio, y el 83,8% señalaba que le gustaría participar en otras experiencias de ApS a lo largo de la carrera.

En nuestro caso, la mayoría de los estudiantes manifestaron que la experiencia les había resultado “*enriquecedora*” y a todos les gustaría volver a repetirla. De hecho, la puntuación media con la que valoraron la experiencia fue de 9,57 sobre 10.

En concreto, algunas de las respuestas que los alumnos y alumnas manifestaron a la pregunta sobre cómo describirían su experiencia también mencionaban la utilidad de la misma para el aprendizaje de las inteligencias múltiples

A la luz de estos resultados obtenidos con la experiencia piloto, se pretende configurar una colaboración formal más establecida e instaurada para que estudiantes de la Facultad de dichas asignaturas puedan realizar más ApS en distintos proyectos que se llevan a cabo en el centro escolar y que están relacionados con el contenido teórico de éstas. Aunque de cara a próximos cursos, sería necesario mejorar algunos aspectos de la experiencia de ApS, tanto en lo relacionado con la planificación y diseño, como en su programación, implantación y evaluación. Así, por ejemplo, en cuanto a mejoras evaluativas, a lo largo del cuatrimestre se podrían plantear varios encuentros o espacios para el debate compartido y la reflexión crítica que permita realizar un análisis del servicio y del aprendizaje obtenido, relacionándolo más conscientemente con la asignatura. Y, en cuanto a las mejoras organizativas, habría que elaborar una mayor planificación y una programación más definida de cada acción formativa, con una flexibilidad y anticipación horaria más adecuada.

A modo de conclusión y para finalizar, queremos remarcar que como se ha venido demostrando en estudios previos, el ApS es una metodología educativa que ejerce una gran labor pedagógica al vincular la teoría con la práctica y unir los aprendizajes teóricos con los aprendizajes de servicio a la comunidad. Por ello, habría que recomendar más experiencias como ésta entre el alumnado universitario.

8 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. *CIDIU, Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació, 1*, 1133.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y Servicio. Un estudio del grado de satisfacción de usuarios en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 362*, 159-185.
- García, M y Sánchez, L. (2017). Aprendizaje y Servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos, 20*, 127-145.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencias*. Ciudad de México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Nadal, B. (2015). Las Inteligencias Múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8* (3), 121-136.
- Rodríguez, M (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 95-113
- Rovira, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, nº extraordinario 2011*, 45-67
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela, 82*, 31-43.

Grados de trabajo social y metodología de Aprendizaje-Servicio

Mercedes Botija Yagüe¹ y Ana Sales Ten²

Universidad de Valencia

1 INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social tiene un importante lugar en el Espacio de Educación Superior lo que supone un compromiso educativo no solo con el estudiantado si no con la ciudadanía. Como institución forma parte de la sociedad, pero con la importante responsabilidad de fomentar el empoderamiento de los individuos desde su contexto concreto, pero dentro la compleja realidad en la que coexiste. En este sentido la metodología de Aprendizaje – Servicio está en plena sinfonía, de hecho

El dominio específico en el cual actúa el trabajador social es la estructura social (...). Si no la entendemos en su dinamismo y en su estabilidad, no tendremos de ella una visión crítica (...). El trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo (Freire, 1979, pp. 103-110).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La Universidad y en concreto el Trabajo Social, en el entorno político ha alcanzado en los actuales años un impetuoso punto de anclaje en la toma de decisiones para fraguar las políticas sociales equitativas y de justicia, como se evidencia que en multitud de puestos políticos de distintas administraciones públicas (estales, autonómicas o locales) las personas por las que se ha optado están formadas en Trabajo Social. Esto demuestra al Trabajo Social, como parte de la sociedad civil, desde el compromiso con el contexto más cercano apostando por una transcendencia del poder que emana de todos los ámbitos, producto de las relaciones entre iguales y antagónica de la dominación oligárquica. Bien es cierto que es en lo cercano donde hay que trabajar, pero resulta cándido hacerlo de modo descontextualizada. Desde esta visión formar al alumnado en el trabajo comunitario y grupal es prevalente al ser una importante red en el que descansar la sociedad civil. Se trata pues que desde esta disciplina se capacite al estudiantado para comprender que las limitaciones individuales pueden ser resueltas colectivamente con fórmulas que nos vinculan con otras personas e instituciones, lo que evidencian algunas de nuestras experiencias de metodología de Aprendizaje – Servicio.

El Trabajo Social como profesión se asienta sobre la ciencia, y nuestra base teórica sobre la práctica, es decir, existe un *feedback* constante en el que nuestro alumnado se impregna en diálogo constante con la globalidad y con la localidad, analizando las fuentes teóricas de debate y estudiando críticamente el contexto mundial situando a la profesión en el terreno de la ciudadanía (Botija, 2013).

¹ Profesora de Trabajo Social. Contacto: Mercedes.Botija@uv.es

² Profesora de Trabajo Social. Contacto: ana.sales@uv.es

3 PARTICIPANTES

Hasta el momento han participado más de doscientos alumnos y alumnas del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Valencia que cursan asignaturas como Investigación, Diagnóstico y Evaluación en Trabajo Social, *Prácticum* y/o Trabajo Fin de Grado

4 NECESIDADES DETECTADAS

La formación desde el Grado de Trabajo Social es coherente y crítica con la realidad para asentar las bases de una práctica responsable en la realidad en la que coexistimos. Por ello, vincular asignaturas con una metodología de aprendizaje-servicios permite capacitar constantemente desde el mundo laboral al estudiantado a la vez que se establecen sinergias con el mundo profesional. Si todo ello se acompaña de espacios comunes de reflexión y diálogo en espacios físicos o virtuales, como se ha hecho con los colegios profesionales se establece simultáneamente esta bidireccionalidad continua entre prácticas y teoría abono para investigaciones científicas que encaminan nuevas propuestas de intervención.

5 SERVICIOS REALIZADO

Esta manera de proceder crea una universidad diversa, creativa y proactiva frente a una universidad que fomente el individualismo, la anomia y la competitividad vinculada a un modelo de desarrollo económico unilateral (Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016). Que mejor manera para fomentar este modelo afín plenamente con el Trabajo Social que la metodología de Aprendizaje – Servicio.

Desde el Aprendizaje – Servicio las prácticas en Trabajo Social (tanto el Practicum como las prácticas de diferentes asignaturas) suponen un compromiso real con la ciudadanía, un fomento de las sinergias entre los diferentes agentes participantes. Se trata de que el estudiantado posea esa racionalidad crítica a la que sumar la creación de nuevas realidades. En consecuencia, que desde los diagnósticos sociales compartidos tantee y realice las intervenciones que definen la intervención social. De los servicios realizados caben destacar: indicadores de valoración del riesgo en menores en diferentes ONGDs, Sociogramas en colegios públicos o el censo de las personas sin hogar de la ciudad de Valencia.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Entender los factores de riesgo estáticos, para ello se precisa por supuesto conocer los recursos, pero apostando siempre por los factores de protección dinámicos, es decir todas aquellas potencialidades de personas, familias, grupos y comunidades que permiten el cambio. En definitiva, hacer uso de la metodología Aprendizaje – Servicio vinculando diferentes asignaturas y en especial los TFG, y la supervisión directa aporta un área educativa donde implementar una visión no solo crítica sino también transformadora.

7 CONCLUSIONES

Recurrir a esta metodología desde el Grado de Trabajo Social permite a la sociedad aproximarse a esta disciplina y que confíe en ella como agente transformador desde la capacitación de expertos formados para cambiar la realidad desde el compromiso. El alumnado evidencia su aprendizaje más que en el conocimiento de los contenidos académicos en la aplicación de ellos en la acción. De nuestra

experiencia se desprende que los proyectos con Aprendizaje – Servicio favorecen tanto en el alumnado como en la institución donde se realizan la responsabilidad cívica como las competencias curriculares de mayor complejidad, construyendo el progreso social y humano del estudiantado. Esto favorece una Universidad que contribuye al desarrollo personal y social del alumnado al igual que de los equipos docentes. En definitiva, esta metodología es más que una herramienta pedagógica, es una estrategia de compromiso ciudadano desde la Responsabilidad Social Universitaria.

8 REFERENCIAS

Botija, M. (2013) Trabajo Social: pensando en global, interviniendo en local. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, 103-115

Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. España: Zero

Martínez-Usarralde, M. J., Zayas, B. y Sahuquillo P.M, (2016). ApS y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva – exploratoria a un caso. *Opción*, 8, 187-208

Proyecto de innovación educativa para la creación de materiales didácticos destinados a alumnos con necesidades educativas especiales. Una experiencia de ApS en Educación Superior

Tamara Díaz¹, Esther García² y Marta Hernández³

Universidad Pontificia Comillas

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Atención temprana, Innovación educativa, Educación infantil, aprendizaje significativo

1 INTRODUCCIÓN

Este proyecto de Aprendizaje-Servicio surge tras reflexionar sobre la metodología utilizada en la asignatura *Psicomotricidad y atención temprana* - obligatoria para los futuros docentes de Educación Infantil -, impartida en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. Como resultado de esta reflexión, se asume la necesidad de ayudar a los alumnos a comprender y aplicar los contenidos de la asignatura, a través de experiencias facilitadoras de aprendizajes activos y significativos.

Para ello, se realiza una propuesta de colaboración a la orientadora de las Escuelas Infantiles de Montemadrid, con el objetivo de permitir a los estudiantes universitarios contribuir a la mejora de la calidad de la educación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, mediante la creación de materiales didácticos adaptados. En la etapa final del proyecto, se incorporó a la experiencia la docente responsable de la asignatura de *Innovación educativa*, dada la convergencia de esta materia con la de *Psicomotricidad y atención temprana* y con el objetivo de proporcionar un marco sistémico de reflexión a la experiencia de ApS, y dotar al proyecto de un carácter interdisciplinar dentro del ámbito universitario. Esta articulación entre materias se reforzará, con una planificación conjunta desde el inicio, en el proyecto que se está desarrollando durante el curso 2018-2019.

El trabajo coordinado y la colaboración constante entre distintos profesionales a lo largo del pasado curso 2017/2018, ha dado como resultado la experiencia que aquí exponemos.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Nuestra experiencia de Aprendizaje-Servicio se plantea como una **propuesta didáctica interdisciplinar** que persigue, en última instancia, la mejora de la calidad de la formación inicial que reciben los futuros maestros. La convergencia temporal entre las materias de *Psicomotricidad y atención temprana* e *Innovación educativa* nos ha permitido el diseño de un proyecto de innovación que, **basándose en la metodología de Aprendizaje-Servicio**, favorece la relación universidad-escuela, y facilita el desarrollo de las competencias básicas de los futuros docentes y su sensibilidad hacia la inclusión, como principio central de toda propuesta educativa.

¹ Contacto: tdiaz@comillas.edu

² Contacto: mgarcia@comillas.edu

³ Contacto: hernandezarriaza@agci.es



Figura 1. Materiales elaborados por Y. Castro Salamanca, I. García Iborra y C. Gómez-Arnau Botas (4º Doble Grado E. Primaria y E. Infantil).

La finalidad de este proyecto de aprendizaje cooperativo ha sido la **creación de materiales didácticos**, destinados a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, escolarizados en la E.I Conde de Elda y E.I Adela Abrines de la Fundación Montemadrid. Resaltamos que, desde el ámbito universitario, el objetivo no es únicamente elaborar los materiales, sino que estos sirvan de eje para que, en el proceso, los alumnos comprendan los conceptos y procedimientos y les sea posible alcanzar las competencias que queremos que desarrollen.

3 PARTICIPANTES

Participan en el proyecto dos grupos de alumnos, de 3º de Educación Infantil y del Doble Grado de Infantil y Primaria, y de 4º del Doble Grado de Primaria e Infantil. Los destinatarios del material a elaborar por los estudiantes universitarios son alumnos de dos escuelas infantiles (E.I Conde de Elda y E.I Adela Abrines) de la Fundación Montemadrid, escolarizados en la modalidad de ordinaria con apoyos, o en una de las aulas TEA de las escuelas. Atendiendo a las características que presentan, se considera aconsejable la utilización de recursos didácticos adaptados y personalizados a sus necesidades.

Como beneficiarios indirectos puede hacerse referencia a la Comunidad Educativa en su conjunto en la medida de que se trata de una propuesta de trabajo que requiere la articulación de diversos actores y de la que es posible identificar efectos positivos amplios (familias, docentes...).

4 NECESIDADES DETECTADAS

Desde Psicomotricidad y atención temprana se requiere acercar al estudiante a la comprensión de la práctica real, procurando el aprendizaje de fundamentos teóricos, estrategias profesionales, formación actitudinal, etc., imprescindibles para el trabajo de cualquier maestro de Educación infantil. El proyecto se considera una experiencia de aprendizaje significativo, tanto por la cercanía a los intereses de los propios estudiantes como por permitir la ejercitación práctica de funciones que asumirán en el futuro (por ejemplo, la adaptación de estrategias y recursos a alumnos muy diversos), resultando más motivadora por cuanto está ligada a su aplicación en un contexto real.

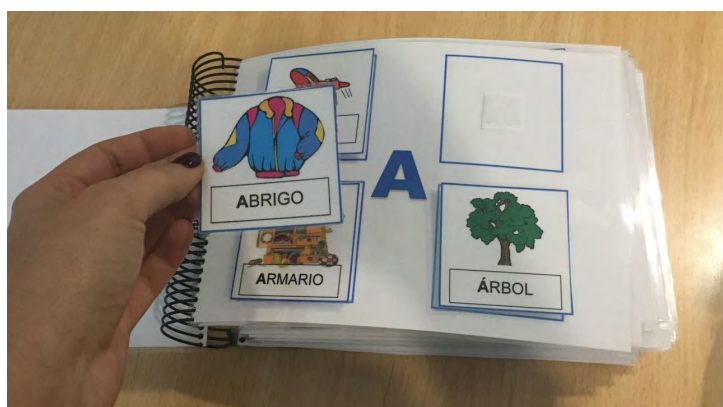


Figura 2. Material elaborado por L. del Arco Talavera, B. Laso Pazos, L. López Fernández y M. Mansilla Sánchez.

Desde la materia de *Innovación educativa* se ofrece el marco a partir del cual reflexionar sobre lo que constituye el diseño y elaboración de una propuesta de trabajo de innovación. De manera destacada, se resalta la necesidad de llevar a cabo una adecuada contextualización, fundamentación teórica y análisis de la realidad como base desde la que articular un proyecto educativo innovador. La identificación de un adecuado cronograma de trabajo, así como la necesidad de diseñar, desde el inicio, una propuesta de evaluación que acompañe al proyecto desde su origen, son otros de los elementos que se trabajan desde esta asignatura. Especial atención se dedica a la reflexión y desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos a la hora de señalar qué criterios son los que hacen de un proyecto educativo una propuesta de innovación. Dado que se trata de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, muchos de los criterios que deben estar presentes a tal efecto están identificados desde el inicio: su orientación a la mejora, carácter sistémico, contextualización, utilidad y aplicación real, metodologías activas y variadas, así como el respeto y la atención a diversidad del aula, entre otras.

Desde el medio universitario, las necesidades a cubrir se formulan de la siguiente manera:

- Desarrollar las competencias básicas de los alumnos.
- Mostrar a los alumnos la necesidad de presentar los conocimientos en relación al mundo y en referencia a otras áreas disciplinares.
- Desarrollar competencias relativas a la búsqueda de información.
- Revisar y analizar la información relevante a cada caso.
- Favorecer la detección de retardos y alteraciones del desarrollo en los niños de la etapa de Educación Infantil.
- Facilitar la aplicación de estrategias que den respuesta a necesidades específicas de aprendizaje, presentadas por alumnos escolarizados en educación infantil.
- Desarrollar habilidades de comunicación dentro de un ambiente cooperativo (identificar y resolver conflictos en el grupo, repartir tareas e integrar resultados, comprometerse con el plan de trabajo, entregar a tiempo el material, etc.).
- Fortalecer la colaboración universidad- escuela.

5 SERVICIO REALIZADO

El proyecto ha reportado beneficios no solo a nuestros alumnos, sino al conjunto de participantes.

En relación con las profesionales de la entidad educativa -las maestras especialistas en pedagogía terapéutica- que trabajan directamente con los alumnos destinatarios, la experiencia del pasado curso ha supuesto una oportunidad para desarrollarse profesionalmente compartiendo su experiencia con las estudiantes universitarias.

Respecto a los alumnos, el proyecto les ha permitido acceder a materiales de calidad ajustados a su nivel de desarrollo.

Por último, en lo relativo a la institución en su conjunto, la participación en esta experiencia ha supuesto una oportunidad única para darse a conocer y difundir su modelo de atención a la diversidad.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Para favorecer la consecución de los objetivos del proyecto ya mencionados, se organizan las tareas en distintos períodos del cuatrimestre. En el siguiente cronograma (tabla 1) se secuencian las distintas fases de la experiencia:

Tabla 1

Distintas fases de la experiencia.

Diseño y planificación del proyecto	Recopilación de necesidades de materiales en cada escuela	Julio
	Explicación del Proyecto a los estudiantes	Septiembre
	Organización de las tareas y el Cronograma	
Ejecución del proyecto	Análisis de las solicitudes concretas y reparto a cada grupo	Octubre
	Taller sobre el trabajo con ACNEES en las escuelas infantiles y descripción de cada caso	
	Diseño de los materiales	
	Revisión de los materiales	Noviembre
	Elaboración de los materiales	
Cierre con el grupo	Evaluación de resultados y aprendizajes	Diciembre
	Entrega de los materiales en las escuelas	Enero
	Reflexión sobre la experiencia y entrega de diplomas	

Con objeto de facilitar el aprendizaje de los alumnos se utilizan distintas vías:

6.1 Formación presencial en el aula.

La asignatura de *Psicomotricidad y Atención temprana* permite conocer el trabajo del docente de Educación Infantil con aquellos alumnos que presentan necesidades especiales en las primeras etapas evolutivas. Los estudiantes manejan escalas de valoración para detectar signos de alarma en el desarrollo y pueden aplicar recursos didácticos útiles para atender las necesidades de los alumnos con retardos o trastornos del desarrollo.

6.2 Formación no presencial.

A través de la plataforma Moodle, se ponen a disposición de los estudiantes todos los documentos, experiencias, tareas periódicas, etc., que se consideran adecuados para introducir, apoyar y consolidar los aprendizajes pretendidos. Durante todo el curso pueden acceder a los temas en la plataforma, con suficiente antelación, así como revisarlos cuantas veces quieran.

Las tareas elegidas como actividades no presenciales profundizan en los objetivos fundamentales, permitiendo al estudiante enfrentarse a la observación y análisis de los hitos del desarrollo infantil y sus alteraciones o retardos, y expresar de un modo profesional -como futuros docentes- la valoración obtenida y los criterios de actuación recomendados.

6.3 Encuentro con profesionales.

Se celebra un encuentro o charla-coloquio en la universidad, con participación de profesionales de las escuelas infantiles. Se ofrece información sobre la detección de retrasos y alteraciones del desarrollo en los niños escolarizados durante el año académico, y la necesidad de adaptar espacios y materiales, según sus dificultades. Dado que la fase presencial transcurre entre septiembre y noviembre, la temporalización de esta actividad tiene lugar durante la segunda quincena de octubre, para facilitar la elaboración de los materiales dentro del período lectivo.

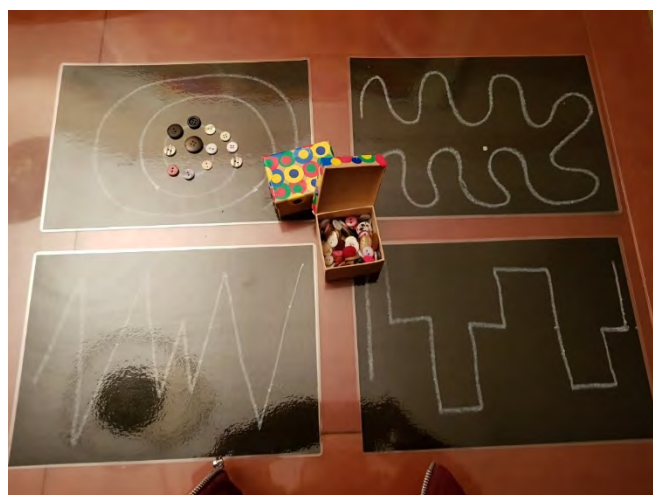


Figura 3. Materiales elaborados por Y. Castro Salamanca, I. García Iborra y C. Gómez-Arnau Botas (4º Doble Grado E. Primaria y E. Infantil).

6.4 Visita a la escuela infantil

Donde esté escolarizado el alumno al que se destinan los recursos, una vez elaborado el material didáctico por cada equipo de trabajo. Se planifica para permitir a los estudiantes la entrega de los recursos didácticos que han elaborado, y completar su autoevaluación en contexto real, comparando los resultados con los que habían proyectado. Como en el anterior caso, la fecha de la visita se coordina entre las escuelas infantiles y las profesoras.

6.5 Elaboración de un informe por equipos.

El trabajo en equipo, además de permitir aprendizajes competenciales clave como la capacidad de relacionarse e interactuar de manera activa con otros, ofrece muchas posibilidades para pensar y analizar las ideas. Es especialmente útil para facilitar un cambio de perspectiva en el enfoque de las situaciones o casos que deben abordar, haciendo posible la creación de soluciones compartidas con los compañeros, a través de la palabra o de otros mediadores. Cada equipo de estudiantes se organiza para diseñar y elaborar un proyecto que debe incluir los siguientes apartados:

- Título del trabajo.
- Fundamentación. Se incluye aquí el marco conceptual que encuadra la actividad desarrollada por el equipo, utilizándose información básica acerca de la discapacidad, síndrome o situación generadora de necesidades educativas especiales que presenta el alumno a quien se destina el material.
- La información más relevante sobre el caso elegido por cada grupo será la proporcionada por las Escuelas Infantiles de la Fundación Montemadrid.
- Justificación de los materiales elaborados.
- Los autores justificarán la elección del tipo de soporte, sus características de uso, manejabilidad, dureza, flexibilidad... en función del apartado anterior.
- Listado fotográfico de materiales con breve descripción.
- Los recursos materiales creados pueden ser cajas TEACCH, fichas, colecciones de objetos por categorías, recursos accesibles en la red, cuentos con pictogramas para trabajar autonomía, juegos para trabajar praxias, números, conceptos, refuerzo de lectoescritura..., etc.
- Exposición y evaluación del proyecto.

El aprendizaje pretendido es desarrollar la competencia en comunicación lingüística, de manera oral y también escrita, sobre el desarrollo del proyecto y la creación de los materiales. Todos los estudiantes participan en la exposición ante el grupo-clase, presentando brevemente la fundamentación de su trabajo, explicando las dificultades y las capacidades de cada caso, y justificando los materiales creados y el proceso seguido para su elaboración (8-10 minutos máximo por grupo).

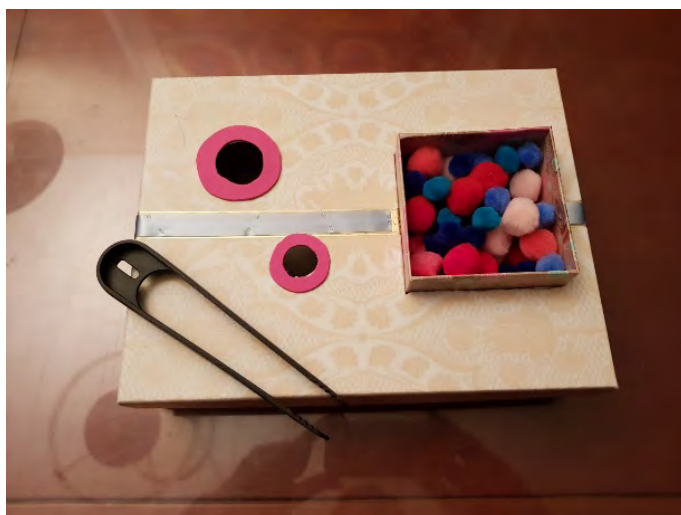


Figura 4. Materiales elaborados por Y. Castro Salamanca, I. García Iborra y C. Gómez-Arnau Botas (4º Doble Grado E. Primaria y E. Infantil).

Al finalizar la experiencia, se aplica un cuestionario para analizar las valoraciones de los alumnos y las opiniones de las escuelas infantiles con el fin de decidir si es necesario introducir cambios de cara al próximo curso.

Dado lo anterior, y de acuerdo con las necesidades y a los objetivos definidos para esta experiencia de ApS, se logran también aprendizajes vinculados a las siguientes dos áreas de trabajo:

- **Interdisciplinariedad:** la metodología didáctica desarrollada a lo largo del proyecto ha requerido una adecuada coordinación entre asignaturas dentro de la Universidad, siendo este uno de los aspectos que más se está reforzando en el proyecto actualmente en desarrollo (curso 2018-2019). Al mismo tiempo, la experiencia ha permitido que los alumnos hayan tenido la oportunidad de diseñar actividades en las que se incorporan contenidos de diferentes áreas de conocimiento, rompiendo las barreras artificiales que imponen las asignaturas, integrando saberes y desarrollando competencias que luego serán fundamentales en su labor como maestros.
- **Relación universidad y escuela:** lograr que los alumnos comprendan contenidos y sean capaces de aplicarlos en contextos reales es otro de los objetivos que se ha trabajado en esta experiencia. El diseño de materiales didácticos destinados a alumnos “reales”, que van a utilizarse en los centros donde están escolarizados, no solo favorece la necesaria conexión universidad-escuela, sino que a su vez facilita el desarrollo de competencias básicas para los futuros maestros a través de aprendizajes activos con contenidos significativos.



Figura 5. Material elaborado por L. del Arco Talavera, B. Laso Pazos, L. López Fernández y M. Mansilla Sánchez.

7 CONCLUSIONES

Con la finalidad de evaluar el grado de satisfacción de las escuelas infantiles acerca del desarrollo de este proyecto, Comillas Solidaria envía un cuestionario de evaluación a la orientadora de las escuelas, que nos devuelve cumplimentado con las respuestas y opiniones del resto de profesionales implicados (maestras PT y directores).

Se evalúan los siguientes aspectos generales:

- Calidad global del trabajo realizado
- Puntualidad
- Adecuación temporal de la acción del proyecto dentro del curso
- Adecuación de la acción del proyecto a las edades de los niños

Se pide la valoración sobre la utilidad de la actividad:

- Utilidad de la información proporcionada para tomar decisiones
- Utilidad para profundizar en el tema abordado
- Ahorro de tiempo en una actividad necesaria desde el punto de vista escolar

Se valora la contribución de los participantes (estudiantes, profesoras, entidad) en el resultado final del Proyecto, la adecuación del resultado del Proyecto a las expectativas iniciales de las escuelas, la comunicación y coordinación con las profesoras.

Todas las respuestas muestran un grado elevado de satisfacción. Por ello únicamente destacamos aquí la aportación de las escuelas infantiles a nuestra petición de sugerencias de mejoras: *¿Qué tipo de dificultades ha encontrado a la hora de participar en este programa de Aprendizaje-servicio y de qué modo lo mejoraría?*

Desde las escuelas nos ofrecen dos reflexiones que hemos considerado relevantes y que sin duda tendremos en consideración de cara a sucesivas ediciones del proyecto:

The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship.

- Mejorar la organización temporal de las acciones incluidas en la experiencia (visitas, encuentros con los alumnos en la universidad, entrega de los materiales en las escuelas, etc.). La entidad sugiere la posibilidad de ampliar la colaboración hasta finalizar el curso escolar, lo que resulta imposible pues las dos asignaturas son cuatrimestrales.
- Mejorar la difusión o comunicación del proyecto de forma interna y externa por parte de la Universidad. Es decir, hacer más visible la experiencia desarrollada entre el resto de los estudiantes de la universidad, y difundirla desde la universidad por canales que estén a su alcance.
- Ampliar la colaboración a las cuatro escuelas infantiles de la Fundación Montemadrid, de modo que todos los alumnos que presentan necesidades especiales puedan beneficiarse.
- A partir de la evaluación de los informes y materiales elaborados por los alumnos y como resultado de nuestra propia autoevaluación como docentes, se ha diseñado un nuevo esquema de trabajo, más completo y consecuente con las premisas de la innovación educativa, que se ha puesto en marcha durante el presente curso 2018/2019.

Finalmente, se puede destacar que el proyecto, para su desarrollo, ha contemplado la realización de **reuniones periódicas de coordinación** por parte de las profesoras (reuniones de inicio, seguimiento y cierre a lo largo del cuatrimestre). Asimismo, se les propuso a los alumnos la elaboración de un informe que diera cuenta del trabajo realizado especificando los siguientes apartados:

- **Beneficiarios** del proyecto: a quién va dirigido.
- **Fundamentación:** Además de lo solicitado durante el pasado curso, se tendrá en cuenta que contemple la **normativa si es relevante para el proyecto, así como las teorías pedagógicas, buenas prácticas, aportación de expertos (benchmarking)**
- **Innovación:** describir la innovación que queremos lograr con el proyecto respondiendo a preguntas como, ¿en qué es innovador el proyecto? y ¿en qué se diferencia de otros proyectos similares, en caso de existir?
- **Objetivo/s** del proyecto.
- **Actividades. Temporalización** de las actividades: Diagrama de Gantt ampliado con indicadores, responsables de actividades, etc.
- **Planificación** del seguimiento, control y evaluación del proyecto.
- Evaluación de la innovación.

Desde la perspectiva de la universidad, tras valorar los aprendizajes conseguidos, las necesidades abordadas, los productos realizados y la continua y positiva colaboración mantenida entre la entidad educativa y el ámbito universitario, consideramos que esta experiencia ha conseguido su propósito de facilitar aprendizajes por competencias en la formación de los estudiantes de Educación, y que ha ayudado a entender y considerar en la práctica escolar los principios de inclusión y normalización, en

un entorno real, contribuyendo con ello al aumento en el nivel de desempeño de los alumnos así como su grado de motivación e implicación. Por ello, se inicia ahora una nueva edición del proyecto que esperamos mejore el que acaba de finalizar.

Por tanto, en esta experiencia de cooperación constructiva con los centros de Educación Infantil de la Fundación Montemadrid, ambos intervinientes, estudiantes y escuelas infantiles, han resultado beneficiados.

Compromiso social y Aprendizaje-Servicio vinculado con los estudios de empresariales

Araceli Ortega Díaz¹ y Leyla Angélica Sandoval Hamón²

Universidad Autónoma de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

Uno de los retos de las instituciones de educación superior (IES) consiste en desarrollar su rol con la formación y la investigación traspasando los límites de sus campus universitarios. De tal manera que los estudiantes sean más conscientes de la realidad, y no sólo construyan sus conocimientos, sino que adquieran y potencien habilidades y competencias para afrontar lo que demanda la sociedad contemporánea. En este sentido, “el papel tradicional de las universidades como centros para la creación y transmisión de conocimiento se ha vuelto obsoleto”(Cabedo, Royo, Moliner, y Guraya, 2018, p.1).

Así, las IES deben “ante todo renovar sus responsabilidades sociales para ser más que nunca una referencia de construcción de paz y justicia para los pueblos”(Kliksberg, 2009, p.1). En consecuencia, “es necesario utilizar propuestas de enseñanza innovadoras que ayuden a integrar la teoría y la práctica”(Opazo, Aramburuzabala, y Cerrillo, 2016, p.75). Una de esas propuestas es el Aprendizaje Servicio (ApS), donde Cabedo, Royo, Moliner, y Guraya, (2018) considera que a través del aprendizaje basado en la experiencia se puede responder a la demanda social.

En la revisión de la literatura sobre el significado de ApS, Billig y Waterman, (2014) indican que aunque ha habido muchos intentos de definir el ApS en términos específicos, no existe una definición universalmente aceptada. De hecho, se asocian otros términos al ApS tales como: el aprendizaje basado en la comunidad, aprendizaje voluntario de la comunidad, la pasantía de servicio-aprendizaje, entre otros.

En cuanto a una de las que definiciones de ApS que más proliferan lo presenta como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”(Rodríguez y Rovira, 2006, p.61), por tanto, la novedad y la riqueza del ApS reside en la integración de dos elementos, servicio a la comunidad y aprendizaje significativo, en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos (Rodríguez Gallego, 2015). Algunas de las características vinculadas con esta propuesta educativa, planteadas por García y García, (2015), Rodríguez y Rovira, (2006) tienen que ver con qué es un método adecuado tanto para la educación formal como la no formal, incluye a un amplio rango de edad, no tiene limitación de espacio temporal, genera procesos sistemáticos y ocasionales útiles en el desarrollo de competencias como de la construcción de conocimientos, propicia el pensamiento crítico, crea o refuerza redes de las IES y de los agentes sociales, además de permitir un desarrollo integral tanto de la comunidad educativa y del entorno así como de las instituciones.

¹ Tecnológico de Monterrey. México

² Universidad Autónoma de Madrid. España

Una particularidad del ApS es que se puede hacer en cualquier área de estudios; y bien empleado da pistas sobre la orientación laboral de los futuros profesionales, dado que “los estudiantes experimentan un proceso de autoconocimiento en el que descubren su verdadera vocación cuando ponen en práctica y en el contexto escolar real el conocimiento que se adquirió en el aula” (Opazo, Aramburuzabala, y Cerrillo, 2016, p. 77) . Todas las actividades de ApS, independientemente de su diseño general y objetivos programáticos, involucran una interacción compleja de estudiantes, actividades de servicio, contenido curricular y resultados de aprendizaje. (Furco, 2003)

En línea con lo anterior las IES están empezando a promover la implicación de los diferentes actores de la comunidad universitaria en ApS de cualquier área de conocimiento, tanto así que “este enfoque pedagógico crece rápidamente en popularidad en todas las áreas de la educación universitaria”(Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello, 2015, p.85). No obstante, “en las últimas décadas, ha habido sorprendentemente escasa reflexión o conversación sobre la relación entre el ApS o el emprendimiento social en el mundo académico” (Ni y Tian, 2018, p.561). Este trabajo se centra en esta vinculación al analizar una experiencia de ApS de estudiantes universitarios vinculado con estudios empresariales.

La presentación del presente capítulo parte de una referencia al contexto en el que surge la experiencia, continua con la indicación de los propósitos con los cuales fue diseñada e implementada, incluye una descripción de las actuaciones más significativas y finaliza con una mención a los procedimientos de obtención de datos, análisis y evaluación de los mismos.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La experiencia en la que se centra este trabajo es la realizada por la IES privada de mayor presencia todos los Estados de México que es el Tecnológico de Monterrey, en su compromiso con el desarrollo del país (especialmente en el plano social y económico) de los grupos más desfavorecidos. Esto ha supuesto propiciar metodologías, programas e iniciativas para que la comunidad universitaria tome conciencia de la situación actual del país y asuman el rol de generadores cambios en diferentes áreas. Así, el Tecnológico de Monterrey ha venido impulsando entre otras propuestas, la metodología didáctica del ApS. De hecho, se puede encontrar en su modelo educativo la siguiente mención al mismo:

Aprendizaje-Servicio ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas en el aula para responder a algunas necesidades de la propia comunidad mediante la participación activa de experiencias de servicio, lo que los lleva a tomar conciencia de la realidad de su entorno y a comprender la responsabilidad de su profesión en el servicio a los demás. Esta técnica puede utilizarse como apoyo al servicio social comunitario que realizan los alumnos y en los cursos vinculados al mismo.(Tecnológico de Monterrey, 2006, p. 20).

En esa línea, uno de los programas donde se puede evidenciar este tipo de metodología, es el de Impulso a la Microempresa que nace para apoyar a las comunidades de manera sustentable al impulsar el desarrollo de negocios y por tanto la creación de empleos en el país a través de **la Red de Incubadoras Sociales asociadas al Tecnológico de Monterrey**.

En dichos espacios se impulsa la creación y el fortalecimiento de microempresas, se ofrecen programas educativos, y se provee de espacios a la comunidad del Tecnológico de Monterrey y a otras

instituciones asociadas para el desarrollo de proyectos con impacto social en la población cercana a las incubadoras sociales.

El modelo general de incubadoras sociales de esta IES maneja tres áreas donde se ejecutan los diferentes programas: impulso a la microempresa, educación y aplicación del conocimiento al desarrollo sostenible. En el caso del impulso a la microempresa se tiene en consideración aspectos como: capacitación, asesoría, vinculación a microcréditos y vinculación a comercialización.

El programa de Impulso a la microempresa en sus inicios fue apoyado por el Instituto para el Desarrollo Social Sostenible (IDESS, 2012) fundado en 2007, formando una estructura administrativa dentro del Tecnológico de Monterrey para promover y coordinar la operación de programas y proyectos de apoyo al desarrollo social, en 2014 el IDESS desaparece para dar paso a que estos programas sean operados por la Dirección de Emprendimiento Social Innovador del Instituto de Emprendimiento Eugenio Garza Lagüera.

A partir de este contexto, se presenta el objetivo de este trabajo que es analizar la experiencia de ApS de estudiantes universitarios vinculados con los estudios de empresariales del Tecnológico de Monterrey en 67 incubadoras sociales (que son parte del programa de Impulso a la Microempresa) donde se busca dar formación (presencial y virtual) y asesoría a futuros emprendedores de escasos recursos.

3 PARTICIPANTES

Los participantes en esta experiencia incluyen tanto miembros de la comunidad universitaria (especialmente estudiantes que han cursado asignaturas relacionadas con el mundo de la empresa) como personas de escasos recursos e instituciones externas (por ejemplo: del gobierno, de la banca privada, asociaciones, entre otros). Algunos que documentó el IDESS (2012) son:

1. Miembros de las comunidades atendidas, quienes se inscriben en los diversos programas y proyectos.
2. Profesores del Tecnológico de Monterrey y de universidades asociadas que ofrecen asesoría especializada y promueven y supervisan la actividad de sus alumnos.
3. Investigadores del Tecnológico de Monterrey que generan conocimiento para atender diversos aspectos de la problemática social asociada a los programas y proyectos del IDESS.
4. Voluntarios de la comunidad ITESM, alumnos, exalumnos, padres de familia, profesores, directivos y empleados, quienes desinteresadamente participan en los programas a través de diversas actividades.
5. Alumnos del Tecnológico de Monterrey y de universidades asociadas que colaboran como parte de su servicio social, en proyectos de materias de sus planes de estudio o como voluntarios, asesorando microempresas, tutorando programas educativos y en diversos proyectos asociados a las áreas de especialidad de sus carreras profesionales.
6. Personal administrativo del Instituto de la Empresa y de otras áreas de los campus del Tecnológico de Monterrey, quienes coordinan y supervisan las actividades de servicio social ciudadano de los estudiantes del propio Tecnológico.

7. Personal administrativo y operativo del Instituto de la Empresa que administra los servicios y recursos disponibles para las comunidades atendidas.
8. Organismos e instituciones de los sectores público, privado y social quienes realizan diversas contribuciones a los programas, o bien, participan directamente en las actividades del instituto.
9. Alianzas con bancos: Alianza BID – Tecnológico de Monterrey (financiar parcialmente el proyecto de Desarrollo de Incubadoras de Microempresas, administrado por el ITESM); Proyecto Banamex – Xignux – Tecnológico de Monterrey (establecimiento y equipamiento de Incubadoras Sociales en 15 regiones clave de los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Tlaxcala y Yucatán); Proyecto BBVA Bancomer - Tecnológico de Monterrey (El convenio busca instalar y mantener la operación de 18 Incubadoras Sociales en los Centros Educativos Integrales del Voluntariado BBVA Bancomer).

4 NECESIDADES DETECTADAS

La principal necesidad parte de las personas que cumplieron la mayoría de edad, es decir mayores a 18 años, con espíritu emprendedor, con deseos de establecer un negocio y que no tienen estudios universitarios, de ingresos restringidos que no les permiten pagar capacitación ni recibir asesoría en su proceso de creación de empresa, por lo que se evidencia un alto número de personas desempleadas y sin formación que atender. Una segunda necesidad es que hace falta un análisis de los principales problemas con los que se encuentran los que deciden emprender.

El apoyo en las incubadoras sociales es necesario para que las personas de los grupos menos privilegiados del país tengan acceso a clases de incubación empresarial, que de otra manera no serían asequible ni por su condición social ni por su nivel educativo, ya que muchos de estos emprendedores sólo cuentan con educación básica. Por ello, el programa de Impulso a la Microempresa busca capacitar y profesionalizar empresarios de microempresas tradicionales, asesorar a quienes tienen la idea de establecer un negocio e impulsar el emprendimiento, el desarrollo económico y social de la región y la generación de empleo. En este programa se hacen uso de los recursos humanos y tecnológicos que ofrece el Tecnológico de Monterrey, así como de las instituciones que mantienen convenios con esta IES y están asociadas al programa. En definitiva, esta implicación se refleja en que esta IES busca organizar y promover la participación activa de la comunidad en programas y proyectos de impacto social.

A través de este programa se logran tres objetivos de manera sinérgica:

1. Formar estudiantes universitarios comprometidos con el desarrollo de su comunidad.
2. Formar microempresarios de escasos recursos que en futuro salgan de su estado de vulnerabilidad.
3. Retribuir al país con una red de participación ciudadana, académica y gubernamental.

Tal como se mencionó en el apartado de descripción general, el Tecnológico del Moterrey favorece el desarrollo de la metodología del ApS como un medio para dar respuestas a estas necesidades. Esto lo evidencia con la creación de área específica para ApS en su página web institucional³, que se refiere

³ http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/sl/qes.html

a investigación e innovación educativa, en la que recoge del ApS, aspectos tales: descripción del ApS, uso en el Tecnológico de Monterrey y banco de actividades.

5 SERVICIO REALIZADO

Los estudiantes con el apoyo de profesores dan formación y asesoría a futuros microempresarios de escasos recursos. Algunas de las asignaturas (involucran tanto talleres como asesorías) impartidas son:

Talleres:

- Servicio al cliente
- Mercadotecnia básica
- Control de inventarios
- Control de calidad
- Comercio en línea
- En legalidad básica
- Mercadotecnia avanzada
- Estandarización
- Empaque y embalaje
- Opciones de financiamiento
- Sustentabilidad
- Legalidad avanzada
- Derecho laboral
- Finanzas

Asesoría empresarial:

- Planes de negocio
- Estrategia de venta
- Manejo de inventario
- Contabilidad
- Legalidad
- Normatividad
- Asuntos fiscales
- Páginas Web
- Registro de Marca
- Cambio de imagen

Además, se tratan de crear y fortalecer redes de colaboración entre las incubadoras, instituciones educativas, gobierno, asociaciones, entre otras.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El Tecnológico de Monterrey reconoce que para realizar esta metodología de aprendizaje-servicio debe comenzar un proceso formación con la comunidad universitaria. En el caso profesores ha creado un taller para ayudarles a impulsar y apoyar este tipo de experiencias, el taller se denominó “Capacitación para profesores en ApS”. Entre los objetivos que se buscan con este taller están:

- Conozcan los conceptos básicos del aprendizaje-servicio, definición, fundamentos teóricos y experiencias en el mundo.
- Conozcan las características de programas de servicio juvenil, de apoyo a la comunidad y posible ubicación en el escenario curricular.
- Analicen las posibilidades de transición de su curso hacia el aprendizaje-servicio.
- Incorporen el aprendizaje-servicio en un curso.
- Conozcan determinados estándares de calidad de proyectos de aprendizaje-servicio y sean capaces de aplicarlos en sus propios proyectos
- Implementen los proyectos de aprendizaje-servicio diseñados en el taller de formación.
- Evalúen la experiencia realizada al término del semestre, y den continuidad al proyecto. (Tecnológico de Monterrey, 2006, p. 1).

En cuanto a los estudiantes se les hace una inducción, para explicar los principios de buenas prácticas con respecto al ApS. Algunos de estos principios son:

1. Involucra a las personas en acciones responsables y retadoras por el bien común.
2. Proporciona oportunidades estructuradas para que las personas reflexionen críticamente en su experiencia de servicio.
3. Articulan objetivos claros de servicio y aprendizaje para todos los participantes.
4. Permite que quienes tengan necesidades definan esas necesidades.
5. Clarifica las responsabilidades de la organización y de cada una de las personas involucradas.
6. Compagina los proveedores de servicio y las necesidades de servicio a través de un proceso que reconoce las circunstancias cambiantes.
7. Espera compromiso organizacional genuino, activo, y sustancial.
8. Incluye capacitación, supervisión, monitoreo, apoyo, reconocimiento, y evaluación para responder a los objetivos de servicio y de aprendizaje.
9. Da seguridad en que el compromiso de tiempo para servicio y aprendizaje es flexible, apropiado, y en los mejores intereses para todos los involucrados.
10. Está comprometido a la participación de programa por y con poblaciones diversas. (Honnet y Poulsen, 1989, pp. 1-2).

De esta manera, se ofrece formación sobre ApS a toda la comunidad universitaria, dado que no solo están involucrados los profesores y estudiantes sino personal administrativo y externo a la IES.

Uno de los papeles determinantes en este programa, lo constituyen los estudiantes universitarios del Tecnológico de Monterrey quienes cursan materias llamadas “cursos sello” que les dan una formación de espíritu emprendedor y liderazgo, además de aquellas materias más relacionadas con estudios empresariales, sobre los que posteriormente van a impartir o asesorar a los futuros microempresarios. Esta preparación tiene que ver no solo con su plan curricular sino con ser capaces de acercarse a la realidad de entender las situaciones por las que pasan los empresarios. En otras palabras, esta experiencia significa una construcción de su conocimiento tanto con el punto de vista teórico como ser

capaces de extrapolarlo, interpretarlo y gestionarlo, al contexto real en el que se encuentran la mayoría de las personas que acuden a los talleres relacionados con temas empresariales.

Los estudiantes universitarios que cursan asignaturas relacionadas con negocios y empresas (tales como: dirección estratégica, finanzas, gestión del talento, innovación, mercadotecnia, negocios internacionales, derecho corporativo, empresas familiares, gestión y administración medioambiental, contabilidad, economía de la empresa, estrategias de posicionamiento en el mercado, etc.) logran su aprendizaje con mayor profundización, al ser conscientes de la relación entre sus conocimientos y el impacto social que pueden llegar a tener.

Esta experiencia permite que los estudiantes también puedan tener contacto y adquirir conocimientos sobre instituciones externas al IES (como son: entidades financieras, fundaciones, asociaciones e instituciones del gobierno, etc.). Además, su aprendizaje se ve reforzado cuando se analizan los casos de estos futuros emprendedores o del programa en el que han participado. Esto les permite desarrollar un pensamiento crítico donde sean capaces de detectar omisiones y fallos; a la vez que incentive la propuesta de soluciones para que este tipo de programa tenga mayor eficiencia y eficacia.

7 CONCLUSIONES

La experiencia de promover el aprendizaje-servicio en una IES como el Tecnológico de Monterrey, ha permitido que en las 67 incubadoras participen 1,118 microempresarios, donde han recibido formación (presencial o virtual) y asesoría en su proceso como microempresarios. Este apoyo evita la exclusión social y les da unas bases para que puedan generar ingresos y mejorar su calidad de vida. Por otra parte, la comunidad universitaria ha tenido que no solo prepararse a conciencia para saber atender los diversos retos de estos futuros emprendedores sino detectar cuales son las incidencias en el proceso y proponer buenas prácticas para mejorar este enfoque. Esta experiencia ha necesitado a una integración tanto de colectivos internos como externos a la comunidad universitaria. Así, se corrobora que la correcta implantación del ApS requiere la implicación de diversas entidades para que “faciliten la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones”(Rodríguez y Rovira, 2006, p.63). En definitiva, el acierto en la implantación y el desarrollo del APS en la IES combina el trabajo en equipo de diferentes colectivos e instituciones para facilitar la interacción y su compromiso social de la comunidad universitaria con las necesidades de la sociedad.

8 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Service-learning: a methodological proposal for introducing sustainability curriculum in higher education. *Profesorado-Revista De Curriculum Y Formación De Profesorado*, 19(1), 78–95.
- Billig, S. H., y Waterman, A. S. (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. (1-207) New York, USA: Routledge.
- Cabedo, L., Royo, M., Moliner, L., y Guraya, T. (2018). University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: The Effect of Methodology on a Service-Learning Experience. *Sustainability*, 10(6), 1823. Doi: <https://doi.org/10.3390/su10061823>

- Tecnológico de Monterrey. (2006). *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Tecnológico de Monterrey. Retrieved from <http://sitios.itesm.mx/va/dide/modelo/content.htm>
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. Billig & A. Waterman (Eds.) *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*, pp. 13–33. New York, USA: Routledge
- García, M. del C. G., y García, M. C. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 8–25. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5092288>
- Honnet, E. P., y Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning*. Wisconsin, USA: Johnson Foundation Racine.
- IDESS. (2012). *Manual de Operación: Programa de Impulso a la Microempresa Instituto para el Desarrollo Social Sostenible*. (Dirección de Emprendimiento Social e Impulso a la Microempresa).
- Kliksberg, B. (2009). Los desafíos éticos pendientes en un mundo paradójico: el rol de la universidad. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 43, 63-82.
- Ni, H., y Tian, J. (2018). Sendra L. Enos: Service-learning and social entrepreneurship in higher education. *Higher Education*, 75(3), 561–563. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0155-8>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75–91.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 314–333.
- Rodríguez, J. P., y Rovira, J. M. P. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60–63. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970468>

Trabajo cooperativo entre Universidad y Centros de Educación Infantil y Primaria. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio solidario basado en TIC

Marta Gómez Gómez¹, Diana Pérez Marín², Raquel Hijón Neira³ y Liliana Santacruz Valencia⁴

Universidad Rey Juan Carlos

1 INTRODUCCIÓN

El ApS es un tipo de metodología que puede aplicarse en cualquier etapa y ámbito educativo. En este caso, se ha diseñado un proyecto ApS en la etapa de Educación Superior, adaptable a cualquier otra etapa educativa. El abanico de aplicación es muy amplio por lo que sólo hay que pensar en el contexto o área en el que surja una necesidad real y comenzar la planificación e implementación del proyecto.

En relación con este trabajo, se puede enmarcar dentro del ámbito de las TIC, por ser un contexto interesante en la formación de cualquier alumno universitario, sobre todo, alumnos que están preparándose para ser futuros maestros, que es donde centraremos nuestra experiencia. Este contexto lo hemos encuadrado, a su vez, dentro del marco de la Competencia Digital Docente presentado por el INTEF en el año 2017 el cual indica que

la competencia digital es una de las 8 competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (INTEF, 2017, p. 2).

Por tanto, ésta es una competencia clave que debe tener desarrollada un maestro, por lo que en su período formativo en la universidad es preciso trabajarlo desde los primeros cursos. De esta manera, la formación en dicha competencia constituye un imperativo curricular y esto lo reflejan los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas de Infantil y Primaria.

Además, se hace necesario que los futuros profesores tengan conocimientos de programación, contenido que actualmente está cobrando cada vez más importancia. En todo el mundo se ha detectado un interés creciente en que los niños aprendan a programar y mejoren su pensamiento computacional. En América, Europa y muchos países asiáticos se ha empezado a enseñarla antes de los 12 años, ya que muchos autores están de acuerdo en que programar ordenadores puede introducir cambios en la manera de pensar de las personas y concretamente en los niños (Heinz, Mannila y Färnqvist, 2016). En España la enseñanza de la programación en Educación Primaria está legislada por el Real Decreto

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas. Contacto: marta.gomez@urjc.es

² Departamento de Ciencias de la Computación, Arquitectura de Computadores, Lenguajes y Sistemas Informáticos y Estadística e Investigación Operativa. Contacto: diana.perez@urjc.es

³ Departamento de Ciencias de la Computación, Arquitectura de Computadores, Lenguajes y Sistemas Informáticos y Estadística e Investigación Operativa. Contacto: raquel.hijon@urjc.es

⁴ Departamento de Ciencias de la Computación, Arquitectura de Computadores, Lenguajes y Sistemas Informáticos y Estadística e Investigación Operativa., Contacto: liliana.santacruz@urjc.es

89/2014 en el que se enseña en la asignatura de “Tecnología y Recursos Digitales para la mejora del aprendizaje” que está creada como de Libre Configuración Autonómica, por lo que es cada Comunidad Autónoma la que decide sobre su obligatoriedad. Concretamente en la Comunidad de Madrid, la asignatura se ha fijado como obligatoria, sin embargo, no se detalla cómo ofrecer esas enseñanzas en esta etapa, y cada centro educativo lo está implantando en función de los recursos materiales y personales que tienen.

En Educación Superior, desarrollar la competencia digital y enseñar determinadas asignaturas, como *TIC en la Educación*, en ocasiones, es todo un reto, a pesar de que actualmente contamos en las aulas con “nativos digitales”. No obstante, comprender verdaderamente los contenidos de esta asignatura, su utilidad y aplicación, y saber, después, enseñarlos a niños de Infantil y Primaria, requiere hoy en día de metodologías activas que vayan más allá de la simple explicación teórica y realización de ejercicios prácticos.

Es por ello, por lo que apostamos por metodologías de enseñanza y aprendizaje que impliquen a los estudiantes, que les conecten con los contenidos académicos del Grado y, sobre todo, que les vinculen con la realidad de las aulas actuales (Ibarrola y Artuch, 2016). Por esta razón trabajamos con el ApS como vehículo para aprender de manera significativa sobre TIC y desarrollar competencias personales y profesionales muy vinculadas al desarrollo del compromiso y responsabilidad social educativa (Agrafojo, 2018). En definitiva, el objetivo es que el aprendizaje curricular de los futuros maestros sirva a las necesidades reales de la comunidad que les rodea (Rodríguez-Gallego, 2014).

Es así como, durante el curso escolar 2017/2018, y dentro del marco del proyecto del Ministerio TIN2015-66731-C2-1-R, comenzamos en enero de 2018 el II Proyecto de Aprendizaje Servicio Solidario (ApS TIC) con estudiantes voluntarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos (en adelante URJC) dentro de la asignatura de *TIC en la Educación*.

Esta experiencia parte de la experiencia previa que tenemos de la realización de un primer Proyecto de Aprendizaje Servicio Solidario sobre el uso de las TIC aplicadas a la Educación llevado a cabo en el curso 2012/2013 (Santacruz, Pérez, Hijón y Gómez, 2013). Como los resultados obtenidos fueron tan positivos, seguimos apostando por esta metodología para cubrir la necesidad de transferir conocimientos, en este caso, sobre programación desde la Universidad a los centros de Infantil y Primaria estrechando lazos y empezando a colaborar y cooperar con los colegios en proyectos conjuntos.

En esta ocasión, incorporamos un elemento nuevo: el *ApS bidireccional*, en el que no solo nuestros estudiantes universitarios transfieren conocimientos a través del servicio que dan, sino que se empodera a los alumnos destinatarios de los centros haciéndoles partícipes directos y protagonistas del proyecto.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Dada la importancia de que el futuro maestro tenga desarrollada su competencia digital y posea conocimientos suficientes sobre programación, dentro de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URJC se ha revisado y actualizado el plan de estudios y, en concreto, desde la asignatura de *Las TIC en Educación* desde el curso 2017/2018 se ha incorporado, de manera pionera, la enseñanza de la programación y el pensamiento computacional.

Como estos conocimientos son considerados básicos para un maestro del siglo XXI, en los últimos años se está viendo la necesidad de los profesores en activo de aprender a enseñar programación, pues no han tenido una formación previa en sus grados o licenciaturas. De esta manera, se desarrolla una propuesta ApS a 6 centros de Educación Infantil y Primaria para que los alumnos voluntarios de estos grados ya formados en estos contenidos puedan acudir a los centros a realizar la transferencia de conocimiento desarrollando, de esta manera, competencias personales y profesionales propias de un maestro.

Los **objetivos planteados** fueron los siguientes:

- Reforzar el aprendizaje de los alumnos que cursan la asignatura *Las TIC en la Educación*, en relación, sobre todo, con la programación.
- Acercar a alumnos y a docentes de los centros educativos el uso de la TIC y la programación.
- Favorecer la transferencia de conocimiento de la Universidad a los centros de enseñanza, potenciando el trabajo colaborativo y cooperativo entre ambas etapas educativas.

El proyecto se presentó a los alumnos de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URJC en el mes de enero del 2018 dentro de la asignatura *Las TIC en la Educación* (1º curso, 2º cuatrimestre). Paralelamente, las directoras del proyecto y profesoras de la asignatura contactaron con los centros educativos de la zona para ofrecer el proyecto y comenzar así la cooperación.

Los alumnos inscritos recibieron una pequeña formación en ApS para contextualizar pedagógicamente el proyecto. En cuanto a la formación en tecnología y programación los estudiantes fueron trabajando durante todo el segundo cuatrimestre. Paralelamente a esta formación comenzamos a organizar equipos de trabajo y a asignar los centros educativos. La figura del coordinador de equipo ha sido vital para garantizar el buen funcionamiento del grupo y el buen desempeño de las sesiones impartidas en mayo.

Finalmente, en el mes de junio se empezó a planificar la jornada de evaluación y cierre para llevarla a cabo a principios del presente curso académico. Ésta es la “*II Jornada TIC en la Educación para profesores del siglo XXI*” que tiene como objetivo servir de foro de intercambio de las experiencias vividas en el proyecto ApS, evaluar las diferentes fases del proyecto ApS y reflexionar sobre una tercera edición. Además, se tiene intención de preparar la publicación de un monográfico sobre ApS en Educación Superior a través de las TIC en la revista “*IE Comunicaciones*” de la Asociación para el Desarrollo de la Informática Educativa⁵, donde los estudiantes participantes puedan contar sus experiencias y comenzar a publicar artículos científicos.

A continuación, se presenta la Tabla 1 que resume las actividades realizadas durante la ejecución del proyecto.

⁵ <http://adie.es/>

Tabla 1.*Cronograma de la experiencia ApS*

	Meses	Actividad	Mecanismo
Aprendizaje	Enero	Inscripción de los alumnos al proyecto ApS y contacto con los centros educativos participantes.	Registro on-line mediante un formulario en Google Drive (previa reunión informativa del proyecto) y envío de correos electrónicos informando de los objetivos del proyecto y servicios que dar.
	Febrero	Formación en ApS.	Realización de una sesión informativa presencial sobre la metodología ApS, compromisos a asumir y tareas a desempeñar.
	Abril	Formación en programación.	Clases teórico-prácticas sobre programación más clase final gamificada.
Servicio	Mayo	Planificación y realización del proyecto ApS: Servicio en los colegios.	Organización de equipos de trabajo: planificación y revisión de sesiones formativas, impartición del servicio en los colegios.
	Junio	Preparación de la Jornada.	Preparación de una publicación de la experiencia y una Jornada de cierre del proyecto a realizar en el curso 2018/2019.
	Septiembre	Jornada de evaluación y cierre.	Realización de la jornada con intervención de los alumnos participantes como ponentes.

Fuente: Elaboración propia

3 PARTICIPANTES

En todo ApS es importante destacar los diferentes participantes y los roles que tienen dentro del proyecto. En este caso destacamos:

- El proyecto se planteó a diversos grupos de alumnos de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URJC, dentro de la asignatura *Las TIC en Educación*. En un primer momento 40 estudiantes mostraron su interés por participar. Sin embargo, al conocer en detalle las tareas que debían realizar y, sobre todo, las responsabilidades que debían asumir (compromiso durante todo el proyecto, formación previa en metodología ApS, participación voluntaria sin reconocimiento de créditos ni aumento de nota en la asignatura de TIC, etc.) este número se redujo a 23 estudiantes que son los que finalmente han participado en el proyecto. A pesar de ser todos alumnos de 1º curso y de no poseer experiencia en la planificación, impartición y evaluación de sesiones formativas sobre programación consideramos que es importante ofrecer a un futuro maestro experiencias de enseñanza-aprendizaje de manera solidaria desde el inicio de su grado. De esta manera, se fomenta el aprendizaje significativo conectando los aprendizajes adquiridos en el grado con las necesidades y realidades de las aulas.

- 3 profesoras de la asignatura *Las TIC en Educación*, que es desde donde se ha planteado el proyecto, y 1 profesora de los Grados de Educación, pedagoga y maestra de formación. Todas ellas han estado muy involucradas con el Ministerio de Educación y han participado en Jornadas y grupos de trabajo en la creación del Marco ComDig y el portfolio que pretende ofrecer el Ministerio de Educación para preparación y evaluación de los futuros maestros (INTEF, 2017). De esta manera, la asignatura ha adaptado sus contenidos a este marco para que los futuros egresados de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en esta universidad cubran todos estos contenidos. Para ello, se ha incorporado una parte importante de programación e introducción al pensamiento computacional en el currículo de dicha asignatura.
- 5 centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid y 1 de la Comunidad de Castilla-La Mancha que manifestaron estar interesados en la formación que se ofrecía. Los receptores del servicio han sido un total de 951 alumnos (510 de Educación Primaria y 441 de Educación Infantil) y 38 profesores (20 de Educación Primaria y 18 de Educación Infantil) abarcando ambas etapas, tal y como se muestra en la Figura 1.

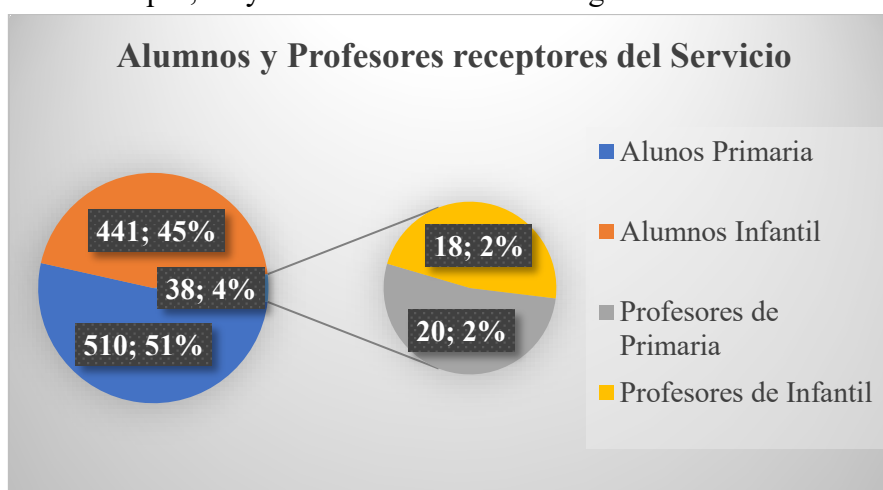


Figura 1: Receptores del Servicio ApS realizado por los alumnos de la URJC

4 NECESIDADES DETECTADAS

Desde los Grados de Educación de la URJC se está en contacto permanente con los centros educativos a través de las prácticas que sus estudiantes deben realizar durante 3º y 4º curso. Son en esas conversaciones en las que algunos centros han manifestado su interés en que estos posean una mejor competencia digital y unos mayores conocimientos en programación, entre otras cosas.

En relación con esto último, en el estudio realizado por Hijón, Santacruz, Pérez y Gómez (2017) se presentan los resultados de un cuestionario enviado a 318 colegios de la Comunidad de Madrid con el fin de indagar sobre el estado de la enseñanza de la programación en Primaria y su didáctica. De las respuestas recibidas se obtuvo que a todos los centros les parece útil y adecuado enseñarla en Primaria. Sin embargo, un 39,1% de los centros no pueden enseñarla porque encuentran dificultades para encajarlo en el horario lectivo y en encontrar profesores formados adecuadamente. Entre aquellos que la imparten, al preguntarles sobre la metodología utilizada, la respuesta ha sido Scratch (Scratch, 2018), Scratch Jr. (Scratch Jr., 2018) o juegos, pero sin una metodología concreta, lo que es algo representativo de la situación mundial (Campe y Denner, 2015; Jovanov, Stankov, Mihova, Ristov y

Gusev, 2016; Ouahbi, Kaddari, Darhmaoui, Elachqar y Lahmine, 2015). De hecho, durante el proceso de revisión literaria se han encontrado pocos artículos que proporcionen una metodología específica de enseñanza de la programación en estos niveles.

Por la necesidad de una metodología para su enseñanza se propuso el uso de *metáforas* como por ejemplo receta de cocina para programa (y secuencia), despensa para la memoria del ordenador, y cajas de la despensa para variables (Hijón, Santacruz, Pérez y Gómez, 2017). También se muestra una metodología para usar estas metáforas en el aula (Pérez, Hijón y Martín, 2018) con herramientas como PrimaryCode⁶ que es un programa diseñado para introducir la programación en los niños de Educación Primaria o con CompThink App⁷ para introducir estos conceptos en Educación Infantil.

Para acercar la programación a los niños se han elaborado unos manuales con los que enseñar a los alumnos de los grados de Educación de la URJC en la asignatura *Las TIC en la Educación* que han sido, a su vez, los proveedores del servicio a los participantes de esta experiencia ApS con todo el aprendizaje y materiales proporcionados durante el curso.

Aparte de la clara necesidad de formación en este conocimiento por parte de los profesores y los alumnos de estas dos primeras etapas educativas consideramos una necesidad vital para la formación de un futuro maestro el aprender de manera significativa a través de metodologías innovadoras y experienciales como el ApS y, por último, la necesidad de trabajar de manera cooperativa en proyectos comunes universidad y centros educativos intercambiando y retroalimentándose mutuamente.

5 SERVICIO REALIZADO

Para conseguir los objetivos del proyecto se ha planificado el servicio a través de *sesiones formativas* sobre programación dirigidas a alumnos y a profesores en activo de Infantil y Primaria. Desde el principio, estas sesiones eran planificadas por cada equipo de trabajo y han sido supervisadas por las profesoras de la asignatura con el objetivo de comprobar que los contenidos eran adecuados y fiables. Además, dichas sesiones eran revisadas por el/la coordinador/a de cada equipo, figura esencial en este proyecto, quien comprobaba la adecuación de las sesiones al formato establecido, gestión del tiempo, los recursos materiales necesarios para impartir la sesión, etc.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

En todo ApS conviene resaltar los aprendizajes adquiridos por los participantes del proyecto

- Los alumnos y profesores de los centros educativos han adquirido conocimientos básicos sobre programación, no solamente desde el punto de vista del concepto sino también del procedimiento. En el caso de los profesores, han aprendido a utilizar la metodología de las metáforas para enseñar a programar. Además, en esta experiencia, se ha incorporado un elemento nuevo: el ApS bidireccional en el que los alumnos de 6º de Primaria de dos centros han enseñado sus conocimientos y trabajos realizados sobre programación y robótica a los alumnos universitarios. Esto les ha permitido afianzar sus conocimientos sobre el tema, mejorar su capacidad de expresión oral, vencer la posible timidez e inseguridad que pudieran sentir ante

⁶ Para ampliar información consultar: <http://www.lite.etsii.urjc.es/tools/primarycode/>

⁷ Para ampliar información consultar: <http://www.lite.etsii.urjc.es/tools/compthink-app/>

personas desconocidas, etc. Esta actividad la hemos llamado “MuseoTIC” y ha sido una experiencia muy enriquecedora para ambas partes.

- Los estudiantes universitarios, una vez han adquirido los conocimientos sobre programación y TIC en la Educación los han compartido-transferido a aquellos profesores y alumnos de los colegios participantes. Por lo que, aparte de afianzar la adquisición de contenidos en esa materia también han desarrollado, entre otras, siguientes habilidades y competencias propias de la tarea docente como planificar y evaluar una sesión formativa, diseñar actividades, organizar el tiempo, gestionar y motivar a un grupo de alumnos, hablar en público, relacionarse con niños y profesores, etc.

En el caso de Infantil, los estudiantes han utilizado los cuentos y el robot *Cubetto* (Primo Toys, 2018), para enseñar conceptos básicos de programación como programa, algoritmo, secuencia, bucle y descomposición. En el caso de Primaria, se ha enseñado estos conceptos utilizando programas como Scratch, PrimaryCode. A la hora de diseñar las sesiones, inicialmente se identificó el grado de competencia y manejo que los profesores y los niños tenían de los conceptos de programación.

Así mismo, han sido parte de un proceso inverso de Aprendizaje-Servicio, al participar en la experiencia “MuseoTIC”, adquiriendo nuevos conocimientos.

Todos los aprendizajes adquiridos tanto por los participantes como por los destinatarios se están corroborado a través de los cuestionarios de evaluación que se le entregó tras impartir la sesión formativa y que se están actualmente analizando. De la misma manera, en todo ApS es interesante analizar el grado de satisfacción de los participantes y destinatarios no solamente con la sesión impartida/recibida si no con el proyecto en general y la metodología en particular.

7 CONCLUSIONES

El desarrollo y puesta en práctica de este proyecto ha permitido, entre otras cosas, dar cobertura a una necesidad real manifestada por los centros educativos (falta de conocimientos sobre programación) y por las universidades (falta de contacto entre las enseñanzas recibidas y el entorno de trabajo). De esta manera se ha potenciado el trabajo cooperativo entre etapas educativas por lo que se puede constatar su utilidad social.

Así mismo, el adaptarse de forma flexible a las necesidades de los centros educativos, integrándose en su estructura organizativa y, en definitiva, escuchándolos y dedicándoles tiempo y trabajo, ha supuesto un cambio de miras en las relaciones.

El proyecto permite, a su vez, practicar la reciprocidad, pues todos los actores (profesores, niños y alumnos URJC) han recibido nuevos conocimientos, ya que es un servicio para aprender y colaborar, adquirir competencias para la vida, puesto que los alumnos han aprendido: *a hacer* (competencias específicas del servicio que han realizado, habilidades profesionales...), *a ser* (han desarrollado su autonomía personal, compromiso, responsabilidad y tolerancia), *a compartir* (a través de la comunicación y expresión, resolución de conflictos y desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la comunidad) y *a emprender* (desarrollando la capacidad para planificar, tomar decisiones, evaluar el trabajo realizado y autoevaluarse, buscar soluciones y llevarlas a la práctica, extraer conclusiones e identificar las posibles mejoras).

En definitiva, se ha puesto en práctica una pedagogía activa y reflexiva basada en la experiencia, la participación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y el papel esencial de la reflexión. Todo esto ha permitido crear una red de trabajo coordinado y cooperativo y, aunque el impacto transformador se podrá descubrir cuando se lleve a cabo la Jornada de evaluación y cierre y se analicen todos los cuestionarios, se puede concluir que los resultados han sido muy positivos para todos.

Creemos firmemente en la necesidad e importancia de trabajar de manera conjunta universidad y centros educativos, y que estos no sientan que son únicamente lugares que reciben alumnos en prácticas por parte de las universidades. Si no que se creen redes y comunidades donde haya un verdadero intercambio de experiencias y buenas prácticas. Ambas instituciones tienen mucho que aportarse mutuamente, y sin duda, ambos estudiantes se beneficiarán enormemente de esta relación. En concreto, para este grupo de voluntarios que son alumnos de 1º curso de grado, participar en una experiencia de este tipo desde el inicio de su formación universitaria ha marcado un antes y un después en su proceso de enseñanza y aprendizaje y ha sido una experiencia única como futuros maestros.

8. REFERENCIAS

- Agrafojo, J. (2018). La Responsabilidad Social de la Universidad. Aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio. En A. Villa (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 409-410). Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- Campe, S. y Denner, J. (2015). *Programming Games for Learning: A Research Synthesis*. American Educational Research Association, Chicago, 2015.
- Heintz, F., Mannila, L., Färnqvist, T. (2016). *A review of models for introducing computational thinking, computer science and computing in K-12 education*. IEEE Frontiers in Education Conference, pp. 1-9. doi: 10.1109/FIE.2016.7757410
- Hijón, R., Santacruz, L., Pérez, D., Gómez, M. (2017). *An analysis of the current situation of teaching programming in Primary Education*. International Symposium on Computers in Education (SIIE), Lisbon, pp. 1-6. doi: 10.1109/SIIE.2017.8259650
- Ibarrola, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 105-120.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de <https://goo.gl/49E6pQ>
- Jovanov, M., Stankov, E., Mihova, M., Ristov, S. y Gusev, M. (2016). *Computing as a new compulsory subject in the Macedonian primary schools curriculum*. In Global Engineering Education Conference (EDUCON), IEEE, pp. 680-685.
- Ouahbi, I., Kaddari, F., Darhmaoui, H., Elachqar, A. y Lahmine, S. (2015). Learning basic programming concepts by creating games with scratch programming environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 1479-1482.
- Pérez, D., Hijón, R., Martín, M. (2018). A Methodology Proposal Based on Metaphors to Teach Programming to Children. *IEEE Revista Iberoamericana de tecnologías del aprendizaje*, 13(1), pp. 46-53.

- Primo Toys (2018). *Cubetto*. Recuperado de <https://www.primotoys.com/es/>
- Real Decreto 89/2014 (2014) por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículum de Educación Primaria. Recuperado de <https://goo.gl/22goCf>
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113.
- Scratch (2018). *Scratch*. Recuperado de <https://scratch.mit.edu/>
- Scratch Jr. (2018). *Scratch Jr.* Recuperado de <https://www.scratchjr.org/>
- Santacruz, L., Pérez, D., Hijón, R., Gómez, M. (2013). ApS como metodología de Transferencia de Aprendizaje en TIC de la Universidad a Centros Escolares. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 46-53.

Estudiantes universitarios monitoreando el aprendizaje autónomo de estudiantes de Educación Primaria: Experiencia de Aprendizaje-Servicio Solidario entre etapas educativas

Marta Gómez Gómez y Luis Manuel Martínez Domínguez

Universidad Rey Juan Carlos

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto de ApS llevado a cabo durante el curso 2017/2018 ha consistido en un taller de aprendizaje autónomo monitoreado por estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos, al servicio de estudiantes de 6º de Educación Primaria del CEIP Antonio Machado de Fuenlabrada. El principal objetivo fue que los futuros maestros desarrollaran capacidades para ser monitores del aprendizaje de los alumnos de Primaria, a través de sesiones de coaching educativo, para que estos desarrollen, a su vez, sus capacidades, hábitos y actitudes para aprender por sí mismos.

La experiencia que presentamos a continuación se ha enmarcado dentro del proyecto “Escuela de Familias” perteneciente al programa europeo Erasmus+ (Unión Europea, 2013) como una asociación estratégica para la educación social que se desarrolla en Fuenlabrada (Madrid) y Fermo (Italia). En él están implicados los ayuntamientos de dichas localidades, así como los centros escolares CEIP Rayuela y CEIP Antonio Machado de Fuenlabrada, el ISC Fracassetti Capodarco y ISC Sant'elpidio a Mare de Fermo, la Universidad Rey Juan Carlos (en adelante URJC) de España, el Conservatorio Statale Di Musica "G.B. Pergolesi" de Italia y la Fundación Yehudi Menuhin (FYM) en España e Italia, entidad sin ánimo de lucro (Martínez, Gómez y Alfaro, 2017; SEPIA, 2017).

El proyecto busca la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas, explora herramientas no formales de educación, complementarias de la educación formal, con alumnado en riesgo de exclusión y en situación de desventaja (de origen inmigrante y/o etnia gitana) de los dos municipios y con sus familias (Laparra y Pérez, 2009). Una sociedad en la que los cambios son cada vez más rápidos y la realidad cada vez más compleja, exige a los padres una especial preparación para saber ser el principal impacto en la educación integral de sus hijos. Por ello, se plantea la escuela de padres como espacio de encuentro donde pueden informarse, reflexionar y desarrollar sus competencias parentales con eficacia (Yurén y de la Cruz, 2016). Así mismo, un trabajo más individual y cercano con el niño para conocer sus puntos fuertes y debilidades, empoderar sus talentos y acompañarle en el desarrollo de competencias se hace igualmente necesario.

El proyecto en su conjunto persigue crear, con el trabajo en red, un espacio para el intercambio de formación, experiencias, buenas prácticas y materiales pedagógicos, partiendo también de la necesidad de incorporar a las familias de forma activa. La experiencia que presentamos se centra en un primer contacto y trabajo con los niños y las familias de uno de los centros participantes con el objetivo de estrechar lazos y ajustar el programa de las escuelas de familia a una realidad concreta.

Dentro de este proyecto, entendemos que el ApS es una vía posible, sencilla y poderosa para la transformación de la educación que debe impulsarse desde la universidad (Rodríguez-Gallego, 2014). Este impulso debe hacerse desde una triple perspectiva: la formación de los futuros maestros, el apoyo

a los actuales agentes educativos y la investigación para mejorar los procesos y transferir el conocimiento. Con el ApS, los maestros del futuro aprenden compartiendo retos exigentes de la realidad que exigen su máxima preparación y motivación. Este encuentro con alumnos y docentes reales es un incentivo para todos. Las necesidades de unos son auxiliadas por las aportaciones de otros formándose una comunidad de aprendizaje intergeneracional de alto rendimiento y satisfacción.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La experiencia ApS que presentamos parte de los siguientes objetivos:

1. Acercar al estudiante de los grados de Educación la realidad de las aulas actuales y que les permita transferir sus conocimientos y desarrollar competencias personales y profesionales propias de un maestro.
2. Enseñar a los alumnos de 6º de Primaria del centro a gobernar un sistema de exigencias, de ayudas y estímulos que aumenten su motivación, consoliden hábitos de trabajo intelectual y permita el desarrollo de capacidades para que los estudiantes sean capaces de aprender por sí mismos.
3. Saber gestionar y relacionarse con las familias de los alumnos participantes en el proyecto a través de tutorías individualizadas.

Para conseguirlo, entre septiembre y noviembre de 2017 comenzó a establecerse los acuerdos de colaboración con el CEIP Antonio Machado para ejecutar el ApS, dentro del marco descrito anteriormente. Este centro tiene un alto porcentaje de alumnos en situación de riesgo y exclusión social, por lo que es importante tener en cuenta el perfil de los estudiantes y de sus familias para planificar las sesiones y establecer las relaciones. En enero de 2018, se procedió al alistamiento y formación de los estudiantes universitarios voluntarios. Paralelamente a esto, se ofertó el servicio a las familias de 6º de Primaria y se les solicitó la autorización para que sus hijos participasen en el taller de aprendizaje autónomo. Seguidamente, a las familias que habían accedido, se les convocó a una sesión informativa en la que se detallaron los objetivos y se les pedía ciertas informaciones sobre sus hijos y el compromiso de cooperar en el proceso. Aunque algunos padres y/o madres no asistieron se intentó contactar con ellos en otro momento y por diferentes vías.

El taller de aprendizaje autónomo planificado se llevó a cabo en febrero y marzo. Se contó con dos aulas para trabajar con los alumnos. En una, se trabajaba en grupo mientras la otra se utilizaba para trabajar con algunos estudiantes de forma individualizada, para realizar las tutorías individuales con cada niño a modo de coaching educativo y las entrevistas con los padres.

Las sesiones de aprendizaje autónomo tuvieron lugar de lunes a jueves en dos momentos: de 14:00 a 15:00 para los estudiantes que no comían en el colegio y de 15:00 a 16:00 para los que se quedaban en comedor. En esos mismos periodos de tiempo, los estudiantes universitarios (mentores) tenían una pequeña tutoría con su mentorizado/a, y al menos se plantó realizar dos tutorías con los padres, una al inicio y otra al final del proyecto, en la que los voluntarios estaban acompañados por el coordinador (profesor de la universidad) que estaba presente ese día.

En todo el proceso hemos contado con un factor motivacional que han sido los cromos de Open Motivation (2018). El sistema motivacional ha consistido en la colección de un álbum compuesto por 30 cromos que cada alumno podía conseguir diariamente con el buen comportamiento y rendimiento

de su trabajo. Los cromos eran personajes, tipo súper héroes, con talentos especiales, por lo que conectaban muy bien con los alumnos que se mostraban muy interesados en conseguir diariamente uno de ellos.

Al final del proyecto realizamos una sesión de evaluación final con los alumnos y otra sesión de información y reflexión con los padres para trasladarles los resultados del ApS.

En la siguiente tabla se presenta el cronograma del proyecto:

Tabla 1.

Cronograma de la experiencia ApS

	Meses	Actividad	Descripción
Aprendizaje	Septiembre- Noviembre	Acuerdo con el CEIP Antonio Machado y reunión informativa sobre el proyecto ApS con los alumnos	Reunión con el centro para delimitar objetivos y tareas y reunión informativa con los grupos de alumnos para informar del proyecto y planificar las diferentes fases
	Diciembre	Inscripción de los alumnos al proyecto ApS y organización de los equipos de trabajo	Registro on-line mediante un formulario en Google Drive (previa reunión informativa del proyecto) y envío de correos electrónicos informando de los objetivos y fases del proyecto
	Enero	Sesión formativa inicial con los voluntarios participantes (formación en ApS)	Realización de una sesión informativa presencial sobre la metodología ApS, compromisos a asumir y tareas a desempeñar en el centro
	Febrero y Marzo	Trabajo en el centro (realización del servicio)	Realización del taller de aprendizaje autónomo
Servicio	Abril	Sesión de evaluación y cierre	Realización de una sesión presencial con los alumnos y otra con las familias para evaluar y reflexionar sobre el diseño y realización del proyecto

Fuente: Elaboración propia

3 PARTICIPANTES

Dentro del proyecto general, este ApS se llevó a cabo en el CEIP Antonio Machado de Fuenlabrada, un Centro de Integración Preferente de Alumnos con Discapacidad Auditiva en el que se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. Se encuentra situado en un barrio formado por familias españolas y extranjeras pertenecientes a una clase social media y media-baja que cuentan con limitados recursos económicos. Dentro del centro, se va a trabajar con los alumnos interesados de los dos grupos

de 6º curso de Educación Primaria, en este caso: 26 alumnos. Debido al alto índice de fracaso escolar, absentismo y conflictividad general presente en el centro, los profesores intentan emplear todas aquellas metodologías, buenas prácticas, proyectos... para paliar los malos comportamientos y malos resultados con los que, en ocasiones, nos encontramos. Tales como el “Periódico Escolar”, el proyecto “Medio Ambiente”, la “Biblioteca”, el “Fomento de la Cultura Sorda”, el “Proyecto de Deportes” y el Proyecto SHE (*Science, Health and Education*). Es decir, el centro es bastante receptivo a participar en proyectos como el que planteamos de aprendizaje autónomo a través del ApS.

En cuanto a la universidad, el proyecto está dirigido y coordinado por dos profesores de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URJC). También participaron estudiantes de los grados de Educación, sobre todo de Educación Primaria, vecinos de Fuenlabrada o poblaciones próximas, muy familiarizados con el contexto. Tras plantearlo a algunos cursos de los Grados de Educación, finalmente participaron 35 voluntarios, la mayor parte de ellos, alumnos de 1º curso, pues es el curso en el que impartimos clase los profesores, directores del proyecto ApS. Estos estudiantes superaron con éxito el curso de formación especializada en aprendizaje autónomo, monitorización de alumnos y todo ello contextualizado pedagógicamente en la metodología ApS.

Debido a la complejidad del contexto, a la juventud y, en la mayoría de los casos, a la inexperiencia de los voluntarios por encontrarse en el primer curso de grado, durante el desarrollo del ApS vimos necesario que estos contaran en todo momento con una supervisión directa y diaria de los coordinadores del proyecto. Todo ello para que tuvieran la posibilidad de canalizar allí todas sus inquietudes, sentirse apoyados y a la vez, garantizar el adecuado servicio y la seguridad de los estudiantes de primaria y de nuestros voluntarios. Por lo que diariamente recibían indicaciones o sugerencias para mejorar el gobierno del aprendizaje, el seguimiento de sus mentorizados y la relación con las familias. Dado que siempre había un coordinador, esta supervisión tenía una interacción permanente e inmediata que se compartía, a su vez, con todos los voluntarios a través del correo electrónico (con pequeñas indicaciones o consejos) o de una breve reunión previa a la sesión en el centro.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Entre las necesidades transmitidas y detectadas por el CEIP Antonio Machado hay que resaltar que la promoción con la que se ha trabajado se apreciaba una amplia brecha que separaba a un grupo de estudiantes con un rendimiento satisfactorio, buena actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buenas relaciones entre las familias y los docentes, y otro grupo numeroso que mostraba cierta desmotivación, desinterés, cierta conflictividad, problemas de convivencia, desatención por parte de las familias, malas relaciones de las familias con el centro, bajo rendimiento, y en todos en general, se detectó una baja habilidad para el trabajo intelectual, así, los que obtenían buenos resultados se basaban en un aprendizaje memorístico y realización mecánica de tareas.

Según transcurrían las sesiones se fueron detectando problemas emocionales y de conducta específicos de algunos alumnos que asistían al taller, que venía acompañado con una fuerte desmotivación hacia el aprendizaje. Esto llevó a que, en ocasiones, tuviéramos que separar a estos estudiantes del grupo general para que se pudiera desarrollar la dinámica de aprendizaje autónomo sin disrupciones y a la vez, poder atender a estos estudiantes de una forma más individualizada por parte de los voluntarios.

Por otra parte, desde los grados de Educación los estudiantes demandan mayor vinculación con los centros, más allá de las prácticas curriculares, estrechando lazos y participando en proyectos comunes. De esta manera, pueden aplicar lo que están aprendiendo en los grados, desde el inicio de su formación como maestros, en contextos reales y con necesidades reales.

5 SERVICIO REALIZADO

El servicio con los alumnos participantes en el centro educativo consistía en sesiones diarias de trabajo autónomo, tanto grupal como individual, acompañadas de sesiones de *coaching educativo* que cada mentor realizaba con su mentorizado. El objetivo de estas sesiones era revisar el plan de trabajo de la semana y concretar un plan de mejora. Esta estrategia de capacitación se vertebra en la libertad responsable, incentivando al participante para que tome las riendas de su propia formación y adopte una actitud más activa. El objetivo del *coaching educativo* se alcanza mediante el fortalecimiento de la propia autoestima y el desarrollo de hábitos constructivos y eficaces, tomando como base la reflexión y el seguimiento. En resumen, el *coacher* o mentor, no es el que guía, sino el que enseña a guiarse.

En el taller, los estudiantes trabajaban con sus contenidos y de lo que se trataba, no era de tener un tiempo para hacer deberes, sino de ayudarles mediante un sistema de exigencias, ayudas y estímulos que aumentan la motivación, consolidar hábitos de estudio y desarrollar capacidades. Primeramente, los alumnos cumplimentaban su hoja de programación diaria para organizar su tiempo de trabajo, después realizaban algunas tareas de aprendizaje a través de la realización de esquemas que facilitaban la comprensión y retención de los contenidos y, finalmente dedicaban los últimos minutos al estudio y repaso de lo aprendido. En algunas ocasiones se realizaban sesiones grupales gamificadas de repaso de contenidos, donde los alumnos, a través de juegos como el *pasapalabra*, repasaban lo aprendido.

La función de los estudiantes universitarios dentro del ApS era la de observar a todos en la sala para anotar aspectos positivos y negativos en sus procedimientos, pero, sobre todo, la misión particular era la de seguir a uno de los estudiantes en particular con el que hablaban todas las semanas para concretar un plan de crecimiento personal y académico. Estas conversaciones se realizaban fuera del aula en la que se trabajaba en silencio. Así mismo, estos estudiantes, tuvieron la oportunidad de entrevistarse con los padres para coordinar el plan de crecimiento personal en aprendizaje autónomo y competencias personales.

Con este servicio se promueve la integración escolar y se fomentan actitudes positivas y motivación para aprender por sí mismo y desarrollar las propias fortalezas del carácter, a través de asesoramiento personal y programas de aprendizaje autónomo y cooperativo para el desarrollo de capacidades, hábitos y actitudes para el trabajo intelectual, así como el desarrollo de las demás competencias claves y profesionales, con valores y emociones positivas.

Por otro lado, a través de las tutorías con los padres se contribuye a que las familias tengan un papel más activo en la educación de sus hijos y trabajen en coordinación con el centro escolar, pues en ocasiones, las relaciones eran escasas o negativas. El colegio, al ofrecer este servicio y contar con el apoyo de los tutores de los grupos de sexto, potencia las buenas relaciones y el aprecio hacia el centro por el interés que muestra en mejorar la educación de sus estudiantes.

De forma sencilla y natural, se establecen condiciones estimulantes para el desarrollo personal y familiar, que conducen a una mejor calidad de vida y orientan al participante hacia una situación ventajosa desde la perspectiva de la empleabilidad y la sostenibilidad de un proyecto de vida autónomo

y abierto a la comunidad. Para facilitar el desarrollo sistemático de las competencias personales y familiares, se ha tenido como referente las fortalezas y virtudes propuestas por Peterson y Seligman (2004).

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Desde la perspectiva del estudiante de sexto de primaria, cada uno ha tenido la oportunidad de descubrir su propio sistema de aprender por sí mismo, mediante el desarrollo de sus capacidades, hábitos y actitudes (Martínez, 2016). Estos estudiantes pudieron desarrollar fundamentalmente su autoestima académica, gracias al descubrimiento de un sistema personal de trabajo, que facilita, por un lado, el desarrollo de capacidades de observación, análisis, síntesis, relación, memoria, creatividad y expresión, y por otro, la adquisición de hábitos de organización, orden, disciplina, constancia, trabajo y responsabilidad, con los que se sentían más satisfechos con su trabajo y aprovechaban eficazmente el esfuerzo y el tiempo.

Por otra parte, los estudiantes universitarios, aprendieron la diferencia entre enseñar y orientar; descubrieron la posibilidad de estar en un aula siendo observadores y otorgando todo el protagonismo a los estudiantes para que aprendan por sí mismos. Aplicaron estrategias de observación de los procesos para detectar referencias de los indicadores de evaluación establecidos. Desarrollaron habilidades de *coaching educativo*, escucha empática, conversación positiva, ayudar a caer en la cuenta, ayudar a concretar micro desafíos personalizados y descubrieron la importancia de coordinarse con las familias. Mientras tanto, debido a la prolongación del programa, también ejercitaron la responsabilidad, la perseverancia y la paciencia, imprescindibles en la educación.

El aprendizaje fundamental de este ApS se podría sintetizar en hacer de los voluntarios unos expertos en autoaprendizaje para ayudar a otros a desarrollar su potencial de forma que aprendan más y mejor en menos tiempo.

De este modo, los voluntarios conocen los principios científicos en los que se fundamenta el ApS y el aprendizaje autónomo, desarrollan la capacidad para enseñar a otros a que aprendan por sí mismos, son capaces de organizar el ambiente de estudio activo en una sala colectiva, consiguen diseñar y seguir planes personalizados de aprendizaje autónomo, saber evaluar los progresos en aprendizaje autónomo, logran coordinar y gestionar la comunicación con padres, desarrollan la propia sensibilidad sobre la importancia de abrirse al conocimiento. En definitiva, una serie de contenidos prácticos y reales que, de otro modo, sería muy difícil que tengan una oportunidad de experimentarlo.

Finalmente, durante la sesión de evaluación, los estudiantes pudieron reflexionar e intercambiar opiniones en grupo sobre el desarrollo de sus intervenciones, comentando los problemas surgidos y los aspectos a mejorar recomendado por los coordinadores supervisores del proyecto. Este feedback fue muy positivo para su formación como maestros.

7 CONCLUSIONES

La experiencia ha resultado un éxito en cuanto a los objetivos propuestos, tanto para el centro como para los voluntarios de la universidad, pero debemos seguir estudiando fórmulas para hacerlo sostenible en el futuro. Esto es así, pues los resultados han requerido de la presencia diaria de los profesores de la universidad durante dos meses consecutivos, lo cual ha resultado complicado.

Quizá la principal conclusión y principal reto conseguido es que los estudiantes de la universidad han tenido un primer encuentro con la realidad que les va a marcar en su proceso de aprendizaje teórico-práctico. Han descubierto sus carencias y estamos seguros de que enfocarán sus aprendizajes con mayor motivación, todo ello, desde el primer curso de grado. Así mismo, han aprendido aspectos importantes como el trato con las familias, a las que no es fácil acceder en las prácticas curriculares en los centros.

Los estudiantes de 6º han quedado empoderados para afrontar con mejor autoestima y recursos su paso a la secundaria. Las familias han quedado muy agradecidas y supone un punto de encuentro de toda la comunidad educativa que crece unida desde la responsabilidad social educativa.

Las fortalezas de este ApS son abundantes:

- Se influye de forma directa e inmediata sobre la situación escolar y emocional del menor y sus familias, atendiendo a la diversidad.
- Se crea un entorno de aprendizaje autónomo activo con alto rendimiento en salas colectivas dentro de los centros que favorece el autoaprendizaje y la superación personal del escolar.
- Todos los menores, según sus necesidades, se benefician de un servicio que no conlleva un gasto al centro ni a los padres, ni una inversión de tiempo mayor, mejorando su rendimiento y motivación hacia el estudio.
- Es un elemento claro de promoción y personalización del centro escolar
- Favorece la integración del mentor voluntario en la vida ordinaria del centro, generando mayor motivación y satisfacción profesional.
- Beneficio mutuo del trabajo cooperativo entre etapas educativas
- Favorece el ambiente de exigencia positiva y trabajo de calidad en el centro escolar y en el ámbito familiar.
- Supone una aproximación a los padres y un fortalecimiento de su rol parental.

Los inconvenientes y dificultades que se han observado son los siguientes:

- Supone un gran esfuerzo por parte de todos, pero no mayor del que ya se hace. Se trata de aunar esfuerzos y darle brillo.
- Requiere tiempo de preparación y de formación. Esto no se improvisa.
- Debemos seguir aprendiendo a trabajar en equipo, lo que requiere de mayor coordinación con los agentes educativos.
- Del modo en que se realizó, exigió la presencia constante de un docente universitario todos los días lo que hace casi inviable su réplica o transferencia de este modo. Lo que sería viable, es que los voluntarios fuesen incorporados como monitores de actividades extraescolares y se les confiara esta responsabilidad, sin la presencia continua del profesional, aunque sí la supervisión constante por parte del centro y la universidad, los cuales mantendrían comunicación continua con los voluntarios y las familias.

De esta experiencia, queda seguir buscando fórmulas de sistematización, que no hagan depender la dinámica del entusiasmo de docentes y estudiantes particulares, sino que el propio sistema educativo incentive el proceso por su propia dinámica y no como una dinámica adicional que decae si decaen las personas que las promueven. Pensamos que este es el gran reto investigador, encontrar fórmulas reales de sistematizar el proceso para hacerlo sostenible.

Todo esto solo será posible con la concurrencia de todos los agentes educativos y sociales implicados. Por ello, para lograr la transferencia de conocimiento y ayudar a la construcción de una verdadera comunidad de aprendizaje será muy importante poder contar e implicar a todas las partes interesadas desde una cultura innovadora de responsabilidad social educativa (Agrafojo, 2018).

Consideramos que, al fomentar la investigación, la formación y el servicio directo a la educación no universitaria nos ponemos en la vanguardia de la innovación educativa y damos un paso real en la mejora de la formación de los futuros docentes, a la vez que se logra una disminución del fracaso escolar y una escuela inclusiva en la que se atiende de forma personalizada a todos, en igualdad de oportunidades.

8 REFERENCIAS

- Agrafojo, J. (2018). La Responsabilidad Social de la Universidad. Aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio. En A. Villa (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 409-410).
- Laparra, M. y Pérez, B. (Coords.) (2009). *Exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Cáritas Española.
- Martínez, L.M. (2016). *El arte de estudiar en casa*. Madrid: Teconté.
- Martínez, L. M., Gómez, M. y Alfaro, G. (2017). Escuela de Familias, un Erasmus+ por la inclusión social. En R. Mínguez Vallejos y E. Romero Sánchez (Coord.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*, pp. 1206-1214. Murcia: Eventos en Plural.
- Open Motivation (2018). *Album de cromos Qeetons*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de <http://openmotivation.es/album-de-cromos-qeetons/>
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: University Press.
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113.
- SEPIA (2017). Escuela de niños/as – Escuela de familias. *Erasmus+ KA2 - Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de <http://erasmusplus-fuenlabrada-fermo.eu/>
- Unión Europea. (2013). Reglamento (UE) No 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa “Erasmus+”, de educación, formación, juventud y deporte de la Unión. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+AMD+A7-2012-0405+274-274+DOC+WORD+V0//ES>

Yurén, M. T. y de la Cruz, M. (2016). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), pp. 130-150.

Trabajando los ODS como eje transversal en el aprendizaje del dibujo: Propuestas para una movilidad sostenible en Bormujos (Sevilla)

Esteban de Manuel Jerez¹

Universidad de Sevilla

Palabras Clave: Nueva Agenda Urbana, ODS, Huella Ecológica, Decrecimiento, Aprendizaje Servicio, Movilidad Sostenible

1 INTRODUCCIÓN

La compartimentación del saber produce hiatos entre las áreas de conocimiento que impiden abordar de forma compleja, desde la enseñanza y el aprendizaje de la arquitectura, los grandes retos del hábitat, tal y como aparecen reflejados en la Nueva Agenda Urbana (2016), alineada con los ODS (2015). Los acontecimientos globales o locales difícilmente penetran en la universidad cuando la enseñanza se basa en el desarrollo de un programa. La formación de los arquitectos, como en otras profesiones, viene muy condicionada por la compartimentación de contenidos en asignaturas que, sumadas, dibujan un cuadro de los contenidos que los estudiantes luego deberán aprender a integrar para pensar y actuar como un arquitecto, un médico o un abogado. Esta compartimentación rompe la complejidad propia del saber profesional y deja hiatos, tal como señala (Morin, E., 1994), que dificultan la comprensión de la relación entre la parte (dibujo) y el todo (arquitectura), entre arquitectura y su contexto local y global.

La enseñanza de taller, propia de las asignaturas gráficas y de proyectos que, en función de cómo se desarrolle, se puede asimilar a la pedagogía de aprendizaje basada en proyectos (Maldonado Pérez, M., 2008) de alguna manera palia estas carencias. Se aprende arquitectura proyectando arquitectura, dibujando arquitectura, como ejercicio de reflexión en la acción mediado por la relación estudiante profesor (Shön, D. 1992).

Una carencia comúnmente observada es el propio planteamiento de los proyectos que se proponen a los estudiantes. En la formulación de los temas-problemas planteados raramente se produce interacción social en su formulación, es muy infrecuente que se produzca una retroalimentación entre sectores sociales que van a habitar los espacios públicos o privados objeto de intervención y los universitarios (docentes o estudiantes). La relación universidad sociedad es muy débil y los temas transversales, vinculados al objetivo de formar una ciudadanía global no encuentran oportunidad de desarrollarse en los planteamientos pedagógicos convencionales.

¿Cómo fomentar el compromiso cívico de los arquitectos en formación? Para responder a esa preguntas inicié un proceso de búsqueda alimentado tanto por los conocimientos científicos que me aportó el programa de doctorado “Investigación Sobre la Enseñanza en la Universidad” (1992-1996), en el que me formé en metodologías de investigación educativa, y en particular en la investigación acción participativa, como por la espiral de reflexión en la acción desplegada a partir de la organización del seminario de Arquitectura y Compromiso Social y la fundación consecuente de la ONG del mismo nombre (De Manuel, E. 2015). Ambos procesos acabaron confluyendo y alimentando el diseño de los

¹ E.T.S. Arquitectura, Contacto: edemanuel@us.es

proyectos de innovación educativa orientados a la formación de arquitectos y arquitectas con sentido ciudadano de su responsabilidad ante los retos sociales y ambientales del hábitat, sintetizados en el concepto de derecho a la ciudad y al acompañamiento técnico a procesos de producción social del hábitat. La investigación acción participativa y el Aprendizaje Servicio, trayendo al aula problemas relevantes de hábitat social, que son afrontados junto con la comunidad, han demostrado ser, en mi experiencia, una estrategia que facilita a los estudiantes de arquitectura adquirir una perspectiva del compromiso social ante su profesión completamente nueva, que consideran significativa y valiosa, y que no se habían planteado con anterioridad (De Manuel, E 2005).

El Espacio Europeo de Educación Superior al definir el marco de competencias específicas, genéricas y transversales que ha de alcanzar la docencia universitaria, abre una “ventana de oportunidad” para que los temas transversales vinculados al compromiso social de la Universidad y la formación en ciudadanía global entren a formar parte del diseño de los cursos universitarios de grado y postgrado. Al mismo tiempo, el compromiso adquirido por las universidades y las administraciones públicas en sus distintos escalones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) y la Nueva Agenda Urbana (2016), crean un contexto favorable a la introducción de los mismos, como eje transversal, en el diseño de cursos de Aprendizaje Servicio. En esta comunicación sistematizo el diseño y los resultados de su aplicación a la asignatura de Dibujo 4 de tercero de arquitectura en la Escuela de Arquitectura de Sevilla, durante el curso 2017-18. partiendo de conceptos que desconocían, como la Huella Ecológica, y de marcos de abordaje como el Decrecimiento Sostenible y los principios de la movilidad sostenible, han estudiado el modelo de movilidad de Bormujos, en el Aljarafe sevillano, y han diseñado propuestas para reducir la huella de carbono asociada al mismo. Utilizando la metodología del paseo de Jane Jacobs, guiado por el profesor, se han situado en el contexto y han ideado y diseñado redes de movilidad peatonal, ciclista y de transporte público metropolitano. Las mejores propuestas se han divulgado en el blog “Aprendiendo Arquitectura”, del grupo de investigación ADICI y a través de las redes sociales se han compartido con las vecinas y vecinos del municipio

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

En la primera clase del curso, se presenta a los estudiantes el marco general de competencias a desarrollar durante el mismo, comenzando con las específicas, vinculadas a aprender a dibujar y centradas en el papel del dibujo de ideación en el proceso de producción de la arquitectura (Figura 1). Todo proceso de ideación para transformar el hábitat, generando arquitectura, está vinculado a procesos gráficos mediante los cuales se observa la realidad en la que se va a intervenir, se profundiza en la comprensión del tema/problema produciendo imágenes analíticas y se generan ideas que den respuesta a dichos problemas. Ideas que se dibujan para dar forma al pensamiento, mediante la interacción de la imagen mental y la imagen que la mano va generando en el papel. Una vez las ideas van tomando forma, se avanza el proceso de configuración que culmina en el proyecto. Durante el proceso se van generando imágenes cuya función es comunicativa para poner en diálogo las ideas del arquitecto con sus colaboradores y clientes.

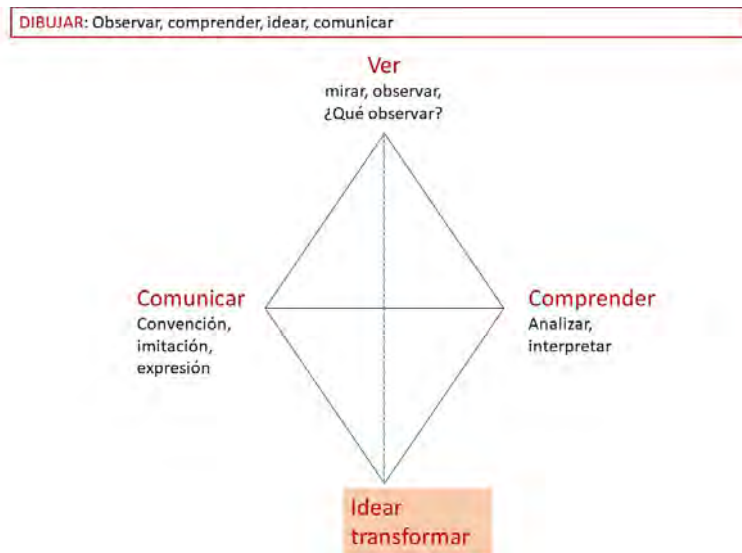


Figura 1. El dibujo de ideación en el proceso de producción de arquitectura. Marco conceptual de las competencias específicas

Nuestro objetivo es profundizar en la expresión gráfica de ideas arquitectónicas (competencia específica) vinculada al proceso de construcción progresiva de la propia idea de arquitectura que ha de formarse todo arquitecto (competencia genérica) y al de la función social de la arquitectura (competencia transversal).

Esa competencia transversal se presenta en la clase introductoria como “Formar arquitectos ciudadanos, conscientes de los problemas que han de afrontar como técnicos, creadores y sujetos políticos en el mundo que vivimos” y se acompaña de la proyección una diapositiva con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Figura 2) que da lugar a la formulación de la siguiente pregunta: ¿Con cuáles de estos objetivos está vinculada la arquitectura?

CONTENIDOS/COMPETENCIAS TRANSVERSALES



Figura 2. Las competencias transversales que vamos a trabajar están vinculadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Llegamos a la conclusión de que desde la arquitectura se pueden hacer aportaciones a prácticamente con todos esos objetivos, si bien el Objetivo 11, ciudades y comunidades sostenibles, es el principal.

A partir de ahí el objetivo general del curso se presenta como “trabajar ideas para lograr ciudades y comunidades más sostenibles”. Primero con ideas más abstractas y generales, y luego aplicándolas a un municipio concreto, en este caso el de Bormujos, en el Aljarafe sevillano.

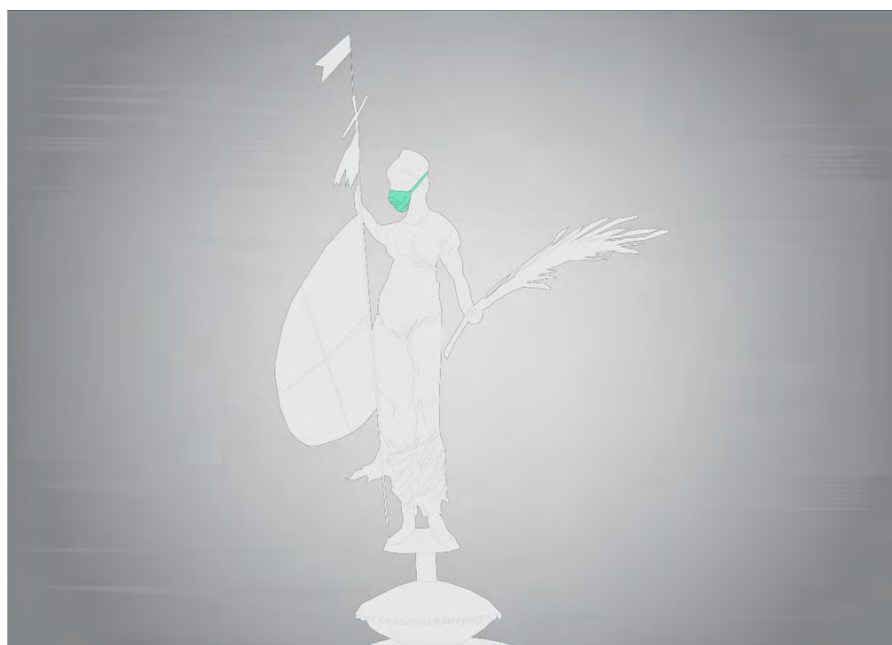
La metodología que seguimos para conseguir este objetivo es la siguiente:

1. Planteamiento de un tema-problema
2. Lluvia de ideas (palabras y dibujos) que den respuesta a ese problema. Se entregan en plataforma de enseñanza virtual los bocetos al terminar la clase y de desarrollan a lo largo de la semana en casa
3. Sesión crítica sobre las ideas (en la siguiente sesión presencial)
4. Publicación de las mejores ideas en el blog “aprendiendo arquitectura”

Contextualizamos el aprendizaje del dibujo de ideación en un proceso de aprender a ver, comprender, idear y comunicar ideas transformadoras sobre problemas socialmente relevantes. Y procuramos plantear un pequeño paso que nos permita desbordar los límites de la academia, con la publicación de Las propuestas se publican en el blog aprendiendo arquitectura, se difunden en redes sociales y se envían a los responsables públicos municipales. Es un objetivo muy modesto en cuanto a las posibilidades que ofrece el enfoque del Aprendizaje Servicio.

2.1 Actividad 1: Ciudad y Cambio Climático

Para desarrollar el tema en la plataforma de enseñanza virtual comparto con los estudiantes textos y videos sobre el cambio climático. A continuación, se les pide elaborar una imagen para una campaña de sensibilización sobre como el modo de vida urbano favorece el cambio climático en Sevilla. Mar Sánchez dibuja el Giraldillo de Sevilla rodeado de niebla contaminante protegido con una mascarilla. (Figura 3)



María del Mar
Sánchez Fernández

Figura 3. Ciudad y Cambio Climático. María del Mar Sánchez Rodríguez, estudiante de Dibujo 4, E.T.S. Arquitectura de Sevilla

2.2 Actividad 2: Huella ecológica de Sevilla

Proyectamos el cortometraje la Huella de Carmela para iniciar el debate y lo acompañamos de una presentación informativa sobre el concepto y los factores que determinan la huella ecológica global, que en 1,5 veces la capacidad de la biosfera. El concepto resulta nuevo para los estudiantes. Usamos estudios de referencia sobre la Huella Ecológica de Sevilla, superior al tamaño de Andalucía (Cano Orellana, A. 2003), y presentamos los factores clave en los que se puede incidir para reducirla. Una vez familiarizados con el concepto empieza el trabajo de ideación en clase y desarrollan la idea durante la semana. Las imágenes tienen que servir para acercar a la sociedad un tema que es muy desconocido. María del Mar Sánchez usa la imagen de la bicicleta para ilustrar con imágenes collage en las cestas de la bici los factores que inciden en la huella ecológica de Sevilla (energías fósiles, flujo de tráfico, etc.) y los sectores de actividad causantes de la huella ecológica como diagrama circular en las ruedas de la bici (porcentaje de la huella ecológica asociada a las distintas fuentes energéticas (Figura4).

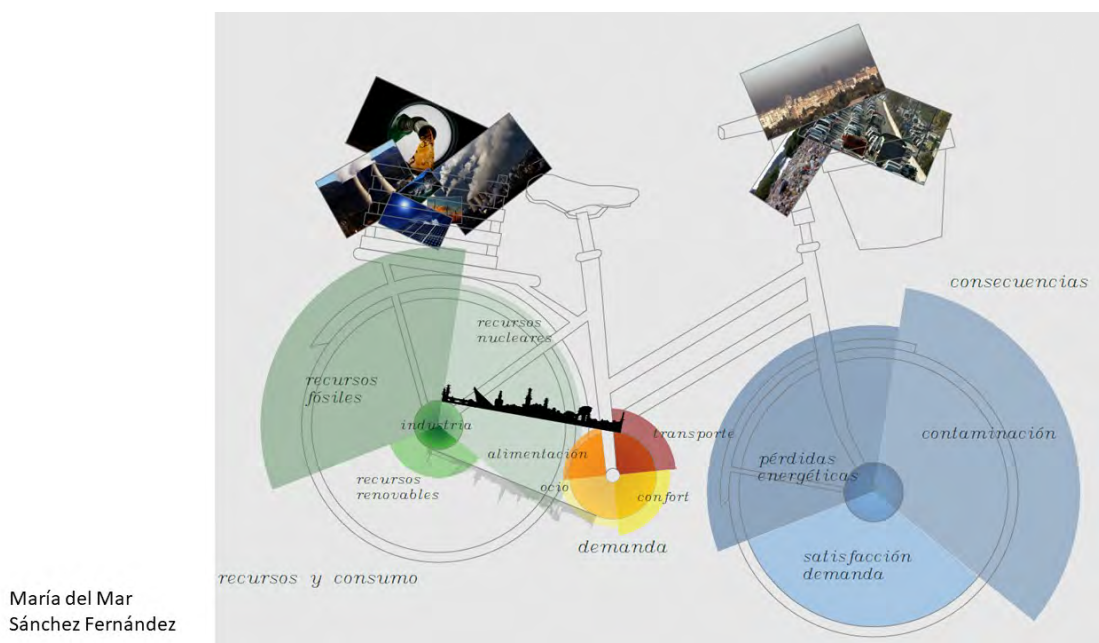
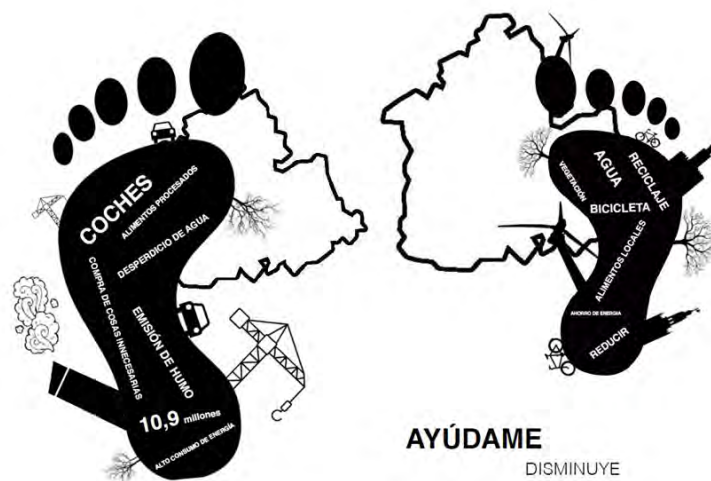


Figura 4. La Huella ecológica de Sevilla. María del Mar Sánchez Rodríguez, estudiante de Dibujo 4, E.T.S. Arquitectura de Sevilla

2.3 Actividad 3. Decrecimiento

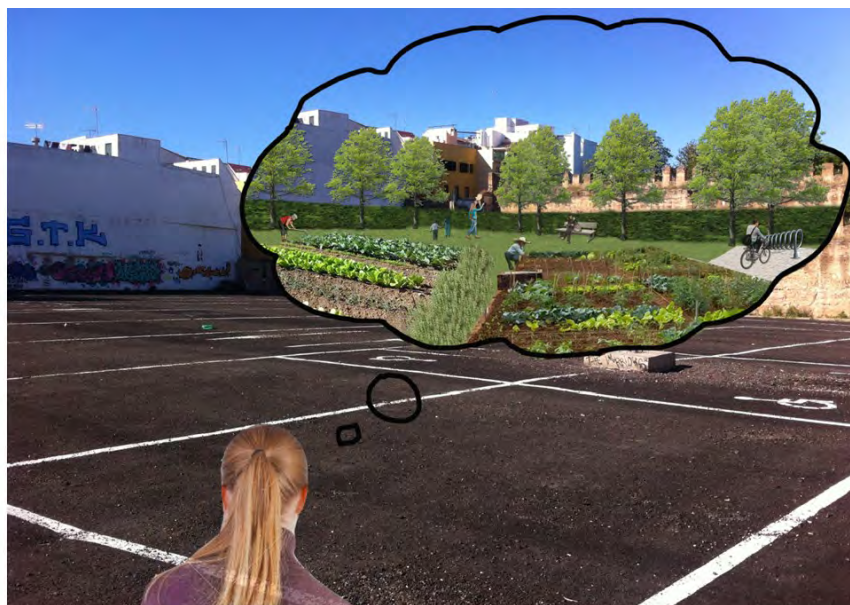
El concepto de decrecimiento también les resulta nuevo a los estudiantes (Latouche, S. 2009). Lo presentamos y discutimos como aplicarlo a la arquitectura y la ciudad. La actividad consiste en generar una imagen que lo exprese aplicado a la ciudad de Sevilla. Marta Colón, en su dibujo, ilustra como la huella ecológica está asociada al elevado consumo de energía, de origen fósil, al tráfico y al modelo alimentario y representa como se podría reducir con energía renovable, impulsando la bicicleta y la alimentación con productos locales. Usa la forma de la provincia de Sevilla como metáfora de la huella que se reduce tomando esas medidas (Figura 5)



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 3. Sevilla Decrece. **Marta Colón Paniagua**. Prof. Esteban de Manuel Jerez, E.T.S.A. Sevilla

Figura 5. La Huella Ecológica de Sevilla decrece sustituyendo energías fósiles por renovables, coches por bicicletas. Marta Colón Paniagua

Miriam Garrido Jiménez usa una estrategia visual diferente que resulta muy eficaz, el fotomontaje, para mostrarnos como la huella ecológica se reduce sumando muchas pequeñas acciones, como sustituir una superficie de asfalto para aparcamientos, en el corazón de la ciudad histórica, por huertos urbanos que crean resiliencia local. Figura6



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 3. Sevilla Decrece. **Miriam Garrido Jiménez**. Prof. Esteban de Manuel Jerez, E.T.S.A. Sevilla

Figura 6. La Huella Ecológica de Sevilla disminuye transformando aparcamientos de asfalto por parques con huertos urbanos. Miriam Garrido Jiménez

2.4 Actividad 4 Cinco principios para una arquitectura ecológica

Partiendo de la expresión gráfica de los famosos cinco principios de la arquitectura moderna de Le Corbusier, pedimos a los estudiantes que expresen cuales serían para ello los cinco principios de una arquitectura ecológica. Ana Pilar Galet usa una estrategia gráfica basada en el diagrama conceptual (Figura 7). En cambio, Marta Colón Paniagua recurre al collage para mostrarse a sí misma como arquitecta proyectando viviendas bioclimáticas con cubiertas verdes sobre la imagen de los tejados de la ciudad de Sevilla (Figura 8).



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 3. Sevilla Decrece. Ana Pilar Galet, Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 7. Cinco Principios de Arquitectura Ecológica. Ana Pilar Galet

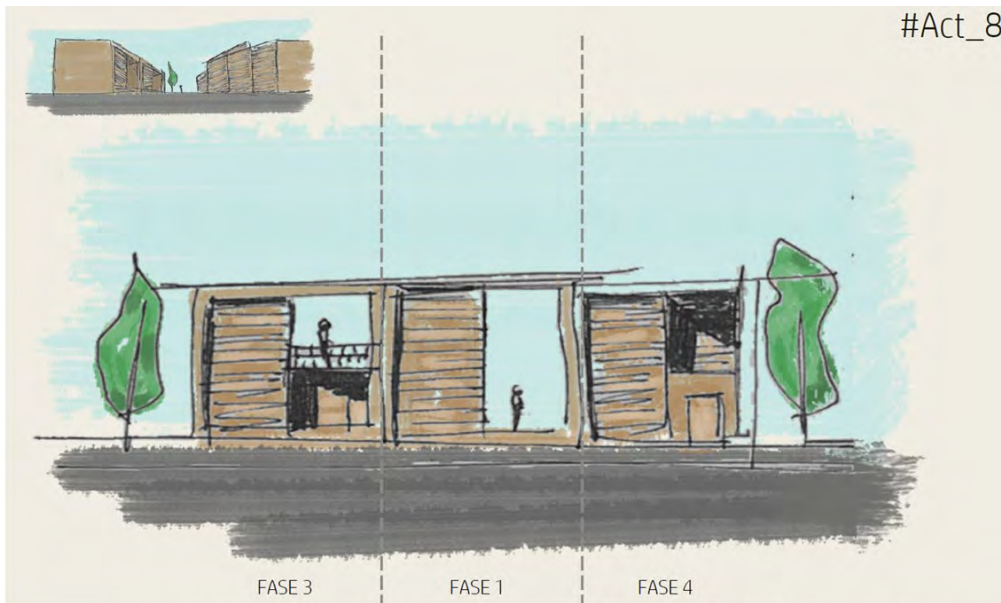


Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 4. Cinco principios de arquitectura. Marta Colón Paniagua. Prof. Esteban de Manuel Jerez,

Figura 8. Cinco Principios de una arquitectura ecológica Marta Colón Paniagua

2.5 Actividades 5 y 6. Vivienda evolutiva y Patrones y Variantes

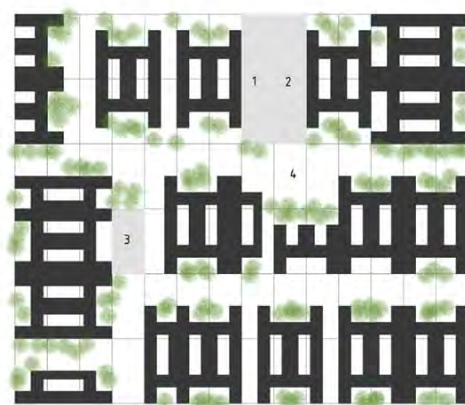
Las actividades 5 y 6, que proponen a los estudiantes conceptos innovadores de vivienda, desarrollados por arquitectos implicados en asistencia técnica a procesos de autoconstrucción con metodologías de diseño participativo. Les proponemos aplicarlos al supuesto de diseñar un barrio de acogida a refugiados en Sevilla. Se propuso a los estudiantes comenzar buscando un espacio vacante adecuado a tal fin, dentro de la ciudad. Ana Pilar Galet utiliza el concepto de “gran galpón” para expresar cómo el espacio techado vacío de la primera fase se va ocupando por etapas hasta duplicar la superficie construida inicialmente.



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 3. Vivienda evolutiva. Ana Pilar Galet, Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 9. Viviendas evolutivas para barrio de los refugiados. Ana Pilar Galet

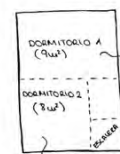
PLANIMETRÍA FINAL DEL BARRIO PARA REFUGIADOS.



1. Salón comunal
2. Supermercado
3. Guardería
4. Plaza



Planta tipo de la vivienda social.



Si la familia necesita espacio, puede agrandar la cara por la parte de los dormitorios, creando una segunda planta con la siguiente compartimentación

Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 6. Sevilla Patrones y Variantes. Miriam Jiménez Garrido, Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 10. Urbanización y vivienda progresiva aplicada al barrio de acogida a los refugiados. Miriam Jiménez Garrido

Miriam Jiménez Garrido presenta su trama urbana de crecimiento progresivo y lo acompaña con un fotomontaje que muestra como quedaría en el lugar elegido (Figuras 10 y 11).



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 6. Sevilla **Patrones y Variantes**. Miriam Jiménez Garrido. Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 11. Urbanización y vivienda progresiva aplicada al barrio de acogida a los refugiados.
Miriam Jiménez Garrido

2.6 Actividades 7 a 11 Ideas para una movilidad Sostenible

Dado que la reducción de la huella ecológica está asociada al cambio de modelo de movilidad, por ser este responsable de un tercio de las emisiones de CO₂ a la atmósfera, presentamos a los estudiantes algunas de las ideas que se están desarrollando y empezando a aplicar de forma piloto en algunas ciudades españolas, por parte de la Agencia de Ecología Urbana de Barcelona: organización del espacio público en supermanzanas cuyo interior es de prioridad peatonal y reordenación a partir de la aplicación de este concepto de las redes de transporte público, peatonales y de ciclovías (Calvo Salazar M. 2013). Les proponemos aplicarlas al municipio de Bormujos, en el Aljarafe sevillano. Usamos el paseo de Jane como herramienta de acercamiento al lugar y generamos un primer mapa de situaciones observadas. Ana Pilar Galet presenta el dibujo del cuaderno de campo dónde va haciendo sus observaciones durante el paseo (Fig. 12) y la imagen que desarrolla del mismo ubicando equipamientos atractores de actividad y codificando las situaciones observadas como expresión del estallido de la burbuja inmobiliaria: parcelas urbanizadas sin edificar, edificaciones en “esqueleto”, promociones fallidas terminadas y no habitadas (Fig. 13).



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 7. Paseo y Mapeo. Ana Pilar Galet, Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 12. Mapeo del paseo, observaciones en el cuaderno de campo. Ana Pilar Galet



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 7. Paseo y Mapeo. Ana Pilar Galet, Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 13. Imagen codificada del paseo-mapeo. Ana Pilar Galet

Analizamos el plano del núcleo urbano identificando su estructura viaria y de nodos atractores de actividad (Figura 14), como paso previo a la reorganización del parcelario en “supermanzanas” (Figura 15).



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 6. Supermanzanas. María del Mar Sánchez Rodríguez, Prof. Esteban de Manuel Jerez

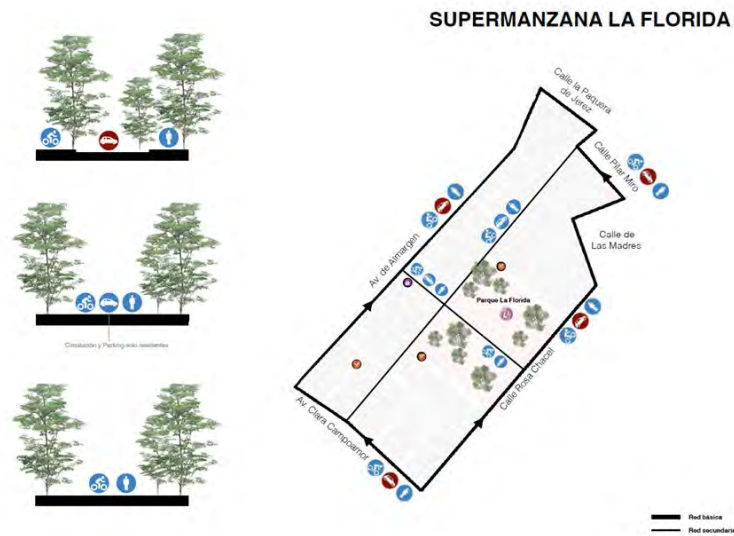
Figura 14. Análisis de actividades en Bormujos. María del Mar Sánchez Rodríguez

A partir de esa información, aplicamos el modelo para organizar las redes de movilidad sostenible, priorizando la peatonal y la bicicleta (fig. 16).



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 6. Supermanzanas. María del Mar Sánchez Rodríguez, Prof. Esteban de Manuel Jerez

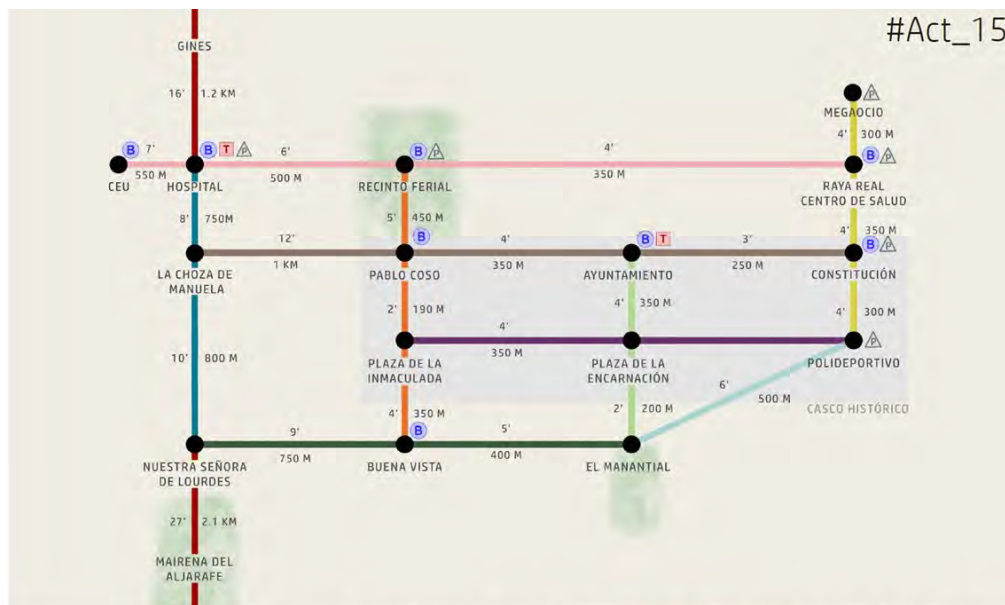
Figura 15. Propuesta de organización del municipio en supermanzanas. María del Mar Sánchez Rodríguez



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 6. Sevilla **Supermanzas**. Marta Colón Paniagua. Prof. Esteban de Manuel Jerez, E.T.S.A. Sevilla

Figura 16. Reordenación del espacio público interior de las supermanzanas para dar prioridad al peatón y la bicicleta protegiendo los itinerarios con sombra. Marta Colón Paniagua

Aplicamos el concepto de metro minuto, elaborado en Pontevedra y difundido por la red de ciudades que caminan, al caso de Bormujos, para facilitar que sus habitantes, antes de coger el coche, piensen que a lo mejor es preferible dar un paseo (Fig. 17).



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 9. **Metrominuto**. Ana Pilar Galet, Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 17. Metrominuto de Bormujos. Ana Pilar Galet

Por último, abordamos el problema del transporte público metropolitano, a partir de las ideas de acupuntura urbana desarrolladas por el arquitecto brasileño Jaime Lerner, que tuvo la oportunidad de aplicarlas al ser nombrado alcalde de Curitiba (Brasil) durante tres periodos. Aplicamos el concepto de metrobús para conectar los municipios del Aljarafe entre sí y con Sevilla (Figura 18).

RED METROBUS ALJARAFE



Dibujo 4. Curso 2017-18. Actividad 9. **Metrobus Aljarafe**. Marta Colón Paniagua, Prof. Esteban de Manuel Jerez

Figura 18. Metrobús Aljarafe. Marta Colón Paniagua

3 PARTICIPANTES

Los participantes en estas actividades son 21 estudiantes de tercer curso de arquitectura de la asignatura Dibujo 4, de carácter obligatorio, que consta de 6 ECTS y se imparte un día en semana en sesiones de cuatro horas.

El grupo lo componen dieciséis chicas y cinco chicos, lo que revela un cambio de tendencia en una profesión tradicionalmente masculinizada.

4 NECESIDADES DETECTADAS

- Los estudiantes no están familiarizados con los problemas de sostenibilidad y desconocen las herramientas para afrontarlos desde la arquitectura.
- Hay una baja conciencia social sobre los problemas ambientales y las soluciones a los mismos

El enfoque del curso ha ido destinado a dar a conocer a los estudiantes los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados a la ciudad y la arquitectura y dotarlos de conceptos e ideas para aplicarlos desde la arquitectura y comunicarlos a la sociedad.

5 SERVICIO REALIZADO

- Elaboración de imágenes para campañas de sensibilización sobre problemas ambientales difundidas en las redes sociales en colaboración con Alianza por el Clima Sevilla
- Diseño de itinerarios peatonales para Bormujos
- Diseño de itinerarios de carriles bici
- Diseño de red de metrobús del Aljarafe
- Diseño del metrominuto del Aljarafe

- Presentación de las propuestas al ayuntamiento y difusión en redes sociales

Se aprovechó la semana europea de la movilidad, del 17 al 23 de octubre, para la difusión en las redes sociales de estas imágenes.

Las imágenes diseñadas, tanto de sensibilización como de propuestas, tienen un impacto positivo en las redes (reenviar, me gusta, comentarios, ...)

Las propuestas para Bormujos han llegado al ayuntamiento a través de vecinos que las han visto en las redes y han dicho: “esto es lo que necesitamos y queremos en Bormujos”. Desde el ayuntamiento de Bormujos se pusieron en contacto con nosotros, durante la semana de la movilidad, para discutir cómo se podrían implementar estas ideas en Bormujos y concretar necesidades sobre las que podríamos montar el siguiente Proyecto de Aprendizaje Servicio, a desarrollar durante el curso 2018-19.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

- Los estudiantes se han apropiado los conceptos básicos de sostenibilidad urbana (huella ecológica, decrecimiento) y han elaborado imágenes para comunicarlos a la sociedad
- Los estudiantes se han apropiado y han aplicado de conceptos de movilidad urbana sostenible a un municipio concreto y sus propuestas han llegado a la sociedad y a los responsables municipales

7 CONCLUSIONES

El primer paso para prestar un servicio a la sociedad es familiarizarse con ideas nuevas, vinculadas a la sostenibilidad, que pueden ser útiles para impulsar la transición ecológica de nuestras ciudades. Estas ideas pueden ser útiles tanto para campañas de sensibilización como para el trabajo en talleres participativos con los habitantes del municipio. Para ello es preciso dar un paso más y crear un marco de colaboración con los municipios. En nuestro caso el alcalde de Bormujos está interesado en aplicar estas ideas comenzando por los centros educativos y el concejal de medio ambiente está interesado en desarrollar los itinerarios de ciclovías e itinerarios peatonales e implementar el metrominuto. En colaboración con el área de educación del ayuntamiento estamos diseñando una segunda edición del curso que nos permita ampliar los participantes para incluir a niños y niñas de los consejos escolares del municipio para diseñar con ellos itinerarios peatonales.

- Los contenidos genéricos (arquitectónicos) y transversales (formar arquitectos ciudadanos, responsables de los problemas sostenibilidad del hábitat social), se pueden introducir en asignaturas de dibujo potenciando el aprendizaje de los contenidos específicos y aportándoles algo más, que los estudiantes manifiestan no han encontrado hasta el momento en la escuela de arquitectura de Sevilla.
- Estos aprendizajes, además de significativos, demuestran utilidad social y pueden llegar a llevarse a la práctica si se logran convenios de colaboración con municipios.

8 REFERENCIAS

- Calvo Salazar M. (2013). *Movilidad sostenible en nuestras ciudades*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla
- Cano Orellana, A. (2003). *Economía y sostenibilidad en las grandes aglomeraciones urbanas: aproximación al cálculo de la huella ecológica de Sevilla y su área metropolitana*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- De Manuel Jerez, E. (2005). La Espiral de la Innovación Educativa: Estrategias para la Educación Global de los Arquitectos. En F. J. Morales Gil, L. C. Contreras González y J. M. Rodríguez López (Eds.). *Innovamos Juntos en la Universidad* (pp. 19–55). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- De Manuel Jerez, E. (2015). Aprendiendo en la acción. *En Arquitectura y Compromiso Social* (Ed). *Experiencias y reflexiones de Acción Local* (pp. 21-31). Sevilla: Arquitectura y Compromiso Social
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: Una experiencia en educación superior, *Laurus, Revista de Educación, Año 14, 28*, 158-180
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Naciones Unidas. La nueva Agenda Urbana, Conferencia Hábitat III (2016). Recuperado de <http://habitat3.org/wp-content/uploads/Brochure-Español-Web-final.pdf>
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Institucionalización del aprendizaje-servicio: acciones llevadas a cabo por el grupo promotor de la Universidad de Navarra

Guadalupe Pérez Beruete¹, Lourdes Orejana¹, Beatriz Castillo² y Pepa Sánchez de Miguel¹

Universidad de Navarra

1 INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología que permite a los alumnos combinar el aprendizaje de los contenidos curriculares y de las competencias de la propia asignatura con la realización de tareas de servicio a la sociedad. De esta manera, el alumno consigue un aprendizaje significativo y lo pone en práctica en la comunidad que le rodea. Sin embargo, no es el alumno el único beneficiario, sino que el profesor, quien le acompaña en el proceso, aprende con él y se convierte en potenciador y media en y con la comunidad. (Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, 2018)

Por todo ello, en el marco del Horizonte 2020 de la Universidad de Navarra, se ha apostado por esta metodología dentro de la línea de docencia innovadora. Para impulsar este proyecto se ha creado un grupo promotor de aprendizaje-servicio cuyo principal objetivo es potenciar y apoyar las distintas iniciativas relacionadas con este método en la Universidad de Navarra.

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

La primera acción realizada en relación al proyecto de aprendizaje-servicio de la universidad fue la creación del grupo promotor, en noviembre de 2017, para fomentar las diferentes acciones relacionadas con esta metodología. Se trata de un grupo multidisciplinar formado por miembros del Servicio de Calidad e Innovación, del Banco de tiempo Solidario (Tantaka) y en el cual también colaboran profesores de la Facultad de Educación y Psicología. Este equipo se reúne periódicamente para establecer un ritmo de trabajo con tareas concretas que van siendo revisadas. Dentro de las acciones llevadas a cabo desde la fecha de creación del grupo promotor destacan las siguientes:

1. Recopilar las acciones de aprendizaje-servicio llevadas a cabo en la universidad. De este trabajo se encargó personal investigador en formación que está realizando la tesis doctoral sobre esta metodología. Este trabajo se publicó en la revista “Nuestro Tiempo”. (Redacción de Nuestro Tiempo, 2017).
2. La concienciación de la comunidad universitaria sobre la importancia de esta metodología para la sociedad. Para ello se han llevado a cabo acciones de comunicación interna, como reuniones con los vicedecanos de todos los centros con el objetivo de que conozcan, se comprometan y animen a los profesores a formar parte del proyecto. La otra acción de comunicación interna ha sido la redacción y publicación de dos noticias en el boletín de la universidad que se dirige a todos los profesionales de los distintos campus de la Universidad de Navarra. La primera noticia se publicó en febrero de 2018 con el objetivo de dar a conocer la creación del grupo promotor (Universidad de Navarra, 2018).

¹ Servicio de Calidad e Innovación, Universidad de Navarra, Pamplona, España

² Tantaka, (Banco de Tiempo Solidario) Universidad de Navarra, Pamplona, España

3. La segunda noticia se publicó en el mes de marzo de 2018 con el objetivo de lanzar la convocatoria del sello ApS. Para ello desde el Servicio de Calidad e Innovación se realizó un vídeo de dos minutos de duración destacando los aspectos positivos esta metodología y animando a todos los profesores a que implanten actividades de este tipo en sus asignaturas.
4. La formación del claustro, cuya importancia analizaron Naval y Arbués (2018), y de los alumnos en aprendizaje-servicio. Uno de los objetivos fundamentales del grupo promotor es difundir esta metodología entre toda la comunidad universitaria. Para ello se organizaron sesiones de formación en el Campus de Pamplona y en el de San Sebastián.
5. La creación de un sello de ApS para fomentar el uso de esta metodología en las asignaturas de la universidad. En la convocatoria dirigida a todos los profesores, tenían que describir, de manera breve: el objetivo de su asignatura, el servicio prestado a la sociedad, las competencias desarrolladas y la reflexión llevada por el alumno y la evaluación de la actividad de servicio. En junio de 2018 se lanzó la convocatoria del sello para que todas las asignaturas que usaran esta metodología obtuviesen un reconocimiento. Este reconocimiento ha quedado plasmado en la guía docente de cada asignatura mediante un sello diseñado para esta ocasión. En una primera fase se han presentado 51 asignaturas. Desde el Servicio de Calidad e Innovación se han estudiado todas las propuestas y se ha hecho un informe de cada una valorando la idoneidad de la obtención del sello.

3 PARTICIPANTES

Los participantes de este proyecto forman parte de un equipo interdisciplinar integrado por profesionales y profesores de la Universidad de Navarra. Para impulsar esta metodología se puso al frente del equipo promotor a miembros del Servicio de Calidad e Innovación, que depende del Vicerrectorado de Ordenación Académica. Uno de los objetivos de este Servicio es mejorar la calidad de la docencia que se imparte en la universidad e implementar metodologías docentes que ayuden al alumno en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional. Este Servicio da soporte a todos los centros de la universidad. Otro de los ejes fundamentales del grupo promotor de aprendizaje-servicio es la facultad de Educación y Psicología, que aporta la experiencia e investigación en este campo desde hace varios años. Además, el grupo cuenta con la ayuda de Tantaka que es el servicio de la universidad encargado de gestionar las peticiones de ayuda social por parte de entidades de la comunidad foral de Navarra.

Además, en este proyecto contamos con la participación de profesores de todas las facultades y centros de la Universidad de Navarra que han implementado estas actividades de aprendizaje-servicio en distintas asignaturas, y con los alumnos que han participado en ellas.

4 ASPECTOS MÁS POSITIVOS

El aprendizaje-servicio es una de las líneas de investigación de la Facultad de Educación y Psicología. Por ello, el conocimiento que se ha ido adquiriendo a lo largo de estos años ha sido un buen punto de partida para poder establecer las diferentes acciones llevadas a cabo por el grupo promotor.

Además, la experiencia del Servicio de Calidad e Innovación en la formación de profesorado y la comunicación fluida con los diferentes centros de la universidad, han sido clave para difusión del aprendizaje-servicio en la Universidad. Por otro lado, desde Tantaka se tienen detectadas las

necesidades de diferentes socios comunitarios y gracias al grupo promotor estas necesidades se han podido ir canalizando a los diferentes centros de la universidad.

A todo lo anterior hay que añadir que hay un determinante apoyo institucional. El aprendizaje-servicio en la Universidad de Navarra se enmarca dentro de los objetivos del *Horizonte 2020*. Se apuesta por herramientas que consigan que el alumno integre los conocimientos y habilidades a lo largo de su recorrido en la Universidad. Se cuenta, además, con una comunidad universitaria con iniciativa y previamente implicado en temas de servicio a la sociedad.

Otro aspecto positivo es el grupo promotor de la Universidad de Navarra ha entrado a formar parte de la Red Navarra de Aprendizaje y Servicio Solidario, una red que agrupa a las universidades y escuelas navarras, impactando a todos los niveles educativos.

5 DIFICULTADES

Todo este tipo de proyectos llevan implícito una gran inversión de tiempo y esfuerzo que muchas veces complica su puesta en marcha. Es importante para ello, que todo este tipo de proyectos repercutan y tengan un reconocimiento en la carrera académica de los docentes. Por otra parte, hay proyectos que necesitan financiación para poder ponerse en marcha y se necesita detectar entidades que puedan cubrir económicamente estos proyectos. Además, para muchos profesores, aunque quieran poner en marcha acciones de aprendizaje-servicio, es difícil encontrar la necesidad de esa área de conocimiento en la sociedad.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

Para los próximos años se pretende realizar el seguimiento de aquellas asignaturas que han obtenido el sello aprendizaje-servicio. Además, se seguirá animando al claustro académico de la Universidad de Navarra a implementar esta metodología en sus asignaturas. A corto plazo, el objetivo que se viene persiguiendo es que en el curso 2019-2020 todos los estudiantes de la universidad hayan pasado por una experiencia de aprendizaje-servicio al menos una vez a lo largo de su trayectoria académica.

7 REFERENCIAS

Naval, C. y Arbués, E. (2018). *Hacer la universidad en el espacio social*. Pamplona: EUNSA Ediciones.

Redacción de Nuestro Tiempo (2017). *Nuestro Tiempo*, 695, 61-63.

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, I. (2018). Institucionalizando el aprendizaje-servicio en las universidades: expectativas y cautelas para una dinámica de crecimiento responsable. En C. Naval y E. Arbués (Eds.), *Hacer la universidad en el espacio social* (pp. 19-51). Pamplona: EUNSA Ediciones.

Universidad de Navarra (12 de febrero, 2018). Unclíc [Boletín interno]. Recuperado de http://www.unav.es/comunicacion-interna/unclíc/481_UNCLIC1/aps.html

Universidad de Navarra (20 de marzo, 2018). Unclíc [Boletín interno]. Recuperado de http://www.unav.es/comunicacion-interna/unclíc/486_UNCLIC1/180320aprendizajeservicio.html

Más allá de la fisioterapia: enseñanza activa a través del desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio

Carolina Jiménez Sánchez¹, Raquel Lafuente Ureta¹, Almudena Buesa Estélez¹, Marina Francín Gallego¹, Rocío Fortún Rabadán¹ y Sara Pérez Palomares¹

Universidad San Jorge

1 INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) busca combinar el aprendizaje del estudiante con el servicio a la comunidad generando beneficios en el currículum académico, a la vez que se consigue una adecuada formación en valores como la solidaridad y la responsabilidad social (Rodríguez, 2014).

Desde el ámbito de la universidad, dentro del Espacio Europeo de Estudios Superiores, los Grados y Masters se están orientando hacia el enfoque educativo del Aprendizaje Basado en Competencias, que se define por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Rodríguez, 2014 y Sáenz de Jubera, Ponce de León y Sanz, 2016). Este enfoque promueve la creación de estrategias educativas que faciliten la implicación del alumno con la ciudadanía de su entorno (Francisco y Moliner, 2010). Asimismo, la incorporación de la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG) en los planes de estudio de todas las titulaciones es uno de los grandes cambios en el sistema universitario español con la implantación del Plan Europeo Bolonia (Sáenz de Jubera et al., 2016).

El ApS en el ámbito de la fisioterapia puede facilitar la adquisición de muchas competencias, entre ellas la comunicación, la educación, el reconocimiento de las diferencias culturales e individuales, la prevención, el desarrollo profesional y la responsabilidad social. No obstante, a pesar de su empleo en numerosas disciplinas como son las titulaciones de educación, este tipo de estrategia de enseñanza ha sido poco desarrollada entre los estudiantes de fisioterapia (Hoppes, Bender y DeGrace, 2003; Lattanzi y Pechak, 2011 y Roper y Santiago, 2014). Además, la asignatura TFG puede ser el marco idóneo para que el alumnado pueda desarrollar las competencias y habilidades adquiridas durante el grado a través de la realización de trabajos científicos en contextos próximos a un entorno laboral, conectando de esta forma el aprendizaje académico con el aprendizaje vivencial (Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2013 y Tejada, 2013).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto ApS en Fisioterapia dio comienzo en el curso académico 2016-2017 dándole continuidad durante el curso 2017-2018, y se enmarca dentro de los proyectos de la asignatura TFG del Grado de Fisioterapia de la Universidad San Jorge. Dicha asignatura es una asignatura perteneciente al segundo semestre de carácter obligatorio de 6 créditos ECTS donde existe una carga para el alumnado predominantemente autónoma. El objetivo principal es desarrollar y defender un trabajo de carácter

¹ Departamento de Fisioterapia. Grupo de Investigación Iphysio. Universidad San Jorge. Zaragoza.

científico dentro del campo de la fisioterapia, integrando todos los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la titulación.

Respecto a los participantes de los proyectos ApS se cuenta con estudiantes y profesorado del Grado de Fisioterapia de la Universidad San Jorge, con estudiantes y profesorado del Centro San Valero y con entidades, asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro de Zaragoza.

3 PARTICIPANTES

Durante el año académico 2017/2018, 15 estudiantes de fisioterapia (9 mujeres y 6 varones) del Programa de Fisioterapia de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Jorge, inscritos en la asignatura TFG, desarrollaron proyectos ApS junto a 6 tutores académicos (6 mujeres) en 8 entidades locales:

- Asociación Aragonesa Fibrosis Quística.
- Asociación de Pacientes Amputados y/o con Agenesias-ADAMPI Aragón.
- Special Olympics.
- Hermandad del Santo Refugio de Zaragoza.
- Universidad San Jorge-USJ.
- CAI Deporte Adaptado.
- Asociación Aragonesa de Enfermedades Neuromusculares-ASEM Aragón.
- Asociación de Enfermos de Lupus y Síndrome Antifosfolípido de Aragón-ALADA Aragón.

4 NECESIDADES DETECTADAS

En este proyecto ApS se cubrieron las necesidades de cada entidad siguiendo la metodología para el diseño de los programas ApS según el modelo propuesto por Martínez (2014) combinando dicho formato con el requerido para el proyecto TFG.

4.1 Preparación o Planificación

La fase inicial del proyecto consistió en la búsqueda y detección por parte de los alumnos de las necesidades de atención de fisioterapia de las entidades participantes en los proyectos ApS. Posteriormente, de forma conjunta entre los tutores académicos y los estudiantes, se establecieron los objetivos curriculares y la planificación del servicio a realizar.

4.2 Diseño

Se llevó a cabo por parte de los alumnos una amplia búsqueda bibliográfica sobre la patología, fisiopatología e intervenciones educativas y terapéuticas en el ámbito de la fisioterapia de los colectivos con los que se iba a trabajar con el fin de dar soporte científico a sus respectivos proyectos.

4.3 Ejecución

En todos los proyectos se buscó incrementar a través de los distintos programas realizados (programas de intervención fisioterápica, programas de ejercicio terapéutico, programas de concienciación,

sensibilización y educación terapéutica...) las competencias de los participantes desde el punto de vista de la fisioterapia para prevenir, reconocer y/o actuar ante problemas derivados de sus condiciones de salud.

Todos los proyectos se abordaron desde una metodología dinámica, favoreciendo la motivación y la implicación de los estudiantes y usuarios de las entidades, para así incrementar la participación de ambos grupos en un aprendizaje activo y comprometido (Figura 1).



Figura 1. Proyecto ApS-Hermandad del Refugio

4.4 Demostración

Se realizaron distintas propuestas a la hora de difundir los proyectos ApS en Fisioterapia:

- En el ámbito académico, dentro de la asignatura de TFG mediante la defensa de su trabajo ante un tribunal académico.
- En el ámbito educativo a través de ponencias y posters en distintas jornadas, congresos, etc.
- A las entidades participantes y a la población en general mediante la divulgación a través de jornadas, charlas, reuniones, talleres, etc. (Figura 2).



Figura 2. Charla educativa Proyecto ApS-ALADA

4.5 Reflexión

La reflexión por parte de los alumnos se desarrolló en 3 niveles:

- Individual: a través de la grabación de vídeos de reflexión inicial y un cuaderno reflexivo con preguntas guiadas para todas las fases del proyecto ApS.
- Colectiva: al finalizar la experiencia mediante la realización de un grupo focal con una muestra representativa de los alumnos que participaron en proyectos ApS.
- Con las entidades mediante la presentación a las entidades del proyecto ApS realizado.

La reflexión por parte de las entidades consistió en la realización de encuestas de satisfacción por parte de los participantes de cada proyecto ApS y por parte de los directores de las entidades.

4.6 Reconocimiento

El reconocimiento al trabajo realizado se ha realizado a través de la presentación/difusión de los proyectos tanto en la universidad (defensa del TFG, comunicaciones en Jornadas del Grado de Fisioterapia, etc.) como en las respectivas entidades (jornadas, talleres, etc.) y en otros eventos académicos (jornadas educativas de ApS, comunicaciones en congresos, etc.).

4.7 Evaluación

4.7.1 Evaluación académica de los estudiantes

La evaluación de los proyectos ApS-TFG se llevó a cabo valorando los conocimientos académicos adquiridos y desarrollados por los alumnos, así como las experiencias de los alumnos y entidades analizándose la consecución/no de los objetivos. Como herramientas principales de evaluación, destacaremos:

- Rúbricas de evaluación específicas del TFG, por parte de los tutores académicos.
- Defensa del TFG ante tribunal académico donde se justifica su elaboración, ejecución, análisis y conclusión.

4.7.2 Evaluación del proyecto ApS

Por parte de los estudiantes:

- Cuaderno de reflexión donde existían 4 apartados:
 - Justificación de elección del proyecto ApS.
 - Necesidades detectadas.
 - Servicio ApS realizado.
 - Reflexión sobre el proyecto ApS.
- Cuestionarios de satisfacción on-line con preguntas de respuesta tipo “Likert” (1-totalmente en desacuerdo y 5-totalmente de acuerdo).
- Grupo focal.

Por parte de la comunidad:

- Cuestionarios de satisfacción con preguntas de respuesta tipo “Likert” (1-totalmente en desacuerdo y 5-totalmente de acuerdo).

5 SERVICIO REALIZADO

Se desarrollaron 15 proyectos donde cada uno de ellos buscaba trabajar un campo relacionado con la mejora de las condiciones de salud dentro del ámbito específico de la fisioterapia.

En la Tabla 1 se muestran los proyectos ApS de TFG del Grado de Fisioterapia realizados en cada una de las entidades participantes.

Tabla 1.

Entidades y proyectos ApS-Fisioterapia

Entidad	Nombre del proyecto desarrollado	Servicio realizado
Asociación Aragonesa Fibrosis Quística	Programa de actividad física en una asociación de pacientes con fibrosis quística.	Realización de un programa de ejercicio físico adaptado y supervisado para pacientes con fibrosis quística.
	Desarrollo e implementación de un videojuego interactivo como tratamiento respiratorio complementario en niños con Fibrosis Quística: protocolo de un ensayo clínico	Desarrollo de un programa de videojuegos para la realización de ejercicios respiratorios de forma lúdica para niños con fibrosis quística.
ADAMPI Aragón	Tratamiento del dolor de miembro fantasma en pacientes amputados de miembro inferior a través del empleo de Realidad Virtual.	Desarrollo de un programa de realidad virtual 3D para el tratamiento del dolor de miembro fantasma en amputados.
	Evaluación de un programa de terapia acuática para pacientes amputados de miembro inferior de la Asociación de Pacientes Amputados y/o con agenesias (ADAMPI): abordaje cualitativo.	Realización de un programa de ejercicios acuáticos para amputados con diferentes niveles de amputación en extremidades inferiores.
Special Olympics	Programa de prevención de lesiones a través de ejercicio terapéutico en jugadores de fútbol sala con discapacidad intelectual.	Desarrollo de un programa específico para la prevención de lesiones en el fútbol para personas con discapacidad intelectual.

	El ejercicio terapéutico influye en la condición física de las personas con discapacidad intelectual: estudio piloto.	Desarrollo de un programa específico para la prevención de lesiones en el baloncesto para personas con discapacidad intelectual.
Hermandad del Santo Refugio de Zaragoza	Programa de fisioterapia en personas sin techo: una experiencia pionera.	Realización de un programa de fisioterapia para sintomatología musculoesquelética para personas transeúntes.
	Estudio observacional para identificar necesidades en materia de fisioterapia en población sin techo de la Hermandad del Refugio de Zaragoza.	Estudio descriptivo de las condiciones de salud y de vida de las personas transeúntes.
Universidad San Jorge	Programa de promoción de la salud a través de un programa de sensibilización postural para trabajadores de pantallas de visualización (PVDs) de la Universidad San Jorge.	Realización de un programa de fisioterapia específico para trabajadores de pantallas de visualización.
CAI Deporte Adaptado	Protocolo de fortalecimiento muscular y aumento del rango articular en el dolor de hombro en jugadores de rugby adaptado.	Desarrollo de un programa de fisioterapia para jugadores de rugby con discapacidad física.
	Desarrollo de un programa educativo sobre conciencia corporal y postural en el entorno escolar, evaluado por los profesores.	Realización de un programa de concienciación a nivel corporal y postural para niños de primaria.
	Desarrollo de un programa educativo sobre conciencia corporal y postural en el entorno escolar, evaluado por los alumnos.	Realización de un programa de concienciación a nivel corporal y postural para niños de primaria.
	Programa de ejercicios para prevenir el dolor de hombro en jugadores de baloncesto adaptado.	Desarrollo de un programa de fisioterapia para jugadores de baloncesto con discapacidad física.
ASEM Aragón	Efecto del ejercicio específico de las fases de la marcha y equilibrio sobre las capacidades de marcha en pacientes	Desarrollo de un programa de fisioterapia específico para la marcha

	con Distrofia Muscular de Duchenne: protocolo de ensayo clínico Aleatorizado.	y el equilibrio para personas con Duchenne.
ALADA Aragón	Fisioterapia y Enfermedades autoinmunes: charlas de educación terapéutica para socios de la Asociación ALADA.	Realización de sesiones de educación terapéutica en materia de fisioterapia para personas con patología reumática.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Los resultados de aprendizaje específicos de la asignatura TFG son los siguientes:

- Integrar y aplicar los conocimientos adquiridos durante la titulación.
- Diseñar una intervención o investigación en Fisioterapia de una forma autónoma.
- Colaborar y participar en un equipo multidisciplinar.
- Redactar y presentar al resto de la comunidad científica una intervención o estudio en fisioterapia.
- Adquirir y llevar a la práctica los avances que se puedan producir en el campo de la fisioterapia.

Como hemos reflejado anteriormente, respecto a la realización del TFG mediante proyectos ApS, se pretende adquirir, desarrollar e integrar conocimientos específicos de fisioterapia y de metodología de la investigación en beneficio de la sociedad. Para constatar todo este proceso, cada uno de los estudiantes de forma individual completó un cuaderno de reflexión basado el modelo DEAL (Describe, Examine, Articulate Learning) para reflexión crítica de Clayton y Ash (2004) donde se registró la elección del proyecto, la descripción de la experiencia, la evaluación desde un punto de vista académico, social y personal y la reflexión del impacto de la experiencia sobre su aprendizaje.

Desde el punto de vista de la reflexión sobre su aprendizaje:

- Aprendizaje significativo al integrar y aplicar de forma real los conocimientos teórico-prácticos previos y la información disponible en la literatura científica para esa población. El alumnado tuvo que fundamentar teóricamente su intervención, lo que provocó una reflexión profunda para dar soporte al proyecto ApS.

“He aprendido, primero, la diversidad y la complejidad de la enfermedad de lupus y cuánto sufrimiento y fatiga sufren estos pacientes en la realidad” (D. Jantet, comunicación personal, 8 de mayo de 2018).

“Es una adaptación directa de lo que estudiamos a la realidad” (M. Pouxviel, comunicación personal, 8 de mayo de 2018).

- Aprendizaje experiencial basado en la práctica aprendiendo a escuchar y a entender las circunstancias particulares de cada participante, así como la transmisión de conocimientos dentro de cada proyecto ApS. El hecho de que los alumnos pudiesen escoger libremente la

temática de trabajo junto a las propias entidades ha contribuido a una mayor motivación a la hora de la realización del proyecto.

“He podido aprender de las dificultades y los problemas que tienen algunos de los pacientes y como los resuelven, además de admirar la capacidad que tienen de seguir adelante y no rendirse” (S. Domínguez, comunicación personal, 22 de mayo de 2018).

“Se proporciona un servicio a la población que puede resultar útil para ellos, a la vez que nosotros aprendemos cómo tratar y desenvolvemos en las charlas con ellos. Es una retroalimentación para ambos” (F. Lorente, comunicación personal, 8 de mayo de 2018).

- Aprendizaje cooperativo y colaborativo al trabajar en equipo los alumnos junto a otros profesionales y a los propios participantes de cada programa ApS. Esto favoreció el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas, sumamente útiles y necesarias para su futura práctica profesional.

“El grupo que he llevado, ante todo, es sincero, y si algo no les gusta no dudan en decírtelo. Por lo tanto, fui aprendiendo a manejar cada situación, para que el servicio que ofrecía lo pudieran disfrutar al máximo (A. Montorio, comunicación personal, 22 de mayo de 2018).

“He aprendido a trabajar y colaborar con un amplio equipo multidisciplinar para alcanzar una meta común en beneficio de los niños con fibrosis quística” (E. Maicas, comunicación personal, 22 de mayo de 2018).

Como reflexión colectiva, se realizó un grupo focal con la participación de 5 alumnos y la moderadora, obteniéndose una grabación de 1 hora 4 minutos y 57 segundos de duración. Tras el análisis de los datos, se obtuvieron 3 temas principales. A continuación, se muestran estas temáticas con alguna de las reflexiones realizadas por los alumnos:

- Elección del tema, compuesto por dos subtemas: basándose en las prácticas e influencia de las vivencias personales.

“La primera opción me la quitó Arthur, era también de pacientes amputados, pero añadiendo el programa de realidad virtual, entonces me quede con esta. Y muy bien porque quería trabajar con pacientes, además amputados porque en las practicas me tocaron algunos casos y ya ahí me di cuenta de que, a lo mejor hoy en día, desde mi punto de vista, no se les trata muy bien o no...me di cuenta en algunos centros de muchas cosas, y no sé, dije que me gustaría ayudar de otra manera cuando hubiera pacientes amputados” (S. Domínguez, comunicación personal, 22 de mayo de 2018).

- Desarrollo del programa, en el que se obtienen los subtemas: creación e implementación, “luces y sombras”. De forma transversal a este subtema, los alumnos hablaron en relación a los aspectos generales del grado.

“Yo hice un programa de concienciación corporal y postura en colegios para alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Estaba como dentro de una campaña que hace la asociación CAI Deporte Adaptado que es un club deportivo para discapacitados y nos han dejado un pequeño sitio dentro del programa para que Félix y para mí. Hacían como una charla ellos y luego dividíamos el grupo en 2. Un grupo trabajaba con nosotros y otro en baloncesto en silla de ruedas y luego cambiábamos” (J. Morales, comunicación personal, 22 de mayo de 2018).

- Nuevas líneas de investigación, en el que se encuentran los subtemas: laboratorio de biomecánica, Paralimpiadas y nuevos proyectos ApS.

“Me han gustado mucho mis prácticas de neuro, he hecho dos, una en España y otra en Francia y por eso pienso ir en neuro y también si puedo hacer algo de deportivo porque tengo un objetivo personal profesional, intentar en la medida de lo posible hacer los juegos olímpicos de Paris como fisio en 2024, aunque es muy complicado, muy difícil, de karate o lo que sea” (G. L’Huby, comunicación personal, 22 de mayo de 2018).

Respecto a las encuestas de satisfacción on-line sobre el impacto del programa ApS realizadas tanto por parte de los estudiantes como de los directores de las entidades, las puntuaciones promedio (\pm SD) para ambos colectivos estuvieron por encima de 4/5 en todos los ítems evaluados (Tabla 2).

Tabla 2.

Impacto del Programa ApS

Cuestiones	Alumnos	Entidades
El proyecto de Aprendizaje-Servicio de fisioterapia elaborado/ejecutado en la entidad/centro/asociación será/ha sido útil para el colectivo cubriendo necesidades desde el punto de vista de la fisioterapia	4,25 \pm 0,75	4,20 \pm 0,83
El proyecto Aprendizaje-Servicio de fisioterapia ha sido bien reconocido y apreciado por los participantes	4,50 \pm 0,67	4,60 \pm 0,54
El proyecto Aprendizaje-Servicio de fisioterapia elaborado/ejecutado en la entidad/centro/asociación ha estado correctamente planteado y organizado	4,08 \pm 0,79	4,40 \pm 0,54
La profesionalidad de todo el grupo de trabajo (entidad y universidad) ha sido adecuada	4,33 \pm 0,88	4,60 \pm 0,54
La actitud, el interés y el trato de los participantes y de los directores o de los estudiantes han sido adecuados	4,58 \pm 0,66	4,60 \pm 0,54
Esta experiencia ha transmitido tanto valores sociales como profesionales	4,58 \pm 0,83	4,40 \pm 0,89
Recomendaría este tipo de iniciativas prácticas, educativas y científicas (Aprendizaje-Servicio) dentro del servicio comunitario	4,66 \pm 0,65	4,80 \pm 0,44

Dentro de las cuestiones planteadas, destaca para ambos colectivos la recomendación para participar en proyectos ApS. Asimismo, puede observarse que las puntuaciones obtenidas en general por parte de los directores de las entidades son más altas respecto a las puntuaciones otorgadas por los estudiantes, por lo que las experiencias ApS son ligeramente mejor valoradas por los propios colectivos a las que van destinadas.

7 CONCLUSIONES

El hecho de plantear proyectos ApS dentro de la asignatura TFG del Grado de Fisioterapia ha posibilitado desde la universidad la combinación de la colaboración en la comunidad con la realización de proyectos académico-científicos en materia de fisioterapia donde el alumno aplica y desarrolla todos los conocimientos obtenidos durante la titulación.

A la vista de nuestros resultados, es destacable la importante repercusión tanto para los alumnos y entidades participantes a nivel personal y profesional, estando en consonancia con Esteban (2004) que afirma que una de las misiones desde la universidad es formar tanto a profesionales como a personas. Por ello, cabe destacar la posibilidad desde los proyectos ApS de facilitar una adecuada orientación profesional, acercando al alumno a un contexto real, útil para su futuro ejercicio profesional (Llanes, Figuera y Terrado, 2015). Pero no debemos olvidar además que el ApS contribuye a establecer y mejorar el compromiso social, favoreciendo una ciudadanía activa (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Se puede constatar el servicio de calidad realizado en base a unas necesidades reales de la comunidad y el reconocimiento recíproco tanto de las entidades como de los estudiantes y docentes a la labor realizada. Uno de los mayores beneficios del ApS es la promoción de las relaciones con las organizaciones y personas relevantes dentro del contexto cuasi-profesional (Tejada, 2013). Además, Bowen y Martín (2006) concluyen la necesidad de realizar un proceso de evaluación y reflexión de todas las partes implicadas para garantizar el reconocimiento al servicio realizado y al beneficio detectado para ambas partes implicadas. En línea con esta reflexión podemos resaltar una valoración general más positiva por parte de los directores de las entidades colaboradoras ApS lo que vendría a reforzar la idea que este tipo de proyectos son útiles y profundamente valorados por parte de una comunidad que no tiene los suficientes recursos y acceso, en nuestro caso, a la fisioterapia.

Al realizarse los proyectos ApS dentro de un trabajo académico-científico como es el TFG, hay que señalar también que dicha metodología ha podido dar complejidad a la tarea investigadora ya que pueden aparecer contratiempos no propios en algunos casos de proyectos eminentemente científicos requiriéndose mayor tiempo y mayor preparación que los modelos TFG tradicionales. No obstante, a pesar de estas dificultades, los proyectos ApS son recomendados por los propios estudiantes para la realización de sus proyectos finales tal y como queda reflejada en sus valoraciones y reflexiones.

Aunque no se ha realizado una valoración específica por parte del equipo docente, hay que remarcar el importante grado de satisfacción con la experiencia ApS a pesar de las dificultades y limitaciones que este tipo de metodología conllevan.

Como conclusión final, podemos decir que los resultados mostraron que la metodología ApS en el Grado de Fisioterapia es una estrategia pedagógica que no solo tiene un impacto significativo en la comunidad sino en los propios estudiantes contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.

8 REFERENCIAS

- Ash, S., y Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154.
- Bowen, S., y Martin, P.J. (2006). A model for collaborative evaluation of university-community partnerships. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 902-907.

- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Hoppes, S., Bender, D., DeGrace, B. (2003). Service learning is a perfect fit for occupational and physical therapy education. *Journal of Allied Health*, 34(1), 47-50.
- Lattanzi, JB., y Pechak, C. (2011). A conceptual framework for international service learning course planning: Promoting a foundation for ethical practice in the physical therapy and occupational therapy professions. *Journal of Allied Health*, 40(2), 10-109.
- Llanes, J., Figuera, P., y Torrado, M. (2015). Gestión personal de la carrera. Factor clave para el desarrollo profesional. En *Investigar con y para la sociedad* (vol. 2) (pp. 867-876). AIDIPE.
- Martínez Usarralde, M.J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (Aprendizaje Servicio). *Centro de Cooperación al Desarrollo: Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano*. (pp. 324-328). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Ponce de León, A., Sanz, E., y Valdemoros, M.A. (2013). El Trabajo Fin de Grado, marco para el desarrollo del emprendimiento entre los jóvenes. En Torío, S., García-Pérez, O., Peña, J.V. y Fernández, C.M., *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 324-328). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Gallego, M. (2014). El Aprendizaje y Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Roper, E.A., y Santiago, J.A. (2014). Influence of Service-Learning on Kinesiology Students' Attitudes Toward P-12 Students With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 162-180.
- Sáenz de Jubera Ocón, M., Ponce de León Elizondo, A., y Sanz Arazuri, E. (2016). El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 63-76.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.

Aprendizaje-Servicio: Una metodología promotora de la resiliencia para alumnos universitarios

Salcedo Mateu Amparo¹

Universidad Católica de Valencia

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio Universitario, experiencias psicosociales, educación, resiliencia.

1 INTRODUCCIÓN

La participación en proyectos de Aprendizaje-Servicio proporciona una serie de ventajas emocionales que van más allá de la adquisición de competencias académicas mientras se presta un servicio a la sociedad. Realizar acciones para obtener el aprendizaje académico en contextos reales, permite un contacto directo con el saber competente de las necesidades del otro. De ese encuentro, se obtienen experiencias directas a modo de oportunidades por explorar convirtiendo el aprendizaje en una serie de valores personales y sociales que favorecen la resiliencia.

Los retos que están presentes en cada uno de los proyectos y en cada uno de los grupos y alumnos crean la oportunidad única de resolverlos. Es en ese encuadre de enseñanza-aprendizaje, donde aparecen aspectos vulnerables que permiten ser observados para su resolución, posibilitando adquirir el empoderamiento personal.

El docente utiliza la pedagogía Aprendizaje-Servicio aplicando una serie de estrategias encaminadas a la autorrealización académica para hacer emerger los recursos personales necesarios, afrontar los retos y encaminar a los alumnos en sus pasos hacia acciones competentes y responsables. De este modo y al poner en marcha una serie de recursos que enseñan a reflexionar sobre los procesos cognitivos, el docente actúa como acompañante y tutor de resiliencia en todos y cada uno de los proyectos que coordina, posibilitando la emergencia de cualidades resilientes.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Se presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la que se muestran la adquisición de competencias de los alumnos de primer curso de Educación Social en la asignatura Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. La experiencia está compuesta por una serie de proyectos destinados a una población con dificultades reales en muchos sentidos y que requieren una atención especializada. Los recursos de los que disponen a menudo son insuficientes para dar respuesta a sus necesidades y es por esa razón que las intervenciones realizadas por los alumnos han sido valoradas muy positivamente.

Hacer conscientes a nuestros alumnos de que hay una realidad humana y social a la hora de adquirir conocimientos, es una garantía de éxito tanto a nivel personal como académico. La presencia de nuestros alumnos en contextos sociales favorece la integración significativa de los resultados de aprendizaje.

¹ Departamento de Educación Inclusiva, desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación. UCV. Contacto: amparo.salcedo@ucv.es

Aunque que no todo el aprendizaje y servicio social es Aprendizaje -Servicio Tapia (2006) considera tres características fundamentales para describir la experiencia.

- a) Que el alumno sea el protagonista de todas y cada una de las fases del proyecto, apoyado por su responsable académico.
- b) Que adquiriera los conocimientos consignados en su guía docente mientras los pone en práctica de manera solidaria.
- c) Que todo ello esté al servicio de unas necesidades reales en la sociedad.

Estas tres características conllevan implícitas una serie de variables a nivel cognitivo y a nivel conductual, ya que para hacer frente a las mismas se deben desarrollarse aspectos como la inteligencia emocional y la autoestima.

La adquisición de competencias emocionales ha sido referida por numerosos autores como una ventaja académica que favorece el correcto desarrollo de la personalidad. (Chiva, Pallarés y Gil, 2016) hacen referencia a cuatro categorías para definir la personalidad eficaz en el estudiante “Autorrealización académica, autorrealización social, autoestima y autoeficacia resolutive” (p.2).

Bisquerra (2003) considera la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p.27).

El diseño pedagógico del Aprendizaje-Servicio hace posible el aumento de las competencias emocionales referidas anteriormente potenciando además el aumento de la capacidad resiliente.

Otros autores (Furco, 2011; Puig, 2009; Puig, Molist, Pegó y Martín, 2007; Martín y Rubio, 2010; Martínez, 2008; Mendía, 2010, 2012; Novella, 2013; Rubio, Prats y Gómez, 2013; Tapia, Amar, Montes y Tapia, 2013; Domínguez 2014, citado en Salcedo 2018) Consideran que la práctica de aprendizaje servicio proporciona los siguientes beneficios:

- Fortalecimiento de la autoestima del alumnado.
- Mejora sustancial de sus habilidades comunicativas.
- Favorece el desarrollo de las capacidades necesarias para diagnosticar situaciones, evaluar alternativas, ejecutar planes de acción y evaluar sus procesos y resultados.
- Propicia el desarrollo de actitudes prosociales y la capacidad de resistir y afrontar (resiliencia) las adversidades.
- Promueve el desarrollo de una conciencia ética y comprometida con el bien común.
- Opera como un factor de protección que disminuye conductas de riesgo y exclusión.
- Desarrollar competencias básicas indispensables para la inserción en el mundo laboral, como la capacidad para la resolución de problemas prácticos cotidianos, el cultivo de la creatividad y la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la capacidad de liderazgo.

- Representar una ocasión para descubrir intereses y vocaciones relativas al futuro profesional. (p 73-74).

Según lo expuesto los beneficios psicosociales que se obtienen de la práctica de Aprendizaje Servicio, nos hace resilientes. Para Grotberg (2013) la resiliencia está compuesta por cuatro factores que nos hacen conscientes del Yo.

- Yo tengo, haciendo referencia a los apoyos externos.
- Yo soy, haciendo referencia a una fuerza interior que se desarrolla a través del tiempo,
- Yo estoy, haciendo referencia a los actos responsables y comprometidos.
- Yo puedo, haciendo referencia a la inteligencia emocional.

3 PARTICIPANTES

Los participantes fueron alumnos de primer curso de Educación Social en las siguientes entidades de la Comunidad Valenciana.

- Centro de Menores Asociación Nueva Infancia en Valencia.
- Centro de Ocio de Autismo APNAV en Valencia.
- Centro Gabaldón para niños con hiperactividad en Valencia.
- Colegio Nuestra Señora de los Desamparados en Nazaret.
- Juniors de Requena en Requena.
- Ies Sant Jordi.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Las necesidades detectadas fueron acordes con el perfil de la asociación, pero en general se detectaron:

Desajustes Emocionales, dificultades en la adquisición de la lectoescritura, baja autoestima, necesidad de ocio y tiempo libre adaptado, dificultades sensoriales, conducta disruptiva, y privación sociocultural.

5 SERVICIO REALIZADO

Los alumnos escogieron un centro o asociación que atendiera a personas con las características del proyecto elegido relacionado con la asignatura. Una vez fueron adquiridas las competencias para conocer y detectar las necesidades e intereses fundamentales, planificaron sus estrategias de acción, diseñando, gestionando y evaluando programas para sus proyectos en los diferentes ámbitos de actuación. La asignatura de la cual partieron los proyectos proporcionó conocimientos relativos a la atención de niños con necesidades derivadas de discapacidad física, sensorial intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta, déficit de atención, alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, alta capacidad intelectual, privación social y cultural y necesidades derivadas de enfermedad.

Los grupos de estudiantes escogieron el proyecto en función de sus preferencias en los ámbitos que correspondían con cada necesidad y que referimos a continuación.

5.1 Centro de Menores Asociación Nueva Infancia.

Desde el centro de acogida se presta a los menores un clima socio afectivo para restablecer las heridas con las que los niños llegan ya que provienen de hogares disfuncionales. El centro y el personal que lo compone está dotados y formados adecuadamente para atender a menores con necesidades especiales.

Los servicios realizados estuvieron a la base de ofrecer una alternativa para trabajar capacidades resilientes y la aceptación de la diversidad a través de actividades de cuentacuentos.

5.2 Centro de Ocio de Autismo APNAV

Es un centro creado por padres de niños Autistas que pertenecen al Centro de Día Ángel Riviere de Masías (Valencia). El centro de Ocio se ubica en Valencia Capital y atiende a padres asociados que disfrutan de respiro gracias al servicio proporcionado por voluntarios.

El grupo de alumnos que se ofreció al centro para dar servicio se entrevistó con algunos padres para conocer las características de sus hijos a los que les ofrecieron respuesta de ocio.

5.3 Centro Gabaldón

Es un organismo creado para cubrir necesidades de niños adolescentes y adultos en el área de psicología, logopedia pedagogía, neuropsicología en la Comunidad Valenciana. Los alumnos Implementaron un programa para mejorar la autoestima y reducir la impulsividad en niños con TDAH.

Para ello implementaron un plan de acción que tenía como meta, el manejo de la impulsividad, trabajando la comunicación y el autocontrol, generando alternativas utilizando reforzadores.

5.4 Colegio Nuestra Señora de los Desamparados de Nazaret. Valencia

Es un colegio parroquial del barrio de Nazaret perteneciente a la Diócesis de Valencia.

Atiende a niños desde 2º ciclo de Educación Infantil hasta 4º de la E.S.O, la mayoría de etnia gitana.

Se ofrecieron diversas actividades para trabajar la empatía del grupo clase hacia un niño con dislexia.

5.5 Juniors de Requena

Es un grupo de niños, niñas y preadolescentes acompañados por educadores/educadoras para animarlos en su proceso de formación en el marco de la iglesia católica que trabaja especialmente con la infancia en situación de vulnerabilidad social.

Dieron respuesta educativa y socializadora adecuada a menores con carencias socioeconómicas para impedir procesos de desescolarización o rechazo. Realizaron actividades de ocio donde se trabajaron aspectos emocionales como la empatía, el respeto, el autocontrol, la autoestima los prejuicios y la igualdad durante seis sesiones de tres horas.

5.6 Ies Jordi de Sant Jordi

Tiene una oferta educativa de: ESO, Bachillerato, Ciclos formativos de grado medio y superior, así como programas de Cualificación Profesional Inicial.

Lo alumnos realizaron una investigación mediante un cuestionario para los cursos de 3° y 4° para conocer las características y el perfil del alumnado en deprivación sociocultural determinando sus necesidades con el fin de determinar actividades que favorecen la convivencia del alumnado.

5.7 Centro de San Cristófol

Es un Centro de Educación Especial ubicado en Sagunto. Atiende a alumnos debido a que sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo son muy altas.

Los alumnos recogieron información acerca de la discapacidad mental con el fin de atender de manera lúdica las necesidades detectadas.

Realizaron actividades relacionadas con la autonomía personal, la resolución de problemas de la vida diaria.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Se han ido conociendo las características que tienen los alumnos con necesidades específicas de este centro. Y este resultado lo podemos ver plasmado en las siguientes competencias

Los alumnos han podido integrar los contenidos de la guía docente prestando servicio a las diferentes entidades. Hay que destacar la adquisición de competencias transversales como trabajar en equipo dentro de contextos interdisciplinarios, manifestando iniciativa y creatividad, así como las específicas: conocer las diferentes metodologías y técnicas de investigación socioeducativa, planificar, diseñar, gestionar y evaluar programas y proyectos socioeducativos en los diferentes ámbitos de actuación.

También han desarrollado capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

7 REFERENCIAS

- Banda Castro, A. L., y Morales Zamorano, M. A. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 3-20.
- Bisquerra, R. (2003). La educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Chiva-Bartoll, Ó., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.
- Grotberg, H.E. (2013). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Salcedo, A., Ruiz Y., Novella, C. (2018). *El horizonte educativo de la ecología integral. Claves para una cultura del encuentro y la justicia social*. Comunidad Valenciana: Universidad Católica de Valencia. ISBN 978-84-16562-05-3.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria.

Educación escolar y universitaria unidas por el aprendizaje-servicio

Sara Serrate González, Margarita González Sánchez y David Caballero Franco

Universidad de Salamanca

1 INTRODUCCIÓN

El sistema universitario actual debe promover el desarrollo de competencias profesionales, técnicas y sociales que permitan a los estudiantes poder aplicar sus conocimientos a una realidad social cambiante. En concreto, los estudiantes del Grado en Educación Social se forman para ser profesionales cercanos a las necesidades de los sujetos, que promueven cambios y que aplican estrategias socioeducativas para permitir que la población mejore sus condiciones de vida. Se debe por tanto ofrecer una formación dinámica, activa y en contextos reales que les permita un aprendizaje más significativo.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La experiencia que se presenta a continuación parte de la necesidad de integración de metodologías activas de aprendizaje, centradas en el desarrollo de proyectos funcionales y relevantes, tanto para la formación integral de los alumnos como para una mayor contribución a la visibilidad del conocimiento generado por la Universidad, suponen un aprendizaje a través de la experiencia (Martínez, 2010), el pensamiento crítico y la creatividad. Recurrimos, por tanto, a la metodología del Aprendizaje-Servicio como “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p.20).

El plan diseñado se presenta como un ejemplo claro de buenas prácticas, en una apuesta educativa que se fundamenta en la participación de jóvenes estudiantes del Grado en Educación Social en el desarrollo formativo de estudiantes de secundaria con los que, conjuntamente, establecen un servicio a la comunidad. Se piensa en este tipo de metodología con una intencionalidad pedagógica (Rubio, 2008) desarrollada a partir de actividades reales llevadas a cabo por el alumnado universitario, diseñadas de modo que la relación entre los jóvenes universitarios y los receptores del servicio, en este caso estudiantes de secundaria, sea recíproca: ambos deben ganar algo y también ofrecer algo (Martínez Martínez, Alonso y Gezuraga., 2013).

Se trata, por tanto, de implementar una metodología de aprendizaje promotora de servicio a la comunidad, a la vez que una metodología de servicio a la comunidad promotora de aprendizaje. En el epicentro situamos dos sinergias: de un lado, alumnos del Grado en Educación Social que ofrecen un servicio a los alumnos de secundaria, a la vez que desarrollan sus conocimientos y competencias propias de su titulación, y por otro los alumnos de secundaria que acogen una oportunidad de aprendizaje desde la cual adquirir conocimientos y habilidades necesarias para participar en sociedad, quienes, a su vez ofrecen a los alumnos universitarios la oportunidad de aprendizaje desde la práctica (Rubio, 2008).

En la metodología de aprendizaje-servicio confluyen dos tipos de experiencias educativas que suelen desarrollarse de forma paralela (Horacio, 2006), como son, actividades con objetivos específicamente académicos, realizadas para que los alumnos universitarios apliquen metodologías de

investigación acción y tomen contacto con la realidad a partir del aprendizaje disciplinar propio de sus estudios universitarios, de tal forma que se amplía su *saber ser profesional* (Mendía, 2012), y, por otro lado, actividades solidarias que repercutan en el aprendizaje y desarrollo de competencias para la vida del alumnado de educación secundaria.

3 PARTICIPANTES

Como se ha venido poniendo de manifiesto, los participantes son los estudiantes del Grado en Educación Social de segundo y tercer curso matriculados en las asignaturas de *Pedagogía Social, Intervención Socioeducativa en Infancia y Juventud e Educación Familiar y Desarrollo Comunitario* y estudiantes de 3º y 4º de la ESO de un centro educativo de la ciudad de Salamanca.

4 NECESIDADES DETECTADAS

El proyecto parte de un análisis de la realidad y un diagnóstico de situación realizado por los estudiantes universitarios sobre el barrio de Pizarrales de la ciudad de Salamanca, en el que, a partir la detección de algunas necesidades y fortalezas, se delimitaron 3 necesidades concretas. Este proceso estuvo acompañado de reuniones semanales entre los estudiantes y los docentes universitarios participantes en el proyecto, donde se identificaron diferentes alternativas disponibles, se evaluaron y finalmente se seleccionó la que se consideraba más viable. Esta delimitación permite fijar las primeras bases con las que comenzar a acotar el proyecto decidiendo actuar en un colegio de secundaria. Posteriormente se incorporan a las reuniones el equipo de docentes del centro educativo que participarán en el proyecto y en conjunto se decide el servicio a realizar.

La decisión vino condicionada por la necesidad de prevención y actuación ante el consumo de drogas, a través de la concienciación e intervención cívica, donde los menores de este barrio concreto se encuentran vulnerables e influenciados ante esta problemática social que tienen cercana. La decisión también tuvo como referencia a la hora de limitar el colectivo y el servicio un estudio previo realizado por los propios jóvenes del colegio en el que se pretendía actuar, donde los propios alumnos destacaban la droga como uno de los problemas más importantes y más frecuentes en su barrio.

5 SERVICIO REALIZADO

El proyecto se encuadra en un servicio de atención a personas y colectivos cercanos con necesidades concretas y de mejora de la calidad de vida de la población, a través de la concienciación e intervención cívica (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Se conformó en una serie de talleres y dinámicas enmarcadas dentro del currículum ordinario de los alumnos de secundaria encuadradas en los horarios de tutorías y una serie de actividades lúdicas extraescolares, conectadas unas y otras por un hilo conductor orientado al desarrollo integral de los jóvenes en la prevención del consumo de drogas. La innovación del proyecto se encuentra en la tipología de acciones desarrolladas, basadas en distintas variables a trabajar con los jóvenes como el ideal de líder, roles sociales aceptados, habilidades de comunicación, el ocio creativo y las nuevas tecnologías y redes sociales.

La duración del servicio fue de cuatro semanas, concluyendo con una actividad que tuvo repercusión social al participar también familiares y vecinos del barrio, donde se proyectó un vídeo realizado por los estudiantes.

6 APRENDIZAJES ADQUIRIDOS

El principal beneficio obtenido para los estudiantes se encuentra en la posibilidad de realizar un trabajo de campo en el que el aprendizaje se realiza sobre un terreno real, y no simulado en las aulas. Además, una vez que los estudiantes delimitan el servicio, adquieren una serie de aprendizajes recibidos por colaboradores del proyecto en aspectos concretos como el tratamiento de las drogodependencias con adolescentes, la puesta en práctica de dinámicas, la cohesión y coordinación en proyectos de corte social, etc. Por último, los estudiantes ponen en valor todos los aspectos teóricos adquiridos con anterioridad (código deontológico, legislación, aspectos de intervención socioeducativa), así como la superación de conflictos y el aprendizaje mutuo adquirido en un grupo que debe estar cohesionado si desea que el proyecto y el servicio salga adelante.

7 CONCLUSIONES

Experiencias de aprendizaje de este tipo en el contexto universitario son puestas en valor por los propios estudiantes al suponer una experiencia novedosa para ellos que les permite salir de los muros de la facultad para aprender en contacto con la realidad. Inevitablemente hay que mencionar el trabajo que supone para el equipo de docentes participantes la puesta en marcha de iniciativas de este tipo, inversión en horas y en esfuerzo, pero es imprescindible considera que se requieren estas acciones como oferta educativa de calidad que permita a los jóvenes tener un compromiso con su formación, pero también con la sociedad.

8 REFERENCIAS

- Horacio, N. (2006). *Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana*. Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria, Aprendizaje Servicio: Caracas.
- 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 Vaco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (Ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje- Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Rubio, L. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.

Una Experiencia actual de ApS en Centros Universitarios de corte Tecnológico y Social

Isabel Saz-Gil¹, Mariano Ubé-Sanjuán² e Inmaculada Plaza-García²

Universidad de Zaragoza

1 INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto, en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). El ApS es de una actividad compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades o valores, a partir de la práctica reflexiva. Su fundamentación psicopedagógica coincide con las demandadas en el EEES. Las experiencias de APS dan respuesta siempre a resultados de aprendizaje vinculados con las competencias propias de cada titulación, en el contexto del plan de estudios.

El modelo de implementación del aprendizaje servicio busca responder a la formación disciplinar de cada perfil profesional. De este modo, según Jouannet, Salas, y Contreras (2013) los objetivos, entre otros, son:

- Desarrollar una docencia que genere aprendizajes significativos basados en el vínculo con la sociedad.
- Aportar al desarrollo de las comunidades por medio de los proyectos realizados por los estudiantes en el contexto de sus actividades académicas.
- Potenciar en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y la formación de valores y actitudes favorables a la comunidad.

Por otro lado, Furco (2004), a partir de diversas investigaciones sobre el impacto del ApS en los estudiantes, pone de relieve resultados positivos en seis campos: 1) El desarrollo académico y competitivo de los estudiantes. 2) El desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso. 3) El desarrollo vocacional y profesional, es decir, lo que van a hacer esos estudiantes en el futuro. 4) El desarrollo ético y moral y la comprensión de los distintos valores. 5) El desarrollo personal, cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias. 6) El desarrollo social, la capacidad de trabajar con otras personas, en equipo.

En definitiva, se trata de un aprendizaje significativo y experiencial que permite desarrollar múltiples competencias. En nuestro caso, se ha implementado en centros universitarios de corte tecnológico y social en asignaturas vinculadas con la dirección y gestión de organizaciones. El objetivo que se persigue es que los estudiantes sean capaces de poner de relieve e implementen de forma práctica competencias directivas requeridas ante la complejidad creciente de las organizaciones.

¹ Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

² Escuela Universitaria Politécnica de Teruel

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El presente trabajo pretende mostrar una experiencia práctica de Aprendizaje-Servicio por parte de integrantes de dos centros de la Universidad de Zaragoza situados en el Campus de Teruel (Universidad de Zaragoza), la Escuela Universitaria Politécnica de Teruel (EUPT) y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) en el curso 2017-18. Los alumnos aplicaron sus conocimientos de modo práctico a entidades sociales turolenses. Asimismo, en ambos centros existe una trayectoria previa de colaboración con entidades sociales, se han dado pasos hacia la imbricación en este sector (entidades del Tercer Sector o Economía Social), fortaleciendo la relación a nivel institucional con tales organizaciones al considerarse relevante la participación de todos los estamentos (estudiantes – profesorado – coordinador de titulación – dirección) en esta experiencia.

En este caso, además de otras actividades, el desarrollo de la experiencia de ApS contaba con la elaboración de una serie de informes al respecto, por parte de los estudiantes, además debían ser expuestos en el aula y su evaluación formaba parte de la calificación final. Tras el desarrollo de la experiencia de ApS y al finalizar cada una de las asignaturas implicadas, la última semana de clase, se pidió a los estudiantes que cumplimentaran, de forma anónima, un cuestionario en el que valoraran, desde su punto de vista, el impacto de la metodología y su apreciación sobre diversos aspectos del proceso seguido. También se implicó a las entidades colaboradoras en la evaluación del proceso y de la experiencia. Complementariamente, se han formalizado contactos entre las entidades sociales y los centros, sentando las bases para futuras colaboraciones.

3 PARTICIPANTES

Desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas han participado estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Las asignaturas en las que se ha integrado la metodología ApS son “Política de la Empresa” (3er curso, asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS), “Logística y Cadena de Suministro” (4º curso, optativa, 5 créditos ECTS), “Innovación y Cambio tecnológico” (4º curso, de carácter optativo, 5 créditos ECTS).

En cuanto a la Escuela Universitaria Politécnica de Teruel, su participación radica, por un lado, en estudiantes de 4º curso del Grado en Ingeniería Electrónica y Automática, en la asignatura de carácter obligatorio de 6 créditos ECTS “Organización y Dirección de Empresas”. Por otro lado, desde la dirección, se han organizado encuentros entre estudiantes y docentes de este centro con entidades sociales de la ciudad para su conocimiento mutuo.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Existe un hilo directo entre el desarrollo de competencias indicadas en ciertas asignaturas, de corte básico y transversal, y la aportación de la experiencia de ApS. Además, en las asignaturas integradas en el departamento de dirección y organización de empresas los estudiantes, necesariamente, deben desarrollar y mostrar que han puesto en práctica competencias directivas requeridas por las empresas. A modo de ejemplo, puede señalarse la relación con la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones con iniciativa o la capacidad para aprender de forma continuada. Es más, ante el refuerzo de la necesidad actual de mejora de proyección social y de enraizamiento en la sociedad, la experiencia circula en ese sentido. Simultáneamente, para las entidades colaboradoras, el ApS permite interactuar

con los estudiantes y, mientras realizan el servicio, ofrecer a aquéllos la posibilidad de participar en sus programas de voluntariado.

Flores y Vanoni (2016) exponen la evolución de las organizaciones y cómo la creciente complejidad de las mismas exige que los directivos detenten una serie de competencias para afrontar esa realidad. Las competencias de los directivos han de tener relación con los requerimientos que exigen las organizaciones en el momento que tienen que operar en un entorno complejo y globalizado (Puga y Martínez, 2008; Tejada y Navío, 1997).

Entre las múltiples clasificaciones de las competencias que revisan Flores y Vanoni (2016), la clasificación de Müller y Turner (2010) aglutina en tres grupos las competencias directivas requeridas a los directivos de empresas y las relacionan con proyectos de máximo rendimiento en diferentes áreas de las organizaciones. Los grupos de competencias son: 1) las competencias gerenciales, en las que se incluyen la comunicación, gestión de recursos, desarrollo, logros, apoderamiento; 2) las competencias emocionales, este grupo lo conforman la autoconciencia, la resiliencia emocional, la motivación y sensibilidad, la influencia e intuición y la concienciación; 3) las competencias intelectuales, en este grupo se encuentran el análisis crítico y de juicio, la visión e imaginación y la perspectiva estratégica.

Desde nuestro punto de vista, se puede establecer cierto paralelismo con los impactos del ApS que plantea Furco (2004). Desde nuestra experiencia, el empleo del ApS permite a los estudiantes lograr una serie de resultados, entre los que como más relevantes y de acuerdo con Eyler (2000) se encuentran los siguientes: a) una comprensión más profunda de los contenidos curriculares de la asignatura del curso, b) un conocimiento práctico del proceso de toma de decisiones, c) la adquisición de estrategias para transferir conocimiento y habilidades en la resolución de conflictos, d) considerar información y puntos de vista conflictivos, e) solucionar problemáticas y comprender que dichas soluciones son tentativas y que hay que lograr niveles más avanzados de desarrollo cognitivo.

Por otro lado, el Aprendizaje-Servicio es una forma de participar y contribuir a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible según la agenda 2030 (ONU, 2015). Además, el ApS permite a la Universidad, en general, profundizar y avanzar en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que ha sido desarrollada en la literatura a través de dos conceptos distintos: sustentándola en valores y principios expresados en su misión o desde una perspectiva más cercana a la responsabilidad social corporativa como es la gestión de impactos (Larrán, 2012).

Desde la perspectiva de los valores, la RSU se entiende como un conjunto de actuaciones que realiza la Universidad como resultado de la ejecución de su proyecto institucional, donde se declara explícitamente a través de su Visión y Misión, la orientación y coherencia de sus Valores y actividades con la búsqueda de la felicidad de los seres humanos, y de la consolidación de una sociedad más justa y equilibrada (Martínez y Picco, 2001). Desde el punto de vista de la gestión de impactos, la RSU puede ser concebida como una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de las diferentes repercusiones que la universidad genera (Vallaes, 2006; De la Cuesta, De la Cruz y Rodríguez, 2010) en un diálogo participativo con la sociedad para mejorar la academia y promover el Desarrollo Humano Sostenible (Vallaes, 2006)

5 SERVICIO REALIZADO

Los estudiantes de “Política de la Empresa” realizan un servicio de consultoría social a las entidades receptoras del servicio (Banco de Alimentos de Teruel, Fundación Bodas de Isabel, ATADI, Asociación de Truferos de la provincia de Teruel y Cáritas Teruel).

En la asignatura “Organización y Dirección de Empresas”, los estudiantes de la EUPT establecieron un proceso de control estratégico en la Asociación Nuevo Día (ANUDI), entidad social de atención a menores de edad con discapacidad, como ejercicio práctico de planificación estratégica.

En ambos casos, con este servicio los estudiantes de las asignaturas a través de la utilización de fuentes primarias (reuniones con personas de la entidad) y secundarias (libros, revistas y búsquedas en internet), ofrecen a las entidades un diagnóstico estratégico, identifican el círculo virtuoso de la actividad realizada y proponen acciones de mejora.

Los estudiantes de “Innovación y Cambio Tecnológico” realizan una propuesta de innovación organizativa, de proceso o de producto para las organizaciones receptoras (Asociación Española Contra el Cáncer, Banco de Alimentos, Cáritas Teruel). Y, en la medida de lo posible, apoyan a la entidad en la puesta en marcha de la misma.

En el caso de la asignatura “Logística y Cadena de Suministro”, los estudiantes pusieron en marcha la logística del evento “Desfile Solidario y de Integración”, servicio prestado a la Agrupación Turolense de Asociaciones de Discapacidad Intelectual (ATADI), además de prestar servicio hacia la visibilidad de Kooperera-Teruel, sociedad cooperativa de iniciativa social que trabaja por la inserción de personas en proceso de exclusión. En esa misma asignatura, también se colaboró con el Banco de Alimentos de Teruel, en la logística de la Gran Recogida de Alimentos, en este caso, los estudiantes se ocupan de gestionar todas las tareas y necesidades logísticas (humanas, materiales, transporte) requeridas en un supermercado durante las dos jornadas en las que tiene lugar la Gran Recogida de Alimentos (primer viernes y sábado de diciembre 2017).

En otro ámbito, en la EUPT se presentó el proyecto en Junta de Centro. Posteriormente, se organizaron las “Jornadas sobre Innovación Tecnológica y Social”, en las que se introdujo el concepto del ApS y se presentaron entidades sociales (Federación de Asociaciones de Vecinos de Teruel, Programa 113 de la Diputación Provincial de Teruel, ANUDI, ATADI, CÁRITAS), que se desarrollaron a lo largo de dos sesiones. Así mismo, se ha iniciado la creación de un grupo de emprendedores para que lideren o colaboren en el proceso en años sucesivos.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

En la cumplimentación del cuestionario según el modelo de K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice y Furco (2004), los alumnos emitieron opiniones, tales como grado de aplicación de contenidos, mejora de formación, motivación, aportación o posibles cambios de la experiencia, de modo altamente afirmativo en cuanto a consecución de objetivos.

El cuestionario se encontraba estructurado en tres bloques, de modo que el estudiante contestaba a 32 preguntas de modo cerrado y a cinco cuestiones más de modo abierto. En una primera parte, respondían a aspectos sobre indicadores del proceso, en concreto, significatividad del servicio, conexión con el currículum, reflexión, diversidad, protagonismo, seguimiento del proceso y duración e intensidad del mismo. El segundo bloque versaba sobre el impacto educativo del aprendizaje-

servicio, respecto a la vertiente académica-cognitiva, formación cívica, vocacional-profesional, ético-moral y personal, advirtiéndose una valoración positiva en puntos como en el rendimiento, en la participación en las cuestiones públicas, en la preparación para el mundo del trabajo, en la exposición a nuevos puntos de pista o en el compañerismo. Finalmente, un tercer apartado permitía contestar de modo abierto, brevemente, en cuanto a cuestiones sobre el logro de aplicación de contenidos, mejora de formación, motivación, aportación o posibles cambios de la experiencia llevada a cabo.

Paralelamente se recogió la opinión mostrada por las entidades, también a través de un cuestionario con preguntas abiertas, para constatar el interés del servicio y la continuación con el proyecto ApS en el futuro.

Se expone seguidamente, a modo de muestra, un breve análisis de las respuestas emitidas por los alumnos a algunas de las temáticas consideradas más relevantes del cuestionario, en concreto, concernientes a los indicadores de conexión con el currículum, protagonismo conferido al alumno y proceso de reflexión motivado en éste. Las tablas 1, 2 y 3 muestran porcentualmente las respuestas de los alumnos a cuestiones en los indicadores citados según el empleo de una escala Likert donde el valor 1 corresponde a “Completamente de acuerdo” y el valor 4 a “Completamente en desacuerdo”.

En la tabla 1 se muestran los porcentajes de valoración del indicador *Conexión con el Currículum*. En particular, al alumno se le solicita valoración sobre acuerdo o desacuerdo sobre las cuestiones siguientes: Objetivos de aprendizaje claramente definidos; El proyecto guarda relación con la asignatura; La actividad permite emplear los contenidos fuera del aula. Como se observa en la tabla mencionada, las valoraciones positivas se aprecian en los tres ítems.

Tabla 1.

Porcentajes de valoración del indicador Conexión con el Currículum

	Objetivos claros	Vinculado con la asignatura	Contenidos aplicados en exterior
Completamente de acuerdo (1)	18,4	36,8	35,9
De acuerdo (2)	57,9	39,5	43,6
En desacuerdo (3)	18,4	21,1	20,5
Completamente en desacuerdo (4)	5,3	2,6	0
Total	100,0	100,0	100,0
Suma valoración positiva (1) + (2)	76,3	76,3	79,5
Suma valoración negativa (3) + (4)	23,7	23,7	20,5

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 refleja los porcentajes de valoración del indicador *Protagonismo en el proyecto ApS*. En concreto, al alumno se le solicita valoración sobre acuerdo o desacuerdo sobre las cuestiones siguientes: He podido contribuir con ideas en el desarrollo del proyecto; He sido consultado/a durante el proceso, para tener en cuenta mi opinión en la toma de decisiones; He sentido que se promovía la confianza y la expresión de opiniones; Este tipo de actividad hace que adquiera más conocimientos y habilidades sobre liderazgo y toma de decisiones; He sido tenido en cuenta para evaluar la calidad de

esta actividad. Como se observa en la tabla 2, las valoraciones positivas se aprecian en todos los aspectos.

Tabla 2

Porcentajes de valoración en cuanto al indicador de Protagonismo

	Contribución con ideas	Consultado	Confianza promovida	Adquisición de habilidades	Participación en evaluación
Completamente de acuerdo (1)	41,0	40,5	41,5	40,6	42,1
De acuerdo (2)	43,6	31,0	43,8	35,1	52,6
En desacuerdo (3)	12,8	26,2	9,8	24,3	5,3
Completamente en desacuerdo (4)	2,6	2,4	4,9	0	0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Suma valoración positiva (1) + (2)	84,6	71,4	85,3	75,7	94,7
Suma valoración negativa (3) + (4)	15,4	28,6	14,7	24,3	5,3

Fuente: elaboración propia.

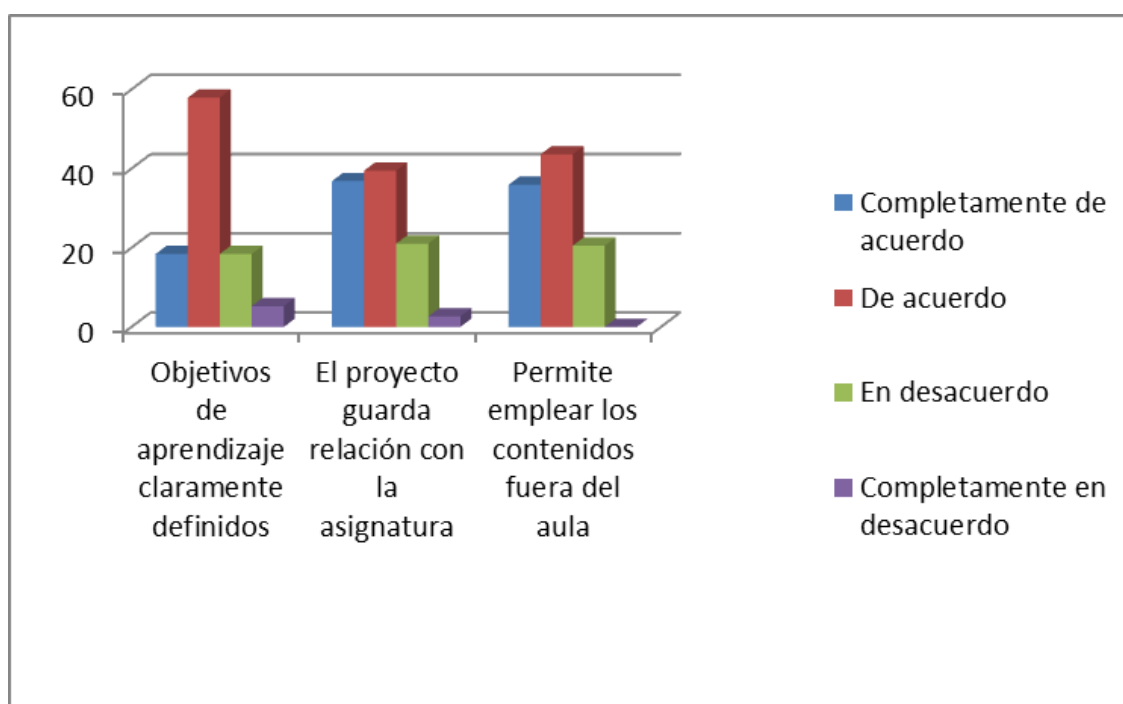
La tabla 3 muestra los porcentajes de valoración del indicador *Reflexión* durante el proyecto. En concreto, al alumno se le solicita valoración sobre acuerdo o desacuerdo sobre las cuestiones siguientes: Como conclusión de la actividad del Aprendizaje Servicio tuve la posibilidad de reflexionar sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que pude adquirir o modificar con esta práctica; Esta experiencia me permitió pensar sobre algunos problemas de mi comunidad y posibles soluciones; A través de esta reflexión, pude revisar mi rol y responsabilidad como ciudadano/a; Me ha animado a tomar conciencia del papel de la política, la ciudadanía y la justicia social. Las valoraciones positivas aparecen en los cuatro apartados.

Tabla 3.*Porcentajes de valoración en cuanto al indicador de Reflexión*

	Sobre el aprendizaje	Sobre la comunidad	Sobre mi rol en la sociedad	Concienciación cuestiones sociales
Completamente de acuerdo (1)	28,6	32,5	30	35,8
De acuerdo (2)	54,3	35	37,5	38,5
En desacuerdo (3)	17,1	25	25	23,1
Completamente en desacuerdo (4)	0	7,5	7,5	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Suma valoración positiva (1) + (2)	82,9	67,5	67,5	74,3
Suma valoración negativa (3) + (4)	17,1	32,5	32,5	25,7

Fuente: elaboración propia.

Los resultados reflejados en cuanto a indicadores pueden observarse gráficamente en las figuras 1, 2 y 3.

*Figura 1.-Porcentajes indicador de Conexión con el Currículum*

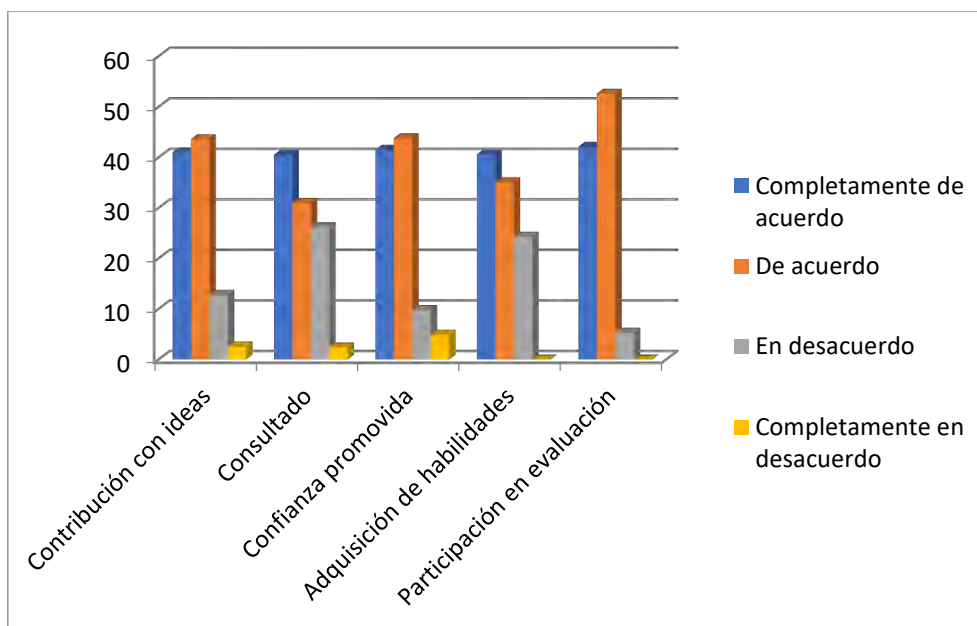


Figura 2.- Porcentajes indicador de *Protagonismo*

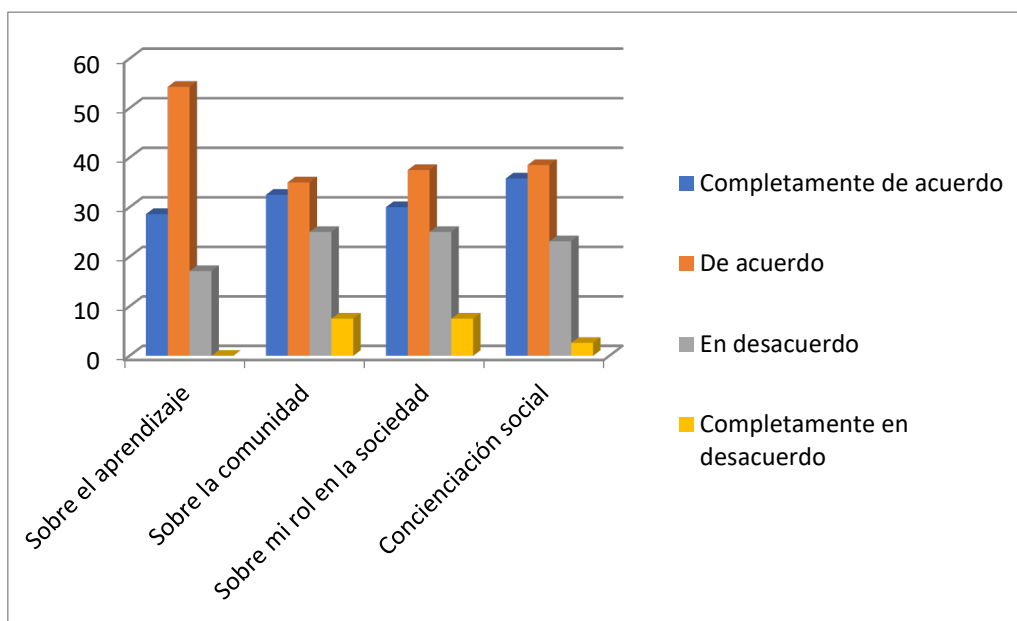


Figura 3.- Porcentajes indicador de *Reflexión*

Como puede apreciarse en figuras anteriores, las columnas correspondientes a las valoraciones *Completamente de acuerdo* y *De acuerdo* ocupan los mayores porcentajes de respuesta en los diferentes aspectos de los indicadores mostrados.

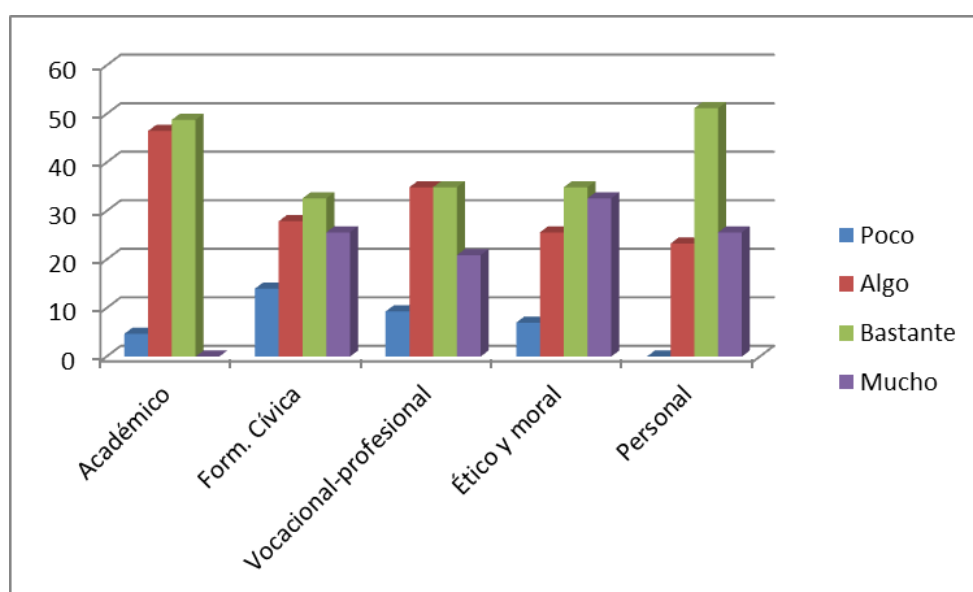
Respecto al impacto educativo del Aprendizaje-servicio se siguen cinco impactos según Furco (2004). Se puede observar en la tabla 4 una síntesis porcentual en las respuestas de los alumnos.

Tabla 4.*Porcentajes de valoración en cuanto al impacto educativo*

	Académico-cognitivo	Formación cívica	Vocacional-profesional	Ético y moral	Personal
Poco (1)	4,7	14,0	9,3	7,0	0
Algo (2)	46,5	27,9	34,9	25,6	23,3
Bastante (3)	48,8	32,5	34,9	34,8	51,1
Mucho (4)	0	25,6	20,9	32,6	25,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Suma valoración baja (1) + (2)	51,2	41,9	44,2	32,6	23,3
Suma valoración alta (3) + (4)	48,8	58,1	55,8	67,4	76,7

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 4, se preguntaba a los alumnos en el cuestionario sobre las expectativas acerca de lo que le iba a permitir desarrollar esta experiencia, en cuanto al ámbito académico, de formación cívica, vocacional y profesional, ético y moral y, finalmente, desarrollo personal. Se constata que las respuestas positivas en grado alto (“bastante” y “mucho”) superan a aquéllas en menor grado (“poco”, “algo”), salvo en el apartado de impacto *Académico-cognitivo*, destacando el área *Personal*, donde los porcentajes en grado alto son de un 76,7%.

*Figura 4.- Porcentajes impacto educativo*

Gráficamente, los porcentajes dados en las distintas respuestas se observan en la figura 4. La respuesta consistente en *Bastante* ocupa un lugar prioritario entre las emitidas. La respuesta *Algo* es la segunda en grado de importancia en los apartados de repercusión académica, formación cívica y vocacional-profesional, mientras que la respuesta *Mucho* aparece en grado importante en los apartados ético-moral y personal.

Finalmente, en lo que respecta a respuestas abiertas sobre diversas cuestiones, cabe señalar algunas coincidencias en respuestas emitidas hacia ciertos aspectos. En concreto, en cuanto a la consistente en “*Logré aplicar los contenidos aprendidos en el curso a través del servicio*”, la respuesta de “Sí” fue unánime, complementada en algunos casos con matices relativos a su puesta en práctica. En cuanto a la afirmación “*Considero que esta experiencia mejora mi formación académica*”, la respuesta también fue mayoritariamente afirmativa. Respecto a la motivación por esta experiencia, también es mayoritariamente positiva, con algunos comentarios.

7 CONCLUSIONES

El aprendizaje contribuyó a la consecución de competencias curriculares en ambas titulaciones. Además de las competencias citadas, se ha logrado desarrollar aspectos transversales tales como la capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado y habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Entendemos que la principal aportación del trabajo llevado a cabo es que se ha logrado implicar al alumnado en una situación real en lo que atañe a una entidad social donde ha podido aplicar conceptos teóricos adquiridos en su formación universitaria en una situación ya concreta, estableciendo o fortaleciendo una relación entre sociedad y universidad.

Por otro lado, en virtud de la valoración que el estudiante ha otorgado a dicha tarea, se constata una valoración altamente positiva, en cuanto a un impacto recibido en el ámbito académico, de formación cívica o en el área ético-moral, entre otros. Finalmente, debe señalarse la favorable acogida por parte de entidades sociales turolenses, en cuanto a su colaboración a nivel institucional con los centros, fomentando la relación universidad-sociedad.

En otro orden, pero mencionando también como resultados obtenidos, la iniciativa ha dado lugar a la firma de dos acuerdos de colaboración entre la EUPT y entidades sociales para fomentar la realización de actividades de aprendizaje conjuntas.

8 REFERENCIAS

- De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. y Rodríguez, J. M. (2010). *Responsabilidad social universitaria*. La Coruña: Netbiblo.
- Eyler, J. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service-Learning on Student Learning?. *Michigan Journal of Community Service-Learning*. Volume spec, Issue 1: Strategic Directions for Service-Learning Research, 2000, 11-17.
- Flores, M. y Vanoni, G. (2016). competencias directivas requeridas por los DEO ante la complejidad de las organizaciones del siglo XXI. *Suma de Negocios*, 7, 113-124.

- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje -servicio. *VII Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires, 6 -8 octubre. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001804.pdf>
- Jouannet, C., Salas, M. H., y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 197-212.
- Larrán, M. (2012). *Análisis del nivel de implantación de políticas de responsabilidad social en las universidades españolas*. Fundación Carolina.
- Martínez, O. y Picco, J. E. (2001). *Responsabilidad social de las Universidades*. Buenos Aires: DT.UBA.
- Müller, R. y Turner, R. (2010). Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*, 28(5), 437-448.
- NYLC (2008): *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. National Youth Leadership Council. Saint Paul, Minnesota (USA). Disponible en https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards_document_mar2015up.pdf.
- Organización Naciones Unidas -ONU (2015): *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Puga, J. y Martínez, C. L. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 87-103.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Tejada, J. F. y Navío, A. G. (1997). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-15.
- Vallaey, F. (2006). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria*. Disponible en <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/PDF/H1%2002.pdf>

La investigación e intervención participativa del alumnado en la mejora de su propio entorno universitario. Un caso práctico de desarrollo de la conciencia crítica y la implicación ciudadana

Ana Cano- Ramírez¹ y Káhina Santana-Miranda²

Universidad de La Palmas de Gran Canaria

1 INTRODUCCIÓN

Que la Universidad forma parte del mundo, es una afirmación tan obvia que a veces pasamos por alto y educamos al alumnado como si formara parte de una burbuja ajena a la realidad más inmediata, una suerte de útero preparatorio para la vida exterior, la de fuera, la de la calle. ¿Hay un adentro y un afuera? Este trabajo parte de la problematización de la paradoja de que una institución que forma personas para liderar la construcción social del mundo, en numerosas ocasiones lo hace en Campus aislado del mundo de la vida cotidiana, resolviendo problemáticas abstractas y objetivando a un alumnado desconectado de sí mismo. La problematización de la visión del alumnado como colectivo separado de su contexto relacional más inmediato, como receptor de conocimientos que luego volcará sobre *otros*, como individuo dependiente de las decisiones de *otros*. El alumno/a que se desarrolla bajo el mito de que todavía no vive en la «vida real».

La propuesta de este enfoque parte de la premisa de que en la Universidad sucede lo que sucede en la calle, o es que ¿el alumnado no está inmerso en una red de dificultades económicas, barreras arquitectónicas, desigualdades de género, ahogamiento burocrático, sistemas de aprendizaje poco estimulantes para la sabiduría, etc.? Si esto es así, y nos consta que así es, ¿por qué educar para arreglar los problemas de *otros* cuando la propia casa está necesitada? ¿Por qué esperar que sean *otros* los que solucionen nuestras necesidades?

La experiencia de aprendizaje que aquí se va a desarrollar busca incentivar la responsabilidad de asumir la mejora del entorno, de concebir el desarrollo de la propia biografía como un servicio hacia la mejora de la vida de las generaciones presentes y futuras. ¿Cuál es la finalidad de una institución como la Universidad si no es investigar y crear posibilidades de bienestar y prosperidad para el mundo? La propuesta que presentamos parte de la alineación con este propósito.

Para que este propósito se pueda materializar, consideramos básico dos premisas: la toma de conciencia de que la realidad se construye socialmente (Berger y Luckmann, 1986) y el empoderamiento de las personas para responsabilizarse de la co-creación consciente de su contexto sociocultural.

Para ello se propone entrenar una mirada sensible con el entorno, considerando, en primer lugar, a Mills (1961) quien señala lo útil que es activar y cultivar la *imaginación sociológica*, esa cualidad mental que nos invita a prometer que vamos a tratar de percibir la interrelación de la persona con la sociedad en la que se desenvuelve, de la biografía con la historia que le precede, del yo y el mundo. Esta clase de conciencia es clave para el rigor y la profundidad de las investigaciones sociales cuando

¹ Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Jurídicas). Contacto: ana.cano@ulpgc.es

² Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Jurídicas). Contacto: kahina.santana@ulpgc.es

queremos acercarnos a comprender la complejidad de las interacciones que se hayan tras la configuración de cada problemática y su transformación.

En segundo lugar, además del entrenamiento de la imaginación sociológica para dilucidar la red relacional que sostiene una determinada situación, y para poder transformar esa realidad, el siguiente ingrediente en esta propuesta es practicar la *proactividad*. Ser proactivos/as supone reconocernos como agentes de cambio y poner en marcha mecanismos para ser parte de la solución, se trata de un hábito que, como apunta Covey y Piatigorsky (2007), significa asumir que como seres humanos somos responsables de nuestra propia vida y nos toca tomar la iniciativa.

El tercer elemento que conjugamos en esta propuesta de aprendizaje viene de la mano de la *sociopraxis* (Villasante, 2014) y la consideración de que los fenómenos sociales se asientan y son susceptibles de cambio a través de conjuntos de acción. Personas, grupos organizados, instituciones que construyen una determinada realidad social a través de sus interacciones. Todas las problemáticas sociales que nos afectan están inmersas en una red de interacciones entre la diversidad de grupos, personas, organismos públicos implicados (Quiñonero, 2009) y es a través de los conjuntos de acción que se transforman las realidades sociales.

Por lo tanto, los ingredientes básicos que conforman la receta de esta propuesta son: una Universidad con la finalidad de investigar y crear avance social para el bienestar común, un alumnado sensible y proactivo, y la necesidad de la organización grupal para producir cambios.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El Título del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria incorpora la asignatura troncal de Antropología Social y Cultural, en el 2º curso.

La Antropología tiene el objetivo de analizar y comprender la diversidad cultural humana proporcionando una visión que explica las causas de tal variedad y el significado de pertenecer a una sociedad y cultura particular, sea propia o extraña. Buscamos despertar la conciencia analítica y crítica del alumnado, para poder desarrollar intervenciones en realidades culturales concretas con el fin de contribuir a su bienestar social. En este sentido, es clave aprender a distinguir los intereses implícitos y explícitos que guían tal intervención, distinguiendo si dicho programa está al servicio de los intereses del grupo sociocultural diana de la intervención o no. Las buenas intenciones no son suficientes para elaborar una intervención social con garantías y a menudo se ejecutan planes de mejoras sociales inocentemente, o no tan inocentemente, cargadas de etnocentrismo que más benefician a sus promotores que a sus receptores.

Por ello, la asignatura de Antropología Social y Cultural busca combinar el conocimiento intelectual con el aprendizaje vivencial que permita activar el potencial de cada alumno/a para ser un/a profesional proactivo/a consciente de todos los patrones culturales que subyacen en la mejora sociocultural de su entorno.

La propuesta de esta asignatura se enmarca en la convicción de que la institución universitaria no es, o no debería ser si lo que busca es ser un activo en el progreso de la sociedad, una burbuja separada de la realidad sociocultural. No buscamos preparar profesionales para salir al «mundo exterior», porque se parte de la idea, a veces obviada, de que la Universidad ya está en el mundo. Por tanto, el alumnado no aprende en un contexto neutral, como persona interesada en el trabajo social ésta ya se

encuentra en un contexto específico sostenida por redes de actores sociales con diversos patrones culturales, con sus problemáticas, potencialidades, oportunidades, amenazas, etc., un contexto susceptible de ser mejorable, una oportunidad magnífica para aquellas personas interesadas en el bienestar social a través de la comprensión de las realidades culturales.

De ello deriva que la propuesta de Aprendizaje-Servicio (Aramburuzabala, 2013) desde el enfoque de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (Boni, López y Barahona, 2013) que aquí se realiza sea resultado de impulsar a través de esta asignatura la creación de un espacio vivo de investigación y acción participativa sobre el propio grupo de pertenencia: la ULPGC. Se trata de desarrollar y experimentar el potencial real para implicarse en la mejora del bienestar de personas y grupos sociales que interactúan en el entorno de la comunidad universitaria.

En el Grado de Trabajo Social es muy común que se forme al alumnado para atender problemas de otras personas, dícese inmigrantes, mujeres víctimas de violencia de género, personas con adicciones, mayores dependientes, niños/as en riesgo de exclusión social, etc., reforzando, implícitamente, la idea de que, un grupo, en este caso los/as profesionales del Trabajo Social, son privilegiados/as con soluciones, y que otros grupos son «desvalidos» y necesitan ayuda, propio de una cultura etnocentrista. Sin embargo, como ya se apuntaba, la realidad es que el propio alumnado ya se encuentra en un grupo social con carencias y problemáticas que necesitan ser analizadas y abordadas. Girar la vista hacia fuera invisibiliza el hecho de que dentro también hay cuestiones sobre las que intervenir, haciéndose necesaria desarrollar una visión crítica sobre la propia cultura, sobre lo que le sucede a los demás y sobre lo que ocurre de puertas adentro.

Tener una mirada crítica sobre el propio grupo de pertenencia, lograr ponerse al servicio de la mejora del propio grupo más allá de los intereses personales individuales, es un ejercicio de madurez intelectual de primer orden, proyectándose con ella la visión de colectividad.

En concordancia con Tomás Alberich (2008), podemos enmarcar esta propuesta como una Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) que busca el análisis fiable y útil sobre una determinada problemática para poder mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar.

La secuencia metodológica se ciñe muy bien al procedimiento clásico de la metodología cualitativa, donde los/as estudiantes actúan como observador/a y objeto-sujeto de estudio, permutándose estos roles constantemente. Esta metodología se ordena en base a una sucesión de fases por las que el grupo de alumnos/as va transitando durante el cuatrimestre, y son las siguientes.

2.1 Fase 0. Organización inicial

Comienza la asignatura con la organización de los/as estudiantes en grupos de trabajo. Cada uno/a debate al interno sobre cuestiones que les afectan como estudiantes, pero que, a su vez, les trasciende y que les motiva lo suficiente como para dedicar cuatro meses a su análisis e intervención para revertir la problemática elegida.

2.2 Fase 1. Análisis de forma crítica y consciente las ideas previas de los sujetos investigadores

En esta fase, lo que se persigue es que tomen conciencia de que viven en una comunidad, en este caso concreto se circunscribe a la comunidad universitaria, que pone de manifiesto carencias y

problemáticas. Una vez identificadas y escogido el ámbito de trabajo que desean asumir, corresponde analizar y reflexionar sobre el hecho de que son sujetos, y no objetos neutrales, esto es que asuman algo tan básico (pero a veces olvidado por la ciencia que exagera la neutralidad) que «existen», es decir que su existencia produce efectos y el entorno produce efectos sobre ello/as. En esta fase se ayudan de la elaboración de una *matriz de autorreflexión* donde cada una/o vuelca sus ideas preconcebidas, prejuicios, intereses y disposición a implicarse en el proceso. Esto ayuda a hacer manifiesto intereses personales, tomar conciencia de ellos y así poder identificarlos cuando surjan, y esta manera están preparados/as para que los pre-juicios no dirijan de forma opaca una investigación e intervención participativa. Además, la matriz de autorreflexión es compartida para crear una matriz grupal del estado del que parte el grupo.

2.3 Fase 2. Observación participante por la comunidad.

En este momento los/as estudiantes realizan un *transecto*, técnica que consiste en que dedican un día a la observación participante por la comunidad universitaria donde se desarrolla la problemática elegida, con el fin de contrastar las ideas preconcebidas que el grupo ha plasmado en su matriz de autorreflexión y tomar unas primeras notas de campo. También plasman un primer *sociograma* que les permita analizar la red de actores relacionados con su problemática identificando los grupos de acción interesados en que se mantenga la situación, los que se movilizarían para cambiarla, los que son ajenos y los que la cambiarían, pero de manera diferente a la deseada por el grupo de trabajo.

2.4 Fase 3. Indagación conceptual, marco teórico, conocimiento experto

Siguiendo el proceso, los grupos esbozan los temas que estiman relevantes para su investigación e intervención participativa. En este momento pasan del autoanálisis y el trabajo de campo preliminar a la búsqueda de bibliografía que les permita profundizar en el conocimiento experto sobre los temas vinculados a la problemática elegida, con lo que se analiza el estado del conocimiento científico sobre los aspectos que están relacionados con la realidad escogida.

2.5 Fase 4. Revisar y rediseñar

Los grupos proceden a matizar sus objetivos, diagnosticar la red de actores sociales que sostienen esa problemática a través de un nuevo sociograma (adaptado al nuevo conocimiento sobre la red), diseñar una muestra con diversidad de perspectivas sobre la problemática elegida, elaborar un guión de variables a tratar con los/as afectados/as, y organizar los dispositivos de escucha activa para sumergirse en la comunidad universitaria.

2.6 Fase 5. Trabajo de campo

A continuación, cada grupo lleva a cabo el trabajo de campo, a través de entrevistas individuales o grupales, pero siempre abiertas a que emerjan cuestiones que no tenían previstas.

2.7 Fase 6. Análisis de los datos

Como todo proceso de investigación, una vez recopilados los datos, los/as estudiantes, proceden a analizar las conversaciones a través de *tetralemas*, técnica en agrupar frases textuales mapeando los discursos sobre cada tema. Siempre atentos y atentas a captar los discursos emergentes que permitan desbloquear una problemática cristalizada y abrir nuevas miradas y nuevas soluciones.

2.8 Fase 7. Plan de acción y ejecución

Dado que el tiempo y los recursos son muy limitados, constantemente se les invita a ser prácticas y prácticos y a poner el foco en las soluciones y la creatividad, para acordar la manera de cómo seguir avanzando y poder ejecutar antes de que acabe el curso al menos 1 acción de mejora. Es lo que en Trabajo Social se conoce como “ajuste” de un proyecto. Esta fase es la que se constituye como “servicio”. El servicio se materializa a través del diseño de un plan de acción que tiene por finalidad contribuir a la mejorar de la situación problemática elegida atendiendo a criterios de prioridad y de efectividad. Por último, cada grupo debe realizar al menos 1 acción de su Plan de acción y valorar su impacto en el entorno.

2.9 Fase 8. Cierre de la asignatura

El trabajo finaliza con una exposición donde cada grupo presenta su trabajo en clase, resume su proceso y comparte su experiencia de aprendizaje.

3 PARTICIPANTES

Atendiendo a la triangulación de la docente, la participación en estos procesos es diversa. Se tiene de un lado a la profesora que ejerce el rol pedagógico y orienta; los/as alumnos/as de la asignatura promotores y ejecutores de las iniciativas del proyecto, los cuales se organizan en grupos de trabajo de entre 6 y 8 personas; y los destinatarios/beneficiarios, teniéndose a los directos –integrados en la comunidad universitaria-, e indirectos -la sociedad en general-.

Durante el desarrollo del trabajo se cuenta con la participación de personas y colectivos que forman parte a un nivel consultivo durante la investigación (estudiantes de distintos grados, profesorado, equipo decanal, equipo rectoral, delegación de estudiantes, políticos, profesionales de Trabajo Social, educadores, medios de comunicación, sector empresarial, vecinos, familia y amigos).

Si bien, como apuntamos, también podríamos señalar otras personas o colectivos que se ven implicados en el proceso bien como agentes de consulta, bien como personas a las que se informa, bien como afectados más o menos pasivos del proyecto propuesto.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Los/as alumnos/as de 2º curso de Trabajo Social detectan constantemente necesidades insatisfechas durante su formación, las cuales son comunes y generalizadas en la realidad concreta en la que se insertan. En concreto durante el curso 2017/18, sus demandas fueron las de recibir una educación motivadora y significativa, sentir que su ámbito de formación sea valorado por las compañeras y compañeros de otros grados universitarios como Derecho o Económicas (grados con los que comparten espacio en el Campus), promover valores prosociales y un ambiente de mayor compañerismo, tener aulas menos masificadas, mejor accesibilidad al Campus de Tafira con carencia de conectividad, o conexión con empresas y administraciones donde desarrollar su práctica profesional.

5 SERVICIO REALIZADO

El servicio general está enfocado a la mejora del contexto universitario. los/as alumnos/as han asumido el análisis y propuestas de mejora de problemáticas relacionadas con la desvalorización de la disciplina del Trabajo Social, las consecuencias de la asistencia obligatoria, los valores que se promueven en la

Facultad, la estructura y organización del Grado de Trabajo Social, el transporte y la conectividad del Campus de Tafira, el individualismo o la desmotivación del alumnado.

Pondremos a continuación algunos ejemplos de las experiencias impulsadas por grupos de trabajo en el seno de este proyecto de innovación basado en el Aprendizaje-Servicio. El primero de ellos refiere al trabajo del equipo que abordó el tema de la desvalorización del Trabajo Social, por ser uno de los grupos que más dificultades experimentó en el proceso, que vivió la experiencia de sentir que nada podían hacer para acabar encontrando una vía creativa y motivadora para ellas que les hizo implicarse y empoderarse como agentes de cambio.

El grupo de estudiantes identificó una red social compuesta tanto por grupos directamente vinculados a la UPLGC como entidades y personas en principio ajenas al Grado de Trabajo Social: vecinos, medios de comunicación.

En base a la escucha activa de una muestra significativa de estos actores sociales decidieron proponerse como objetivo: promover una mayor concienciación del Trabajo Social en los jóvenes de Las Palmas de Gran Canaria.

En concreto desarrollaron un movimiento en redes sociales «Fuerza Social» acompañada de un logo, y donde bajo el hashtag *#yosoytrabajosocial* dieron a conocer a través de imágenes atractivas labores propias del/la trabajador/a.

Conectaron la campaña en redes sociales virtuales con la activación del interés en la calle. La estrategia fue dejar papeletas invitando a entrar y participar en el movimiento Fuerza Social para descubrir imágenes y frases motivadoras sobre la labor del/la trabajador/a social. Jugaron con el factor sorpresa e imágenes alegres y motivadoras como estrategia para comunicar lo que entendían debía ser la filosofía de los/as trabajadores/as sociales: la fuerza que da ser parte del cambio.

Se debe mencionar también el proceso de otro de los grupos que decidió ponerse al servicio de mejorar el compañerismo entre sus compañeros y compañeras. Les preocupaba el creciente individualismo y las tensiones que habían vivido en el pasado que había producido más división entre el alumnado. También este grupo, como todos los demás, pasaron por una etapa de frustración al ver lo complejo de producir un cambio, aún más en el contexto de una asignatura limitada a un cuatrimestre y con escasos o nulos recursos materiales. El salto de la queja y el bloqueo hacia la motivación y convicción de poder ser útiles a su comunidad y a sí mismas fue cuando pasaron del plano del etéreo campo de la educación para el cambio de conciencia, centrado en teorías, charlas, palabras... a la puesta en marcha de mecanismos concretos que ya desde el primer momento incentivaran el trabajo colectivo. Después de mucho trabajo y algún empujón por parte de la profesora a pensar en las interacciones cotidianas, en lo pequeño, en lo práctico, en lo inmediato, crearon una carpeta para compartir apuntes en Google drive, donde volcar el material académico de las asignaturas del Grado. Con esta acción, organizaron un nuevo servicio a través del cual fomentar el compañerismo.

La intención es crear una plataforma virtual para compartir apuntes sobre las asignaturas del 2º semestre del 2º curso del Grado en Trabajo Social, con el objetivo de incentivar el compañerismo entre el alumnado. Dicha intención se ha llevado a cabo creando una carpeta en el Google Drive que permite el acceso a material académico que corresponde con las diferentes asignaturas en el semestre. Por ello, una gran parte del alumnado ha querido participar en esta actividad.

Evaluando la acción, hemos constatado una gran participación e interacción del alumnado entre sí, cuyas aportaciones sumadas a la guía teórica expuesta ha resultado beneficioso para las personas que se han involucrado. En relación con el objetivo inicial de la acción de “Establecer una mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado”, no se ha conseguido la implicación del 100% del alumnado que forma parte del 2º curso del Grado en Trabajo Social, pero una buena parte de este sí ha complementado el material que se ha pedido. (Extracto de las conclusiones del trabajo de las alumnas de este equipo, 2018).

El equipo que detectó la necesidad de mejorar la conectividad del Campus pasó del bloqueo por no tener poder para que la empresa pública de transporte Global y la de Guaguas municipales de Las Palmas de Gran Canaria pusieran los servicios extra que identificaron harían falta a la propuesta de medidas creativas y autogestionada. Junto con los/as alumnos/as del Grado de Ingeniería Informática descubrieron y pusieron en marcha una aplicación para compartir transporte particular entre los/as alumnos/: «Unicar».

La aplicación consiste en que el alumnado que necesita transporte para acceder a la Universidad contacte con el alumnado con coche propio que pueda recogerlo y llevarlo al Campus Universitario teniendo en cuenta que parten de la misma zona hacia el mismo destino. El conductor por realizar esta acción recibirá unos ingresos, establecidos por ambos, por parte de los pasajeros. (Extracto de las conclusiones del trabajo de las alumnas de este equipo, 2018).

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El abandono de la queja y del mito de ser sujetos dependientes sin influencia en la construcción social de la realidad. Aprendemos a ser parte de la solución, en la medida de nuestras posibilidades.

Quizás uno de los aprendizajes más enriquecedores sucede cuando trascendemos una situación que nos desborda, mantener el compromiso con el propósito último del trabajo de cada equipo y poner en práctica la creatividad para encontrar soluciones en situaciones adversas de bloqueo.

7 CONCLUSIONES

Se concluye que se trata de un proceso en el que a los/as estudiantes han de aplicar nociones conceptuales de la asignatura, a la par que poner en escena habilidades y actitudes personales, por lo que constantemente están aplicando aprendizajes al servicio de la comunidad universitaria revertiendo sobre esa realidad.

Al finalizar la asignatura, la ULPGC contaba con alumnas organizadas en torno a un perfil de instagram para dar a conocer la valía del trabajo social, una plataforma de Google Drive para compartir apuntes, el desarrollo de una aplicación para compartir transporte privado, panfletos explicativos de lo que es el Trabajo Social, paneles con guías de cómo crear un currículum y listados de posibles organizaciones donde enviarlos, talleres en valores pro sociales, señalética con puntos para hacer autostop y compartir transporte, toda una serie de propuestas concretas sobre cómo mejorar la calidad de la ULPGC, y lo más importante a nuestro punto de vista: personas comprometidas con su entorno, empoderadas y proactivas. ¡Gracias a todas y todos!

Ha sido muy enriquecedor poder llevar a cabo una acción que nos benefició tanto a nosotras como al colectivo de Trabajo Social y es muy gratificante ver que la gente le interesa y le gusta lo que hemos hecho. Porque con pequeños granitos de arena por parte de cada uno al final tendremos una montaña. (frase extraída de las conclusiones del trabajo de las alumnas de este equipo, 2018).

8 REFERENCIAS

- Alberich, T. (2008). IAP, Mapas y Redes Sociales: desde la investigación a la intervención social. *Revista de Trabajo Social PORTULARIA, VIII (1)*, 131-151.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2)*. 5-11. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Boni, A., López, E. y R. Barahona (2013). Approaching quality of global education practices through action research. A non-governmental development organization–university collaborative experience. *International Journal of Development Education and Global Learning, 5(2)*. 31-46.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Covey, S. R. y Piatigorsky, J. (2007). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós.
- Mills, C.W. (1961). *La imaginación sociológica*. (14ª reimp., 1993). México: Fondo de Cultura Económica.
- Quiñonero, J. (2009). La investigación Participativa como forma de resolución colaborativa de problemas e incremento de la autonomía de los grupos locales. *Cuadernos de la Red CIMAS*. Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JQuinonero_LaINVEST.pdf
- Villasante, T. (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde las redes cotidianas*. Madrid: Editorial Catarata.

La metodología Aprendizaje-Servicio en un Centro de Día desde las competencias académicas del Grado en Maestro en Educación Infantil

Carlos Novella García¹ y Yolanda Ruiz Ordóñez²

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1 INTRODUCCIÓN

La Historia del Aprendizaje-Servicio comienza con John Dewey quien desarrolla y formula las bases del Aprendizaje-Servicio en 1938. Es a finales del S.XX cuando se implementan en diferentes países las ideas de Dewey y en 1969 se realiza en Atlanta la I Conferencia sobre ApS, pero tales experiencias no se sistematizan hasta la década de los 80 recobrando fuerza en países como Alemania, Gran Bretaña, Argentina y Estados Unidos. Más tarde se extiende a países de América Latina y empieza a ser extensivo a todos los niveles, tanto escolares, universitarios, siendo de gran aceptación y eficacia tanto en los ámbitos de la educación formal y no formal.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que lleva aplicándose desde hace varias décadas en diferentes contextos educativos. Existen numerosos estudios que hablan de los beneficios en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de su responsabilidad social. De entre ellos hemos querido destacar algunos cuyas referencias vienen mayoritariamente de investigaciones procedentes de los EE.UU. en la década de los años 80. Una muestra de ello es el estudio de Winston (2015) en el que se indica que en el año 1985 se creó, por parte de tres universidades, el llamado “Campus Compact” desde el que se quiso promocionar la pedagogía del Aprendizaje-Servicio. En el año 2012, las organizaciones que formaban parte de este consorcio alcanzaron la cifra de 1120 instituciones de educación superior, que representaban a cerca de 6 millones de estudiantes. Más del 95% de esas escuelas superiores ofrecen asignaturas que incorporan esta metodología y requieren que sus estudiantes atiendan las necesidades de su comunidad en ámbitos de pobreza, sostenibilidad del medio ambiente, educación y cuidado de la salud a la misma vez que aprenden en la universidad. La investigación que llevaron a cabo fue a través de un cuestionario que se envió a estudiantes del “College of Liberal Arts” que habían recibido durante su formación universitaria este tipo de estrategia pedagógica. Las conclusiones a las que llegaron fueron que estos alumnos habían alcanzado una conciencia cívica y organizativa mayor que los que no la habían recibido dirigida a impulsar la implementación de políticas con beneficio social.

En esta misma línea, el estudio de Balciuniene y Mazeikiene (2008) concluía que el Aprendizaje-Servicio como estrategia pedagógica en las asignaturas de la universidad aportaba una mejora sustancial en el aprendizaje de los alumnos, en su motivación hacia este mismo aprendizaje y hacia el desarrollo de competencias y actitudes en pro de la ciudadanía o de la responsabilidad social. Estudios con resultados similares como el de Epple y Osuch (2009) que presentaron en la Convención de la “North American Association of Christians in Social Work” (NACSW). Analizaron, en este caso, el

¹ Departamento de Didáctica General, Teoría de la educación e Innovación Tecnológica. UCV. Contacto: carlos.novella@ucv.es

² Departamento de Neuropsicobiología, Metodología y Psicología Social. UCV. Contacto: yolanda.ruiz@ucv.es

impacto del Aprendizaje-Servicio que causaba en los valores de responsabilidad social y enseñanza católica en estudiantes de tres universidades católicas que participaron en un viaje misionero a Bolivia durante unas semanas. Los resultados coinciden con los dos estudios anteriores refiriéndose en los beneficios en el aprendizaje de los alumnos y en el aumento de su responsabilidad social.

La metodología aprendizaje-servicio no es una estrategia de aprendizaje para conseguir que los estudiantes adquieran más y mejores conocimientos, ni un conjunto de tareas de voluntariado para sensibilizar a los estudiantes. El aprendizaje-servicio (en adelante ApS) es una propuesta educativa que combina ambos elementos con la finalidad de optimizar los aprendizajes del alumno e incorporar una ayuda dentro del seno de la comunidad como parte de un proceso formativo. Por lo tanto, podemos afirmar que entre los objetivos de la ApS encontramos los siguientes:

- Vincular el conocimiento académico con la actividad práctica.
- Ofrecer una experiencia formativa que a la vez tenga utilidad social.
- Contribuir a la formación de ciudadanos y futuros profesionales.

Este tipo de metodología crea las bases para una ciudadanía participativa y activa que atiende de forma destacable las necesidades de una sociedad que, en los últimos años, parece estar atravesando un periodo en el que se precisa una contribución a la humanización de sus procesos de desarrollo. De esta forma, “tanto los fundamentos pedagógicos, sociales y éticos que caracterizan el ApS como el sentido de cooperación y colaboración que cultiva en el estudiante y que promueve como servicio en la comunidad hacen de las propuestas de ApS un buen espacio de aprendizaje de competencias para la práctica profesional y también potencialmente para la práctica de ciudadanía activa” (Martínez, 2010, p. 16). Es aquí donde el docente adquiere un nuevo rol para conseguir un aprendizaje significativo basado en una pedagogía de realidad que asiste a la sociedad mediante un servicio comunitario asentando las competencias académicas de una asignatura. Podríamos afirmar que esta metodología “rompe con la tradición de la enseñanza en el aula: se debe salir a la sociedad y crear redes de colaboración con entidades diversas para encontrar la esencia de este tipo de forma de aprender. Sitúa al alumnado en el centro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, lo convierte en el protagonista principal dejando al profesor el rol de guía, orientador y facilitador del proceso.” (Chiva, Gil, Corbatón y Capella, 2016, p. 79). Centrándonos en la universidad, esta metodología contribuye a compensar la inversión de la sociedad en las universidades como promotoras y responsables del conocimiento y el compromiso social. (Saz y Ramo, 2015).

En España, según Batlle (2013) “no se empezó a difundir el concepto de aprendizaje-servicio hasta 2002. (...) la AEVOL (Asociación Española de Voluntariado) y posteriormente (...) el Fórum Cívico Educativo, comenzaron a divulgar el concepto a través de acciones formativas dirigidas al profesorado” (p. 27). La autora insiste en considerar que el Aprendizaje-Servicio “ofrece a los alumnos la oportunidad de aprender siendo útiles a los demás (...) y (...) aporta calidad al servicio que se presta, y el servicio otorga sentido al aprendizaje” (p. 21). En definitiva, defiende la idea de que el Aprendizaje-Servicio como una de las metodologías didácticas más completas y con la que mejores niveles de calidad educativa se alcanzan.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La finalidad del proyecto de aprendizaje-servicio que realizaron las alumnas fue atender las necesidades que presentaban los niños del Centro de Día San Juan Bautista de la ciudad de Valencia. Por dicho motivo, intentaron conectar con sus preocupaciones e intereses, garantizando un entorno en el que niño pudiera expresarse con libertad y aprender de manera lúdica temas que le pudieran servir en su futuro como ciudadano. Asimismo, trataron de relacionarse con ellos y crear un ambiente de confianza y respeto mutuo en el que poder realizar las actividades. Durante las cuatro sesiones planteadas con un total de 14 actividades, trabajaron diversos temas para que los niños pudieran aprender y reflexionar sobre distintas cuestiones académicas y personales de forma lúdica y dinámica. Consideraron la importancia para los jóvenes de transmitir valores y comportamientos adecuados que promovieran la convivencia y el respeto, lo que les podía ayudar en su desarrollo integral como personas y como futuros ciudadanos. De este modo, mejoraron la competencia cívica y social distribuyendo las sesiones de este modo:

- Primera sesión: El reciclaje y el cuidado del medio ambiente.
- Segunda sesión: Cuidado de los animales.
- Tercera sesión: Respeto intercultural.
- Última sesión: Despedida y juegos tradicionales.

Consideraron oportuno centrarse en las necesidades afectivas que manifestaban los niños y trabajar temas básicos como el respeto, la escucha y el saber estar. A muchos de ellos les costaba mantener la atención y seguir las pautas indicadas, por lo que crearon un ambiente más dinámico con actividades lúdicas en las que los jóvenes pudieran desenvolverse con total libertad. No obstante, dentro de este contexto de ocio, les enseñaron también a relajarse y comportarse conforme a las normas que rigen el ámbito educativo. Esta necesidad que cubrieron estaba en conexión con las siguientes competencias de la asignatura:

3 PARTICIPANTES

La experiencia fue desarrollada por un grupo cuatro de alumnas de la asignatura “La Organización del aula y del Centro de Educación Infantil” de 2º Curso del Grado en Maestro en Educación Infantil durante el primer cuatrimestre.

Los beneficiarios fueron niños del Centro de Día San Juan Bautista de la ciudad de Valencia que asistían después de su horario escolar obligatorio.

4 NECESIDADES DETECTADAS

En cuanto a las necesidades detectadas, concluyeron que la mayoría de los niños presentaban carencias afectivas. Esto lo pudieron inferir de su conducta social ya que no sabían comportarse ante determinadas situaciones y precisaban de un apoyo constante por parte de la persona encargada de su educación dentro del centro. A los niños, les costaba permanecer en silencio o seguir las instrucciones de una determinada actividad puesto que lo único que pretendían era captar nuestra atención.

Asimismo, algunos mostraban ciertos problemas de aprendizaje o del habla, motivo por el cual, en numerosas ocasiones, los más mayores se encontraban en la sala realizando los deberes con ayuda de

alguien. No obstante, estas necesidades no eran las prioritarias porque los niños no presentaban ningún tipo de trastorno grave; simplemente necesitaban de un apoyo a la hora de hacer los ejercicios para que les explicaran los contenidos de nuevo, pero de forma más pausada y sencilla.

Consideraron oportuno centrarse en las necesidades afectivas que manifestaban los niños y trabajar temas básicos como el respeto, la escucha y el saber estar a través de las rutinas. A muchos de ellos les costaba mantener la atención y seguir las pautas indicadas, por lo que crearon un ambiente más dinámico con actividades lúdicas en las que los niños pudieran desenvolverse con total libertad. Dentro de este contexto de ocio, trataron de transmitirles ciertos valores y enseñarles a relajarse y comportarse conforme a las normas que rigen el ámbito educativo.

5 SERVICIO REALIZADO

Teniendo en cuenta las necesidades detectadas y atendidas establecieron un plan de trabajo distribuido en diferentes sesiones a lo largo del periodo acordado que integraba un conjunto de actividades que a continuación se describen:

- El tren del reciclaje. A partir de una manualidad confeccionada con materiales de desecho, se ha introdujo el tema del reciclaje y la importancia que este presenta para el medio ambiente. Con esta actividad, por tanto, se pretendía promover el respeto hacia la naturaleza, aportando conocimientos sobre las tres “R” para que los niños descubrieran todo lo que se puede hacer con elementos considerados de desecho.
- Clasificación de residuos. A partir de la actividad anterior pidieron a los niños que clasificarán los diversos residuos que había en una bolsa y los depositarán en su contenedor correspondiente. Para ello, recogieron diferentes materiales de desecho y elaboraron con cajas de cartón papeleras con el objetivo de concienciar a los niños acerca de la importancia del reciclaje.
- Mannequin challenge. Para que la sesión resultará más lúdica y dinámica optaron por realizar un *mannequin challenge* con los niños. No obstante, como sus rostros no podían aparecer en el vídeo decidieron crear máscaras a partir de dibujos de animales. Les explicaron las normas del juego y remarcaron que no debían descubrirse la cara.
- Cuento motor. Al realizarse esta sesión con niños más pequeños optaron por incluir un cuento motor para que los niños pudieran trabajar el control de su cuerpo a través de una historia de animales en la granja. De esta forma, a la vez que se divertían, aprendían nuevo vocabulario y se expresaban de una forma diferente. Asimismo, para mantener la atención de los pequeños introdujeron onomatopeyas propias de las especies que se encuentran en la granja.
- Dibujo con texturas: A partir de diferentes dibujos de animales, los niños tenían que completar la imagen utilizando diversas texturas. Para ello, emplearon numerosos materiales como lentejas, arroz, cola blanca, tijeras, papeles de colores, lápices y rotuladores, purpurina, pinceles y acuarelas. El objetivo es que trabajaran con su cuerpo (psicomotricidad) y conocieran las posibilidades que presentaban los distintos elementos, a la vez que interiorizaran el lenguaje empleado durante el cuento.
- Adivinanzas. Con el fin de trabajar el vocabulario relacionado con los animales, hemos programado una actividad con diversas adivinanzas cortas para que los niños las resolvieran.

- Emparéjame. Para este juego utilizaron cartones del mismo tamaño con diferentes imágenes de animales para que los niños encontraran entre todos los dibujos la pareja correspondiente. Lo que se buscaba con esta actividad, de una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos, fue reforzar el tema de los animales de un modo más entretenido y dinámico, incorporando también valores y actitudes relacionados con el respeto con el que se debe tratar a las distintas especies que integran el mundo en su totalidad.
- Sopa de letras. Para trabajar de nuevo el vocabulario aprendido durante la sesión plantearon una sencilla sopa de letras para que los pequeños la realizaran con nuestra ayuda si era necesario. Al finalizar corrigieron todos juntos la actividad.
- Quién es quién. Como en esta sesión estaban con niños más mayores plantearon un quién es quién cultural. A partir de diversas fotografías, los jóvenes debían describir a una persona del juego para que el resto lo adivinara a partir de sus rasgos físicos. El objetivo de esta actividad fue que comprender la enorme diversidad que existe en el mundo y entrar en contacto con otras culturas dentro de un clima de igualdad, tolerancia y respeto.
- Photocall cultural: A partir de la actividad anterior, propusieron a los niños realizar un *photocall* con el objetivo de dar la bienvenida a una persona de otro lugar. De esta forma más dinámica, los niños aprendieron a respetar otras culturas a partir de un ejercicio manual, pues ellos mismos tenían que construir el marco y los elementos decorativos a partir de dibujos.
- Cuento: *Los cuatro dragones*. Al final de la sesión leyeron un cuento de la tradición china con el objetivo de que los niños aprendieran una historia relacionada con otro país diferente a su lugar de origen. A continuación, respondieron a las dudas y preguntas que realizaban los niños.
- Balón prisionero. Dividieron a los niños en grupos con el objetivo de jugar al balón prisionero. Por tanto, como su propio nombre indica, utilizaron una pelota durante el desarrollo de la actividad con el objetivo de introducir elementos más dinámicos por ser el último día del ApS.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Siguiendo las directrices pedagógicas del Aprendizaje-Servicio, las alumnas contrastaron las necesidades detectadas con las competencias curriculares de la asignatura “Organización del aula y del Centro de Educación Infantil” con el fin de atender aquellas necesidades vinculadas. Tras acordarlo con el profesor de dicha asignatura se determinaron las siguientes extraídas de la guía docente:

- Competencia genérica: G3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- Competencia específica: E13. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el proyecto desarrollado las alumnas consideraron que los programas de aprendizaje-servicio (ApS) son los que mejor reflejan la esencia del aprendizaje como una labor que debe realizarse en el conjunto de la sociedad. El aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino que concluyeron que se trata de un medio para mejorar la calidad de nuestra convivencia y nuestras

relaciones con los demás. En este sentido, al ofrecer un servicio a un colectivo consideraron que eran realmente conscientes del valor de nuestro aprendizaje.

Asimismo, pensaron que debería introducirse el aprendizaje-servicio como una actividad necesaria en toda formación; especialmente, en aquellas relacionadas con la enseñanza y el Magisterio, ya que ellos se preparan para ser futuros docentes. Por dicho motivo, pensaban que las prácticas del Grado que realizaban en los diferentes colegios tenían un cierto componente relacionado con la metodología del aprendizaje-servicio, aunque no lo abarca en su totalidad.

Concretamente, esta experiencia que se ha llevado a cabo en el centro de menores de San Juan Bautista, en su opinión, reflejaba lo comentado en los párrafos anteriores. Fue fundamental para ellas el trato directo y humano con los niños para entender el verdadero poder educacional que entraña la tarea educativa. Señalaron que la formación teórica que reciben en sus clases universitarias adquiere todo su sentido cuando se transforma en un servicio para personas con necesidades diversas, pero en todo caso, excepcionales.

Asimismo, consideraron que esta metodología también era beneficiosa para las personas que recibieron el servicio ya que les mostraba el lado más humano del aprendizaje y, posteriormente, les podría servir como modelo de comportamiento futuro. Concluyeron que si se quería alcanzar el desarrollo de una sociedad cooperativa, colaborativa y participativa que anteponga el respeto y los valores al materialismo y al egoísmo, deberíamos implicarnos, resultando, por ende, el aprendizaje-servicio una herramienta fundamental para alcanzar dicho fin.

Determinaron que los beneficios que obtuvieron tras la realización del ApS fueron diferentes y diversos. Desde el punto de vista grupal las ventajas de esta experiencia fueron:

- Saber cooperar y ponerse de acuerdo en la planificación de las sesiones que realizaron durante el periodo de aprendizaje-servicio.
- Aprender a interactuar en un contexto de desarrollo insólito, pues no es igual que lo que se encuentran en el centro de prácticas.
- Poner en práctica todos los conocimientos de educación adquiridos a lo largo de la asignatura y de la carrera de Magisterio.
- Aprender a organizar el aula atendiendo a las diferentes actividades organizadas, comenzando a dividir las sesiones en diversos rincones.
- Aprender a distribuir autónomamente el trabajo y ayudarse mutuamente en la realización de las diferentes tareas.
- Adquirir una autonomía técnica de carácter independiente a lo largo del ApS.
- Aprender y poner en práctica nuevas metodologías.

Respecto a los beneficios adquiridos tras la intervención, es decir, los destinatarios directos de servicio fueron:

- Aprender nuevos contenidos implícitamente de una forma lúdica a través de juegos y actividades (animales, medio ambiente, reciclaje, culturas).

- Entrar en contexto con otros educadores distintos a los habituales del centro, aprendiendo, por tanto, a sociabilizar e interactuar con los demás.
- Mejorar los conocimientos cívicos, las relaciones sociales y la resolución pacífica de los conflictos.
- Desarrollar actitudes y valores de autonomía personal.
- Adquirir habilidades comunicativas.
- Mejorar la autoestima y su percepción personal.

En cuanto a los beneficios en la comunidad tras este proyecto de ApS se encontraron:

- Mejorar el desarrollo personal de los niños.
- Mejorar las condiciones de vida de los niños reforzando su sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Sus conclusiones se orientaron hacia la consideración de que los proyectos de aprendizaje-servicio son una herramienta indispensable con la que los estudiantes pueden adquirir conocimientos y habilidades diferentes a las aportadas por el contexto educativo de la universidad. De esta forma, determinaron que se multiplicaban los aprendizajes de los alumnos mediante una experiencia enriquecedora que daba un sentido personal y social a sus vidas, ya que el valor de las relaciones establecidas entre todas las personas implicadas fue extraordinario.

7 CONCLUSIONES

La evaluación del servicio se realizó a través de las entrevistas mantenidas con el personal del Centro de Día para comprobar que las actividades planificadas se ajustaban a las necesidades de los niños. Además, se tomó como indicador de evaluación el grado de implicación que manifestaron los jóvenes a la hora de realizar las diferentes actividades. Las actividades mejor valoradas fueron aquellas que incluían un mayor componente lúdico, manipulativo, dinámico y participativo. Asimismo, como futuras maestras realizaron un proceso de autoevaluación continuo a lo largo de las sesiones con el objetivo de adaptarse mejor a las características y preferencias de los niños. Entre sus valoraciones destacar que fue fundamental para las alumnas el trato directo y humano con los niños y adolescentes para entender el verdadero poder educativo que entraña la tarea educativa. Concluyeron que la formación teórica que reciben en sus clases universitarias adquiere todo su sentido cuando se transforma en un servicio para personas con necesidades diversas, pero en todo caso, excepcionales. Asimismo, consideraron que esta metodología también es beneficiosa para las personas que reciben el servicio ya que les muestra el lado más humano del aprendizaje y posteriormente les puede servir como modelo de comportamiento. Llegaron a la conclusión que si se pretende conseguir una sociedad cooperativa, colaborativa y participativa que anteponga el respeto y los valores al materialismo y al egoísmo, debemos implicarnos, resultando, por ende, el aprendizaje-servicio una herramienta fundamental para alcanzar dicho fin.

Si pretendemos que la Universidad sea también un lugar en que formemos no sólo en competencias curriculares específicas de cada asignatura en un sentido meramente técnico-instrumental, sino también en competencias transversales o incluso de desarrollo y maduración personales, cabe señalar que el propio diseño de la metodología ApS que se basa en acción y reflexión adquiere su máximo

interés. A través de esta metodología “los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio solidario cuidadosamente organizado, que otorga también beneficios a la comunidad” (Abal de Hevia, 2016, p. 15). Es desde dicho postulado como el alumno no sólo asume responsabilidades, incrementa su autoestima, creatividad, motivación o capacidad de trabajo en equipo, sino que también adquiere una mayor capacidad para solucionar problemas y, especialmente, problemas reales que afectan a las personas y a los grupos más vulnerables. De este modo, el ApS no queda únicamente en un aspecto metodológico, puesto que la vinculación tan estrecha que tiene con la realidad incide de modo positivo en todo alumno al formarle desde problemáticas sociales reales sobre las que debe intervenir y disponiendo de los recursos personales, transversales y curriculares para hacerlo.

8 REFERENCIAS

- Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32.
- Balciūnienė I., Mazeikienė N. (2008) Benefits of Service-Learning: Evaluations from Students and Communities. *Socialiniai tyrimai /Social Research*, 1(11), 53-66.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R., y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
- Epple D., & Osuch R. (2009). An examination of student values and catholic social teachings on bolivian mission trips: Preliminary findings on measuring service learning outcomes. In A. Tan (President), *NACSW Convention 2009*, paper presented at the North American Association of Christians in Social Work Convention, Indianapolis.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Martínez, M. (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Madrid: Octaedro-ICE.
- Saz, M. I. y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 9-27.
- Winston F. (2015) Reflections Upon Community Engagement: Service-Learning and Its Effect on Political Participation After College. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), 79.

Aprendizaje-Servicio en ACFIVA

Yolanda Ruiz Ordóñez¹ y Carlos Novella García²

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una experiencia de aprendizaje-servicio desarrollada con un grupo de alumnos de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Se ha llevado a cabo en una asociación denominada ACFIVA (Associació Cultural per a la Formació Integral Valenciana), perteneciente a Cáritas Parroquial y situada en la localidad de la Poble de Vallbona de Valencia. Los estudiantes realizaron su proyecto en el programa VOLCA'T de Cáritas Diocesana de Valencia. Volca't está formado únicamente por personal cualificado pero voluntario, con capacidad de potenciar el desarrollo psicoeducativo y las habilidades sociales. El perfil de los usuarios de esta entidad comprende a menores que, aunque están escolarizados, carecen de los apoyos necesarios porque sus familias se encuentran en situaciones socioeconómicas muy vulnerables. La asociación está en contacto con los cinco colegios de la zona, tanto públicos como concertados con el fin de que les deriven aquellos estudiantes que por su perfil pueden pasar a formar parte del recurso.

Los que han participado en este proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) han sido alumnos de 2º curso de la asignatura de Psicología Social del Grado de Psicología de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Aplicar este tipo de metodología en el entorno universitario es fundamental, pues “Aprendizaje-Servicio considera a los jóvenes como un valioso recurso de la comunidad. Ve a todos los miembros de una sociedad democrática como ciudadanos capaces de ofrecer una contribución, no importa cuál sea su edad” (Tapia, 2004, p. 15). Durante todo el proceso han desarrollado los protocolos de seguimiento del proceso, tanto con la profesora responsable de la asignatura como con la directora de la asociación ACFIVA. Además, este proyecto al que se le derivaban menores desde los respectivos centros educativos estaba también acompañado por dos profesionales voluntarios de la organización.

Las necesidades principales que se detectaron en los menores estaban relacionadas, por un lado, con la insuficiencia de apoyo social, interacción social y confianza; y por otro, con la falta de autocontrol emocional y de habilidades cognitivas de apoyo vinculadas a procesos básicos como la atención. La consecuencia de estas necesidades era un nivel bajo de competencia curricular.

Tomando en consideración estos aspectos, el servicio realizado se dirigió hacia el trabajo de las emociones, instruyéndoles para que adquiriesen competencia en el reconocimiento y denominación de las mismas en ellos y en sus compañeros. De esta manera, se trabajaba también cuestiones relativas a la empatía. Una vez identificaron las emociones se abordó el autocontrol emocional con el fin de que supieran expresar sus emociones de una manera adaptativa y funcional, ya fueran positivas o negativas.

¹ Departamento de Neuropsicobiología, Metodología y Psicología Social. UCV. Contacto: yolanda.ruiz@ucv.es

² Departamento de Didáctica General, Teoría de la educación e Innovación Tecnológica. UCV. Contacto: carlos.novella@ucv.es

Paralelamente, se dará respuesta de modo transversal a otras necesidades que habían sido detectadas, como fue el apoyo y la interacción social entre iguales y la confianza. Cada una de las actividades exigía un nivel adecuado de concentración, incidiendo así en la capacidad de atención.

Este servicio estuvo vinculado claramente a los resultados de aprendizaje y a algunas de las competencias curriculares de la asignatura. Los alumnos reconocieron y aplicaron los factores que regulaban las actitudes y las relaciones interpersonales; también manejaron las estrategias de intervención para promover conductas prosociales y, evitar la emergencia de conductas discriminatorias y violentas. Dichos resultados se lograron mediante la adquisición de competencias como la preocupación por el desarrollo de las personas, las comunidades y los pueblos, la capacidad de identificar diferencias, problemas y necesidades, y de realizar análisis y síntesis. Otro resultado de aprendizaje consistió en trabajar en grupo con el fin de realizar actividades prácticas como la elaboración de informes en el que se detectasen necesidades y se reflexionase sobre propuestas de intervención psicosocial. Para ello adquirieron la capacidad de organizarse y planificarse, de trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas, de obtener información de otras personas de forma efectiva, y de elaborar informes orales y escritos. Por último, elaboraron trabajos académicos y expusieron oralmente el contenido de los mismos. Este resultado de aprendizaje albergaba competencias como las habilidades en las relaciones interpersonales, en saber desarrollar presentaciones audiovisuales, y en saber obtener información de forma efectiva a partir de libros y revistas especializadas, así como otro tipo de fuente documental.

Como conclusión, se puede afirmar que este proyecto cumplió con los objetivos propuestos tanto en la dimensión de aprendizaje como en la de servicio. En cuanto a la dimensión de servicio, cabe destacar que el proyecto fue evaluado no solamente por los alumnos universitarios, sino también por el resto de las profesionales que participaron en la implementación del proyecto.

En lo concerniente a la dimensión de aprendizaje, podemos decir que para todos los agentes involucrados en el proceso ha supuesto la adquisición de nuevos conocimientos. Los alumnos de la universidad no sólo han adquirido competencias propias de la asignatura, sino también otros aprendizajes no contemplados en ésta, como consecuencia de situaciones no previstas que sucedieron y que les motivaron a buscar otros recursos y herramientas que estaban contemplados en otras materias de su titulación.

A los profesionales de la asociación, les proporcionó perspectivas diferentes y modos de actuar distintos para afrontar las necesidades de los menores. Y para éstos últimos, se puede decir que aprendieron sobre las emociones.

El servicio realizado fue muy positivo y útil. Además, el proyecto contempla propuestas de futuro en las que se destacan actuaciones dirigidas a potenciar la implicación de las familias en el trabajo con los menores.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La educación es un derecho fundamental del niño y es obligatoria hasta los 16 años y comprende tanto la Educación Primaria (EP) como la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La Educación Primaria proporciona el pleno desarrollo de la alfabetización, leer, escribir, cálculo básico y las competencias básicas para las personas. La finalidad es que los niños adquieran una formación que posibilite el desarrollo de las capacidades motrices, de las habilidades sociales, de un equilibrio personal y de

conceptos culturales mínimos. No obstante, pese a los logros obtenidos en el sistema educativo, aún continúan existiendo múltiples dificultades, como la pobreza económica, que potencia la exclusión y el fracaso escolar.

Actualmente, en España el índice de pobreza es del 22,1% según el VII Informe del estado de pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2005-2016 de la red europea de lucha contra la pobreza y exclusión social en el Estado español (EAPN.ES), y en la Comunidad Valenciana de un 30,5%, siendo pues una de las comunidades con un índice superior a la media. Como consecuencia de esta situación, en este último tiempo, en todo el país se ha tenido que llevar a cabo propuestas y cambios para intentar llegar al mayor bienestar posible. Respecto a la Comunidad Valenciana, se ha observado que los presupuestos estatales para educación se han reducido. Todo esto ha incidido en la economía de las familias, quienes han tenido que reajustarse económicamente priorizando los aspectos básicos del hogar y prescindiendo de algunos servicios ofrecidos por el centro, como puede ser el comedor. Si además nos encontramos con alumnos que necesitan apoyos específicos para superar su curso académico y con las dificultades de que estas cuestiones extras sean cubiertas, los resultados son desalentadores porque se incrementa el número de alumnos repetidores en primaria, concretamente segundo y cuarto los cursos con un mayor porcentaje de alumnado repetidor.

El lugar donde se ha desarrollado ApS ha sido en una localidad de la Valencia denominada La Pobla de Vallbona. Este municipio posee cierto índice de analfabetismo y de personas sin estudios, pues según les indica el equipo directivo de la asociación, oscila en torno al 6.19%. Por tanto, no está exenta de las dificultades educativas mencionadas anteriormente y engrandadas por la precariedad económica que sufren diferentes familias. La institución que acoge a las familias y, consecuentemente, a los niños con estas situaciones es una asociación denominada ACFIVA y perteneciente a Cáritas Parroquial. A través del proyecto VOLCA'T, se acogen a niños con dificultades en la escuela y a través de actividades, realizadas en grupos reducidos, se potencia el desarrollo educativo y las habilidades sociales de los menores. Para realizar la atención de manera adecuada, la asociación contacta con los diferentes colegios de la localidad, tanto públicos como concertados, con el fin de que los equipos directivos correspondientes conozcan el servicio que se ofrece desde esta asociación y puedan derivar a aquellos alumnos que necesitan mejorar tanto en el ámbito académico como personal. En el momento presente, ACFIVA está en contacto con 5 centros de la zona. Los componentes de la asociación son voluntarios pero titulados, de manera que pueden realizar o pautar las actuaciones correspondientes ajustadas a las exigencias o necesidades. Dicha asociación considera necesario que los voluntarios dispongan de la formación y cualificación profesional adecuada para poder desarrollar las actividades oportunas si el objetivo es ayudar al desarrollo de los niños.

No son aceptados voluntarios que no dispongan de herramientas adecuadas, así que la buena voluntad no es condición suficiente para participar en este proyecto. Son pues cinco las voluntarias que llevan a cabo este programa, siendo tres de ellas licenciadas en magisterio, una en pedagogía y educación social, y la otra en psicología. Esta última es la directora del centro. Nos encontramos con un proyecto conformado por un equipo transdisciplinar que contribuye al enriquecimiento y a la eficacia del mismo. La metodología utilizada se apoya en un sistema pedagógico propio, formado por pedagogas del equipo VOLCA'T. Su objetivo consiste en desarrollar, mediante diferentes actividades, el pensamiento crítico, aumentar la agudeza mental en el cálculo y el enriquecimiento del vocabulario.

Para llevar a cabo este programa, el proyecto VOLCA'T recibe apoyo no sólo humano, material y metodológico, como hemos visto, sino también económico. Este último, a través de las aportaciones de personas o entidades ajenas a la asociación, como Cáritas o el propio Ayuntamiento de La Pobla de Vallbona.

3 PARTICIPANTES

Los participantes en esa experiencia ApS son tres alumnos de la asignatura psicología social impartida en el 2º curso en el Grado de Psicología de la Universidad Católica de Valencia y el grupo de usuarios del proyecto, que son chicos menores de edad de entre 6 y 16 años divididos en 4 grupos atendiendo a su edad. La intervención se llevó a cabo con niños de 8 a 16 años. Los usuarios presentaban dificultades en empatía, autorregulación emocional, compañerismo y habilidades sociales. Las actividades se realizaban en las dos aulas y en el patio de las que dispone el centro, de manera que se disponía del espacio necesario para llevar a cabo las dinámicas necesarias.

Es interesante destacar la capacidad que el equipo de profesionales tenía para resolver conflictos y realizar el acompañamiento pertinente, si bien el gran reto para el programa era establecer relación con los padres respectivos, planificar adecuadamente el horario de las profesoras, así como las entradas y salidas. La modestia en los recursos es compensada con la localización del centro, facilitando de este modo la asistencia de los niños. Además de la buena comunicación, un punto fuerte es la flexibilidad y la creatividad de las profesionales, y la atención personalizada y en grupos reducidos.

Los alumnos son los que deben elegir el lugar donde hay una necesidad social para realizar su ApS. Por eso, se les solicita que busquen una entidad cuyo objetivo sea cubrir determinadas necesidades sociales de diferentes ámbitos y en la consideren ellos que pueden realizar alguna aportación. En caso de que tengan dificultades en la elección de manera reiterada, la profesora ayudará en el proceso. Una vez localizado el lugar, contactan con el centro para concertar una visita. Acuden al mismo y son recibidos por alguien del equipo directivo, quien le facilita la incorporación a la asociación, dándoles a conocer los recursos tanto humanos como materiales. En este sentido hay que decir que, aunque fueron escasos, llegaron a cumplir su función. Todo el trabajo combinó acción y reflexión, de tal forma que en el aula disponían de unas fichas de seguimiento que tenía completar de modo grupal y excepcionalmente, alguna de tipo individual. Estas fichas de seguimiento abarcan cuestiones relacionadas con la motivación para trabajar sobre un ámbito concreto, la naturaleza del proyecto y la fundamentación del área de estudio, el procedimiento, el análisis de la realidad sobre la que se va a intervenir, definición del proyecto, reflexión sobre el trabajo realizado hasta el momento a nivel grupal, el planteamiento del proyecto consensuado por el equipo y por los profesionales de la asociación, el trabajo de reflexión y preparación llevado a cabo en el aula a nivel grupal, el trabajo desarrollado en la entidad, la difusión del proyecto y por último, la valoración tanto grupal como individual.

En clase diseñaron el proyecto que iban a poner en marcha, recopilando información, rastreando literatura científica y buscando herramientas que les permitieran llevar a cabo el proyecto con éxito. Cabe decir que: “Este proceso educa en valores, genera sentimiento de pertenencia ciudadana y transforma la realidad sin imponer verdades acabadas, sino respetando formas de conducirse basadas en la reciprocidad, el diálogo, la cooperación y la solidaridad” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p. 47).

4 NECESIDADES DETECTADAS

Cuando acudieron al centro, los alumnos se entrevistaron con la directora, quien les informó del programa y del perfil de niños que atendían. Posteriormente, los estudiantes reflexionaron sobre qué podían aportar. Comenzaron su servicio y confirmaron aquella información proporcionada por la directora y relativa a las necesidades personales. Éstas se relacionan con el apoyo social, la interacción social y la confianza. Junto a estas necesidades, los alumnos detectaron también carencias relativas al autocontrol emocional, aspecto que se hacía visible en algunos niños que mostraban un protagonismo no exacerbado y que llevaban aparejados problemas de atención y concentración, afectando, por tanto, al ámbito académico. Necesitaban pues, apoyo escolar. Asimismo, algunos presentaban también desajustes y escasa implicación de los familiares, pues acudían al centro sin ningún acompañante.

Es interesante clarificar conceptualmente el término necesidad, considerando que: “La idea de necesidad tiene que ver con los mínimos que una sociedad considera imprescindibles para conseguir cierta calidad de vida” (Puig, 2009, p.54). Las necesidades detectadas eran tanto en materia de habilidades sociales como en materia académica. Por esta razón, el objetivo principal del trabajo de ApS consistía en mejorar la calidad de vida de los usuarios mediante un programa de acompañamiento social y académico. Para ello se propusieron objetivos específicos como desarrollar el autocontrol y la regulación emocional, desarrollar competencias sociales, potenciar la reflexión, desarrollar el pensamiento crítico, la concentración y la comprensión. Era pues importante introducir al niño en el mundo de las emociones, de manera que las aprendiera, y que supiera reconocerlas, tanto en ellos mismos como en los demás, que reflexionara sobre sus sentimientos, que se conociera a sí mismo y pudiera expresarse con respeto, asertividad y empatía, que aprendiera cómo autorregularse ante la frustración. Todas las actividades se pusieron en marcha mediante un modelo de compañerismo, que promovía el conocimiento y el buen manejo emocional para así conseguir un desarrollo social a través de la convivencia y de las relaciones sociales entre el grupo.

5 SERVICIO REALIZADO

De todas las necesidades observadas, los alumnos decidieron prestar su servicio y centrarse en aquéllas en las que fueron asesorados por la dirección y siempre atendiendo a su perfil formativo. “El servicio a la comunidad puede considerarse de alguna manera una réplica pedagógica de un mecanismo que forma parte del proceso de humanización: la ayuda mutua, la solidaridad y la cooperación” (Puig, 2015, p.38). Se centraron entonces en cubrir las necesidades personales (apoyo social, interacción social y confianza), mediante interacciones mantenidas en el espacio lúdico de la merienda. Fomentaron un ambiente más empático y de confianza. Para atender al autocontrol emocional, desarrollaron dinámicas dirigidas al respeto y compañerismo.

En lo concerniente a llevar a cabo actividades realizadas con los niños, los estudiantes tuvieron que consultar fuentes bibliográficas y materiales impartidos en otras asignaturas como Psicología de la Educación y Psicología del desarrollo vital. El servicio prestado estaba orientado a que los niños pudieran afrontar lo mejor posible su situación que tenían en casa y en el colegio. Se realizaron 8 sesiones de 2h cada una.

Los estudiantes evaluaron positivamente el servicio porque señalaron que habían podido atender a las necesidades seleccionadas a través del desarrollo de actividades. Lograron trabajar la empatía y las emociones, ayudando a manejar adecuadamente sus conductas. Es importante indicar que la

evaluación no sólo fue realizada por los propios alumnos, sino que también los profesionales del programa, a través de un cuestionario diseñado por los propios estudiantes, evaluaron el servicio prestado por estos. Esto constataba el bienestar de los niños y la tranquilidad de las educadoras.

El servicio prestado por los alumnos, por tanto, fue beneficioso tanto de modo personal como para la asociación. Los estudiantes realizaron un cuestionario de escala Likert de 14 preguntas con 4 opciones de respuesta, donde se evaluaban a los alumnos sobre la utilidad, la creatividad, la participación, la propuesta de las dinámicas, los objetivos, el tipo de proyecto, la capacidad de adaptación y comunicación con los niños y la capacidad de resolver conflictos. No obstante, consideran que para las sesiones deberían disponer de más tiempo y de más recursos, esto es, disponer de medios y herramientas.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Respecto al aprendizaje, cabe indicar que los alumnos adquirieron diversas competencias transversales de la guía docente. Entre ellas, la capacidad de análisis y síntesis, ya que manejaron numerosa información de materiales, informes y encuestas que tuvieron que sintetizar para la elaboración del trabajo. También la capacidad de organización y planificación, puesto que acordaron con el centro cuál sería el mejor horario para acudir y tuvieron pues que organizarse, planificando cada sesión con antelación. Al finalizar el trabajo, debían exponerlo en el aula mediante una presentación audiovisual, de manera que reforzaban la capacidad de comunicación oral. Paralelamente, el trabajo se entregaba desarrollado y complementado con el rastreo de literatura pertinente, de tal forma que tuvieron que obtener información de las voluntarias y al mismo tiempo buscar información de libros, de revistas especializadas y de otra documentación para conocer conceptos que les ayudaran. Concretamente, se documentaron sobre los problemas más habituales que presentan los niños con problemas en el colegio, a saber, sobre el TDAH, la dislexia, problemas de aprendizaje y síndrome de Asperger. La formación les ayudaba a comprender mejor y a poner en práctica actividades adaptadas a este tipo de niños.

Un punto fuerte de este aprendizaje respondía a saber trabajar en equipo y colaborar con otras personas. Los alumnos debían de trabajar tanto la reflexión como la acción en equipo, al mismo tiempo que las intervenciones implicaban una adecuada colaboración con las profesionales del centro. La interacción con ellas era fundamental, tenían que aprender a relacionarse interpersonalmente y de modo eficaz y, también con los niños, desarrollando otras formas de relación interpersonal adaptadas a los usuarios del programa, pues tal como se refleja es una actitud que se desarrolló con éxito. La última competencia que adquirieron consistía en mostrar preocupación por el desarrollo de los usuarios y de su entorno.

Aunque trabajaron aspectos relativos a las emociones, entre los resultados de aprendizaje más relevantes, hay que afirmar que reconocieron y aplicaron los factores que regulaban las actitudes y las relaciones interpersonales, ya que debían trabajar con los menores desde un clima de confianza apoyándose en las profesionales desde la cooperación. Se puede decir también que se promovieron conductas prosociales, dado que al finalizar su proyecto de Aprendizaje-Servicio, se plantearon continuar colaborando como voluntarios con la asociación. Y por supuesto, elaboraron un trabajo académico de todo lo desarrollado, exponiendo oralmente el contenido de los mismos. Adquirieron, tal como se ha comentado, diversas competencias y resultados de aprendizaje de la guía docente de Psicología Social.

7 CONCLUSIONES

Los alumnos han llevado a cabo distintas actividades, adquirieron conocimientos y experiencia tanto en el ámbito personal como profesional. Con esta metodología se genera un espacio real para poder aprender y servir, para resolver problemas y para debatir sobre las intervenciones realizadas. Los tiempos de la clase sirvieron para reflexionar sobre la praxis y sobre la problemática que buscan abordar. Trabajar en el aula con ApS es innovar educativamente, pues: “La innovación es una ruptura de planteamientos y modos de proceder en algún aspecto de la acción educativa” (Blanchard y Muzas, 2016, p.17).

El servicio fue dirigido a la población más vulnerable: los niños y adolescentes. Éstos son los destinatarios, que adquirieron nuevos conocimientos y conceptos sobre las emociones y, sobre todo, la capacidad de expresarse libremente, compartiendo su situación familiar y personal. Desarrollaron competencias sociales, practicando la empatía, el asertividad y trabajando en grupo.

Ante situaciones de frustración, los alumnos aprendieron a realizar un trabajo introspectivo, reflexionando sobre sus emociones y sentimientos. Desarrollaron así mecanismos y herramientas útiles para la sociedad con la finalidad de, en un futuro próximo, aportar aspectos positivos a su contexto más cercano.

También consideraron la experiencia como gratificante y satisfactoria, puesto que tomaron conciencia de situaciones reales que pueden pasar inadvertidas. No sólo les ha servido como un aprendizaje de habilidades y conocimientos, sino que también valoraron el crecimiento personal adquirido. Fortalecieron su experiencia académica a través de habilidades y valores sociales, para conocer otra realidad, para ser buenos observadores y para reconocer necesidades. E incluso realizaron propuestas de futuro, concretamente pensaron en publicitar el proyecto para sensibilizar tanto en tema de voluntariado como de contribuciones económicas. Además, favorecieron espacios de reunión con los padres para que fueron conocedores de todo lo que están viviendo sus hijos e intensificaron el trabajo en red para que más asociaciones locales pudieran dar respuesta a los niños con este tipo de necesidades físicas y vitales.

Una de las aportaciones de ApS, y que es visible en este trabajo, versa sobre el desarrollo de la ciudadanía activa, tal como asegura Domingo Moratalla: “No preocupa únicamente una ciudadanía teórica o de simples derechos, sino una ciudadanía práctica que cuente con los deberes y responsabilidades” (Domingo, 2017, pp.105-106).

Además, la experiencia de ApS implica una oportunidad para incidir en los procesos de aprendizaje de los alumnos para que sean motores de cambio social, pues la universidad debe estar abierta a la sociedad. Así: “Independientemente de las diferencias presentes en cada alumno, los educadores hemos de formar a nuestros estudiantes para que sean agentes activos de transformación social y trabajen por el bien común, la solidaridad y la paz, rechazando cualquier tipo de discriminación e intolerancia” (Ruiz y Novella, 2018, p.11).

8 REFERENCIAS

Blanchard, M. y Muzás, M^a D. (2016). Cómo identificar un centro educativo innovador ¿Qué características presenta? Y Teorías de la acción para una actuación innovadora. En M.

Blanchard y M^a D. Muzás, *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación.* (pp. 15-53). Madrid: Narcea.

Domingo Moratalla, A. (2017). Conocimiento responsable y ciudadanía activa: las claves éticas del aprendizaje-servicio. En A. Domingo Moratalla, *Condición humana y ecología integral. Horizontes educativos para una ciudadanía global.* (pp.101-120). Madrid: PPC.

Puig Rovira, J.M., Batlle Suñer, R., Bosch Vila, C. y Palos Rodríguez, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía global.* Madrid: Octaedro.

Puig Rovira, J.M (coord.) (2009). *Aprendizaje-Servicio. Educación y compromiso ético.* Barcelona: Graó.

Puig Rovira, J.M. (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Ruiz, Y. y Novella, C. (2018). Las dimensiones de cultura, educación y agentes sociales en la rúbrica para la evaluación de experiencias de Aprendizaje-Servicio y Las dimensiones de aprendizaje, valores y servicio en la rúbrica para la evaluación de experiencias de Aprendizaje-Servicio En Y. Ruiz, y C. Novella (coords.), *El horizonte educativo de la ecología integral. Claves para una cultura del encuentro y la justicia social.* Valencia: Universidad Católica de Valencia

Tapia, N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario.* Madrid: CCS.

El Centro de Asesoría y Servicios Educativos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador como experiencia de aprendizaje servicio en Educación Superior

Carlos Corrales Gaitero¹, Diana Calderón Salmerón² y Claudia Bravo Castañeda³

Pontificia Universidad Católica de Ecuador

1 INTRODUCCIÓN

El principal reto de la educación superior en el siglo XXI en América Latina, marcado por el Proyecto Tuning en 2007, es el de dar respuesta a problemas sociales y globales con la participación de actores y sujetos que generen valor y transformación global con características de eficacia, justicia y equidad. En este sentido la Responsabilidad Social Universitaria debe ser considerado el eje transversal del aprendizaje en todas las instituciones de educación superior.

El modelo pedagógico de la PUCE se enmarca en esta línea y es por esto que varias facultades ofrecen servicios a la comunidad ecuatoriana, donde los estudiantes se apoderan de profesión y de los contenidos vistos en el aula para aplicarlos directamente en la población que lo requiere.

El proceso de institucionalización de la Responsabilidad Social Universitaria en la PUCE se encuentra hoy en revisión y pretende convertirse en un modelo de referencia para el país. A continuación, se describe la experiencia de Aprendizaje Servicio que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación a través del Centro de Asesoría y Servicios Educativos donde, mediante la oferta de varios servicios educativos a la comunidad, los estudiantes y docentes realizan actividades de profesionalización cumpliendo con los objetivos y resultados de aprendizaje de las diferentes carreras que se ofertan.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El Centro de Atención y Servicios Educativos (CASE) de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador ofrece atención profesional para mejorar las condiciones de vida de las personas que requieren de servicios educativos especializados implicando a los estudiantes en el desarrollo de los programas. Así, los estudiantes desarrollan sus aprendizajes mientras prestan un servicio a la comunidad. El CASE busca, mediante la vinculación con la comunidad, la atención oportuna a niños/as y adolescentes que presenten algún tipo de dificultad psicopedagógica, problemas en el desarrollo, requieran de estimulación sensorial o temprana, o de refuerzo académico aplicando estrategias didácticas innovadoras. Los servicios se amplían también a la atención integral de niños y adolescentes por parte de nuestros estudiantes en sus modalidades (presencial o semipresencial) y carreras (Educación Inicial, Educación Básica y música, lenguaje y movimiento) permitiendo una práctica formativa (aprendizajes prácticos y reales) en la que todos los

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – PUCE, ccorrales680@puce.edu.ec

² Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – PUCE, dmcalderon@puce.edu.ec

³ Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – PUCE, cbravo681@puce.edu.ec

contenidos teóricos abordados a lo largo de la misma se consolidan mediante la acción y la investigación en casos reales.

A lo largo de la presente comunicación se analizarán las diferentes actividades que se realizan en el centro y el papel de los docentes y los estudiantes en el mismo, así como los resultados de aprendizaje de los estudiantes vinculados al proceso. Para finalizar se pondrá el ejemplo de un proyecto que actualmente se encuentra realizándose conjuntamente con la ONG Aldeas Infantiles SOS donde se observa un trabajo multidisciplinario y de servicio a la comunidad.

3 PARTICIPANTES⁴

Los estudiantes serán encargados de ejecutar la actividad, participar en los proyectos de Responsabilidad Social Universitaria ofertados por el CASE, los mismos que deben estar alineados a su perfil de egreso. Los estudiantes deberán realizar, entre otras, las siguientes actividades:

1. Entregar una Carta solicitando la participación libre y voluntaria para vincularse en RSU en uno de los campos dispuestos para este efecto dentro del CASE.
2. Firmar carta de participación con su tutor.
3. Levantamiento de un diagnóstico sobre el tema a realizar.
4. Entregar Planificación previo al inicio de sus actividades.
5. Elaboración de material didáctico pertinente.
6. Sistematización del trabajo realizado a través del informe final y el levantamiento de las memorias.
7. Transferencia del conocimiento a través de talleres, hojas informativas, entre otros, promoviendo así la investigación el tercer pilar básico del quehacer educativo.

Por su parte, es requisito imprescindible para la labor docente dedicar semestralmente, al menos, 40 horas a labores de vinculación con la colectividad, donde el docente realiza un servicio a la comunidad, generando sus propios aprendizajes. Esta labor se puede realizar de manera autónoma (asunto que no es propio de esta ponencia) o con los propios estudiantes jugando cualquiera de los tres papeles que a continuación se presentan. De igual forma, dentro de las planificaciones microcurriculares, el docente debe organizar su materia con la misma cantidad de horas prácticas que teóricas. En este sentido, el centro ofrece la posibilidad de organizar aquellas en sus instalaciones, pudiendo trabajar con casos reales.

Así pues, los docentes implicados en el CASE pueden jugar tres papeles diferentes:

- Coordinador del programa: dentro de los ya mencionados anteriormente existe un coordinador, entre sus funciones destacan:

⁴El rol de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en el CASE ha sido extraído de la propuesta “Proceso de vinculación de docentes y estudiantes al CASE para prácticas de servicio comunitario (acción social)” elaborada por la profesora Claudia Bravo.

- Levantar el programa general de la Facultad según los lineamientos establecidos desde la Dirección de Vinculación.
 - Diseñar en conjunto con el(a) tutor(a) el plan operativo de trabajo e incorporarlo.
 - Difundir el programa entre los estudiantes y comunicar disponibilidad de cupos en el proyecto, una vez que esto se haya coordinado con el(la) coordinador(a) del CASE, de acuerdo a las demandas del Centro.
 - Compilar la información de los docentes tutores y garantizar que toda la información relacionada con los procesos de vinculación ha sido correctamente entregada por el profesor tutor, conforme a las directrices de las instancias pertinentes de la PUCE.
- Tutor del programa (uno por carrera):
 - Diseñar y/o asesorar a los estudiantes en el diseño de talleres y programas preestablecidos de apoyo en las áreas que así lo requieran, en función del campo de experticia en el cual se está trabajando; dichos programas pasarán a formar parte de los programas de apoyo en el CASE y estarán sujetos a modificaciones necesarias en función de las necesidades del centro alineados a las exigencias institucionales internas y externas a la PUCE.
 - Supervisar a los estudiantes en el seguimiento de los programas y actividades planificadas, así como tutorarlos permanentemente para garantizar la calidad en el servicio en el que los estudiantes estén vinculados, garantizando un servicio de calidad a la comunidad.
 - Socializar la planificación de actividades del proyecto con el coordinador del CASE y todos los docentes de la facultad.
- Docentes de la facultad:
 - Vincular la academia con el quehacer práctico de las asignaturas impartidas, si es posible adhiriéndose a algún programa desarrollado en el CASE, que brinde servicio a la comunidad.
 - Presentar un proyecto al Coordinador de RSU sobre un tema que se derive de los resultados de aprendizaje de la asignatura que se quiera profundizar, ocupe o no espacios dentro de la carga horaria de la asignatura.
 - Acompañar al/los estudiante/s al menos a las primeras sesiones de inicio de las actividades; programar visitas de supervisión a las sesiones.
 - Evaluar las actividades realizadas por los estudiantes siguiendo los formatos establecidos por el coordinador del CASE y del programa.
 - Incentivar la investigación a través de las actividades que se realizan desde el CASE y sistematizar la experiencia al finalizar el proyecto, evidenciando los resultados e impacto del mismo en la comunidad.

Además, el coordinador del centro, docente de la facultad, deberá:

- Realizar el proceso de inducción y bienvenida a los practicantes y tutores del Centro, garantizando el conocimiento de los procesos, funcionamiento y políticas del Centro, así como la calidad de los servicios que desde allí se ofertan.
- Coordinar el uso de espacio y horarios de trabajo entre los diferentes actores que participan en todos los servicios que brinda el Centro.
- Coordinar al inicio de cada Ciclo académico, junto a las autoridades de la Facultad y el(la) Coordinador(a) de Vinculación de la Facultad, la incorporación de los tutores asignados para cada ciclo académico, según los programas y servicios que se ofertarán en ese período.
- Recibir los informes de los tutores y coordinadores de prácticas de Servicio comunitario, y generar un archivo en donde dichos informes reposen con toda la información de los usuarios atendidos en el centro (consentimiento informado, servicio ofertado, logros alcanzados, entre otros.).
- Elaborar el presupuesto anual y presentarlo ante las Autoridades de la Facultad.
- Gestionar los cobros de las personas que utilicen el servicio ofertado y el pago a los profesionales que colaboran en el CASE según sea el caso.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Al tratarse de un grupo vulnerable, son muchas las necesidades que tanto la primera infancia como los adolescentes del Ecuador demandan, así como las iniciativas públicas y privadas encaminadas al mejoramiento de su calidad de vida. Es por esta razón que el CASE promueve varias acciones, como se ha visto anteriormente, que vinculan el servicio con el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y, en este caso, analizaremos una necesidad concreta planteada por la ONG Aldeas Infantiles SOS Ecuador y cómo los estudiantes vinculan su aprendizaje al proyecto “Casas en Comunidad”, quienes solicitaron la colaboración de un grupo multidisciplinario para la construcción de una aldea en la provincia de Esmeraldas, situada en la costa norte ecuatoriana.

El proyecto consiste en la adquisición de una propiedad de 200 metros cuadrados para construir una casa de 140 metros donde habiten de 6 a 8 niñas o adolescentes y sus 2 educadoras. En este caso se acogerán adolescentes embarazadas, el embarazo adolescente es una problemática de orden nacional y en este sentido, ciertas zonas de focalizadas en determinadas provincias del Ecuador tienen una mayor tasa de embarazo juvenil adolescente. Aldeas Infantiles Ecuador es consciente que además de trabajar en su prevención debemos atender de manera urgente aquellas adolescentes que ya están en gestación y que por diversos motivos no tienen a dónde ir. La casa de acogida para adolescentes embarazadas es un proyecto que se quiere poner en marcha a mediados de este año, con el fin de que las adolescentes reciban un cuidado especial en todas sus facetas (psicológica, física, nutricional, etc.). Al mismo tiempo, se les capacitará y se les hará un seguimiento constante sobre su evolución y la del bebé, mientras que, por otro lado, se trabajará con la familia. Aldeas Infantiles solicitó a la PUCE un grupo de estudiantes que, junto a los docentes de las facultades de arquitectura, ingeniería civil y educación, puedan colaborar realizando el estudio de suelo, diseñando la casa y las dependencias, así como capacitación en estimulación temprana y supervisión en la construcción de áreas infantiles.

Las estudiantes de Educación Inicial por tanto aprenderán en las materias⁵ de literatura infantil, orientación familiar, expresión musical, expresión dramática, expresión plástica, el niño y su entorno social, natural y cultural, diseño y organización de escenarios educativos y desarrollo del lenguaje, los contenidos necesarios para asistir y aplicar de manera práctica lo requerido por Aldeas Infantiles, mediante un servicio a la comunidad, en este caso adolescentes y niños en situación de vulnerabilidad.

Este proyecto es internacional, de manera que los planos, metodología de estudio, ingeniería y propuestas educativas podrán ser empleadas también en otros países latinoamericanos.

5 SERVICIO REALIZADO

El centro, hasta 2016, brindó los servicios en el área concreta de ayuda psicopedagógica para niños y adolescente de edades entre 6 a 15 años y estimulación temprana. Sin embargo, en vista de la demanda comunitaria, se decidió abrir la oferta de servicios brindando a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación la oportunidad de fortalecer su formación, a través del contacto con niños, niñas y adolescentes quienes, al ser un grupo de atención prioritaria, requieran apoyo en diversas áreas relacionadas con el quehacer educativo; los estudiantes de la Facultad que realicen prácticas en el CASE lo realizan bajo la modalidad de aprendizaje-servicio con el acompañamiento y supervisión de un tutor asignado, docente de la Facultad, quien será el responsable de garantizar el adecuado desarrollo de los aprendizajes y el ejercicio de las actividades propias de los servicios en los que los estudiantes participen. (CASE-FCIED, 2018)

Hay que destacar que no todos los servicios que oferta el CASE son realizados por los estudiantes de todas las carreras indistintamente, es decir, un profesional de Educación Básica no atenderá el servicio de estimulación temprana, así como un profesional de Educación Inicial no hará refuerzo académico.

A continuación, se detallan los programas en los que los estudiantes vinculan el servicio comunitario con su aprendizaje en el aula:

- Talleres y actividades de ocio y tiempo libre para niños.
- Estimulación temprana (multisensorial) (0-6 años): estimulación en áreas de desarrollo: cognitivo, socioemocional, motriz, lenguaje.
- Servicios psicopedagógicos: por el momento esta actividad es ejecutada por profesionales externos contratados de la universidad hasta que se abra la carrera de Psicopedagogía y los estudiantes puedan involucrarse en el centro. Las actividades que el docente encargado de este programa realiza son:
 - Evaluar a niño/niñas de 6 a 14 años de edad que requieran atención psicopedagógica y realizar informes pertinentes, que permitan orientar al padre de familia o representante, con el fin de tomar medidas adecuadas en aras de favorecer los procesos de aprendizaje del niño o niña que se atiende en el CASE.

⁵ Estas materias se organizan a lo largo de los primeros 6 semestres de la carrera, de manera que en este proyecto participarán exclusivamente, estudiantes que hayan superado las mencionadas asignaturas.

- Realizar una Intervención oportuna para favorecer procesos de aprendizaje de lectoescritura y matemáticas.
 - Llevar un registro estadístico de la población atendida.
 - Realizar seguimiento ágil y oportuno de los casos atendidos.
 - Asesorar en la realización de adaptaciones curriculares cuando el caso lo requiera.
- Refuerzo académico: apoyo académico a niños de escuela básica que requieran fortalecer sus competencias curriculares a través de metodologías activas que promuevan el aprendizaje. Los principales objetivos de esta actividad son:
 - Fortalecer el aprendizaje de asignaturas básicas en niños que lo necesiten, a través de metodologías activas que promuevan un aprendizaje significativo para todos quienes se beneficien de este servicio. Especialmente en asignaturas como matemáticas y lengua.
 - Establecer planes de acción de acuerdo a la demanda de la comunidad, que permita al CASE acoger a niños y niñas de escuela básica para reforzar aprendizajes.
 - Diseñar programas que oscilen entre 12 y 16 sesiones, que permitan reforzar aprendizajes de asignaturas básicas alineados a los contenidos del currículo oficial de educación. (FCIED-PUCE, 2018)
 - Proyectos educativos: mediante la materia de práctica preprofesional IV, los estudiantes podrán involucrarse en el Centro mediante el diseño de un proyecto acorde a las necesidades del mismo. Se realizarán labores de mejora en torno a los servicios ofertados y se proponen, a instituciones escolares, colaboración para la implementación de nuevos servicios vinculados con la actividad docente.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

A continuación, se relacionarán los resultados de aprendizaje de las diferentes carreras con el servicio prestado en el centro, de manera que se observe la vinculación entre aprendizaje y servicio. Se debe mencionar que cada carrera tiene diez resultados de aprendizaje, que se desarrollan de manera práctica en el CASE, prestando un servicio a la comunidad. Sin embargo, al existir proyectos concretos fuera del centro hay resultados de aprendizaje que no se logran exclusivamente aquí.

Tabla 1*Carrera de Educación Inicial*

Servicio	Resultados de aprendizaje que los estudiantes obtienen.
Talleres y actividades de ocio y tiempo libre para niños.	2. Elaborar planes, programas y proyectos de Educación Inicial, tomando en cuenta los diferentes contextos educativos, el desarrollo integral del párvulo, sobre la base de las políticas y de los lineamientos curriculares del país., respetando los principios de inclusión, flexibilidad, coherencia y pertinencia. 9. Utilizar los recursos de las diferentes expresiones artísticas en diversos ambientes de aprendizaje de acuerdo con las características evolutivas del párvulo.
Estimulación temprana (multisensorial) (0-6 años)	5. Detectar tempranamente necesidades educativas especiales y dificultades del desarrollo y del comportamiento del párvulo. 9. Utilizar los recursos de las diferentes expresiones artísticas en diversos ambientes de aprendizaje de acuerdo con las características evolutivas del párvulo.
Servicios psicopedagógicos	5. Detectar tempranamente necesidades educativas especiales y dificultades del desarrollo y del comportamiento del párvulo.
Refuerzo académico	NO REALIZA
Proyectos educativos	1. Fundamentar el quehacer profesional en Educación Inicial a partir del conocimiento de teorías, paradigmas, principios y conceptos pedagógicos. 2. Elaborar planes, programas y proyectos de Educación Inicial, tomando en cuenta los diferentes contextos educativos, el desarrollo integral del párvulo, sobre la base de las políticas y de los lineamientos curriculares del país., respetando los principios de inclusión, flexibilidad, coherencia y pertinencia. 3. Diseñar procesos de gestión de proyectos e instituciones educativas con miras al fortalecimiento de la calidad de la educación dentro del marco legal vigente. 8. Utilizar los principales enfoques de la filosofía, de la epistemología, de la historia y socio-antropología de la educación, en la formulación de propuestas de mejoramiento de la calidad educativa a la luz de los principios axiológicos y de una ética civil dialógica.

Tabla 2*Carrera de Educación Básica*

Servicio	Resultados de aprendizaje que los estudiantes obtienen.
Talleres y actividades de ocio y tiempo libre para niños.	<p>5. Desarrollar Planes, programas y proyectos socioeducativos fundados en los principios de pluralidad, interculturalidad e inclusión, acorde a las necesidades de la Educación Básica del país.</p> <p>6. Implementar procesos de interaprendizaje que respondan a las especificidades y requerimientos de contextos particulares con miras al desarrollo integral del estudiante de Educación Básica.</p> <p>7. Aplicar estrategias metodológicas fundadas en la concepción de la investigación, como herramienta de conocimiento de la realidad contextual y de interaprendizaje.</p> <p>10. Caracterizar las categorías conceptuales y procedimentales en propuestas innovadoras y desde el contexto de las TIC y la Educomunicación.</p>
Estimulación temprana (multisensorial) (0-6 años)	NO REALIZA
Servicios psicopedagógicos	2. Explicar las principales teorías del aprendizaje desde la perspectiva de las corrientes contemporáneas de la psicopedagogía.
Refuerzo académico	<p>5. Desarrollar Planes, programas y proyectos socioeducativos fundados en los principios de pluralidad, interculturalidad e inclusión, acorde a las necesidades de la Educación Básica del país.</p> <p>6. Implementar procesos de interaprendizaje que respondan a las especificidades y requerimientos de contextos particulares con miras al desarrollo integral del estudiante de Educación Básica.</p> <p>7. Aplicar estrategias metodológicas fundadas en la concepción de la investigación, como herramienta de conocimiento de la realidad contextual y de interaprendizaje.</p> <p>8. Explicar las principales teorías del currículo desde la perspectiva de su pertinencia en tanto referentes del diseño y desarrollo curricular que le permitan proponer procesos y estructuras de diseño macro, meso y microcurricular acorde las características y condiciones de contextos específicos y en relación con los principios y fines de la educación en el país.</p>

10. Caracterizar las categorías conceptuales y procedimentales en propuestas innovadoras y desde el contexto de las TIC y la Educomunicación

Proyectos educativos 5. Desarrollar Planes, programas y proyectos socioeducativos fundados en los principios de pluralidad, interculturalidad e inclusión, acorde a las necesidades de la Educación Básica del país.

9. Diseñar procesos de gestión de instituciones educativas con miras al fortalecimiento de la calidad de la Educación Básica del país con observancia de los principales postulados jurídicos consignados en la LOEI.

Tabla 3

Carrera de Música, Lenguaje y Movimiento

Servicio	Resultados de aprendizaje que los estudiantes obtienen.
Talleres y actividades de ocio y tiempo libre para niños.	<p>2. Diseñar, adaptar y hacer operativas estrategias de enseñanza-aprendizaje según contextos.</p> <p>4. Evaluar planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, adecuación de métodos y procesos.</p> <p>7. Implementar estrategias basadas en la investigación y aplicadas a los diferentes contextos de aprendizaje.</p> <p>8. Proponer y utilizar herramientas musicales, de movimiento y de lenguaje como catalizadores de los diferentes procesos de aprendizaje.</p>
Estimulación temprana (multisensorial) (0-6 años)	<p>3. Detectar oportunamente dificultades de la comunicación, desarrollo y aprendizaje.</p> <p>5. Construir modelos integradores que incluyan la música, el movimiento y el lenguaje como elementos fundamentales para la vinculación con la comunidad.</p> <p>7. Implementar estrategias basadas en la investigación y aplicadas a los diferentes contextos de aprendizaje.</p> <p>8. Proponer y utilizar herramientas musicales, de movimiento y de lenguaje como catalizadores de los diferentes procesos de aprendizaje.</p>
Servicios psicopedagógicos	<p>3. Detectar oportunamente dificultades de la comunicación, desarrollo y aprendizaje.</p> <p>4. Evaluar planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, adecuación de métodos y procesos.</p>

7. Implementar estrategias basadas en la investigación y aplicadas a los diferentes contextos de aprendizaje.
8. Proponer y utilizar herramientas musicales, de movimiento y de lenguaje como catalizadores de los diferentes procesos de aprendizaje.

- | | |
|----------------------|---|
| Refuerzo académico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar los diferentes estilos de aprendizaje desde las corrientes contemporáneas psicopedagógicas a programas educativos de carácter intradisciplinario e inclusivo. 3. Detectar oportunamente dificultades de la comunicación, desarrollo y aprendizaje. 2. Diseñar, adaptar y hacer operativas estrategias de enseñanza-aprendizaje según contextos. 5. Construir modelos integradores que incluyan la música, el movimiento y el lenguaje como elementos fundamentales para la vinculación con la comunidad. 7. Implementar estrategias basadas en la investigación y aplicadas a los diferentes contextos de aprendizaje. 8. Proponer y utilizar herramientas musicales, de movimiento y de lenguaje como catalizadores de los diferentes procesos de aprendizaje. |
| Proyectos educativos | <ol style="list-style-type: none"> 7. Implementar estrategias basadas en la investigación y aplicadas a los diferentes contextos de aprendizaje. 9. Proponer y gestionar proyectos de educación inclusiva que tengan como base la música, el movimiento y el lenguaje en diversos sectores. 10. Desarrollar proyectos de educación inclusiva con énfasis en las áreas de música, movimiento y lenguaje. |

7 CONCLUSIONES

La propuesta que aquí se presenta pretende que el CASE sea el lugar ideal para integrar la vinculación, la colectividad, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, en función de los servicios que se ofertan a la comunidad. Para concluir diremos que se trata de un servicio educativo transdisciplinar que cubre todas las áreas de desarrollo del niño y promueve la generación de aprendizajes nuevos en el que se relacionan contenidos de varias materias (planificación, currículo, didáctica y evaluación fundamentalmente) impartidas a lo largo de los cuatro años que duran los estudios de grado.

Tras el análisis de la propuesta presentada podríamos decir que la totalidad de los resultados de aprendizaje propuestos en las diferentes carreras ofertadas por la facultad de educación se cumplen en el centro. Como se puede ver en las actividades planteadas, se vinculan la mayoría de materias de la malla al centro, de manera que el aprendizaje es vivencial y además se actúa directamente con población vulnerable promoviendo el desarrollo de competencias no solo afines al área del conocimiento de la carrera si no otras correspondientes al ámbito ético y cívico.

De igual forma y tras el último proyecto planteado por la ONG Aldeas Infantiles se ve la posibilidad de involucrar a otras facultades o áreas del conocimiento, así como la intervención directa con otros agentes de cambio mediante la firma de convenios interinstitucionales que permitan desarrollar un aprendizaje en los estudiantes universitarios realizando un servicio a la comunidad.

8 REFERENCIAS

CASE-FCIED. (2017). *Informe de resultados CASE 2015-2017*. Quito, Ecuador: FCIED.

CASE-FCIED. (2018). *Propuesta de reestructuración de servicios CASE*. Quito, Ecuador: FCIED-PUCE.

FCIED-PUCE. (2018). *Proceso de vinculación de docentes y estudiantes al CASE para prácticas de servicio comunitario (acción social)*. Quito, Ecuador: FCIED.

FCIED-PUCE (2010). *Resultados de aprendizaje de las carreras de Ciencias de la Educación*. Quito, Ecuador: FCIED.

Difundiendo la física en la comunidad a través de experiencias de aprendizaje-servicio

Ana Ares-Pernas y María José Abad

Universidade da Coruña¹

1 INTRODUCCIÓN

En Física, materia de formación básica en los primeros cursos de Ingeniería, la metodología aprendizaje-servicio (ApS) puede resultar una herramienta muy útil para la evaluación de competencias transversales, que son muy difíciles de evaluar en el aula utilizando otras metodologías. Competencias como capacidad para el diseño y redacción de proyectos, trabajo colaborativo y otras como comunicación efectiva, presentación de un trabajo en público, etc. han de evaluarse por medio de trabajos prácticos donde el alumn@ pueda desarrollar todas estas capacidades. El aprendizaje-servicio como herramienta educativa aporta un valor añadido, ya que además de ser muy adecuado para el desarrollo de estas competencias permite formar al alumn@ en principios éticos y valores (Dienhart 2016, Latib 2017, Seban 2013), tal y como la universidad viene demandando en los últimos años (Withley 2015).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

En este trabajo se aplicó la metodología ApS en la materia Fundamentos de Física de primer curso del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto (Universidad de A Coruña-UDC). La actividad se llevó a cabo entre febrero y junio del curso 2017/2018. A principio de cuatrimestre la profesora responsable de la materia le presentó al alumnado las competencias transversales que debían adquirir para superar la misma, la metodología ApS empleada para trabajarlas y, como otra opción, la de un trabajo experimental relacionado con experimentos de física. Los alumn@s que decidiesen participar en la experiencia ApS lo harían de forma voluntaria y realizarían un servicio a la comunidad dividiéndose en tres grupos, dependiendo de la entidad con la que fuesen a trabajar. Se trabajó con 3 entidades que se presentan en el siguiente apartado.

3 PARTICIPANTES

Para el desarrollo de la actividad se trabajó con tres entidades: Cáritas Diocesana de Mondoñedo-Ferrol (en adelante Cáritas), Asociación de Amigos y Familiares de Enfermos Mentales- AFAES Ferrol (en adelante AFAES) y TEIMA Down Ferrol (en adelante TEIMA). De la entidad Cáritas se contó con la colaboración de dos miembros que participaron como acompañantes y como portavoces para los detalles de la organización y seguimiento de la actividad. En AFAES se contó con la colaboración de 8 monitoras/terapeutas que participaron explicando a los estudiantes el funcionamiento del centro, analizando los materiales preparados por los alumn@s y como personal de apoyo, en el caso de ser necesario durante el desarrollo de la actividad. Por parte de TEIMA se contó

¹ *Departamento de Física e Ciencias da Terra, Campus de Ferrol, 15471 Ferrol, España*

con 6 monitoras/terapeutas con labores similares al caso anterior y además en este caso como apoyo para la adaptación de los materiales a los usuari@s (algunos no sabían leer, etc.).

La actividad fue organizada por dos docentes, la profesora responsable de la materia y otra profesora del departamento que sirvió de apoyo para la tutorización de los grupos en todas las fases de la actividad. Fueron 20 estudiantes universitarios los implicados en la actividad: 8 para la organización de la actividad con Cáritas, 6 para AFAES y otros 6 para la actividad con TEIMA.

Como usuari@s participaron: 14 niñ@s/adolescentes en riesgo de exclusión social de la entidad Cáritas, 36 usuari@s de AFAES y 17 usuari@s de la entidad TEIMA Down.

4 NECESIDADES DETECTADAS

En Cáritas contaban con un grupo de niñ@s de entre 7 y 15 años que formaban parte del programa “Creciendo en Familia” de la entidad, los cuales presentaban un denominador común; un bajo rendimiento académico y desmotivación a la hora de aprender, la necesidad detectada por la entidad, en este caso, era fomentar en estos niñ@s el pensamiento crítico y el interés por la ciencia.

En AFAES, entidad encargada de promover el empleo, la inclusión social y la ocupación en pacientes con esquizofrenia encontraban de sumo interés la realización de algún tipo de taller diferente a los que habitualmente realizan; manualidades en madera, cuero, jardinería, etc...La realización de taller permitiría trabajar con los usuari@s las relaciones sociales con personas ajenas al centro, les sacaría de su rutina y les daría formación en otros contenidos diferentes a los habituales.

En TEIMA nos transmitieron la necesidad que tenían los usuari@s más jóvenes de comunicarse con personas de su edad, lo que hacía que el contacto con los universitarios resultase muy interesante. Por otra parte, destacaban también que estos usuari@s muchas veces tanto en su vida académica, como luego en la laboral, realizaban trabajos muy mecánicos y poco motivadores como manualidades o trabajos de apoyo y esto les hacía sentirse muy diferentes. El hecho de involucrarse en la realización de algún tipo de actividad más compleja sería para ellos una experiencia muy motivadora.

5 SERVICIO REALIZADO

A la vista de las necesidades detectadas los estudiantes, con el apoyo de los tutores, propusieron a las entidades los siguientes servicios:

En el caso de Cáritas; la realización de experimentos divertidos relacionados con los contenidos de ciencia y física que los niñ@s estaban estudiando en sus aulas. Con estos experimentos esperaban despertar en ellos la curiosidad por aprender y el gusto por la ciencia.

En el caso de los enfermos mentales, los alumn@s diseñaron un proyecto en forma de feria científica para fomentar la relación, la discusión y la interacción con personas externas al centro acerca de temas de Física relacionados con su vida cotidiana.

Por último, en el caso de los usuari@s con síndrome de Down los estudiantes propusieron una serie de experimentos de Física que sacaran de la rutina a los usuari@s y que serían una actividad muy diferente a las que ellos estaban acostumbrados a realizar. A través de estos talleres se potenciaría la comunicación de los usuari@s con personas ajenas al centro. Los estudiantes en este caso tuvieron que seleccionar muy bien los experimentos y adaptar los materiales utilizados, teniendo en cuenta los

problemas que algunos de los usuari@s tenían para leer, escribir o incluso comprender algunos conceptos.

5.1 Descripción de la experiencia

A principios de febrero se propuso a los alumn@s la participación en una actividad voluntaria de ApS en la que pudieran alcanzar las competencias correspondientes a la parte práctica de la materia y que se detallan más adelante. Como opción alternativa tenían la realización de un proyecto adicional con varias temáticas; “Diseño de prácticas de laboratorio”, “Mujeres en la Ciencia o en la Física” o “Mujeres inventoras”. La respuesta de los alumn@s fue muy buena apuntándose casi la totalidad a la experiencia ApS. Finalmente, por orden de inscripción, se escogieron los alumn@s participantes, un total de 20 estudiantes. También estuvieron implicados otros 31 estudiantes experiencias ApS, pero relacionadas con el consumo responsable y que por tanto no se presentan en este trabajo. Una vez seleccionados los estudiantes el cronograma seguido fue el mismo en el caso de las tres entidades y es el que aparece en la Tabla 1.

Tabla 1

Cronograma de las actividades ApS

Actividad	Temporalización
Visita a la entidad para conocer a los usuari@s	Mediados Febrero
Búsqueda de información	Segunda quincena Febrero
Primera tutoría (Temas a tratar: Organización de grupos, evaluación de propuestas de conceptos y experimentos)	Finales Febrero
Preparación de la presentación y de los experimentos seleccionados	Primera quincena Marzo
Segunda tutoría (Temas a tratar: revisión de la presentación en Power Point o similar y revisión de prototipos de experimento. Resolución de dudas)	Mediados de Marzo
Corrección de errores y tiempo para terminar presentación y experimentos	Segunda quincena de Marzo
Tercera tutoría (Ensayo final)	Primeros de Abril
Actividad con los usuari@s	Última semana de Abril
Evaluación de los resultados de la actividad. Reuniones finales	Primera quincena de Mayo

Tras seleccionar a los participantes, asignar el grupo de trabajo en cada caso y presentar la actividad, se realizó una visita a las entidades con los estudiantes, el objetivo era trasladarles la propuesta de trabajo y que los estudiantes pudiesen tener una primera toma de contacto con los usuari@s para ver como trabajaban, que limitaciones tenían (por ejemplo; si alguno no sabía leer, como es el caso de

algún usuari@ de TEIMA, o detectar posibles dificultades de aprendizaje en los usuarios. Además, era una buena oportunidad para que los estudiantes pudiesen conocer más de cerca la labor del centro que en la mayoría de los casos o bien desconocían o tenían un concepto equivocado de la misma. Después de las visitas los estudiantes empezaron a preparar los talleres: actividades, vídeos, presentaciones, juegos, etc. que se fueron revisando con las tutoras en las sucesivas tutorías que se pueden ver en el cronograma de la Tabla 1. Es importante destacar que los alumn@s tuvieron total libertad, dentro de la temática elegida, para proponer los conceptos a trabajar y la dinámica empleada para transmitir dichos conceptos a los usuari@s (tipo de experimento, juego, soporte, etc.). Antes de la realización de la actividad se realizó una reunión con las terapeutas de las entidades para valorar si el proyecto presentado por los estudiantes era adecuado o había que realizar algún ajuste.

La organización de los talleres, las experiencias realizadas (con nombres atractivos para los usuari@s) y el número de participantes puede verse en la Tabla 2

Tabla 2

Organización de los talleres y actividades

Cáritas	usuari@s	Nº estudiantes	Experimentos
Taller 1	6 adolescentes	3	Magnetismo: “CD’s que levitan” Fluidos: “Cañón de vortex” Fuerza centrípeta: “Peligro” Ondas sonoras: “Tocando el Ukelele” Materiales ferromagnéticos y paramagnéticos: “Punto de Curie”
Taller 2	8 niñ@s	3	Hidrostática: “Carrera de agua” Principio Arquímedes: “La balanza loca” Polímeros: “La bolsa mágica” Presión atmosférica: “Nube de azúcar” Propiedades del aire: “El embudo mágico” Magnetismo: “Construyendo un electroimán” Tensión superficial: “Palillos acuáticos” Electricidad estática: Bolas saltarinas
AFAES			
Stand 1	6 (6 turnos)	2	Carga eléctrica y electricidad estática
Stand 2	6 (6 turnos)	2	Densidad
Stand 3	6 (6 turnos)	2	Fluidos / Flotación
TEIMA			
Taller 1	8-9 (2 turnos)	2	Densidad: “Comparación líquidos distintas densidades” “Submarino amarillo”
Taller 2	8-9 (2 turnos)	2	Viscoelasticidad: “Caminando sobre el agua”
Taller 3	8-9 (2 turnos)	2	Reflexión y refracción: “Jugando con un láser” “El muñeco invisible”

Tal y como se puede ver en la Tabla en Cáritas se hicieron dos grupos con los usuari@s, uno en el que participaron 6 adolescentes y otro en el que participaron 6 niñ@s. En el caso de AFAES la actividad se organizó como una feria científica donde se prepararon 3 stands en los que se realizaron experimentos de Física, los usuari@s en grupos de 6 iban rotando en los puestos cada 20 min (tiempo máximo recomendado por las terapeutas para mantener su atención) y realizando las actividades preparadas por cada pareja de estudiantes. Para el desarrollo de la actividad en AFAES, cada pareja de estudiantes preparó una serie de experimentos y juegos adaptados para trabajar con los usuari@s que se distribuyeron en dos turnos. En cualquiera de los casos la dinámica seguida era la misma; los estudiantes realizaban el experimento y después discutían con los usuari@s el fenómeno observado para por último dar la explicación científica del experimento. En general los alumn@s se esforzaron en atraer la atención de los participantes con presentaciones atractivas y en fomentar la participación de los usuari@s. En el caso de los usuari@s de AFAES los estudiantes prepararon carteles, paneles, dípticos como apoyo a sus explicaciones y en el caso de los usuari@s de TEIMA adaptaron toda la información en pictogramas para poder llegar a todos los usuari@s, incluso aquellos con más problemas de comunicación. En las Figuras 1-3 pueden verse fotografías de distintos momentos de las actividades.



Figura 1. Talleres Cáritas



Figura 2. Stands AFAES



Figura 3. Talleres TEIMA

Durante el desarrollo de la actividad se recogieron varios tipos de evidencias para poder evaluar los resultados. Las reflexiones de los estudiantes y los docentes en los distintos momentos de la actividad se recogieron en sus diarios de campo (en el caso de los alumn@s a través de la plataforma Moodle). El seguimiento de la adquisición de competencias se realizó por medio de una rúbrica. Se realizaron encuestas a todos los agentes implicados; estudiantes, usuari@s y entidades tras la actividad donde se les preguntaba acerca de aspectos como la convocatoria, los objetivos, la reflexión, la organización, la coordinación y tutoría, etc... Se realizaron reuniones de seguimiento también, en distintos momentos de la actividad y al final con todos los agentes implicados: docentes, entidades y estudiantes.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Desde el punto de vista del aprendizaje de los alumn@s de la UDC esta actividad aprendizaje-servicio tenía dos objetivos fundamentales; por una parte, se pretendía que los alumn@s alcanzasen las competencias correspondientes al proyecto práctico de la asignatura, aplicando los conceptos de Física desarrollados en el aula y por otra parte se esperaba que los alumn@s de Ingeniería tomaran conciencia de la realidad social que les rodea y fuesen conscientes de su utilidad para intentar cambiarla. Los alumn@s debían preparar el taller, siempre bajo la guía del tutor, y teniendo en cuenta el objetivo final que se pretendía alcanzar con cada uno de los grupos. De ser necesario, como es el caso de Teima, debían ser capaces de adaptar los materiales a las necesidades de los usuari@s, por ejemplo, mediante el uso de pictogramas, imágenes, vídeos, etc.

Tabla 1

Competencias de la materia a evaluar en el proyecto ApS

Competencias específicas	A4. Trabajar de forma efectiva como individuo y como miembro de equipos diversos y multidisciplinares
	A7. Capacidad para el diseño, redacción y dirección de proyectos, en todas sus diversidades y fases
Competencias generales	B4. Trabajar de forma colaborativa. Conocer las dinámicas de grupo y el trabajo en equipo
	B9. Comunicarse de forma efectiva en un entorno de trabajo
Competencias transversales	C1. Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma
	C4. Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.

Además de los resultados de aprendizaje meramente académicos, que todos los alumnos alcanzaron sobradamente, del análisis cualitativo y cuantitativo realizado a todas las evidencias recogidas durante el desarrollo del proyecto se han apreciado otro tipo de aprendizajes de tipo personal.

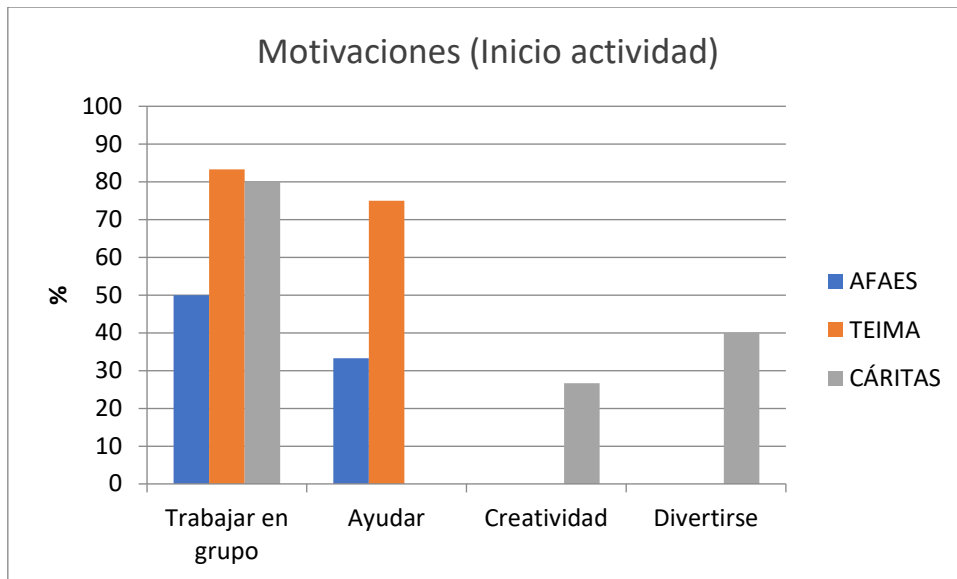


Figura 4. Motivaciones de los estudiantes antes de la actividad

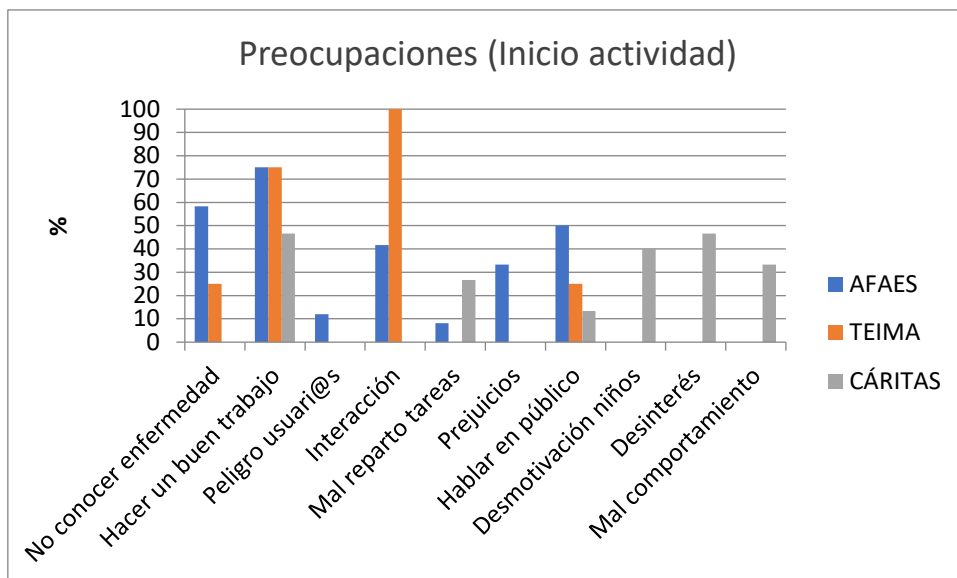


Figura 5. Preocupaciones de los estudiantes antes de la actividad

Al inicio de la actividad (Figura 5) las principales motivaciones que tenían los estudiantes a la hora de realizar la actividad eran la de ayudar a los demás, trabajar en grupo con los compañeros y en el caso de los estudiantes del grupo de Cáritas divertirse y desarrollar su creatividad para entretener a los niñ@s. Las preocupaciones eran diferentes dependiendo de la entidad, en el caso de los estudiantes que trabajaban con personas con enfermedad mental sus principales incertidumbres eran no conocer la enfermedad, no saber interaccionar con los usuari@s o incluso verse en una situación peligrosa en el caso de los estudiantes del grupo de enfermos de esquizofrenia, mientras que los estudiantes que trabajaban con los niñ@s estaban más preocupados por no poder motivarlos. Sólo coincidían todos en la preocupación de tener que hablar en público.

“Esta actividad me parece muy interesante porque la podemos hacer en grupo...ayudar a personas desfavorecidas me parece también importante” (Estudiante 3- Grupo AFAES, comunicación personal Moodle, 17 de febrero de 2018)

“...y si no somos capaces de motivar a los usuari@s...no me parece una tarea sencilla...” (Estudiante 5- Grupo CÁRITAS, comunicación personal Moodle, 15 febrero de 2018)

Durante el desarrollo de la actividad los alumñ@s fueron reflejando sus impresiones en sus diarios de campo, tal y como se comentó previamente. Los estudiantes valoraron muy positivamente su visita a los centros antes de preparar la actividad y pudieron comprobar que los usuari@s interaccionaban mejor de lo que ellos esperaban eliminando ciertos prejuicios que tenían antes de la conocer a los usuari@s, sobre todo en los casos de enfermedad mental. Sus preocupaciones pasaron de estar centradas en los usuari@s a estar centradas en su trabajo; en preparar bien la actividad de forma que motive a los usuari@s o a adaptar el lenguaje y los materiales en el caso de los usuari@s con Síndrome de Down.

“...después de ver a las terapeutas con ellos creo que tenemos que pensar bien como hablamos y como preparar los materiales...espero que podamos hacerlo bien” (Estudiante 3- Grupo TEIMA, comunicación personal Moodle, 26 febrero de 2018)

“...y pensé que la medicación no les dejaría trabajar...yo no sería capaz de hacer muchos de los trabajos que hacen ellos” (Estudiante 5- Grupo AFAES, comunicación personal Moodle, 28 de febrero de 2018)

En sus comentarios los estudiantes valoraron muy positivamente el trabajo en grupo y las tutorías con el profesor. Los alumñ@s ven el entorno del grupo como un entorno muy favorable para generar y compartir ideas y discutir distintos puntos de vista que tienen como resultado una mejora calidad de su trabajo. Sin embargo, también aprecian una serie de puntos negativos sobre todo en lo referente a la dedicación horaria que consideran excesiva, a la dificultad de encontrar horarios para reunirse todo el grupo y a ciertas discrepancias que pueden surgir con el reparto de las tareas.

“Tenemos muchos trabajos de otras materias, a veces no es fácil encontrar una hora para vernos” (Estudiante 6- Grupo CÁRITAS, comunicación personal Moodle, 15 de abril de 2018)

“La tutoría de hoy fue muy interesante, vimos el trabajo de los demás, discutimos las propuestas y las profesoras nos orientaron sobre lo que sería más adecuado...” (Estudiante 3- Grupo TEIMA, comunicación personal Moodle, 15 de abril de 2018)

Después de la jornada ApS, los estudiantes sólo encuentran puntos positivos a la realización de la actividad, reflejado gráficamente en la Figura 6. Como se puede ver un porcentaje importante de los mismos destaca el valor de aprender enseñando y del trabajo en grupo, reconoce en el ApS una herramienta muy válida para adquirir competencias como hablar en público, diseñar proyectos e incluso para reaccionar ante imprevistos durante la ejecución de los mismos. Los estudiantes implicados en proyectos con personas con enfermedades mentales destacan además la adquisición de valores personales como empatía, solidaridad, tolerancia, etc... y la importancia de ayudar a los demás. Los estudiantes del proyecto con TEIMA destacan como muy positivo el haber tenido que aprender a adaptar los materiales para estos usuari@s.

“...la actividad me parece una forma idónea de poner en práctica lo que aprendimos en clase...hablar delante de personas que no son tus compañeros hace que prepares mejor el trabajo.” (Estudiante 1- Grupo CÁRITAS, comunicación personal Moodle, 25 Abril de 2018)

“Había personas con formación técnica entre los usuari@s, nunca pensé que esto podría pasarnos a uno de nosotros” (Estudiante 1- Grupo AFAES, comunicación personal Moodle, 30 Abril de 2018)

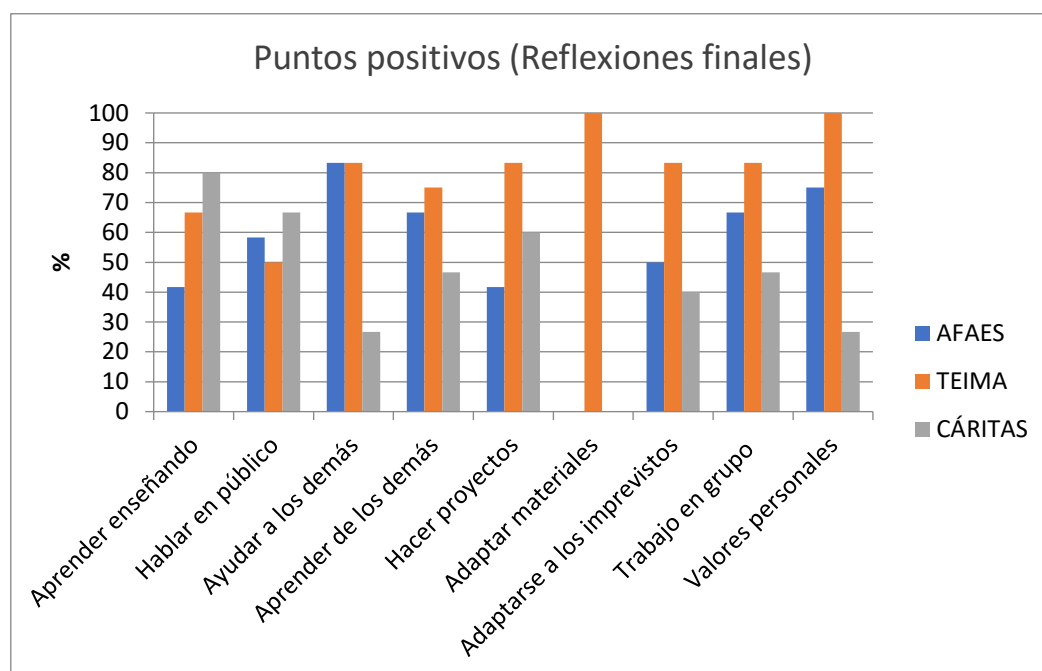


Figura 6. Puntos positivos que destacan los estudiantes tras la actividad

Resulta también muy interesante el comprobar cómo evolucionó el pensamiento de los estudiantes dependiendo de la entidad con la que trabajaron.

“Creo que la actividad me hizo más responsable con mi trabajo y como persona o por lo menos me hizo pensar más en eso...y todos los estudiantes universitarios deberían hacer una actividad como esta” (Estudiante 4- Grupo TEIMA, comunicación personal Moodle, 29 de abril de 2018)

“...y son personas como nosotros, sólo necesitan las herramientas adecuadas para poder hacer las mismas cosas...” (Estudiante 1- Grupo TEIMA, comunicación personal Moodle, 29 de abril de 2018)

En la Figura 7 se puede ver como cambió la visión sobre su aprendizaje, antes y después de la actividad. La grafica muestra el resultado para los estudiantes que trabajaron con TEIMA, pero la tendencia fue similar en todos los casos.

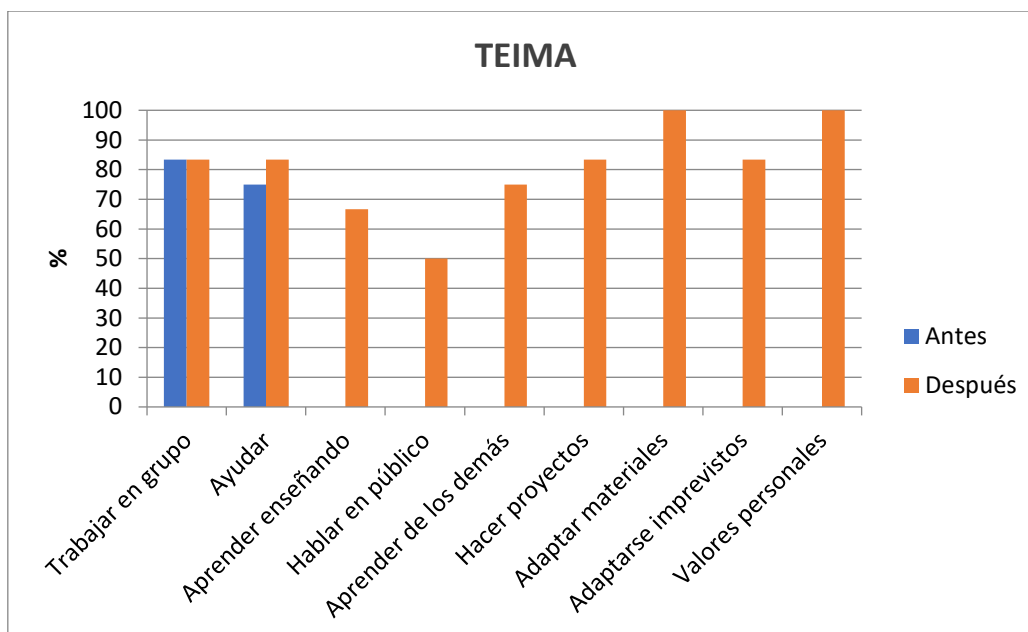


Figura 7. Evolución del pensamiento de los estudiantes implicados en el proyecto con TEIMA

En las encuestas de satisfacción todos los estudiantes mostraron su total satisfacción en todos los ítems desde la organización, temporalización, etc....pero es importante destacar que todos repetirían la experiencia, la recomendarían a los compañeros y creen que todos los estudiantes universitarios deberían estar implicados en una experiencia de este tipo en algún momento de su formación universitaria. Las entidades mostraron también su total satisfacción con la experiencia, que se repetirá en los próximos cursos. En cuanto a los puntos a mejorar entidades y estudiantes destacaron los mismos, en el caso de AFAES la necesidad de ampliar el número o tamaño de las aulas y en el caso de TEIMA más formación por parte de la entidad acerca de adaptación de los materiales y conocimiento de las necesidades de los usuari@s.

En la Figura 8 puede verse los resultados positivos de la encuesta de satisfacción correspondiente a los niñ@s de AFAES. Esta respuesta fue similar en el caso de los otros usuari@s.

“Quiero venir más días, es más divertido aprender así que ir a clase” (Niñ@ Cáritas, encuesta anónima, 23 abril de 2018)

“Por fin conozco personas de mi edad...y quiero volver más veces...me costaba un poco, pero al final lo entendí y me gustó mucho” (Usuari@ TEIMA, encuesta anónima, 11 abril de 2018)

“...y hoy hicimos algo distinto y aprendimos cosas nuevas...los estudiantes eran muy agradables, todo estuvo muy bien” (Usuari@ AFAES, encuesta anónima, 11 de abril de 2018)

“Me gustaron los experimentos y los entendí. Quiero volver” (Usuari@ TEIMA, encuesta anónima, 11 de abril de 2018)

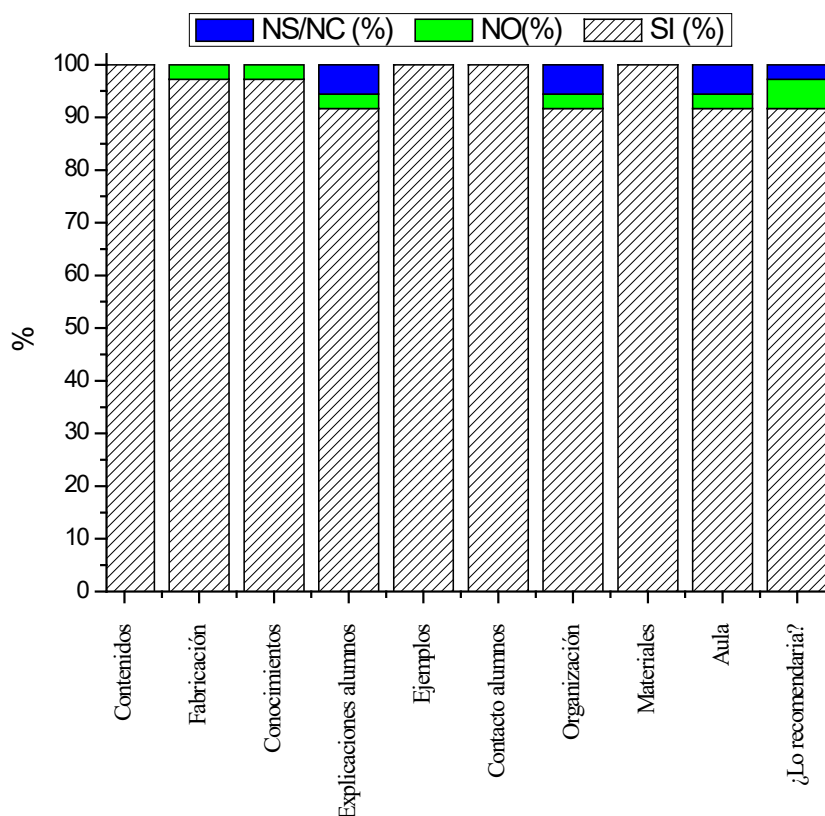


Figura 8. Resultados encuesta de satisfacción usuari@s AFAES

7 CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados de las evidencias recogidas durante toda la actividad se pudo constatar la gran satisfacción de todos los agentes implicados. Desde el punto de vista académico se pudo comprobar que las experiencias son muy útiles para evaluar ciertas competencias prácticas de la materia que serían más difíciles de evaluar en el aula. Además, los estudiantes tuvieron una mayor facilidad para adquirir esas competencias que los compañeros que seleccionaron el trabajo alternativo, esto se debe a la ventaja que supone el hecho de tener que aprender para enseñar y el aprendizaje basado en la experiencia.

Para los docentes resulta más sencilla la evaluación de competencias ya que se está siguiendo al alumn@ durante todo el proceso de aprendizaje. Aunque este tipo de actividades suponen una carga de trabajo y coordinación muy importante, sobre todo cuando se manejan varias entidades al mismo tiempo, los resultados obtenidos compensan el esfuerzo ya que los estudiantes adquieren competencias a nivel personal y académico que no van a adquirir haciendo otro tipo de trabajos. Los alumn@s tras la actividad son capaces de valorar la importancia que puede tener su trabajo en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.

Se aprecian diferencias importantes en las competencias alcanzadas por los alumn@s según el proyecto en el que estuvieron implicados. Todos adquirieron competencias como hablar en público, preparar proyectos en todas sus fases, trabajar en grupo, reaccionar a imprevistos y otras más personales como mejorar la autoestima y la capacidad de pensamiento crítico y autocrítica. Pero

además en los estudiantes implicados en actividades con personas con enfermedad mental, AFAES, y personas con síndrome de down, TEIMA, se aprecian valores como tolerancia, empatía, solidaridad, respeto o igualdad. Éstos aprecian el valor de aprender de los demás y de ayudar a los demás, de agradecer su situación y sus oportunidades. Se aprecian en sus comentarios la desaparición de ciertos estereotipos y prejuicios. Además, reconocen la necesidad de conocer las barreras y limitaciones de muchas personas para poder ofrecer productos y servicios adaptados a todo el mundo, algo muy importante en su futuro trabajo como Ingenieros en Diseño de Producto. El 100% de los estudiantes repetiría sin duda la experiencia y piensa este tipo de experiencias deberían ser obligatorias en cualquier tipo de formación universitaria.

8 REFERENCIAS

- Dienhart, C. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *Journal of Social Psychology, 156*(3), 305-309.
- Latib, A.A. (2017) Impact of Service Learning Program to the University and the Community. *Advanced Science Letters, 23*, 596-599.
- Whitley, C.T. (2015). Developing social responsibility and political engagement: Assessing the aggregate impacts of university civic engagement on associated attitudes and behaviors. *Education, Citizenship and Social Justice, 10*, 217-233
- Seban, D. (2013) The impact of the type of projects on preservice teacher's conceptualization of service learning. *Teaching and Teacher Education, 32*, 87-97

Arquitectura y Trabajo Social: una propuesta interdisciplinar de ApS en torno a los presupuestos participativos

Ana Cano-Ramírez¹ y Vicente Díaz-García²

Universidad de La Palmas de Gran Canaria

1 INTRODUCCIÓN

Se presenta el proyecto de innovación educativa “Metodología activa interdisciplinar y transversal para la democracia social” cuya finalidad es concebir metodologías docentes que impliquen el trabajo interdisciplinar y transversal, y que fomenten un mayor compromiso de los futuros egresados con la sociedad. Se pretende incidir en la mejora de la calidad de la participación, así como fomentar una mayor presencia social de la Universidad, colaborando con colectivos ciudadanos en la elaboración de propuestas a la segunda convocatoria de presupuestos participativos, correspondiente al año 2019, promovida por el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria.

Algunas de las claves sobre las que se configura este proyecto de innovación educativa son:

1. La interdisciplinariedad, entendida como un “actividad que se realiza con la cooperación de varias disciplinas” (Real Academia Española, 2019).
2. La coordinación entre titulaciones, que atiende a la línea prioritaria de actuación específica 5 de la ULPGC: Coordinación docente vertical, horizontal, transversal, que señala “Organización y desarrollo de relaciones interdisciplinarias entre asignaturas de diferentes áreas y titulaciones” (ULPGC, 2013).
3. Las teorías pedagógicas de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global (Boni, López y Barahona, 2013). Las teorías pedagógicas y de aprendizaje sobre las que se desarrollarán las actividades son las que sostienen el enfoque educativo propuesto, siendo la perspectiva constructivista-racionalista (Dewey) la que orientará el procedimiento, a través de: Aprendizaje a través de la experiencia (Teoría de Vigotsky), Aprendizaje significativo (Teoría de Ausubel), Aprendizaje crítico y de liberación, en íntima relación con la pedagogía popular (Pedagogía de Paulo Freire), Aprendizaje por descubrimiento (Teoría de Bruner) y Aprendizaje emocional (Díaz Pinto, 2010). La combinación de las teorías de aprendizaje guiará el quehacer de todo el proceso, de manera que, todos los participantes (estudiantes, profesorado y agentes externos a la ULPGC, que actúan como alianzas) se encontrarán con un proceso abierto, participativo y colectivo en todas las fases del plan de trabajo, asumiendo un papel activo en la definición, diseño, ejecución y evaluación de la experiencia.
4. La herramienta aplicada es el Aprendizaje-Servicio (ApS), adoptándose, por un lado, la definición que apunta Aramburuzabala (2013) cuando indica que ha de ceñirse a criterios de justicia social y, por otro lado, a un ApS crítico siguiendo las palabras de Barrios, Rubio, Gutiérrez, y Sepúlveda (2012, p. 599), cuando señalan que “estos dos conceptos se encuentran unidos por un eslabón

¹ Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Jurídicas). Contacto: ana.cano@ulpgc.es

² Departamento de Arte, Ciudad y Territorio (Escuela de Arquitectura). Contacto: vicente.diaz@ulpgc.es

fundamental, la responsabilidad social, ya que a través del desarrollo del pensamiento crítico es posible contribuir a la comunidad de forma oportuna, practicando una conducta basada en los principios de justicia social y autonomía”. En este sentido, la ULPGC contribuye a dar satisfacción a la premisa contemplada en el Estatuto del Estudiante Universitario que dice: “Las universidades (...) favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.” (Real Decreto 1791/2010), así como a la consideración del Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad (Grupo CADEP) de la Asociación Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas-CRUE, celebrado en León el día 29 de mayo de 2015. Mediante el que se propone la “institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”.

5. La Metodología de Triangulación en la Docencia (MTD), que tiene como finalidad poner en acción conjunta a los/as estudiantes, a sus profesores y profesoras y a organizaciones (Berné, Lozano, y Marzo, 2011). Esta metodología trata de conseguir la motivación de los/as alumnos implicándoles directamente en su propio aprendizaje, permitiendo tanto a los/as estudiantes como a los/as profesores/as un acercamiento real al mundo social y ciudadano de su entorno.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proceso de la experiencia ApS está ordenado en cuatro fases: una primera, que actualmente se está ejecutando, se focaliza en la implementación del proyecto; se ha realizado revisión de los proyectos docentes y se están manteniendo reuniones con el Concejal y técnicos de Participación Ciudadana, identificación de interlocutores en el terreno, distribución territorial de los equipo con la identificación de los apoyos técnicos en cada distrito (marzo-julio); una segunda fase, se inicia con la incorporación de los/as estudiantes a cada uno de los escenarios de intervención previamente identificados, lo que implica la creación de equipos interdisciplinarios de trabajo, organización y distribución en el territorio del municipio y de puesta en contacto con los colectivos (septiembre); la tercera fase viene a constituirse en el proceso de trabajo de identificación, idealización y elaboración de propuestas o anteproyectos que serán presentadas a la convocatoria de los presupuestos (septiembre-octubre); por último, tras la presentación de las propuestas en la administración local, en la cuarta fase, los/as estudiantes continúan sus trabajos generando dos producciones: una de diseño audiovisual y un encuentro de difusión y socialización de las propuestas.

La experiencia se está desarrollando actualmente y culminará dentro del curso 2018-19. Las expectativas que se proyectan sobre ella son de un importante enriquecimiento para todos los participantes, en tanto que se ponen en sinergia ciudadanía, administración local y universidad, para sumar las potencialidades de cada una, con el fin de contribuir a que las propuestas que se presenten a la segunda convocatoria de los presupuestos participativos de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria sean más eficaces, coherentes y respondan adecuadamente a las prioridades de la población.

3 PARTICIPANTES

Atendiendo a la MTD los equipos de trabajo, así como los diferentes actores implicados, estarán compuestos por:

The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship.

1. Alumnos/as de ambas disciplinas: estos compaginarán, compartirán entre sí, e incorporarán los conocimientos adquiridos en sus respectivas titulaciones que cursan, adentrándose en un enfoque interdisciplinar. A su vez, el contacto con la realidad concreta y real les permitirá detectar necesidades y demandas que los/as vecinos/as manifiestan. El trabajo conjunto propiciará que: los/as estudiantes de arquitectura amplíen sus conocimientos y habilidades sobre la importancia del establecimiento de la comunicación e interacción con los ciudadanos destinatarios de las propuestas o anteproyectos que participarán en la convocatoria de presupuestos participativos, ampliando sus perspectivas en el ejercicio profesional; a los/as estudiantes de trabajo social les permitirá desarrollar conocimientos de carácter interdisciplinar a la vez que poner en acción conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en la titulación respecto a la detección de las necesidades de la comunidad, dinamizando espacios de encuentro, diálogo y decisión conjunta.
2. Profesores/as de las asignaturas: desempeñan un papel de intermediarios entre los/as estudiantes y la entidad que ejerce de interlocutora (el Área de Participación Ciudadana), con el fin de negociar y concertar la implementación y ejecución de la experiencia. A ello se suma la labor de supervisión y acompañamiento a los/as estudiantes durante todo el proceso, a la vez que ejercer las funciones propias de orientación, apoyo, revisión y calificación final del trabajo.
3. El agente externo a la universidad, donde distinguimos:
 - Técnicos del Área de Participación Ciudadana: asumen un papel de enlace con la ciudadanía, facilitando el contacto con informantes claves y representantes de colectivos que estiman válidos para que actúen como nexo de unión con los equipos de estudiantes. Ejercen una labor de apoyo logístico, de orientación y acompañamiento para que las propuestas que los/as estudiantes realicen se adecúen al objeto de la convocatoria de los presupuestos participativos. Los técnicos, además, cuentan en su haber, la experiencia de la primera edición de esta convocatoria que actualmente se encuentra en la fase de ejecución de las obras, por lo que disponen de una visión global sobre las necesidades y déficits que la ciudadanía tiene a la hora de realizar propuestas. Esta información ayudará a los equipos a acotar y delimitar sus funciones y objetivos.
 - Colectivos ciudadanos: son los protagonistas principales de la experiencia, de manera que, tomando como referencia una convocatoria de presupuestos promovida por la administración local y dirigida a la ciudadanía, gira en torno a ellos la red de colaboración que se está impulsando integrada por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria. Serán sus propuestas, intereses y necesidades las que ejerzan de objeto de atención para que los trabajos de los/as estudiantes se centren en esas realidades concretas, que persiguen satisfacer una necesidad social.

4 NECESIDADES DETECTADAS

De una parte, la respuesta obtenida por el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria a la primera convocatoria de presupuestos participativos que realiza esta institución en el año 2017 para ejecutar en el año 2018 se caracteriza porque:

- Las propuestas proceden de un número importante resultado de iniciativas individuales, no representativas de consensos participados de colectivos vecinales, ahora bien, esto no es sinónimo de que las mismas no hayan sido coherentes y que responden a necesidades reales, sin embargo, carecen del carácter participativo que el Área de Gobierno se propone con la convocatoria.
- El número total de propuestas se valora positivamente teniendo en cuenta que se trata de la primera convocatoria de estas características, sin embargo, se detecta que existen algunos colectivos que impulsan varias propuestas, lo que hace presuponer una concentración en algunas agrupaciones el acceso a la convocatoria.
- Se pone de manifiesto la falta de conocimiento por parte de la población sobre qué son los presupuestos participativos, cómo funcionan, por qué se hacen y para qué.

De ello, el Área de Gobierno del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria identifica como necesidades, entre otras: la carencia de información suficiente sobre la convocatoria, la carencia de formación y conocimiento sobre los presupuestos participativos, y la carencia de formación sobre cómo se elabora un presupuesto.

Esta situación se traduce en demandar el impulso de iniciativas que favorezca que los ciudadanos del municipio cuenten con más información y formación sobre los presupuestos participativos, la convocatoria, sus requisitos y saber redactar propuestas.

De otra parte, en el ámbito académico se detecta una carencia de perspectiva interdisciplinar en las titulaciones, a la par que de iniciativas docentes que implique poner en relación a la institución universitaria con contextos y realidades concretas. Específicamente existe una ausencia por parte de la titulación de Grado en Arquitectura de una formación que incluya la perspectiva de la participación ciudadana en la idealización de un proyecto dirigido a satisfacer necesidades de carácter público. Siguiendo con el Grado de Trabajo Social, se trata de una titulación que se ha ido encasillando en la gestión y administración de escasos recursos sociales para atender necesidades asistenciales, alejándose de la perspectiva de la promoción ciudadana.

Resultado de ello, se demanda que los/as estudiantes de titulaciones técnicas como es la de Arquitectura, incorporen en su quehacer profesional la escucha e interpretación de lo que los ciudadanos esperan de su tarea, para que los diseños de sus proyectos sostengan mayor sintonía con la necesidad que se propone atender y satisfacer a las personas destinatarias de los mismos. Respecto a los/as estudiantes de Trabajo Social, se demanda que comprendan el papel que ejercen otros colectivos profesionales en el condicionamiento de la convivencia ciudadana, a fin de tratar de afrontar su ejercicio profesional desde la prevención.

5 SERVICIO REALIZADO

En junio y julio de este año se han celebrado reuniones de coordinación de ambas asignaturas y reuniones con el Concejal y técnico responsable del Área de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria.

Atendiendo a las demandas señaladas en el apartado anterior, surge el proyecto de innovación docente “Metodología activa interdisciplinar y transversal para la democracia social”, promovido por el Grupo de Innovación Educativa (GIE) “Educa Multidisciplinar”, siendo los autores del presente trabajo el profesorado que actualmente está ejecutándolo.

Este proyecto se diseña en respuesta a la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente realizada por el Vicerrectorado de Titulaciones y Formación Permanente de la ULPGC, 2017), para ser ejecutados en los próximos dos cursos.

Así, en una primera etapa el presente proyecto es diseñado para ser ejecutado ciñéndose a la calendarización de la segunda convocatoria de presupuestos participativos del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, que próximamente verá la luz.

Comenzando el año académico 2018-19 se inicia el proceso de organización de los grupos de trabajo interdisciplinar, y los contactos con los interlocutores contextualizados e identificados por la institución pública.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Dado que lo que se persigue es contribuir a concebir metodologías docentes que impliquen el trabajo interdisciplinar y transversal, se espera que, por un lado, se satisfaga imperativos del currículum institucional respecto a generar egresados comprometidos con la sociedad, desde la complejidad de los fenómenos actuales y, por otro lado, al currículum de las asignaturas participantes.

Se espera que los/as estudiantes puedan poner en práctica conocimientos de sus respectivas carreras, a la par que aplicar habilidades propias de su futura profesión, y el desarrollo de actitudes acordes a sus funciones y responsabilidades.

Respecto al *currículum de las asignaturas*, se consideran además de la adquisición, refuerzo y/o ampliación del saber, como la oportunidad de la adquisición del saber hacer y el saber ser.

Hábitat y desarrollo es una asignatura optativa de 5º curso del Grado en arquitectura. Está contenida en la sección de teoría e historia del departamento de Arte, Ciudad y Territorio. La propuesta de innovación que aquí se presenta permite avanzar en las competencias específicas asignadas a la asignatura como “comprender las relaciones entre las personas y los edificios y entre estos y su entorno, así como la necesidad de relacionar los edificios y los espacios situados entre ellos en función de las necesidades y de la escala humana” (CE5) y “Comprender la profesión de arquitecto y su función en la sociedad” (CE6).

Uno de los aspectos más interesantes que aporta la asignatura es la configuración de paseos urbanos que se desarrollan a lo largo del curso. La innovación metodológica tiene tres componentes: 1. el desarrollo de los itinerarios guiados (40% de las clases); 2. los registros perceptivos de dichas visitas (cuadernos escritos, gráficos, visuales); 3. Las propuestas audiovisuales.

En cuanto al enfoque urbanístico-proyectual recurriremos a una metodología de inmersión analítico-proyectual con al menos seis pasos: 1. análisis del espacio (topografía, geometría, límites, vistas, morfología, orientación, climatología, vegetación, suelo, recursos económicos y medioambientales, etc.); 2. análisis social y cultural (interacción, entrevistas, conocimiento de actores, cualidades, costumbres, rasgos, etc.); 3. estado actual (normativa, afecciones, condicionantes, etc.); 4. análisis del programa (organigramas funcional, espacial, presupuestos teóricos); 5. aportación de casos semejantes (imágenes, referencias, sinergias, reflexiones, derivas, etc.) y 6. proyecto participativo (aplicando parcialmente el método Livingston, 1995).

Programas y Prestaciones de los Servicios Sociales, es una asignatura de 2º curso de Grado de Trabajo Social, integrada en la materia de Servicios Sociales, módulo Contexto institucional del Trabajo Social.

La materia se centra en la asignatura Programas y Prestaciones de los Servicios Sociales contribuirá al desarrollo de las funciones profesionales que se enuncian a continuación:

- Ayudar a las personas a desarrollar las capacidades que les permitan resolver problemas sociales individuales y colectivos.
- Promover la facultad de adaptación y de desarrollo individual de las personas.
- Promover y actuar para el establecimiento de servicios y políticas sociales adecuadas o de alternativas para los recursos socioeconómicos existentes.
- Facilitar información y conexiones sociales con los organismos de recursos socioeconómicos.

A los efectos anteriores, los Graduados en Trabajo Social están facultados para planificar, programar, proyectar, calcular, aplicar, coordinar y evaluar los servicios y las políticas sociales destinados a personas, grupos y comunidades, actuando en múltiples sectores funcionales.

Asimismo, podrán ejercer la profesión en un amplio marco de ámbitos organizativos, canalizando recursos y prestaciones a diversos sectores de la población, a nivel microsocioal, social intermedio y macrosocioal, realizando estudios referentes a la planificación, programación y desarrollo de las políticas sociales de ámbito estatal, autonómico y local, mediante la aplicación de las técnicas profesionales correspondientes. Igualmente, podrán efectuar estudios relativos a las políticas sociales, a su comportamiento y a la evaluación de resultados en su aplicación.

En este sentido, la asignatura plantea trabajos grupales que requiere a los/as estudiantes una aproximación a la realidad, contactando con las organizaciones insertas en la realidad, que gestionan y ofrecen servicios sociales. Esta estrategia de inserción en la realidad favorece la adquisición de las competencias generales para que sean capaces de comunicarse con fluidez en su entorno y trabajen en equipo, así como el desarrollo de la capacidad de síntesis y de gestión de la información, competencias que se enriquece en la realización de un trabajo interdisciplinar y transversal como el que se propone

A ello se suma la importancia que ostenta las competencias específicas dirigida a que adquieran capacidad de participar en la administración de recursos y servicios sociales; capacidad de preparar, producir, implementar y evaluar los planes y proyectos de intervención; y ser capaces de comprender el contexto institucional y organizativo de la acción social, su articulación territorial, así como el peso de las organizaciones del tercer sector. En este sentido, la propuesta de innovación guiada por la idea de proponer presupuestos participativos en el año 2018 exige la puesta en escena del conjunto de competencias específicas indicadas aquí.

Para finalizar, los/as estudiantes de Trabajo Social cuentan con las competencias nucleares de la ULPGC que señalan: Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), de modo que pueda llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que pueden contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, la satisfacción

de esos intereses, necesidades y preocupaciones (CN1) y contribuir a la mejora continua de su profesión, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación (CN3).

En resumen, ese compromiso con la sociedad tiene su materialización más directa en la implicación de la universidad en los procesos urbanos, principalmente en aquellos, como los recién creados presupuestos participativos, que se desarrollan a través de mecanismos reglados que potencian la participación ciudadana. Precisamente su puesta en marcha en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria en 2017 representa sin duda un paso importante para una mayor implicación de la ciudadanía en los asuntos públicos. Esta primera convocatoria nos permitirá conocer la cantidad de propuestas presentadas, pero, sobre todo la calidad de dichas propuestas.

7 CONCLUSIONES

Este proyecto de innovación pretende, con la implicación de la universidad en los presupuestos participativos de 2018, incidir precisamente en la mejora de la calidad de la participación a través del trabajo interdisciplinar y en la mayor presencia social de la universidad con el apoyo a colectivos ciudadanos. La interdisciplinariedad de la propuesta es sin duda una oportunidad para la externalización del conocimiento socio-urbanístico, constituyéndose en una estrategia pedagógica que pone en relación el ámbito académico con la sociedad, a través del Aprendizaje-Servicio.

Dado que actualmente el proceso se encuentra en su primera fase de implementación, se avanza aquí la previsión de los resultados que se espera alcanzar con este proyecto. De un lado, potenciar en los/as estudiantes los aprendizajes de las competencias propias de cada asignatura, así como el desarrollo de aprendizajes en consonancia el currículum institucional; se persigue generar procesos pedagógicos innovadores que favorezcan el aprendizaje y apropiación de los conocimientos y estrategias por parte del profesorado participante; también se espera abrir espacios colaborativos que atiendan a la misión formativa de la ULPGC y a los contextos sociales reales del entorno; conseguir presentar una propuesta de presupuesto participativo real al Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, en consonancia con la experiencia y significado que el contexto ciudadano manifiesta; y, finalmente, transferir el conocimiento adquirido sobre la metodología docente y resultados a la sociedad y a espacios académico-científico así como generar una publicación en una revista de innovación docente o estudios universitarios, que permita analizar, reflexionar, aprender y socializar.

8 REFERENCIAS

- Asociación Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas-CRUE (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”, 29 de mayo de 2015. Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Aramburuzabala, P., (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11, Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>

- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M. y Sepúlveda Vería, C., (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26, 594-603. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400012
- Berné Manero, C., Lozano Chavarría, P. y Marzo Navarro, M., (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619. Recuperado de: <file:///H:/1%20COPIA%20SEGURIDADjulio2018/FUTANA/00%20DOCUMENTACION%20PARA%20IGAR/5%20pedagogia,%20innovacion%20educativa/2010%20art%20MTD%20Metodologia%20Triangulación%20Docente.pdf>
- Boni, A., López, E. y Barahona, R., (2013). Approaching quality of global education practices through action research. A non-governmental development organization–university collaborative experience. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(2),31-46.
- Díaz Pinto, C.F., (2010). *Viejas y Nuevas Ideas en Educación. Una historia de la pedagogía*. Madrid: Editorial Popular.
- España-Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 31 de diciembre de 2010, núm. 318.
- Livingston, R., (1995). *El método*, Buenos Aires, La Urraca.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la Lengua Española, 23ª ed., [versión 23.2 en línea]*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/>
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2013). Reglamento para el Reconocimiento de Grupos de Innovación Educativa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”. Boletín Oficial de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 5 de abril de 2013, núm. 4.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2017). Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente realizada por el Vicerrectorado de Titulaciones y Formación Permanente de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Boletín Oficial de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 3 de noviembre de 2017, núm. 11.

Experiencias musicales a través de un proyecto de ApS

Carol Gillanders¹ y Laura Tojeiro Pérez

Universidade de Santiago de Compostela

1 INTRODUCCIÓN

Las posibilidades de formación específica que ofrece la Mención en Atención a la Diversidad del Grado de Maestro/a en Educación Primaria (Grado MEP), resultan muy atractivas para los estudiantes de la titulación que desean profundizar en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ANEE). Encontramos el origen de esta categoría (ANEE) en el *Informe Warnock* publicado en 1978, que unificó las ideas que venían emergiendo sobre el tema (Diez, 2004). Como señala Torres González (2010) fue “un punto de referencia para la planificación educativa y la normalización en varios países, entre ellos y de forma muy especial, España” (p.75). Así es como en el año 1985 se promulgó el Real Decreto 344/1985 de ordenación de la Educación Especial. Según Dettori (2011), este decreto “crea las condiciones para la puesta en marcha de un programa concreto de integración escolar” (p.71). Como señala Jiménez (2001) no sólo se propone la integración “en los colegios ordinarios (algo que ya se había puesto en práctica), sino también en las aulas ordinarias” (p. 170). Sin embargo, de acuerdo con Bernabé, Alonso y Bermell (2016), la legislación educativa anterior a la LOGSE abogaba por “un sistema educativo segregado como mejor manera de atender al colectivo actualmente incluido dentro de las medidas de atención a la diversidad” (p. 82). Posteriormente se introdujo en la LOGSE, en su capítulo V, art. 36, el término “necesidades educativas especiales” y con la LOE (2006) se concretó añadiendo “alumnado con necesidades educativas especiales” (art. 20.1) y “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (capítulo I).

En numerosas publicaciones (por ejemplo, los trabajos de Guirado y Sepúlveda, 2012; Torres González, 2010) se nos ofrece un recorrido histórico sobre la evolución de los diferentes conceptos relacionados con este tema, incluyendo los planteamientos y concepciones de la educación especial, discapacidad y minusvalía, necesidades educativas específicas y especiales, integración escolar, atención a la diversidad, entre otros, así como propuestas y medidas para afrontar este reto en todos los niveles educativos. Sin embargo, en la Comunidad Autónoma de Galicia existen pocos estudios sobre la educación de las personas con necesidades educativas especiales, aunque sí encontramos trabajos referidos a la integración escolar (Zabalza y Cid, 2004). En el campo de la educación musical también encontramos un creciente interés en este tema.

Aunque hay investigaciones que apuntan a que no hay diferencias en los resultados curriculares del alumnado con NEE según su profesorado tenga o no formación específica en Educación Especial (Candelas y Cubo Delgado, 2008), otros trabajos recomiendan que los profesionales que ejercen en esta área reciban la formación idónea. Castillo, Pellín, Martínez, García y Vicente (2013) sugieren que “hay que formar al docente especialista y al genérico, tanto en materia didáctica como psicopedagógica, para permitirles llevar a cabo proyectos y estrategias de enseñanza/aprendizaje acordes con las características y necesidades educativas de los alumnos” (p.1802). Desde este proyecto

¹ Departamento de Didácticas Aplicadas. Contacto: carol.gillanders@usc.es

compartimos la necesidad de ofertar una formación en educación especial adaptada a los futuros maestros/as desde todas las materias, con el objetivo de adecuarse a las necesidades formativas de este colectivo y de contemplar las posibilidades que dichas materias pueden ofrecer en su educación integral.

Teniendo en mente esta idea y con el afán de mostrar al alumnado de la titulación del Grado MEP los beneficios que puede aportar la educación musical al alumnado con NEE, planteamos un proyecto de aprendizaje-servicio que fue posible llevar a cabo gracias a la colaboración de la Fundación Down Compostela. El aprendizaje-servicio (ApS) es definido como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig Rovira, Batlle, Bosch y Palos, 2006, p.22). Al diseñar e implementar un taller de iniciación musical, este proyecto promueve el aprendizaje experiencial del alumnado en un contexto de práctica real. Al mismo tiempo, ofrece un servicio educativo no disponible habitualmente para el colectivo específico receptor de la iniciativa.



Figura 1: Ejemplos de las actividades realizadas.

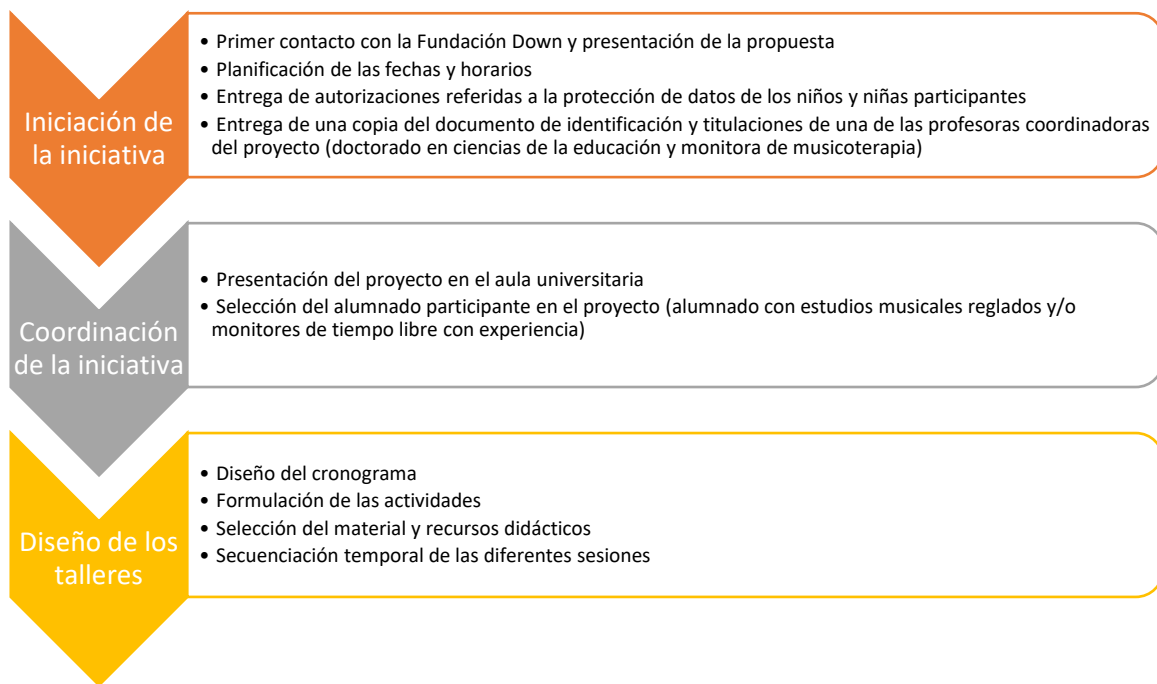
2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto de ApS que presentamos en este trabajo tuvo como principal objetivo ofrecer talleres de iniciación musical a niñas y niños con Síndrome de Down en el local que la Fundación Down Compostela tiene en la ciudad de Santiago de Compostela. Concretamente, se ofrecieron dos talleres: el primero organizado desde la materia de *Procesos y Proyectos de Educación Musical* con alumnado que cursa la mención en Educación Musical del Grado MEP y, el segundo, desde la materia de *Música en la Educación Primaria*, materia obligatoria del Grado MEP. En total, las dos ediciones han contado con la participación de un total de 20 estudiantes universitarios y de 5 niñas y niños con Síndrome de Down pertenecientes a la fundación (debe tenerse en cuenta que, de los ocho participantes, tres asistieron a los dos talleres).

A nivel organizativo, la iniciativa constó de tres fases diferenciadas:

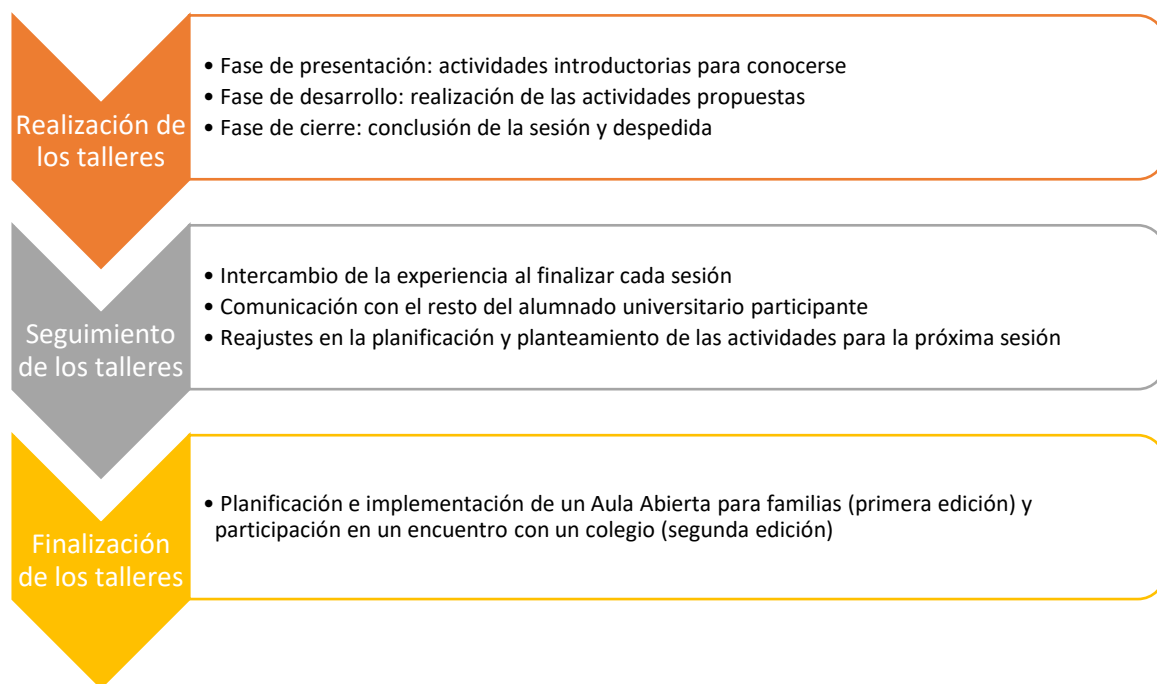
a) Primera fase: iniciación, coordinación y diseño de los talleres

En el siguiente gráfico se muestran de forma detallada las acciones incluidas en esta primera fase, ordenadas conforme a la organización del proyecto.



b) Segunda fase: implementación de los talleres

En el siguiente gráfico se muestran nuevamente las acciones incluidas en esta segunda fase, que fueron implementadas en cada una de las distintas sesiones del proyecto.



c) Tercera fase: evaluación final y redacción de una publicación

3 PARTICIPANTES

Tal como puede observarse en la Tabla 1, en la primera edición participaron 6 alumnas y 3 alumnos universitarios que diseñaron e implementaron un taller de iniciación musical para 3 niñas y 1 niño de

una hora de duración los viernes de 16.15 a 17.15 desde el 31 de marzo al 12 de mayo de 2017. En el segundo caso, participaron 10 alumnas y 1 alumno universitario que atendieron a 2 niñas y 2 niños, también los viernes, pero de 17.30 a 18.30 desde el 3 de noviembre al 15 de diciembre de 2017. Las coordinadoras del proyecto fueron una profesora contratada doctora y una beneficiaria de una beca predoctoral de la Xunta de Galicia.

Tabla 1

Proyecto ApS “Talleres de Iniciación Musical”

Período	31 Marzo – 12 Mayo 2017	3 Noviembre – 15 Diciembre 2017
Alumnado infantil	3 niñas	2 niñas
	1 niño	2 niños
Alumnado universitario	6 alumnas	10 alumnas
	3 alumnos	1 alumno
	4º curso	2º curso
Materia Grado	‘Procesos y proyectos en educación musical’	‘Música en la Ed. Primaria’
Profesorado universitario	2 profesoras	2 profesoras

Fuente: elaboración propia.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Numerosos estudios señalan los beneficios de la educación musical (Bamford, 2009; Bresler, 2002; Deasy, 2002; Ewing, 2010; Fiske, 1999). Asimismo, desde la investigación en Musicoterapia se enfatizan los beneficios que reporta la utilización de nanas con recién nacidos, el canto materno o la utilización de música en intervenciones quirúrgicas, entre otros (Shoemark y Dearn, 2016).

El Conservatorio Profesional de Música de A Coruña (2018) es el único centro en Galicia que oferta una formación musical para alumnado con necesidades educativas especiales de forma que puedan cursar el grado elemental de las enseñanzas musicales. Este proyecto de innovación educativa se remonta al año 2012. Existen en otras comunidades autónomas iniciativas similares como la descrita por Tomás Ludeña y Llopis (2004) y Llopis et al. (2006) en Torrent, Valencia o el trabajo de Vitoria Gallastegi (2006) en Mondragón, Guipúzcoa. Lamentablemente, no es frecuente encontrar este tipo de iniciativas en las poblaciones gallegas habiendo, a nuestro entender, una carencia importante que es necesario cubrir. Aunque existen cursos y talleres en otros ámbitos (en particular, de dramatización y de psicomotricidad), consideramos interesante colaborar con la Fundación Down Compostela ofreciendo un taller de iniciación musical. El contacto fue facilitado por una profesora que había organizado con su alumnado un taller de plástica en el local de la Fundación el año anterior. Efectivamente, no ofertaba ninguna actividad relacionada con la música y, luego de contactar con las

familias, se organizó un taller de iniciación musical los viernes por la tarde para niñas y niños de 6 a 10 años de edad.

5 SERVICIO REALIZADO

Mediante la impartición de estos talleres quisimos promover procesos de musicalización, es decir, “volver al individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro promoviendo en él al mismo tiempo, respuestas de índole musical” (Hemsey de Gainza, 2002, p.133). Para ello propusimos comenzar con una canción de bienvenida (segunda edición), realizar actividades de movimiento y baile, sonorizaciones de cuentos y presentación de instrumentos. Si bien en ningún momento planteamos estos talleres como sesiones de musicoterapia, sí nos hemos inspirado en sus procedimientos. Recordemos que “muchas de estas experiencias y formas de arte interrelacionadas se utilizan en musicoterapia. Escribir canciones, contar una historia musical, una dramatización musical, movimientos con música, dibujar la música, etc.” (Martí Auge, 2000, p.303). De esta manera, este autor describe el paralelismo entre el proceso creativo y proceso terapéutico, especialmente a nivel musical.

En relación con las actividades desarrolladas para la fase introductoria, destacamos el uso de canciones de bienvenida, la presentación empleando diferentes partes del cuerpo, haciendo rondas con diferentes bailes, o expresando la música y sonidos que más les gustan. Respecto a la fase de desarrollo, en los distintos talleres se incluyó una amplia variedad de actividades musicales, que trabajaron los más diversos aspectos expresivos. A continuación, recogemos las actividades más destacadas:

- Adivinanza del timbre de los distintos objetos
- Asociación de piezas clásicas a diferentes emociones
- Creación de la letra de canciones
- Cuentos sonoros
- Descubrimiento de instrumentos (maracas, panderos, claves, pandereta, bombo, acordeón...)
- Dibujo y colores relacionados con la música
- Dramatización a través de la música
- Expresión de emociones a través de la expresión corporal
- Grabación de distintos elementos del entorno
- Identificación de sonidos diferentes
- Imitación vocal del sonido de los instrumentos
- Improvisaciones guiadas (*sound painting*)
- Introducción al baile gallego
- Juegos rítmicos
- Paisajes y paseos sonoros
- Trabajo con partituras no convencionales

En relación con las actividades de cierre, es importante señalar que las actividades finales son las que más variaron de una sesión a otra, en función del comportamiento grupal durante la clase. De forma similar a las actividades introductorias, estas actividades incluyeron el uso de canciones de

despedida, la realización de rondas, la relajación con diferentes estilos musicales, la improvisación con instrumentos y la expresión corporal.

Por último, para finalizar el taller y mostrar las conclusiones de la experiencia, en la primera edición se ofreció un aula abierta para las familias del alumnado participante. Para reflejar lo realizado, se organizaron actividades representativas en las que participaron las niñas y niños del taller. Además, se plantearon otras actividades en las que también podían participar los familiares. Esta integración de actividades resultó muy positiva y permitió lograr un cierre muy emotivo. Los familiares mostraron su agradecimiento, a la vez que sugirieron la posibilidad de seguir organizando el taller. Incluso, en algún caso, las familias pidieron a una alumna clases particulares porque se había establecido un vínculo muy estrecho con ella (ver comentario de la alumna universitaria incluido más abajo). Además, pese a que el número de alumnos fue reducido en todas las sesiones, el alumnado universitario que impartió los talleres contempló este hecho como una ventaja: “el hecho de ser cuatro niños hace de este proyecto algo muy individualizado” (memoria grupal primera edición). Para la difusión de las actividades de cierre, el alumnado universitario elaboró el cartel presentado en la figura 2, y en esta última sesión de cierre también se entregaron diplomas a todo el alumnado participante, empleando la plantilla diseñada por una de las alumnas universitarias que se muestra en la figura 5.



Figura 2. Primera muestra de los carteles y diplomas elaborados.



Figura 3. Segunda muestra de los carteles y diplomas elaborados.

En la segunda edición no se pudo realizar un cierre similar con las familias, pero, en su lugar, el alumnado universitario colaboró con otra actividad que ya estaba organizada: una actividad abierta con niñas y niños de la Fundación y alumnado del colegio de Educación Primaria CPR Nuestra Señora

del Rosario de Arzúa. Se llevó a cabo el miércoles 13 de diciembre de 16 a 17h. También fueron invitados a la fiesta navideña, a la que sólo pudo acudir una alumna.

Con respecto a la fiesta de Navidad de la Fundación Down, me lo pasé muy bien! Al final fui yo sola y recogí, de paso, un certificado que me han hecho para poder entregarlo en Teima, la asociación Down de Ferrol. Pude despedirme de R [se incluye sólo la inicial para preservar el anonimato], pues su madre me dijo que tenían otros compromisos pero que habían ido solo para verme!! Además me preguntó si yo daba clases y le expliqué un poco la situación, así que nos dimos los teléfonos y me pidió que la avise en cuanto empiece.

Ocurrió lo mismo con la madre de A [se incluye sólo la inicial para preservar el anonimato], que también me pidió clases para su otro hijo, de lenguaje musical. Les dije a ambas que seguramente empezaría el año que viene, que las avisaría. Estoy contentísima de haber dejado huella en los niños!!

Ya sabes, si necesitas alguna cosa en la que pueda participar tienes mi número y mi correo, estamos en contacto. (S. Pico, comunicación personal, 17 mayo 2018).

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

A nivel curricular, el futuro profesorado debe conocer las diferentes propuestas pedagógicas de educación musical, así como las adaptaciones necesarias que permitan una implementación en contextos diversos. Mediante este proyecto de ApS se ha promovido un aprendizaje experiencial. Tal como señalan Santos Rego, Sotelino Losada y Lorenzo Moledo (2015), “el aprendizaje-servicio abre cauces esperanzadores a una pedagogía experiencial, por el simple hecho de tener que manejarse en contacto con realidades tangibles desde lo aprendido, para luego fortalecer la propia competencia a la vista de lo sucedido” (p.105).

En este proyecto de ApS se han tenido en cuenta las siguientes competencias del Grado MEP:

- CB4 – Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- G10 – Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- E54 – Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- E55 - Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
- E57 - Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes. (Memoria del título, 2011, p.6-8).

Concretamente, en la materia *Procesos y Proyectos de Educación Musical* se han atendido los diferentes objetivos recogidos en el programa de la materia, en particular:

- Conocer y reflexionar sobre el currículo de educación primaria y otros procesos y proyectos en educación musical.
- Demostrar interés, participación, iniciativa y responsabilidad en las diferentes actividades que se desarrollen dentro y fuera del aula. (Universidade de Santiago de Compostela, Programa de la materia, 2016/17).

Por su parte, en la materia *Música en la Educación Primaria* se ha cumplido el objetivo:

- Participar en propuestas y proyectos musicales que fomenten la participación a lo largo de la vida en actividades dentro y fuera de la escuela. (Universidade de Santiago de Compostela, Programa de la materia, 2017/18).

Por último, queremos comentar que, si bien el alumnado que cursa la asignatura obligatoria fue muy numeroso y en la experiencia sólo participó una pequeña proporción, el resto tuvo la oportunidad de diseñar e implementar una actividad práctica alternativa. Concretamente, estos alumnos y alumnas llevaron a cabo unos talleres musicales de concienciación ambiental en un colegio público de la zona, en el que se relacionaron contenidos de música y naturaleza de manera interdisciplinar.

7 CONCLUSIONES

La participación en esta actividad de ApS permitió que el futuro profesorado de educación primaria tome contacto con las necesidades educativas especiales de un grupo específico de niñas y niños en edad escolar: alumnado con Síndrome de Down. Los diferentes cambios legislativos en relación con la educación especial “han contribuido a sensibilizar socialmente y a reconocer que la diversidad es una realidad social que merece especial atención” (Bernabé, Alonso y Bermell, 2016, p. 80). Este proyecto le ha dado la oportunidad al grupo de estudiantes que participaron en él, de conocer de primera mano las problemáticas, dificultades y necesidades reales del alumnado receptor del taller, ofreciendo un espacio de aprendizaje experiencial relacionado no sólo con la educación musical.

Además, el compromiso de los estudiantes universitarios fue extraordinario. Debemos tener en cuenta que la actividad se desarrolló los viernes por la tarde, fuera del horario lectivo de su titulación. Pese a esta dificultad a nivel de horarios, la organización logística del taller se desarrolló sin ningún contratiempo, y el alumnado universitario se organizó y coordinó de manera autónoma para repartirse las diferentes sesiones, actividades y tareas a desarrollar. De este modo, este proyecto no solamente fomentó el aprendizaje de contenidos curriculares, sino que también posibilitó la adquisición de valores asociados a la práctica docente, como el trabajo en equipo, la gestión de grupos, la autonomía y la iniciativa.

Por otra parte, este proyecto permitió poner en valor el potencial de las actividades musicales para fomentar la inclusión e integración del alumnado, y el papel de la música como herramienta comunicativa para la equidad educativa. Como señala Pirfano (2013), “ganar en familiaridad con la música, entender cómo funciona, cómo se estructura, etc., ayuda a ir desarrollando las propias capacidades creativas, y revierte en las otras facetas de la inteligencia” (p.34). Además, a través de las actividades planteadas, el alumnado no solamente adquirió conocimientos musicales, sino que de manera interdisciplinar también se interrelacionaron contenidos de otras disciplinas, como la lengua, las ciencias o los idiomas. En este sentido, es importante señalar que “el pensamiento musical implica

un desarrollo de las facultades cognitivas y emocionales de un individuo a través de procesos mentales complejos” (Amodeo, 2014, p.49).

En definitiva, el desarrollo de este proyecto de aprendizaje-servicio de educación musical con alumnado de la Fundación Down representó una oportunidad para el trabajo colaborativo, para el intercambio de experiencias, para la inclusión educativa, y para el desarrollo de las capacidades cognitivas y creativas. En este proceso, el aprendizaje no solamente fue adquirido por el alumnado universitario que impartió el taller y por el alumnado receptor del taller, sino también por la comunidad educativa que rodeó este proyecto, incluyendo los familiares del alumnado, el profesorado universitario organizador, y el personal profesional de la Fundación. En definitiva, se logró la integración socioeducativa alrededor de un proyecto ApS que, a través de actividades musicales, consiguió integrar el aprendizaje y el servicio a la comunidad.

Tal como señala la UNESCO (2009)

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. (p.9).

8 REFERENCIAS

- Amodeo, M. R. (2014). Origen de la Música como un Rasgo Adaptativo en el Humano. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 49-59.
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bernabé, M.del M., Alonso, V. y Bermell, M.A. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70(1), 79-96.
- Bresler, L. (2002). Research: A Foundation for Arts Education Advocacy. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp.1066-1083). New York: Oxford University Press.
- Candelas, M. y Cubo Delgado, S. (2008). Influencia de la formación del profesor en el aprendizaje de los alumnos con N.E.E. *Campo Abierto*, 27(2), 157-173.
- Castillo Martínez, A.I., Pellín Buades, N., Martínez Vargas, J.F., García Masiá, N. y Vicente Moreno, M. (2013). La formación del docente ante las necesidades educativas en el aula de música. En M.T.Tortosa Ybáñez, J.D. Alvarez Teruel y N.Pellín Buades (Coords). *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp.1792-1804).
- CMUS Profesional de Música de A Coruña (2018). *Proyecto NEE*. Disponible en <http://www.cmusprofesionalcoruna.es/o-centro/alumnado-con-nee/>
- Deasy, R.J. (Ed.) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington DC: Arts Education Partnership.

- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 67-78.
- Diez, A.C. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 157-171.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942. Jefatura del Estado.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207. Jefatura del Estado.
- España. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realistic potential*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Fiske, E. (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington DC: Arts Education Partnership.
- Guirado Serrat, A. y Sepúlveda Velásquez, L. (2012). El alumnado con necesidades educativas especiales. Una mirada histórica de la educación especial desde normativas legales. *Revista Currículum*, 25, 77-102.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Música: Amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Jiménez Sánchez, E. (2001). El significado oculto del término «Necesidades educativas especiales». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 169-176.
- Llopis Ramón, M., García Orozco, J., García Soria, I., Antich Albuixech, D., Cerezo Gil, M., y Tomás Ludeña, M. (2006). La aplicación y desarrollo del proyecto educativo “Tots músics, tots diferents” (Todos músicos, todos diferentes) en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent. *Eufonia*, 37, 50-62 [versión electrónica].
- Martí Augé, P. (2000). Visión general y teoría de la musicoterapia. En M. Betés de Toro (Comp.). *Fundamentos de musicoterapia* (pp.288-300). Madrid: Ediciones Morata.
- Pirfano, I. (2013). *Inteligencia musical*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Puig Rovira, J.M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- Shoemark, H., y Dearn, T. (2016). Music therapy in the medical care of infants. En J.Edwards (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Therapy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tomás Ludeña, M. y Llopis Ramón, M. (2004). “Tots músics, tots diferents” (todos músicos, todos diferentes): la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent. *Eufonia*, 32, 101-112 [versión electrónica].

- Torres González, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional*, 49(1), 62-89.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: UNESCO.
- Universidade de Santiago de Compostela. (2011). *Memoria para la verificación del título de Grado en Maestro/a de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/master_profesorado.html>
- Universidade de Santiago de Compostela (2016). *Procesos y proyectos didácticos de educación musical*. Recuperado de <http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/materia.html?materia=109080&ano=67&idioma=1>
- Universidade de Santiago de Compostela (2017). *Música en la Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.usc.es/gl/centros/cc_educacion/materia.html?materia=122144&ano=68&idioma=1>
- Vitoria Gallastegi, J.R. (2006). Enseñanza musical para personas con necesidades educativas especiales. *Eufonía*, 37, 105-111 [versión electrónica].
- Zabalza Beraza, M.A. y Cid Sabucedo, A. (2004). Integración escolar: aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares. *Enseñanza*, 22, 237-261.

Una experiencia de Aprendizaje Servicio y música comunitaria en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat Jaume I

Lidón Moliner Miravet, Alberto Cabedo Mas, Xusa Puerto Sánchez y Roberto Macián González

Universitat Jaume I

1 INTRODUCCIÓN

En esta comunicación, presentamos una iniciativa que vincula el Practicum II y el Trabajo Fin de Grado (TFG) de los estudios de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón con un proyecto educativo de Aprendizaje-Servicio (ApS). Son muchas las definiciones que nos ofrece la literatura sobre ApS. Todas ellas comparten un denominador común, responder a una necesidad real de la sociedad. Puig y Palos (2007) lo conciben como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Furco (2011) señala la necesidad de diferenciar el ApS de otro tipo de prácticas como pueden ser el voluntariado o el servicio comunitario. Este autor plantea cómo los programas de ApS tienen como esencia la educación experiencial por su intención de beneficiar por igual al que presta y al que recibe el servicio (el servicio favorece el aprendizaje y el aprendizaje favorece el servicio). En el marco universitario, este tipo de iniciativas se tornan esenciales ya que la función de estas instituciones no puede realizarse al margen de la sociedad. Concretamente, en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria son básicas, ya que pensar en cambiar las escuelas supone querer que estas se constituyan en comunidades educadoras, para hacer posible una educación democrática participativa que posibilite la construcción y desarrollo de una ciudadanía crítica y activa para un cambio local y social. Al mismo tiempo es importante pensar la formación docente en esta misma línea (García, 2011).

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Este proyecto busca enhebrar propuestas de aprendizaje servicio con acciones musicales comunitarias y se llevará a cabo en una escuela de educación primaria de la ciudad de Castellón de la Plana. El Grado de Maestro/a de la UJI ofrece la posibilidad de cursar la Mención en Música. Uno de los requisitos para superarla es que el TFG esté vinculado con las prácticas que se desarrollan en escuelas. Teniendo en cuenta estos criterios, se ha decidido que parte del estudiantado de la mención tenga la posibilidad de integrarse dentro de este proyecto de ApS denominado *Musiquem! Fent música comunitària a les escoles* (en castellano, ¡Musiquemos! Haciendo música comunitaria en las escuelas). La finalidad de este es aprovechar las posibilidades de la música como elemento de comunicación, de convivencia positiva y entendimiento intercultural. Permite ofrecer recursos a los niños y niñas de educación primaria para, mediante el aprendizaje y la práctica artística, contribuir al desarrollo de las competencias sociales, comunicativas y relacionales. Se trata, por tanto, de vincular la expresión musical y corporal con la educación en valores, fomentando la conexión con la comunidad escolar y de la realidad que envuelve el centro. Al mismo tiempo, el programa pretende apoyar al profesorado, en colaboración directa con profesionales docentes de educación artística y musical y artistas residentes en el aula, con herramientas que ayuden a fomentar esta educación en valores en y fuera de las aulas, a partir de la acción musical comunitaria y de compartir experiencias musicales positivas en espacios educativos formales e informales. En este marco, con el programa se pretende la formación

de conjuntos instrumentales escolares en los que participe el alumnado a partir de la práctica de instrumentos musicales (violín, viola y violonchelo) a través de un trabajo conjunto entre los maestros y maestras del centro y con profesores/as especialistas en la enseñanza de instrumentos musicales y colaboraciones puntuales con artistas (músicos y artistas visuales) residentes. Mediante la formación de conjuntos instrumentales en las escuelas fomentamos la democratización de la práctica artístico-musical en espacios donde no todas las personas pueden adquirir estos conocimientos y experiencias. Se impulsan las posibilidades de participación activa del centro, con la comunidad, con miembros de otras realidades diversas, así como la visibilización de las potencialidades de colectivos y el trabajo comunitario en espacios de práctica musical compartida. El proyecto se llevará a cabo en un centro educativo y dentro de las horas lectivas, permitiendo la participación de todas y todos los y las estudiantes. Así, la elección del ApS emerge en el programa *Musiquem* como una propuesta educativa que implica decididamente la cooperación entre los y las estudiantes y los y las miembros de la comunidad próxima al centro escolar. Su aplicación permitirá involucrar al alumnado en actividades de servicio a la sociedad y proporcionarle una experiencia de aprendizaje motivadora para su desarrollo personal y académico.

Además, su aplicación permite hacer partícipe al alumnado de maestro/a en educación primaria en acciones de servicio a la sociedad y proporcionarles una experiencia de aprendizaje motivadora para su desarrollo personal y académico. Para ello, se llevarán a cabo actuaciones en las que el alumnado desarrolle sus competencias musicales y expresivas prestando servicios de dinamización y revitalización de centros de adultos, centros de día, centros de salud y asociaciones vecinales próximas a la escuela.

3 PARTICIPANTES

En el contexto y proyecto anteriormente descrito, se prevé que el estudiantado de la mención de música realice las últimas prácticas de sus estudios y el TFG en el CEIP Mestre Canós Sanmartí de Castellón, escuela donde se va a implementar el proyecto *Musiquem!* Para obtener la mención de música de la UJI se han de cursar dos asignaturas obligatorias (Música y Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria), una asignatura optativa (Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Música), el Prácticum II en la Mención de Música, en tutorización directa de un maestro o maestra especialista y el Trabajo Fin de Grado.

Las prácticas externas del grado de maestro/a representan el 18% de los créditos de la titulación. Esta cifra pone de manifiesto la posición privilegiada que ocupa el programa de prácticas en la formación de los y las futuras maestras ya que les brinda una oportunidad imprescindible de aprendizaje en contexto real en el inicio de su desarrollo profesional docente (Ruiz et al., 2018). Por su parte, el TFG está orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título. Así pues, con estas dos materias el estudiantado puede, por una parte, poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del grado, y por otra parte, reflexionar y analizar los aprendizajes y las competencias desarrolladas.

En cuanto a la escuela donde se va a desarrollar el proyecto ApS, se trata de un centro público de infantil y primaria de una sola línea con aproximadamente 185 alumnos y alumnas y 16 maestros y maestras. Cuenta con alumnado procedente diferentes etnias. En los últimos años su imagen se ha visto deteriorada y ha estado a punto de cerrar sus puertas. A pesar de ello, esta imagen comienza a cambiar

por la incorporación de un aula de dos años, la puesta en marcha de diferentes proyectos y la remodelación del edificio.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Para el profesorado es vital que el alumnado se matricule en el centro para que este no disminuya la matrícula y no sea candidato al cierre (como ocurrió años atrás). De este modo, el estudiantado de la Mención de Música se centrará en una de las necesidades que planteaban los diferentes agentes educativos: el cambio de la imagen de la escuela. Las acciones dentro de la escuela y en el barrio van a ser clave para modificar las percepciones negativas que se poseen del mismo.

5 SERVICIO REALIZADO

En el ApS, podemos llevar a cabo diferentes tipos de servicios: directo, indirecto, de *advocacy* o de investigación (Lucas, 2007). En esta experiencia se ha optado por el primero de ellos.

El programa contará con tres fases. El estudiantado del grado se focalizará en la primera de ellas en la que se pretenden desarrollar actividades relacionadas con la cohesión y cooperación de grupo, el descubrimiento del cuerpo como elemento sonoro, al tiempo que se vehicula una investigación orientada al conocimiento del barrio. Una de las principales producciones que se desprenden de esta primera fase es la creación de una maqueta del barrio que será itinerante y de una guía de las diferentes asociaciones, entidades, centros que están vinculados directa o indirectamente con la escuela. Todo ello, con la música como elemento vertebrador.

Algunos de los objetivos que se pretenden conseguir con esta iniciativa son los siguientes:

- Crear una imagen positiva del centro a partir de actividades que vinculan la escuela y el barrio y el barrio y la escuela de forma recíproca.
- Fomentar la participación comunitaria a través del ApS, favoreciendo la conexión entre los espacios educativos formales y la transformación social de la comunidad.
- Promover la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en los proyectos de centro, así como la visibilización de los centros educativos que participan.
- Modificar el espacio docente tradicional haciéndolo extensible a otros ámbitos y contextos sociales a través del ApS.
- Permitir la inclusión de otros agentes educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en ApS, abriendo el entorno educativo al resto de la sociedad.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Así pues, el estudiantado de maestro/a tendrá la posibilidad de participar activamente de un proyecto de Aprendizaje Servicio a través del Prácticum II y reflexionar en profundidad sobre él en la asignatura del Trabajo Fin de Grado. Los aprendizajes y competencias que adquirirá serán múltiples, no únicamente las que se desprenden de cursar las propias prácticas y el TFG, sino que también aquellas que caracterizan a un proyecto de Aprendizaje Servicio desarrollado en una escuela vinculada estrechamente con el barrio al que pertenece.

De forma general, podemos describir las competencias que el alumnado desarrollará a través de esta experiencia (UJI, 2018):

- Adquirir un conocimiento práctico del aula de música y de la gestión de la misma
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social
- Llevar a la práctica estrategias que permitan la comunicación entre la escuela y el barrio y viceversa
- Analizar los componentes que construyen la imagen de un centro
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia
- Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan

7 CONCLUSIONES

Los proyectos de ApS se convierten en una oportunidad para las nuevas generaciones de Maestros y Maestras con Mención en Música de la Universitat Jaume I. A través de la interacción con una escuela y de esta con el barrio, el estudiantado puede intervenir de forma activa en un contexto educativo real. De igual forma, los y las futuras graduadas tienen a su disposición personas con las que enriquecer su formación práctica del día a día en el aula, tanto profesionales educativos como artistas residentes, todos ellos vinculados al proyecto *Musiquem!*

En este sentido, los beneficios para el alumnado del Grado de Maestro o Maestra van a ser diversos. Por un lado, se beneficiarán de los resultados de la aplicación del servicio directo por parte del alumnado del centro. Esto les aportará un enriquecimiento personal y la posibilidad de conocer nuevas formas de relacionarse con el contexto educativo, llevando el espacio educativo tradicional a nuevos registros y situaciones. Por otro, les permitirá reflexionar sobre la aplicación del servicio y cómo llevarlo a posibles escenarios similares en su futuro profesional, adquiriendo nuevas herramientas para la implicación e inclusión de otros agentes en el espacio educativo. Estas acciones promueven un modelo de universidad comprometido con la responsabilidad social institucional.

Asimismo, la utilización de la música como elemento vertebrador del aprendizaje y el servicio, les ofrecerá la posibilidad de aplicar los conocimientos musicales adquiridos a lo largo de sus estudios de Grado. Este hecho hará que estos futuros profesionales de la educación adquieran otras perspectivas y nuevas formas de aplicación del conocimiento con la práctica diaria en el aula. Además, la reflexión sobre sus propios conocimientos y la confrontación con aquellos adquiridos mediante la práctica se convertirán en puntos clave para la mejora de las competencias de los docentes del futuro. Por otra parte, existe una serie de competencias transversales que no se trabajan de manera explícita en las titulaciones de maestro, como son el desarrollo de la actitud de solidaridad, la empatía, una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo, etc. Pensamos que un proyecto de ApS como *Musiquem!* tiene potencialidades para el desarrollo de este tipo de competencias transversales a los estudios.

En otro sentido, el CEIP Mestre Canós, en el que se aplicará el proyecto de ApS, se beneficiará de una mayor interacción del alumnado con el barrio y la sociedad, permitiendo que se modifique una visión sesgada y desfavorecida que proyectaba un tiempo atrás. La implicación de todos los miembros

de la comunidad educativa, junto con mejoras en infraestructuras e instalaciones, ayudará a revertir esta situación.

Finalmente, conviene remarcar que los proyectos de ApS suponen una oportunidad inigualable para que todos los agentes educativos (administración, maestros, estudiantes, familias) colaboren conjuntamente para conseguir objetivos comunes, lo que supone un enriquecimiento personal y colectivo que difícilmente se puede conseguir de otro modo. Esto es esencial para los futuros profesionales de la educación, permitiendo este enriquecimiento a través de su participación en proyectos de ApS desde sus estudios de Grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria en la Universitat Jaume I. Por esta razón, más allá de la consecución de los objetivos propuestos para este tipo de proyectos, el enriquecimiento de las personas y, por extensión, de la sociedad, se convierte en el producto más importante del ApS.

8 REFERENCIAS

- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70. Recuperado el 11 de septiembre de 2018 de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>
- García, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 125-141.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de las competencias. Preocupación por la calidad y Motivación de logro desde la docencia universitaria. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-17. 2. Recuperado el 11 de septiembre de 2018 de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6276>.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Ruiz, P., García, R., Sanchez-Tarazafa, L., Mateu, R., Gorriz, A.B., Colomer, C., Escobedo, P. (2018). *Un pràcticum de qualitat i una memoria reflexiva. Orientacions per a l'excel·lència*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. doi: 10.6035/Sapientia130.
- UJI (2018). *Guía Docente. MP1039-Pràcticum II (Educación Primaria). Curso académico 2018/2019. Titulación: Grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria*. Recuperado de https://e-ujier.uji.es/pls/www/gri_www.euji22883_html?p_curso_aca=2018&p_asignatura_id=MP1039&p_idioma=es&p_titulacion=218

Proyecto ApS multidisciplinar de la Facultat de Farmàcia de la Universitat de València

Jesús Blesa Jarque, M^a Amparo Blázquez Ferrer, Antonio Cilla Tatay, María José Esteve Mas, Carmel Ferragud Domingo, M^a Luisa Ferrándiz Manglano, Teresa M^a Garrigues Pelufo, Rosa M^a Giner Pons, M^a Carmen González-Mas, M^a Luisa Guillem Domínguez, M^a Dolores Ivorra Insa, Virginia Merino Sanjuan, M^a Carmen Recio Iglesias y Carla Soler Quiles.

Facultat de Farmàcia. Universitat de València

1 INTRODUCCIÓN

Los valores de la Universitat de València (UV) confluyen para determinar cuál es hoy la misión de la UV: “La Universitat de València tiene como misión formar profesionales competentes ... fomentar una investigación ... que contribuya al desarrollo de nuestra sociedad ...” (Misión de la UV, s.f.). En este sentido, la divulgación y puesta en práctica de la investigación científica y cultural realizada en la UV cubre en parte este cometido. Sin embargo, no se puede obviar que para alcanzar plenamente esta misión es imprescindible aproximarse y vincularse a la Sociedad. Esto puede conseguirse con unos egresados formados en valores humanos, sociales y democráticos. La metodología de Aprendizaje-Servicio pone a disposición del estudiante el Aprendizaje, con la formación en competencias tanto transversales como específicas, y le inculca valores sociales junto a la realización del Servicio. Existen pues dos cuestiones que enraízan con el ApS: no puede haber profesionales competentes sin compromiso cívico y la sociedad ha de ser beneficiaria de la actividad universitaria.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

En la Facultat de Farmàcia de la UV se cursan cinco Grados: Farmacia, Nutrición Humana y Dietética, Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Ciencias Gastronómicas y Doble Grado en Farmacia y Nutrición Humana y Dietética.

Desde el Centro y gracias a la ayuda de un proyecto de la convocatoria InnoCentres del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) de la UV, catorce docentes de diferentes áreas de conocimiento diseñaron un proyecto piloto de ApS con carácter multidisciplinar, a realizar por el alumnado interesado durante el curso 2017-2018. El objetivo concreto fue difundir e integrar la metodología ApS en la formación de los estudiantes. Siete docentes pertenecen al Grupo Estable de Innovación Educativa UVApS “Universitats Valencianes Pel ApS”, participan en el programa CApSa de la UV y/o tienen experiencia aplicando ApS en sus asignaturas. Los otros siete se iniciaban en el ApS con este proyecto.

3 PARTICIPANTES

El alumnado participante fue incorporado en el proyecto mediante una llamada de voluntarios. Esta se realizó con noticias a través de la plataforma Moodle de las distintas asignaturas y con el paso de los profesores implicados por las aulas, además de las redes sociales y de las pantallas informativas del Centro.

El proyecto incluyó una primera etapa de formación presencial de diez horas en ApS, organizadas en dos sesiones. Un primer seminario sobre generalidades para conocer la metodología, aspectos

concretos para identificar instituciones colaboradoras y el planteamiento del Servicio, y un segundo seminario con aspectos prácticos sobre la realización del Servicio y la evaluación del proyecto. Para ello se utilizaron los materiales del programa CApSa de la UV.

Un total de veintiocho alumnos recibieron la formación y participaron en el proyecto. Se agruparon en siete grupos de carácter multidisciplinar según los Grados de procedencia de los participantes. Cada grupo fue guiado por una pareja de profesores, también de diferentes áreas y con docencia en diversas disciplinas, donde al menos uno de ellos tenía experiencia previa en ApS.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Los grupos creados tuvieron como primera misión proponer y contactar con una institución colaboradora, identificar la necesidad a cubrir, y plantear y planificar el Servicio, todo esto con la tutorización de los guías académicos y la necesaria participación de los responsables de las instituciones colaboradoras. Se detectó una necesidad general de información y formación en el ámbito de las Ciencias de la Salud, tanto en aspectos relativos a la alimentación como en aspectos relativos al medicamento, donde el alumnado participante y con la participación de todos los integrantes del grupo se veía capacitado para cubrir esta necesidad mediante la realización de un Servicio.

5 SERVICIO REALIZADO

Las instituciones colaboradoras fueron: Asociación ALANA, Casa Caridad, CP Ausiàs March del barrio de Nazaret (Valencia), Cruz Roja, Servicios Sociales del Ayuntamiento de Godella y Unidad de Endocrinología Pediátrica del Hospital La Fe; y los temas tratados de forma interdisciplinar en relación a las necesidades detectadas fueron: Aspectos Relacionados con el Medicamento, Alimentación Saludable, Seguridad Alimentaria y Gastronomía. Se utilizó el formato de taller y la elaboración de material de apoyo como protocolos e infografías, adecuando siempre la información al público asistente, proporcionando una formación demandada por los propios usuarios de las entidades colaboradoras.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El aprendizaje derivado de los Servicios realizados fue acorde a competencias transversales a todos los Grados y en algunos casos, y dependiendo del tema tratado, a competencias específicas de alguno de los Grados. Entre estas cabe mencionar de forma general: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; Conocer, valorar críticamente y saber utilizar y aplicar las fuentes de información relacionadas con su ámbito profesional; Capacidad comunicativa oral y escrita en todos los ámbitos posibles del ejercicio de su profesión; espíritu crítico, adquiriendo habilidades de trabajo en equipo y asumiendo el liderazgo cuando sea apropiado; Poseer capacidad de análisis y síntesis, de trabajo en equipo y de organizar y planificar actividades.

7 CONCLUSIONES

Finalmente se concluyeron en plazo seis de los siete Servicios planteados. Como parte de la evaluación, el alumnado participante entregó una memoria de actividades a los guías, que también evaluaron la

realización de los talleres de forma presencial, y realizó una presentación del Servicio realizado en una jornada en la Facultat de Farmàcia abierta a todos los participantes, así como al personal y estudiantado del centro.

La formación y participación en el proyecto recibió el reconocimiento de 3 ECTS como actividad de participación universitaria, acreditada por el Servicio de Información y Dinamización de Estudiantes (SeDi) de la UV, aspecto que aunque no fue considerado determinante por los estudiantes a la hora de decidir su participación si fue bienvenido.

Se han obtenido diferentes resultados tras la realización del proyecto. Así, la valoración por parte del estudiantado fue muy positiva. La mayoría eran personas activas socialmente o con experiencia en voluntariado sociocultural y por tanto afines a esta metodología, pero desconecedoras del ApS aplicado al proceso de docencia-aprendizaje

Como resultados positivos de la experiencia piloto cabe recalcar que ha servido para iniciar un proyecto de ApS a nivel de Centro, y que la planificación, realización y ejecución del proyecto aporta información útil en la mejora del planteamiento de futuros proyectos de ApS. En este punto es interesante destacar el contacto establecido con las organizaciones e instituciones colaboradoras. Además, el estudiantado participante se ha comprometido a divulgar entre sus iguales las ventajas de esta metodología en vistas a una nueva edición.

Como resultados referentes a aspectos a mejorar, cabe comentar el poco tiempo disponible, ya que el proyecto se realizó de febrero a mayo, lo cual conllevó dificultades en contactar y planificar el Servicio con la institución colaboradora. También supuso un reto el que los grupos estuvieran formados por personas provenientes de diferentes Grados, que no se conocían, pero también supuso un aprendizaje del trabajo en grupo.

Concluida la experiencia piloto, las perspectivas son excelentes, y de hecho un nuevo proyecto continuador de este se ha presentado en la convocatoria de proyectos de innovación educativa y mejora de la calidad docente de la UV para el curso 2018-2019, y para el cual ya se cuenta con toda la experiencia acumulada en el proyecto llevado a cabo.

Agradecimientos

Proyecto cofinanciado por Grupo Estable Consolidado (GER) UVAPS: Universidades públicas valencianas por el APS (UV-SFPIE_GER17-588199).

8 REFERENCIAS

Misión de la UV (sin fecha). Recuperado el 5 de septiembre de 2018 de:
<https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/universitat/mision-vision-valores/mision-1285924490521.html>

Evaluación de competencias adquiridas mediante un portafolio implementado en la experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR en la USC

María Covadonga Vázquez Sánchez y Luz María Gigirey Prieto

Universidad de Santiago de Compostela¹

1 INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2017) sitúa los errores de refracción sin corregir entre las principales causas de deficiencia visual, señalando que aproximadamente el 65% de las personas con esta deficiencia (alrededor de 253 millones en el mundo) tiene 50 o más años. Dado que la presencia de errores de refracción sin corregir y otros problemas visuales no cursan necesariamente con dolor, la salud visual no se suele priorizar existiendo una falta de revisiones optométricas rutinarias, especialmente en los colectivos y sociedades más desfavorecidas.

La pérdida de visión repercute en la calidad de vida del sujeto que la padece, con efectos a nivel funcional, psicológico y social (Brown y Barrett, 2011; Chia et al., 2004; Crews y Campbell, 2004). Sin embargo, las personas mayores consideran, en general, la pérdida de visión algo “propio de su edad” a lo que deben adaptarse y, con frecuencia sobreestiman su capacidad visual y las limitaciones derivadas de su deterioro (Ramos et al., 2007).

La prevalencia del déficit visual aumenta en la población mayor institucionalizada respecto a la no residente. Un estudio desarrollado por la *Unidade de Pérdida Sensorial Dual* de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) valoró el estado visual de adultos mayores residentes en *Entidades Prestadoras de Servicios Sociais* de la Xunta de Galicia de Santiago de Compostela (Vázquez, Gigirey, y del Oro, 2012). Dicho estudio puso de manifiesto el alto porcentaje de personas mayores con agudeza visual (AV) inferior a 0,5 (37,5%); nivel de visión que repercute en el desarrollo de ciertas actividades cotidianas (Dandona y Dandona, 2006). En numerosos casos la “mala visión” de los residentes se debía a errores de refracción sin corregir, los cuales se justificaban por la ausencia de revisiones optométricas (el mayor nunca se había hecho un examen visual) o una corrección óptica adecuada. Se detectó, por tanto, una necesidad real: la de actuar sobre personas mayores institucionalizadas que presentan algún déficit visual, dado el impacto negativo de esta disfunción sensorial en el proceso de envejecimiento (Long, Holden, Mulkerrin, y Sykes, 1991).

En este escenario se pone en marcha la experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR. Las profesoras responsables de la materia Optometría IV de 3^{er} curso del Grado en Óptica y Optometría de la USC (integrantes de la *Unidade DSL*) diseñamos de un modelo de práctica clínica para el alumnado, en el que los estudiantes de la materia realizan prácticas reales con residentes institucionalizados y sin recursos, con el objetivo de dar respuesta a la necesidad social detectada.

Esta experiencia ApS representa el primer proyecto de ApS en optometría en la Universidad de Santiago de Compostela. Otras experiencias de aprendizaje-servicio en optometría se han desarrollado por ejemplo en la Facultad de Óptica y Optometría de Tarrasa (Facultad Óptica y Optometría de Tarrasa, 2017), cuyo proyecto Aprendizaje Servicio en el ámbito de la Optometría atiende a personas

¹ Facultad de Óptica y Optometría.

en riesgo de exclusión social. A nivel internacional, la organización no gubernamental *International Service Learning* ofrece y apoya el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en países en vías de desarrollo (International Service Learning, 2018). Su programa de optometría lleva a cabo experiencias ApS que ofertan a las comunidades asociadas un servicio que engloba cribado visual, tareas de educación en salud visual, montaje y distribución de gafas y remisiones a atención especializada en los casos necesarios.

Uno de los objetivos de la Universidad es la formación integral del estudiantado, como profesionales y como ciudadanos (Martínez, 2008; Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2015). En esta dirección, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva cambios fundamentales en el enfoque de la enseñanza, así como en los procesos de aprendizaje y evaluación, que ahora se centran en los estudiantes (Siles y Solano, 2011). Esta remodelación en la forma de enseñar y aprender comporta una transformación de las metodologías docentes, que incorporan metodologías de acción participativas en las que los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje; más autónomo, reflexivo y crítico (García-Carpintero, 2017). Este nuevo modelo de la formación universitaria potencia la enseñanza por competencias, adquiriendo el docente un papel de gestor mientras aumenta la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje (García-Carpintero et al. 2015). Ello implica una modificación de las herramientas de aprendizaje y sistemas de evaluación, siendo el portafolio una de las estrategias que se está utilizando en la docencia.

El portafolio da respuesta a dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Blanch et al., 2011). Por un lado, implica una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción profesor-alumno y, por otro, es un método de evaluación que permite recopilar evidencias para emitir una valoración lo más ajustada posible a la realidad, la cual es muy difícil mediante instrumentos de evaluación más tradicionales. En este sentido, algunos autores afirman que la introducción del portafolio en educación responde a la necesidad de buscar metodologías de naturaleza más cualitativa (en vez de cuantitativa) para la evaluación de los aprendizajes (Barragán, 2005; Prendes y Sánchez, 2008). En los últimos años el uso del portafolio se ha extendido de forma progresiva. Arce y Consul (2011), Karsten (2012) y Serrano et al. (2010) han recurrido al portafolio en la práctica clínica para que el estudiante reflexione sobre su propia práctica dirigiendo su proceso de adquisición de competencias, así como instrumento de evaluación.

Valorando las expectativas generadas de la experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR en los alumnos en cursos anteriores, las responsables de esta actividad desarrollamos un portafolio (Figura 1) con el objetivo de valorar la participación y grado de implicación de los estudiantes en la experiencia, y que al mismo tiempo permitiese realizar un seguimiento de su aprendizaje en base a los datos recopilados en dicho portafolio.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

La experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR, implementada en la materia Optometría IV de 3^{er} curso del Grado en Óptica y Optometría de la Universidad de Santiago de Compostela, permite acceder a un total de 240 mayores institucionalizados. Se trata de una población con escasos recursos económicos, predominantemente femenina y cuya edad media es aproximadamente 80 años. Son pacientes frágiles, la mayoría de ellos con pluripatología crónica y limitaciones funcionales y psíquicas; existiendo un elevado porcentaje de mayores dependientes.

La experiencia se desarrolló en 3 fases generales.

2.1 Fase I: Contacto con los socios/partners (30/01/18 al 24/02/18)

La Facultad de Óptica y Optometría de la USC contactó con la Consellería de Política Social (Xefatura Territorial de la provincia de A Coruña) con el objetivo de renovar el permiso para realizar práctica clínica en centros de mayores a través del Convenio Mixto con la USC. Una vez renovado dicho permiso, las docentes responsables de la experiencia ApS nos pusimos en contacto con la Junta de Dirección de las entidades colaboradoras. Se acordó una reunión con el personal médico de las mismas con el objetivo de fijar las fechas y horarios para la realización de la actividad en cada centro, de tal forma que se interfiriese lo menos posible en el funcionamiento de los mismos y en las actividades de los mayores. El personal médico fue, a su vez, el que determinó qué residentes podían participar en la experiencia (podían ser evaluados).

2.2 Fase II: Realización de la actividad en los centros de mayores (03/03/18 al 07/05/2018)

PORTFOLIO ApS – OPTOMETRÍA SENIOR

Materia **OPTOMETRÍA IV**3º curso2º SM.....nº alumnos 54
 Centro: Fogar Residencial Porta do Camiño

Haz una breve descripción centro:

Servicio sociosanitario

1	Revisión general estado visual funcional
2	Comprobación agudeza visual
3	Actualización de la graduación
4	Valoración fondo de ojo
5	Test screening visual
6	Revisión estado gafas y su ajuste
7	Informe optométrico

DIARIO DE SESIONES
 ALUMNO.....DÍAS.....
 Nº pacientes revisados.....Rango de edades.....

Pruebas realizadas:
Experiencia personal (vivencia, anécdotas, sentimientos...)
Aprendizaje de la materia: Has aprendido a: Competencias titulación: realización examen optométrico mayor <input type="checkbox"/> - adaptación sistemas ópticos <input type="checkbox"/> - prevención, detección y mejora visión mayor <input type="checkbox"/> Competencias transversales: comunicación <input type="checkbox"/> - organización <input type="checkbox"/> - planificación <input type="checkbox"/> - capacidad análisis y síntesis <input type="checkbox"/> - resolución de problemas <input type="checkbox"/> - toma de decisiones <input type="checkbox"/> - trabajo en equipo <input type="checkbox"/> - compromiso ético <input type="checkbox"/> - aprendizaje autónomo. <input type="checkbox"/> Competencias de la vida: relaciones interpersonales <input type="checkbox"/> - adaptación nuevas situaciones <input type="checkbox"/> - motivación <input type="checkbox"/>
Experiencia ApS: Puntos fuertes
Puntos débiles

ANEXOS: se puede anexas a este documento, fotos y material utilizado en la realización de las prácticas.

Figura 1: Portafolio de la experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR

Previamente al inicio de la actividad se explicó a los estudiantes en una clase expositiva en qué consistía el proyecto ApS OPTOMETRÍA SENIOR. Asimismo, se dieron instrucciones oportunas respecto a cómo debían comportarse en las residencias y se les proporcionó y explicó el portafolio ApS (Figura 1), el cual debían entregar cubierto al final de la actividad.

A continuación, organizamos a los alumnos 52 que participaban en la experiencia en grupos. Se formaron 26 grupos de 2 personas y se estableció un sistema de rotación de grupos (Figura 2). El número de horas de práctica clínica es 100 h, por lo que cada grupo tiene que hacer 3h 50 minutos de práctica clínica real. El horario de realización de la actividad abarca desde las 10h hasta las 13h. Cada grupo dispone de una hora para realizar la práctica, que consiste en la valoración de un paciente mayor. Por tanto, diariamente rotan 6 alumnos (3 grupos) y se evalúa a 3 mayores. En total cada grupo realiza 3 rotaciones (equivalentes a 3h de práctica clínica real) en las residencias. El tiempo restante hasta completar las horas totales de práctica de cada grupo se dedica a trabajo personal (elaboración de informes optométricos y del portafolio). El número de mayores evaluados al final de la experiencia es aproximadamente 102-105.

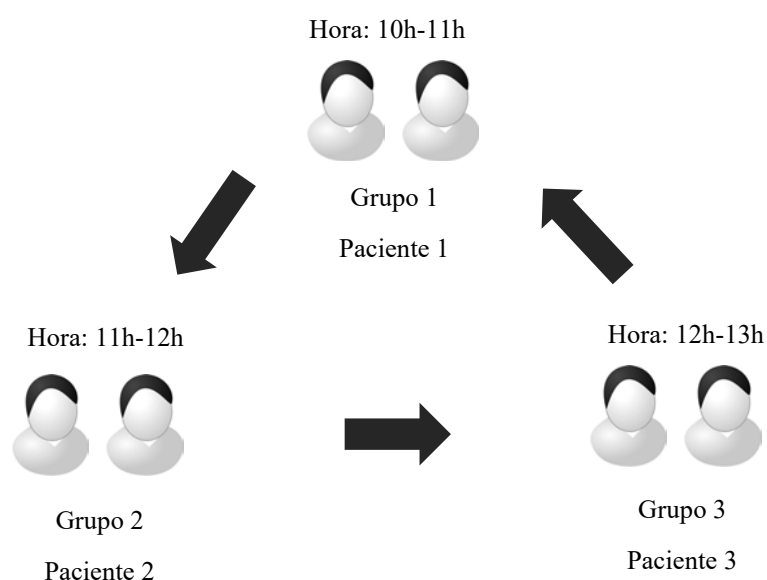


Figura 2: Sistema de rotación diaria de alumnos y evaluación de residentes

Se pone a disposición de los alumnos una lista con fechas y horarios disponibles para la realización de la actividad ApS. En dicho listado el alumno debe anotarse (grupos de 2 personas) en horario compatible con la programación docente de la facultad. Antes del inicio de la experiencia se envía a los centros de mayores un listado en el que consta el día y hora que acude cada grupo de alumnos. Las fechas en las que se realizó el traslado del material de valoración necesario a los centros residenciales y de realización de la actividad se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Sumario de fechas de traslado de material y desarrollo de la actividad en las residencias

Fecha	Tarea
(2º Semestre 2017/18)	
27/02 - 03/03	Traslado del material necesario para llevar a cabo la experiencia a la Residencia de Mayores de Santiago de Compostela que, por cuestiones de disponibilidad es el primer centro en el que se desenvuelve la práctica clínica.
05/03 - 06/04	Realización de la actividad ApS en la Residencia de Mayores de Santiago de Compostela.
07/04	Traslado del material para llevar a cabo la experiencia a la Residencia de Mayores Volta do Castro
17/04 – 07/05	Realización de la actividad ApS en la Residencia de Mayores Volta do Castro.
18-05	Fecha límite para la entrega del trabajo personal del alumno (informes optométricos y portafolio ApS).

Se realiza un análisis descriptivo y cualitativo de los datos recogidos en el portafolio, compilando información relevante sobre las competencias adquiridas y evidencias o muestras de aprendizaje individuales (reflexiones, vivencias, propuestas de mejora, etc.).

A su vez, se pasa a los estudiantes una encuesta anónima sobre el grado de satisfacción de la docencia práctica impartida en la materia. Finalmente se elabora un informe que recoge el número de pacientes revisados, los informes optométricos emitidos y los casos en los que ha sido necesaria remisión urgente a atención especializada, entregando una copia del mismo a las entidades colaboradoras.

3 PARTICIPANTES

La experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR engloba a todos los alumnos matriculados en la materia Optometría IV de 3^{er} curso del Grado en Óptica y Optometría de la USC, lo que representó un total de 52 estudiantes en el año académico 2017/18.

Las entidades colaboradoras en el curso 2017/18 fueron:

- *Consellería de Política Social* de la Xunta de Galicia: para poner en marcha la experiencia ApS fue necesario renovar el Convenio Mixto que dicha entidad tiene con la USC para la realización del *prácticum* optometría geriátrica en residencias para personas mayores.
- Entidades prestadoras de Servicios Sociales:
 - Residencia de Mayores de Santiago de Compostela: residencia y centro sociocomunitario. Centro de iniciativa pública y administración autonómica.

- Residencia de Mayores Volta do Castro: residencia pública (mayores dependientes) que cuenta con centro de día. Centro de iniciativa pública y administración autonómica.

4 SERVICIO REALIZADO

Esta experiencia ApS trata de cubrir las necesidades visuales de los mayores con escasos recursos que viven en residencias públicas. Con esa finalidad, se ofertó el siguiente servicio sociosanitario:

- Evaluación del estado visual.
- Actualización de la graduación.
- Revisión del estado de gafas y ajuste (si es necesario).
- Estudio del fondo de ojo y realización de informe optométrico personal de modo que se establezca la prioridad de derivación a servicios especializados.

La fase de valoración de los mayores se llevó a cabo en todo momento bajo supervisión de profesorado especializado (ópticos-optometristas), en todas y cada una de las sesiones.

La metodología para la docencia práctica empleada en esta experiencia ApS cumplió el protocolo experimental y los principios éticos exigidos por el Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Antes de cada valoración se solicitó por escrito a cada residente su participación voluntaria a través de la correspondiente declaración de consentimiento informado, de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de 3 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPS, 1999).

5 APRENDIZAJES REALIZADOS

Una mayor y mejor formación práctica de los estudiantes es altamente relevante en profesiones sanitarias como la de óptico-optometrista. A través de esta metodología docente los alumnos inician el contacto directo con su futura profesión y se acercan al mundo laboral real, representando el proyecto ApS OPTOMETRÍA SENIOR el primer contacto con un paciente geriátrico.

La actividad desarrollada favorece y potencia el trabajo y la interrelación multidisciplinar entre profesionales de la salud con el objetivo de optimizar la atención de los mayores residentes y mejorar su calidad de vida. También se fortalece el sentido de responsabilidad de los estudiantes, que deben seguir las normas de las entidades colaboradoras y comprometerse a realizar un trabajo ético y profesional. A su vez, contribuye a su formación en valores, se fomenta el respeto por el adulto mayor y se implica a los alumnos en la dimensión social del déficit visual.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los principales aprendizajes reseñados en el portafolio fueron:

- 1) Adquisición de competencias de la titulación: el 97,9% de los alumnos que entregaron cubierto el portafolio indica que aprendieron a realizar un examen visual a un mayor y el 83% que se formaron en tareas de prevención, detección y mejora de la visión (Figura 3).



Figura 3: Aprendizajes señaladas en el portafolio ApS por los estudiantes

- 2) Adquisición de competencias transversales: el 100% de los alumnos señala en el portafolio que mejoró su capacidad de comunicación, un 89,4% afirma que la experiencia le enseñó a trabajar en equipo y un 86,4% asevera que aprendió a tomar decisiones. A su vez, un elevado porcentaje de los estudiantes (80,8%) refiere que ha mejorado su capacidad análisis y/o síntesis, así como su capacidad para resolver problemas (78,7%) e iniciativa personal (76,6%). El porcentaje de alumnos que reflejan en el portafolio que esta actividad fomenta el aprendizaje autónomo, la capacidad de organización y el compromiso ético también es elevado (Figura 3).
- 3) Adquisición de competencias para la vida: el 93,6% de los estudiantes afirma que esta experiencia instruye en la adaptación a nuevas situaciones, un 89,4% considera que potencia la empatía y un 80,8% reseña que promueve la motivación por la profesión. Asimismo, un porcentaje elevado del alumnado señala en el portafolio haber mejorado su capacidad para relacionarse con los demás y que la experiencia estimula la capacidad de crítica y autocrítica. Destacar también que el 34% de los alumnos considera haber superado frustraciones como “no ser capaz de hacer” o “miedo a enfrentarse al paciente mayor” (Figura 3).

Entre las reflexiones manifestadas por los estudiantes en el portafolio relacionadas con las vivencias y sentimientos generados por la experiencia ApS, los alumnos destacan los beneficios que para el aprendizaje aporta esta actividad desde el punto de vista profesional. Asimismo, consideran que este tipo de docencia práctica les permite desarrollar habilidades para tratar a los pacientes, especialmente aquellos poco colaboradores:

- “La experiencia en las residencias nos ha enseñado a manejar y enfrentar pacientes poco colaboradores”. (C. González, comunicación personal, 24 de abril de 2018)
- “Hemos podido trabajar con personas de edad avanzada, que representarán un elevado porcentaje de los pacientes en nuestro trabajo futuro”. (Y. Pacior, comunicación personal, 24 de abril de 2018)

El alumnado considera también que esta experiencia ApS supone un acercamiento al mundo real y a la realidad de la profesión:

- “Esta experiencia me ha permitido ver lo que significa realmente esta profesión”. (R. Rodríguez, comunicación personal, 7 de mayo de 2018)
- “La experiencia en las residencias nos ayuda a ser conscientes de lo que nos encontraremos al finalizar nuestra formación”. (S. Castro, comunicación personal, 2 de mayo de 2018)

En el portafolio reflexionan sobre la satisfacción del trabajo bien hecho. Consideran la actividad “útil” y “muy gratificante”, y empiezan a percibir el importante papel que desempeñan como futuros profesionales de atención primaria:

- “Hemos podido ayudar a las personas mayores a realizar tareas cotidianas mejorando su visión”. (G. Romero, comunicación personal, 4 de mayo de 2018)
- “Gracias a nuestra labor, estas personas van a poder seguir realizando actividades en las que es fundamental la visión”. (L. Rey, comunicación personal, 10 de abril de 2018)
- “Hemos podido ver problemas reales”. (B. Tilve, comunicación personal, 12 de abril de 2018)
- “Ha sido una experiencia intensa”. (Y. Pacior, comunicación personal, 24 de abril de 2018)

Los estudiantes han visto la actividad como “diferente a lo que están acostumbrados”, señalando que el disponer de más autonomía para trabajar ha generado en ellos un sentimiento de responsabilidad:

- “(...) se sale de lo que estamos acostumbrados, que es hacer las prácticas de forma estructurada”. (R. González, 16 abril de 2018)
- “Esta actividad nos permite adaptarnos al paciente que tenemos delante, en vez de trabajar de forma mecánica”. (V. Noya, comunicación personal, 16 de abril de 2018)
- “Hemos aprendido a no ser tan teóricos y a adaptarnos a las necesidades y situación personal del paciente”. (K. Vieites, 10 mayo de 2018)
- “Hemos tenido que tomar la iniciativa en ciertas ocasiones (...) es la primera vez que tomamos decisiones sobre el manejo optométrico del paciente y no el profesor”. (S. Prieto, comunicación personal, 24 de abril de 2018)

Los datos del portafolio reflejan que los alumnos de 3er curso del Grado en Óptica y Optometría de la USC demandan mayor presencia de este tipo de experiencias en su formación:

- “El número de rotaciones en las residencias debería ser mayor”. (C. González, comunicación personal, 24 de abril de 2018)

- “Deberíamos de tener más oportunidades de este tipo para poder formarnos en otros ámbitos de nuestra profesión”. (O. Berea, comunicación personal, 25 abril de 2018)
- “Creo que sería interesante extender este tipo de experiencia a otras materias del grado”. (V. Noya, comunicación personal, 16 abril de 2018)

6 CONCLUSIONES

Los resultados del portafolio reflejan que la experiencia ApS OPTOMETRÍA SENIOR contribuye a la formación por competencias del “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar”. El portafolio ha supuesto un espacio donde los estudiantes han podido reflexionar sobre las competencias adquiridas, permitiéndoles ser más conscientes de su propio aprendizaje y ver la dimensión social de su futura profesión. La implementación del portafolio ha demostrado, a su vez, la diferencia en el seguimiento de la forma de aprender del alumnado en la práctica clínica. Consideramos que puede ser un buen instrumento de evaluación ya que permite visualizar la implicación y el trabajo realizado por el alumno. No obstante, es necesario mejorar ciertos aspectos del mismo con el objetivo de incrementar la compilación de datos y actividades y, de este modo, poder realizar un seguimiento y evaluación precisos de los estudiantes.

7 REFERENCIAS

- Arreciado, A. y Consul, M. (2011). Reflexión y evaluación de las prácticas clínicas del postgrado de enfermería quirúrgica a través de la carpeta de aprendizaje. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 181-197. doi:10.4995/redu.2011.6160
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140.
- Blanch, S., Bosco, A., Gimeno, X., González, N., Fuentes, M., Jariot, M., ..., Trafí, L. (2011). *Carpetas de aprendizaje en Educación Superior: una oportunidad para repensar la docencia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Brown, R.L. y Barrett, A.E. (2011). Visual impairment and quality of life among older adults: an examination of explanations for the relationship. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 66(3), 364–373. doi: 10.1093/geronb/gbr015.
- Chia, E. M., Wang, J. J., Rochtchina, E., Smith, W., Cumming, R. R., y Mitchell, P. (2004). Impact of bilateral visual impairment on health-related quality of life: the Blue Mountains Eye Study. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 45(1), 71-76. doi:10.1167/iovs.03-0661
- Crews, J. E. y Campbell, V. A. (2004). Vision impairment and hearing loss among community-dwelling older Americans: implications for health and functioning. *American Journal of Public Health*, 94(5), 823-829. doi: 10.2105/AJPH.94.5.823
- Dandona, L. y Dandona, R. (2006). Revision of visual impairment definitions in the international statistical classification of diseases. *BMC Medicine*, 4, 7. doi:0.1186/1741-7015-4-7

- Facultad de Óptica y Optometría de Tarrasa. FOOT (2017, 7 de septiembre). Noticias. Recuperado de: <https://foot.upc.edu/es/noticias>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. doi:10.4995/redu.2017.6043
- García-Carpintero, E., Siles, J., Martínez, M. E., Martínez, E., González, S. y Pulido, R. (2015). El estudiante como protagonista de su aprendizaje: la necesidad del uso del portafolio en enfermería dentro del contexto de educación superior. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 93-97. doi:10.4321/s1132-12962015000100021
- International Service Learning (2018). Optometry. Recuperado de: https://www.islonline.org/programs/program_optometry/
- Karsten, K. (2012). Using ePortfolio to demonstrate competence in associate degree nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 7(1), 23-26. doi:10.1016/j.teln.2011.09.004
- Ley Orgánica 15/1999, de 3 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 14 diciembre 1999, núm 298, pp 43088-43099.
- Long, C. A., Holden, R., Mulkerrin, E., y Sykes, D. (1991). Opportunistic screening of visual acuity of elderly patients attending outpatient clinics. *Age and Ageing*, 20(6), 392-395. doi:10.1093/ageing/20.6.392
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Organización Mundial de la Salud (2017, 11 de octubre). Ceguera y discapacidad visual. Recuperado de: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Prendes, M. y Sánchez M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (32), 21-34.
- Ramos, P., Serrano, P., Tena-Davila, M.C., Nieto, J., Romero, R., Garcia, M.S., ..., Pinto, J.A. (2007). Right to good vision in the elderly: avoid avoidable blindness. Prevention and care for comprehensive care [Monografía]. *Institute of Public Health, Department of Health and Consumption of the Community of Madrid*. Recuperado de: <http://www.madrid.org/publicamadrid>
- Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Serrano-Gallardo, P., Martínez-Marcos, M., Arroyo-Gordo, M. P. y Lanza-Escobedo, D. (2010). Análisis del portafolio como herramienta evaluativa de las prácticas clínicas de enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado. *Educación médica*, 13(3), 177-185.
- Siles, J. y Solano, M. C. (2011). The convergence process in European Higher Education and its historical cultural impact on Spanish clinical nursing training. *Nurse education today*, 32(8), 887-891. doi:10.1016/j.nedt.2011.08.014

Vázquez, C., Gigirey, L., y del Oro, C. (2012). *Uso del HDDA y FVSQ como herramienta de screening población gallega mayor: estudio piloto*. Recuperado de: <https://www.portalesmedicos.com/publicaciones/>

Aprendizaje en el Servicio en la UDEM: Un esfuerzo institucional orientado al fortalecimiento del compromiso social estudiantil

Adris Díaz-Fernández¹ y Ana Cristina García-Luna Romero²

Universidad de Monterrey

Palabras Clave: aprendizaje en el servicio, institucionalización, educación superior, modelo pedagógico.

1 INTRODUCCIÓN

La Universidad de Monterrey (UDEM) se identifica por la construcción de un modelo pedagógico que se fundamenta en la filosofía humanista, la cual dio origen a la universidad y ofreció respuesta a las limitaciones que presentaban los modelos educativos universitarios de la época. En su concepción, los fundadores se inspiraron en la corriente humanista y constructivista orientada al desarrollo integral del estudiante (Universidad de Monterrey, s.f.a). De esta forma, a través de la educación se resalta el valor de la persona como tema y preocupación central y parte de la premisa del sujeto como ser activo social y transformador de la realidad para mejorarla (Portales y García de la Torre, 2015).

La Universidad de Monterrey, como comunidad educativa de inspiración católica, forma integralmente al estudiante por medio de un modelo educativo personalizado y en un entorno intercultural de excelencia académica, para que se desempeñe con plenitud en los diferentes ámbitos de su vida y encuentre la trascendencia en el servicio a los demás; asimismo, contribuye al desarrollo del conocimiento y a la construcción de una sociedad sostenible. (Dirección de Gobernanza, C, 2017, pp. 5).

Bajo esta filosofía se definió un paradigma educativo institucional, a partir del cual el estudiante ocupa el primer lugar y en el que los factores internos de la personalidad como el servicio, la motivación, los valores y la autoestima se reconocen como ámbitos de la educación del sujeto y objeto de aprendizaje (Universidad de Monterrey, s.f.b).

Esta filosofía ha llevado a la construcción de un modelo pedagógico basado en cuatro principios pilares: 1. La educación pone en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad; 2. El estudiante tiene un papel protagónico durante su proceso educativo con la orientación y guía del profesor/a; 3. La formación que se ofrece incluye contenidos científicos y globales actuales que capacitan a los alumnos a competir con eficiencia y dignidad en un mundo global; 4. La educación es integral, es decir está orientada al desarrollo cognitivo, afectivo y social del estudiante, de forma que reflejen el carácter humanista de la institución (Universidad de Monterrey, s.f.c).

Si bien el modelo lograba fortalecer el perfil humanista del estudiante y el compromiso hacia su formación, éste no lograba atender completamente al interés de generar un impacto o transformación

¹ Contacto: adris.diaz@udem.edu, <https://orcid.org/0000-0003-1944-6136>

² Contacto: ana.garcialuna@udem.edu, <https://orcid.org/0000-0001-8176-966>

de la sociedad por medio de la aplicación del conocimiento aprendido en el aula al servicio de una comunidad o grupo poblacional en situación de vulnerabilidad. Este compromiso es relevante en un país como México, donde más del 50% de la población presenta algún tipo de carencia social y/o se encuentra en situación de pobreza por ingresos (Coneval, 2014).

Ante este contexto, y en el marco de una acreditación internacional³, la UDEM integra como uno de sus proyectos de mejora de la calidad educativa, el incremento del compromiso de los estudiantes con la atención de problemáticas sociales por medio de la aplicación de los conocimientos aprendidos en su formación profesional (Universidad de Monterrey, 2016). La definición de este proyecto trajo consigo la necesidad de implementar una metodología de aprendizaje que se encontrará alineada con el objetivo que se perseguía, por lo cual fue seleccionado el Aprendizaje en el Servicio (A-S). Esta metodología puede ser definida como una forma de educación experiencial en donde los estudiantes se comprometen con acciones que atienden las necesidades de una comunidad, a la par que crean oportunidades estructuradas y diseñadas intencionalmente para promover el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes Jacoby (1996) (citado por Pizón, 2003, pp. 3).

El presente estudio muestra un abordaje descriptivo sobre cómo ha sido concebido e implementado el proceso de institucionalización del Aprendizaje en el Servicio en la Universidad de Monterrey, México. El análisis utiliza una aproximación cronológica, en donde se estudian cada una de las etapas y experiencias que ha tenido la aplicación del A-S desde el 2010 hasta el 2018. Los resultados muestran las experiencias de servicios pasadas, la necesidad de una reorganización de los cursos por programas de estudio, la impartición de cursos formativos a docentes con relación al diseño y aplicación de la metodología en los diferentes cursos; mismos que vinieron acompañados de la creación de una estructura organizacional que permitiera la alineación de las experiencias pasadas a nivel institucional, el cambio en la valoración de la percepción de docentes-alumnos, la apreciación de las comunidades en relación a su aplicación práctica, la generación y aplicación de herramientas de evaluación comunes a todos los profesores y estudiantes, así como las estrategias de promoción y divulgación de experiencias con el interés de fortalecer y comunicar el proceso que se ha seguido.

A partir del análisis, se identifican algunos aspectos favorables y desfavorables que ayudan a dimensionar la contribución de la implementación del Aprendizaje en el Servicio como estrategia didáctica en el Modelo Pedagógico UDEM, a la vez, que potencia la búsqueda de otras alternativas en procesos sustantivos que optimicen la institucionalización, como transformación pedagógica y línea de investigación.

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

El Aprendizaje en el Servicio en la Universidad se destaca en sus inicios por acciones aislada que ayudaron desde el 2012 a la capacitación de 40 maestros de Educación Superior, se reconoce para el 2014, el trabajo de servicio realizado, a un grupo de maestros; es elegido el A-S como el eje central en la materia de Titularidad impactando al 100% de los alumnos. En el 2016 se capacitan maestros, de manera voluntaria, como parte del Modelo Pedagógico UDEM. A partir de esta fecha se incorpora el A-S como uno de los objetivos estratégicos del Quality Enhancement Plan (QEP).

³ SACS COC: Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges. (SACS COC)

El objetivo del A-S en la Universidad de Monterrey a cinco años es “profesionalizar la experiencia de Aprendizaje – Servicio dentro de los cursos que se imparten en el marco del QEP, A-S (y de las materias que utilizan esta técnica a nivel profesional en materias curriculares) de tal forma que puedan evidenciar el aprendizaje y compromiso “social” en los estudiantes de la UDEM, así como evaluar el beneficio percibido por parte de los grupos vulnerables con los que se está trabajando” (Universidad de Monterrey, 2017).

Bringle y Hatcher (2000) (citado por Lorenzo; Mella; García y Varela 2017) demostraron en su estudio que en el proceso de institucionalización del aprendizaje servicio es conveniente considerar ciertos aspectos que determinarán el éxito del proceso.

El primero de ellos es el respaldo de agencias o iniciativas (...) que asesoran a las instituciones de educación superior a la hora de enfrentar este proceso de cambio paradigmático desde un punto de vista educativo. Destacan también la importancia que tiene desarrollar infraestructuras en las universidades para dar soporte a las actividades de aprendizaje servicio, como puede ser una oficina centralizada que ofrezca apoyo técnico y logístico, incentivos económicos y reconocimiento (p.122).

En consonancia con esta enunciación, el A-S como metodología de aprendizaje, comenzó a instituirse a partir de septiembre del 2016 con la creación del Comité Quality Enhancement Plan (QEP) Aprendizaje en el Servicio, integrados por representante de cada Escuela, el Centro para la Solidaridad y la Filantropía (CESYF) y el Centro de Innovación y Desarrollo (CID) con la finalidad de trazar las estrategias de trabajo a seguir para su implementación. Por Escuelas se escogió a dos cursos que trabajarían bajo esta modalidad, se identificó a los maestros encargados de ofrecerlos y se buscaron vías alternas de motivación (conversatorios y visitas de expertos), así como la invitación a capacitarse por parte de Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), a maestros que llevan un tiempo implementando.

El año 2016 fue decisivo en las disposiciones de cómo se asumiría la institucionalización; para no iniciar de cero se tomó como punto de partida un estudio diagnóstico que buscaba identificar las experiencias y dinámica de los maestros acreditados en el Aprendizaje Servicio, antes del 2017, y que aplican la metodología en sus cursos. Se emplearon varios métodos de recogida de información como: encuesta, entrevista en profundidad y grupos de enfoque. Se contaba con 47 profesores de profesional acreditados en A-S, de ellos 25 entrevistados (53%). De las fortalezas detectadas destacan: el Involucramiento del estudiante con la comunidad, evidencia del fortalecimiento del compromiso social del estudiante, profesores con alto compromiso social, experiencia en la implementación de la técnica de hasta 15 años, trabajo de campo desarrollado en diferentes tipos de comunidades, cursos de capacitación en A-S dentro de la UDEM y las existencias de espacio formativo y de acompañamiento a profesores por parte de la universidad.

No obstante, entre las debilidades detectadas aparece la poca presencia institucional en algunos momentos de la implementación del A-S, el desconocimiento de la metodología por algunos directores de escuela y departamentales, poca flexibilidad para la aplicación de la metodología, ausencia de reconocimientos a profesores/estudiantes, prejuicios por parte de la comunidad UDEM en relación al trabajo de campo, recursos limitados en la realización del servicio en la comunidad, sistematización parcial de las experiencias y la ausencia de una estrategia de seguimiento a comunidad y de evaluación de impacto.

Antes ellas, se decidieron trabajar directamente en incrementar el conocimiento de la metodología A-S en directivos, trabajar en la alineación de dos cursos al esquema de trabajo de A-S, acrecentar el apoyo y los recursos (tanto económicos, materiales y de seguridad) para el trabajo de campo, incentivar la labor interdisciplinaria y transdisciplinaria, entre alumnos y maestros. Otra de las acciones iba dirigidas al fortalecimiento del A-S dentro de la UDEM (con el estímulo e incentivo para profesores (económico o especie), la creación de mecanismos de reconocimiento a las mejores experiencias de A-S, así como la publicación de resultados de proyectos y la participación a congresos para la divulgación del trabajo realizado. Adicionalmente, se trabaja en crear los mecanismos que estructuran y canalizarán el trabajo de A-S, definiendo áreas y/o polígonos de trabajo, de forma tal que el impacto en la enseñanza y en lo social sean más visibles.

De acuerdo, con el análisis de los resultados del diagnóstico, las opiniones vertidas y los objetivos a alcanzar en el QEP, A-S, se concentró la preocupación en definir los pasos que se debía seguir para institucionalizar la metodología del A-S en la Universidad, la cual consta de 5 fases definida de la siguiente manera.

- **Fase 0.** Definición de curso y profesores que estarán participando en el QEP, A-S. (Identificar y definir cuáles son los cursos y profesores de las diferentes Escuelas que estarán impartiendo la técnica del A-S). (2016)
- **Fase 1.** Bases para el escalamiento de la técnica del AS. (2017)
 - a) Capacitación a profesores que imparten las materias escogidas.
 - b) Pilotear la estrategia de profesionalización del A-S en los profesores anteriormente capacitados, en dos líneas: alumnos y comunidad.
 - b) Esquema de vinculación con las comunidades, Ongs e instituciones.
 - c) Diseño y aplicación de rúbricas para medir el impacto de la metodología en los alumnos y la propia comunidad.
 - d) Validar los instrumentos de evaluación (rúbricas) utilizados para evidenciar los resultados del QEP, A-S.
 - e) Certificar la acreditación del curso con base en una rúbrica de proyecto desarrollada y socializada previamente por instructores del curso.
- **Fase 2.** Escalamiento de la aplicación del A-S en el área de profesional-curricular (2018).
 - a) Aplicar la técnica de A-S en los cursos definidos por el QEP, A-S.
 - b) Evaluar los cambios generados en el nivel de aprendizaje y compromiso de los estudiantes como resultado de la aplicación.
 - c) Evidenciar el cambio percibido en los beneficiados como parte de la aplicación del A-S.
 - d) Institucionalizar el sistema de documentación y operación de los proyectos del A-S accesible a los profesores.
- **Fase 3.** Institucionalización de la profesionalización de la técnica del AS en el QEP y su impacto (2019).

- a) Institucionalizar la técnica del A-S por medio de la generación de evidencia sistemática de proyectos y cambios en los estudiantes.
 - b) Realizar evaluaciones de impacto en los cambios generados en las comunidades tomando como referencia lo reportado y diseñado por los profesores y los estudiantes.
 - c) Definir los proyectos y ámbitos de acción que han generado un mayor cambio en los estudiantes y comunidades.
- **Fase 4.** Evaluación de impacto en estudiantes y comunidades vulnerables (2020)
 - a) Documentar el impacto percibido por los alumnos como resultado de la utilización de proyectos del A-S en función de otros cursos a nivel de compromiso y aprendizaje.
 - b) Evidenciar el impacto generado por parte de los proyectos del A-S del QEP en las comunidades o grupos vulnerables beneficiados.
 - **Fase 5.** Preparación de resultados y documento para SACS COC (2021)
 - a) Documentar los resultados obtenidos con base en los criterios establecidos por SACS (Universidad de Monterrey, 2017).

El análisis de la información obtenida, la evidencia del trabajo realizado en comunidad y su repercusión declara la importancia de la capacitación y la motivación al maestro como un elemento esencial a tener en cuenta en la institucionalización, así como la responsabilidad que el alumno debe asumir ante su autoaprendizaje y el compromiso social. Por lo tanto, resulta incuestionable el formar al maestro en la metodología del A-S.

1.1 Proceso de capacitación y estímulo

La universidad lleva un proceso de capacitación, acompañamiento y evaluación que ha sido traducido en las siguientes etapas de trabajo: 1. Definición de la materia; 2. Capacitación a maestros: Curso de A-S (aproximadamente de 2 meses con 4 sesiones presenciales); 3. Rediseño del curso según la metodología de A-S con el acompañamiento de un Asesor Pedagógico; 4. Implementación de proyecto (Llenado del formato de proyecto ante Coordinación QEP, A-S y validación y vinculación por coordinación QEP, A-S y el CESYF); 5. Evaluación de proyecto: Evaluación y retroalimentación por parte del CID, la aplicación de rúbrica de “Engagement” a alumnos, revisión de proyecto en las comunidades por Coordinación QEP, A-S.

3 PARTICIPANTES

En el período 2017, se logró capacitar, por el Centro de Innovación y Desarrollo (CID), en la metodología del A-S a 70 maestros y en el 2018 a 21 como parte de la formación del Modelo Pedagógico UDEM; se realizó un convenio de colaboración con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) con 8 becas para profesores en formato virtual y 40 para capacitación presencial en diciembre 2017. Acciones que denotó un incremento de cursos innovadores y retadores que han contribuido a la mejora de la calidad docente.

Con relación a los participantes en el período 2012 al 2016 fueron beneficiados más de 5,000 alumnos con 250 proyectos bajo la asesoría de 117 profesores (tanto de profesionales como de bachillerato) y se apoyó a 330 organizaciones. En el 2017 participaron 15 profesores, en 20 diferentes cursos de 16 materias diferentes provenientes de todas las escuelas. Esto representó un total de 20

proyectos de Aprendizaje-Servicio realizados en 55 Organizaciones de la Sociedad Civil e instituciones de gobierno y en los cuales participaron alrededor de 700 estudiantes (Universidad de Monterrey, 2017).

En primavera 2018 se beneficiaron 928 alumnos con 115 proyectos en 25 comunidades y se tienen registrados 24 proyectos de A-S para Otoño 2018. Aunque no de manera generalizada, se ha venido trabajando en la Interdisciplinariedad entre diferentes Escuelas aparecen los primeros indicios del uso de esta modalidad con 4 cursos en 2017 y 2 en 2018, y en una misma Escuela 3 profesores con 2 cursos complementarios de medicina.

Otro de los mecanismos empleado en el proceso de institucionalización fue el **estímulo**, en este sentido se logró proponer un premio “Práctica de Aprendizaje en el Servicio” para reconocer la entrega y aporte de los maestros en la implementación del A-S a partir del 2018. Como incentivo a maestros las horas trabajadas en la comunidad son consideradas como horas de trabajo institucional.

Los trabajos reconocidos en el 2017 están el proyecto “Enseñando lógica de programación desde etapas tempranas a través de ApS y Learning by teaching”, de la Prof. Consuelo Jiménez, de la Escuela de Ingeniería, quedó finalista en el Premio Ser Sobresaliente de la UDEM y el proyecto “Una experiencia desde la interdisciplinariedad y el servicio ”El Nejayote es de todos” obtuvo el 1er lugar en el Premio Práctica de Alto Reto Académico UDEM 2017 de la maestra Adris Díaz Fernández de la Escuela de Educación y Humanidades.

4 ASPECTOS POSITIVOS

Con vista a *promover y divulgar* las experiencias docentes con relación a la modalidad del A-S en el 2012-2016 se presentaron 3 artículos en la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario y además hubo tres reportes anuales. En 2018 se han presentado resultados del trabajo en campo e investigación en congresos internacionales, 4 de maestros y 3 alumnos en el *21 Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario* organizado por CLAYSS, se han publicado 5 artículos de experiencias e investigación a partir del 2016 en revistas indexadas y memorias con ISBN y se formuló además las bases para el “1er Simposio de Aprendizaje en el Servicio Universitario en México”, SASU 2018, celebrado en el mes de diciembre.

Con relación a la promoción se diseñó una revista “Aprendizaje en el Servicio” 2013-2014 que buscaba divulgar los casos de éxitos en la aplicación de la metodología; en la actualidad se cuenta con la Plataforma de vinculación Social UDEM “Ser Más Manos” cuya finalidad es registrar, buscar, organizar y medir el impacto del servicio y el voluntariado de la comunidad en la sociedad, atendido por el CESYF (Universidad de Monterrey, 2019). Así como la creación de videos con experiencias del trabajo con alumnos y maestros.

La *vinculación* fue otro de los puntos importante a tener en cuenta, entre ellos, destaca la definición de los esquemas de vinculación con comunidad, ONGs y empresas en el 2017 y la definición y aprobación del *polígono UDEM* o zona donde se piensa trabajar de manera institucional, cuyas acciones han permitido concentrar el servicio en zonas controladas, asegurando un impacto más visible. Otro de los logros es la consolidación de un presupuesto para proyectos y participación en congresos tanto para los docentes como para los alumnos.

5 DIFICULTADES

Con respecto a las **dificultades**, podemos destacar las siguientes: resistencia por parte de docentes, directivos y alumnos para asumir la metodología del A-S como estrategia de aprendizaje; intervenciones aisladas en comunidad que no hace visible el trabajo de campo y/o servicio de manera institucional; proyectos de servicios con visión a corto y mediano plazo; pobre evaluación del impacto del servicio; inestable e insuficiente infraestructura universitaria para enfrentar la logística, los recursos, la coordinación con la comunidad; insuficiente vinculación de proyectos interdisciplinarios entre Escuelas y al interior de ellas.

Los estudiantes aún no están preparados para asumir, por sí solos, su responsabilidad ante su autoaprendizaje y existe aún docentes sin experiencia en el trabajo en comunidad así como poca sociabilización del A-S entre el alumnado como una metodología de aprendizaje institucional.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

Entre los **retos y perspectivas** asumida por la Universidad ante la institucionalización de A-S, destaca la *innovación* y para ello es necesario: compartir responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes, alumnos y entidades, lo cual permite una mayor exposición para todos los agentes implicados en el proceso; explorar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje a partir de grupos de trabajo interdisciplinarios y la disposición del uso de nuevas tecnologías, así como el incremento de cursos retadores e innovadores que busquen la resolución de problemas sociales.

Para la institucionalización de A-S se necesita de un *equipo docente creativo e innovador* que se involucre en un proceso de alta complejidad de la realidad social, de forma tal que favorezca el diseño interdisciplinar para los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocando un cambio en la concepción y responsabilidad de la materia por parte del profesorado así como el inicio de nuevos procesos de colaboración. De igual manera se precisa de la difusión de casos de éxito, experiencias y prácticas en la aplicación del A-S a través de publicaciones y medio de difusión masiva: *Radio Udem 90.5 FM* para coadyuvar al estímulo de maestros y alumnos.

Las *alianzas institucionales* es otro componente importante en la perspectiva institucional del A-S porque favorece el cambio en las miradas que tanto profesores como alumnos tienen de las necesidades y potencialidades de la(s) comunidad(es), pasando a convertirse en un espacio en el que se aprende, se investiga y se construyen alianzas institucionales con mutuo respeto y de acuerdo a la misión y visión de la universidad, y a su vez fomenta la continuidad de los proyectos comunitarios como un proceso institucional a largo plazo.

De igual manera, es imprescindible potenciar estrategias de *comunicación y difusión* sobre A-S dirigida a profesores y alumnos, la idea es dar a conocer lo que se está haciendo y despertar el interés y fortalecer su proceso de institucionalización. Sistematizar premios como estímulos, dirigidos tanto a docentes como alumnos, como es el caso del premio “Práctica de Aprendizaje en el Servicio” en la UDEM.

Se busca además ofrecer una mirada más abierta, de reflexión y análisis crítico a otros docentes y alumnos universitarios desde la apertura del “*Simposio de Aprendizaje en el Servicio Universitario en México*” (SASU) a celebrarse en el mes de diciembre cuya finalidad es compartir experiencias, casos de gestión y/o investigación formativa en la aplicación de la metodología del A-S para la mejora del

aprendizaje, el cambio social y la institucionalización de la práctica en la universidad, reconocer el trabajo y trascendencia que tiene la metodología del A-S como sinergia entre la enseñanza, la investigación formativa y el compromiso social, estimular el debate sobre el vínculo teórico - práctico y la institucionalización de la metodología del AS en la universidad.

7 CONCLUSIÓN

El proceso de institucionalización del Aprendizaje en el Servicio es un gran reto, que involucra de manera directa al docente, alumno y comunidad y en esta tríada de relación de enseñanza-aprendizaje es la institución el motor impulsor de estrategias que incita a instituir y mantener un alto nivel de compromiso de todos los involucrados, especialmente los funcionarios que hacen que los recursos sean tanto consignados como empleados de manera apropiada y a que se diseñen políticas y procedimientos que originen y consoliden los proyectos de Aprendizaje en el Servicio en comunidades vulnerables.

La incorporación de la metodología del A-S posibilita que el cambio desde la docencia sea deseado, generando un mayor compromiso, autonomía e interdisciplinariedad y apropiación del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el profesorado como en el alumnado.

Agradecimientos

Se agradece al Comité del QEP A-S de la Universidad de Monterrey por sus aportes en la gestión de la institucionalización del A-S en la UDEM, al estudiantado y al profesorado que incursiona con la metodología del Aprendizaje en el Servicio, así como a las comunidades y asociaciones y/o ONGs que hacen posible el servicio.

8 REFERENCIAS

- Coneval (2014). *Informe de la pobreza en México*. México, DF. Recuperado el 20 de junio de 2019, de <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Informe-pobreza-Mexico-2014.pdf>
- Dirección de Gobernanza, C. (2017). *INFORME UDEM 2017*. San Pedro Garza García, N.L. Recuperado de <https://www.udem.edu.mx/sites/default/files/2018-10/2018-institucional-informe-anual-2017.pdf>
- Lorenzo, M., Mella, I., García, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.
- Pizón, D. P. (2003). Conceptos y principios del Progrma Aprender-Sirviendo. En M. T. Diana Pacheco Pinzón, *Aprender sirviendo* (págs. 1-15). México, D.F.: Editorial Progreso S.A de C.V.
- Portales, L. y García de la Torre, C. (2015). The impact of university social services through social incubation and student engagement in poverty alleviation. En M. Gudic, C. Parkes y A. Rosenbloom (Eds.), *Responsible Management Education and the Challenge of Poverty. A Teaching Perspective* (pp. 173–184). South Yorkshire: Greenleaf Publishing.
- Universidad de Monterrey. (s.f.a). *Un vistazo a la UDEM. Nuestra historia*. Recuperado de <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/nuestra-historia>

Universidad de Monterrey. (s.f.b). *Principios, fines y objetivos*. Recuperado de <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/principios-fines-y-objetivos>

Universidad de Monterrey. (s.f.c). *Nuestro Modelo Educativo*. Recuperado de <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/modelo-educativo>

Universidad de Monterrey. (2016). *QUALITY ENHANCEMENT PLAN*. "Improve learning through student engagement." Monterrey. Recuperado de <http://www3.udem.edu.mx/deac/sacscoc-esp/docs/1-QEP-UDEM-VFDEA.pdf>

Universidad de Monterrey. (2017, Enero), *7ª Reunión del comité QEP - A-S*. Archivo del comité del QEP-A-S, UDEM.

Universidad de Monterrey (22 de diciembre de 2019). *Ser Más Manos - Plataforma de vinculación Social UDEM*. Recuperado de <https://givepul.se/cajrm>.

La metodología del Aprendizaje Servicio aplicada al Taller de Título de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile

Carlos Muñoz Parra, Catalina Saavedra y Ricardo Armijo

Universidad de Santiago de Chile

1 INTRODUCCIÓN

La Escuela de Arquitectura con 26 años de existencia. “Promueve, en su hacer disciplinario, el pensamiento crítico y la investigación, el rigor técnico y la economía de recursos, la resolución de problemas y el compromiso con los sectores vulnerables de la sociedad” (Escuela de Arquitectura, 2016, p.3)

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

El Taller de título incorpora esta metodología desde el año 2012 integrándose por primera vez como proyecto de Innovación Docente a la Escuela de Arquitectura con el objetivo de enriquecer los últimos procesos de aprendizaje de la carrera, promover la práctica del quehacer responsable e instalar competencias de compromiso social que distingan el desempeño profesional.

3 PARTICIPANTES

El Taller de Pase (primer semestre) y Título (segundo semestre), incorpora a estudiantes de Arquitectura de 6° año que optan a esta experiencia interesados en concretar proyectos desde sus conocimientos técnicos y operativos obtenidos durante los años académicos previos. El promedio anual de participantes es de 6 estudiantes, representando un promedio del 10 % del grupo total de alumnos del nivel. Los Talleres integran académicamente a dos profesores, uno de jornada completa y otro de jornada parcial, ambos constituyen la dupla que guiará a los alumnos y actuará como articulador entre los actores del proceso durante todo el desarrollo de esta metodología de enseñanza - aprendizaje hasta el examen final de Título.

El Socio Comunitario, es otro actor relevante para configurar la aplicación de la metodología de Aprendizaje y Servicio, ya que implica un cambio en el Taller de Arquitectura; A Docentes / Estudiantes, se le suma un nuevo integrante; que es el mediador y comunicador de los requerimientos con la Comunidad involucrada. A este actor relevante, se le deben reconocer características que lo identifiquen, de manera tal de poder definir una línea conceptual que sea consecuente con el sello de Responsabilidad Social Universitaria de la institución, teniendo en consideración los territorios en los cuales exista interés para la acción universitaria, basándose en los socios comunitarios con los que se ha trabajado.

Este Socio Comunitario, en nuestra experiencia, ha sido caracterizado como organizaciones formales, responsables con su misión, serias en sus intenciones, organizadas en su estructura y adherentes al compromiso social en el largo plazo. A este tipo de actor lo definimos como Socio Comunitario de segundo nivel (Muñoz, 2016), los cuales, a pesar de presentar una estructura definida, metodologías de trabajo y por lo mismo una experiencia institucional en la identificación de problemas relativos a la comunidad, hacen su propia interpretación del problema como también de quien lo detenta.

4 NECESIDADES DETECTADAS

La metodología ApS aplicada a estudiantes en proceso de titulación se imparte en las asignaturas denominadas Taller de Pase y Taller de Título, alternativa opcional que se exponen en conjunto con las propuestas tradicionales de esta asignatura en una jornada de presentación a los estudiantes. Luego de conocer cada iniciativa, son los estudiantes quienes escogen la propuesta y tutores para llevar a cabo su trabajo final. Ambas propuestas, tanto la tradicional como la que está bajo este enfoque, requiere que los estudiantes diseñen un proyecto para solucionar una problemática arquitectónica. La diferencia significativa radica que, en el caso analizado, el mandante es real y eso supone el desarrollo de habilidades y acciones distintas a las de un mandante ficticio, lo cual permite generar un ámbito integral entre la formación académica y el desempeño profesional.

La implementación de la metodología durante el proceso del taller se basa en tres estrategias fundamentales:

- 1 Proponer proyectos contextualizados basados en problemas reales.
- 2 Diseñar incorporando la participación del socio comunitario.
- 3 Resolver técnicamente un proyecto de arquitectura factible, y socialmente responsable.

Hemos detectado que esta experiencia de aprendizaje incorporada en Arquitectura permite Integrar en el alumnado capacidades para el manejo en un **Saber Hacer** (Habilidades) y un **Saber Actuar** (Proceder) (Tardif, 2006)

Siendo el Saber Hacer (Habilidades) y un Saber Actuar (Proceder) los ejes de enseñanza que permiten profundizar en la metodología, problematizar estrategias y evaluar los resultados académicos.

Esta práctica pedagógica se inserta dentro de las estrategias de aprendizaje activo, que en contextos de aprendizaje tradicional no lograrían desarrollarse en profundidad, como son la toma de decisiones, habilidades de adaptabilidad y negociación, responsabilidad, proactividad, liderazgo, por nombrar algunas.

Para su implementación es necesario de la existencia de tres actores fundamentales:

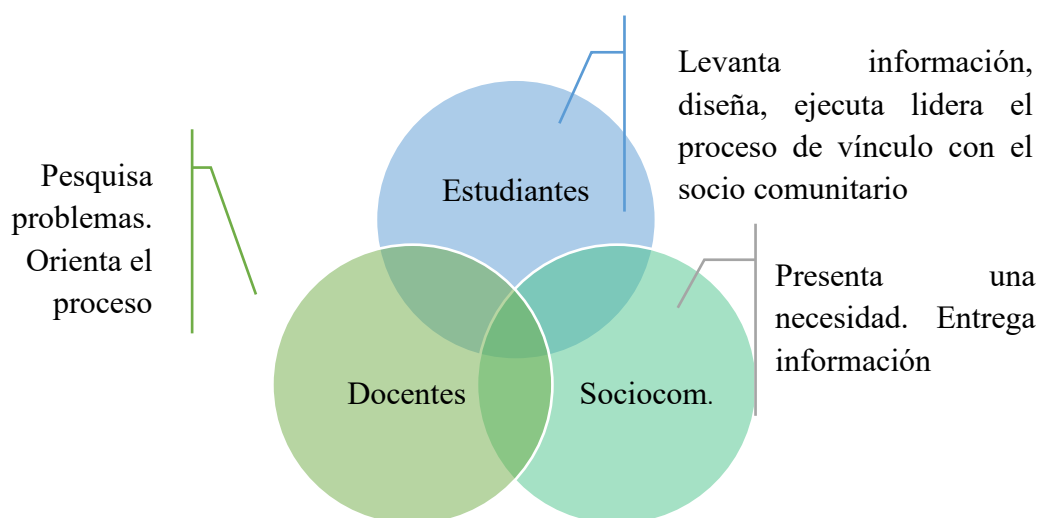


Figura 2: Actores fundamentales del proceso. Fuente: Archivo del Taller

En este contexto, la existencia de un socio comunitario como mandante, elemento central de la metodología seleccionada, garantiza la selección de un problema que requiere solución, permite un dialogo con las necesidades y requerimientos concretos. Se retroalimenta la propuesta de los estudiantes el incorporar los intereses de la comunidad con la cual está desarrollando la propuesta, caracterizada entre otros aspectos, por la vinculación de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación que están presentes en el currículo de formación de pregrado (Jiménez y Muñoz, 2010:4).

5 SERVICIO REALIZADO

Considerando la positiva experiencia piloto del año 2010, se decidió desarrollar la metodología de aprendizaje servicio como una propuesta alternativa en el Taller de Pase y de Título del 6° año de formación. Además de asignar una temporalidad mayor para la realización de la propuesta (dos semestres), estableciendo etapas claramente estructuradas para la elaboración de proyectos emanados de problemas reales, permitiendo al estudiante experimentar en esta última etapa de formación, una realidad de gestión proyectual, con este sello de aprendizaje y servicio, que en su proceso de formación no había experimentado en profundidad.

Para favorecer la comprensión de la innovación, se visualizan cuatro etapas de ejecución del taller de Pase a Título y Título, bajo la metodología de aprendizaje y servicio. Cabe hacer notar que cada una de ellas incorpora a los tres actores de esta innovación: estudiantes, docentes y socio comunitario. Las etapas son:

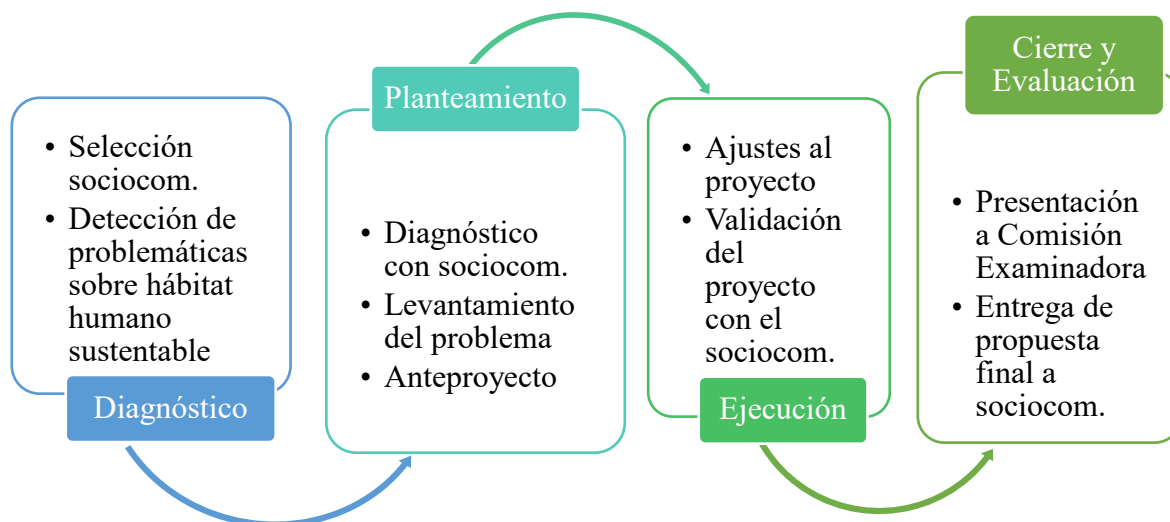


Figura 3: Etapas para la realización del Taller de Pase y de Título. Fuente: Archivo del Taller

5.1 Etapa 1: Diagnóstico

La búsqueda y selección del socio comunitario.

De manera previa al inicio el curso se selecciona el socio comunitario, por los docentes participantes o propuesto por los alumnos. Esta modalidad ha variado año a año, pero se optado por, los compromisos que es necesario suscribir, que sean los docentes quienes realicen el contacto inicial.

Esta selección busca favorecer la construcción social de un hábitat humano sustentable, cumpliendo con requerimientos territoriales, ambientales, sociales, culturales, climáticos, económicos, energéticos y normativos (figura 4). A su vez, la esta selección debe ser factible de ser presentada a fondos concursables de financiamiento.

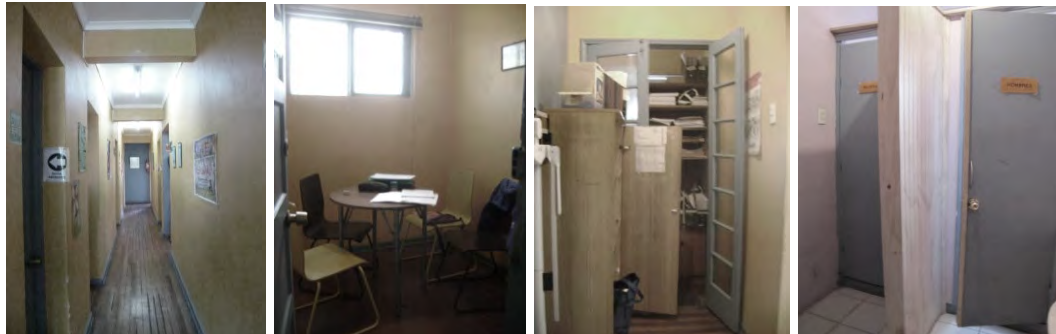


Figura 4: Espacios no cumplen normativa para funcionalidad (Rucahueche). Fuente: Jaime Riveros, 2013

5.2 Etapa 2: Planteamiento

Con una problemática arquitectónica predefinida a partir de las necesidades del socio comunitario, los estudiantes comienzan formalmente el diseño de la propuesta.

El trabajo académico se realiza mediante jornadas colaborativas semanales entre el grupo de estudiantes y los profesores guías. Se abordan problemáticas conceptuales revisando referentes, indicaciones sobre los puntos a considerar en el análisis como las normas pertinentes, *layouts*, etc. La metodología de trabajo propicia la interacción entre los participantes a través de un clima de confianza y aprendizaje cooperativo. Los profesores guías entregan orientaciones al desarrollo del proyecto y los estudiantes participan de la retroalimentación de los avances de sus compañeros.

En paralelo, cada estudiante debe profundizar respecto de los requerimientos expresados por el socio comunitario, para lo cual durante 1° semestre se realizan visitas a terreno para levantar información de los usuarios sobre la percepción y uso de los espacios asociados a la problemática. También existen instancias grupales en las cuales se invita al socio comunitario para mejorar la percepción de sus necesidades y lograr una integración más adecuada de las expectativas, deseos, anhelos, que tienen de su proyecto.

En este proceso los estudiantes desarrollan distintos instrumentos para la recopilación de información, como son: observación del espacio y levantamiento gráfico, encuestas a los usuarios y entrevistas a agentes clave.

Se busca con el estudiante un compromiso con el contexto social, económico y medio ambiental en absoluta vinculación y consonancia con la realidad en la que se plantea el problema a resolver para el socio comunitario. Su desafío es ser capaz de llevar a cabo nuevas maneras de intervención en las responsabilidades propias de su dominio profesional, a la luz de las nuevas tecnologías y demandas medioambientales y sociales, donde en estas últimas se valdrá de la integración de la metodología de aprendizaje y servicio.

Como producto de esta etapa, cada estudiante presenta su Anteproyecto de Título el cual en síntesis atiende un instructivo que valora la argumentación del origen del proyecto, diseño conceptual de la

propuesta, programa arquitectónico, análisis estratégico-prospectivo, concepto de diseño estructural, materialidad, normas, técnicas constructivas y expresar claramente valores y sentidos de la propuesta argumental y arquitectónica.

Éste es calificado por una comisión compuesta por tres profesores de la Escuela, los dos profesores guías y el socio comunitario quien entrega su particular visión de la propuesta presentada, aportando apreciaciones específicas y comentarios generales de cada iniciativa.

5.3 Etapa 3: Ejecución

Aprobado el Anteproyecto de Título, comienza la segunda etapa de Ejecución del Proyecto que comprende el 2º semestre del año. Se inicia con la revisión de las observaciones, interrogantes y sugerencias realizadas por la comisión y el socio comunitario para enriquecer el proceso de ejecución de proyecto. Se refuerza el diálogo cooperativo entre los participantes, mediante ejercicios de auto y coevaluación con el apoyo de los profesores guías y tutores (Schön, 2010).

En esta etapa, el estudiante asume un rol de profesional experto, representado en (figura 5) la elaboración de Antecedentes, Contexto y Estado del Arte; Programa Arquitectónico; Fundamentación y Sentido del Proyecto; planimetría desde ubicación hasta detalles; diseño estructural, ambiental e instalaciones; imágenes y maquetas.



Figura 5. Estudiante del Taller de Título presentando su diseño al socio comunitario. Municipalidad de San Bernardo. Fuente: Archivo del Taller, 2013

Mantienen las jornadas de trabajo con el socio comunitario, ahora con la finalidad de validar las propuestas que se van generando. Con esa nueva perspectiva y con un análisis más maduro y profundo el estudiante plantea y desarrolla lo que será su Proyecto de Título.

también responder bajo una perspectiva de responsabilidad que beneficie al bienestar de la comunidad. Los efectos descritos por la literatura y lo recopilado en la experiencia, permiten dar una respuesta satisfactoria a la implementación de los componentes del sello educativo de la Universidad de Santiago (Universidad de Santiago de Chile, 2013:22), entre los que se incluye:

- Desarrollar una permanente orientación hacia la innovación y el emprendimiento de nuevos desafíos en el ejercicio de su rol profesional o académico, para la búsqueda de una mejora continua de su realidad.
- Asumir una postura ética al momento de desempeñarse y tomar decisiones en el ámbito profesional, académico y ciudadano.
- Actuar en base a un principio de responsabilidad social y conciencia ciudadana en el ejercicio de cualquier actividad profesional o académica.

Sin perjuicio de lo anterior, la posibilidad de realizar un proyecto para un mandante real develó las complejidades propias del desempeño profesional, como lo señala uno de los estudiantes:

Otra de las experiencias vividas en este proyecto fue el arduo trabajo y perseverancia que debe tener un arquitecto ante todos los cambios aparentes que requiera el socio comunitario. El estar dispuesto escuchar y darle la confianza apropiada es la clave para realizar un buen proyecto. (J. Riveros, comunicación personal, 12 de enero de 2013)¹

Este elemento implica un alto grado de reflexión sobre su ejercicio profesional y devela las complejidades que exceden a la realización de un Proyecto de Título tradicional en arquitectura, ya que reconocen la existencia de otro (principio de alteridad), obligan a tener una actitud de responsabilidad ante el compromiso directo con el socio comunitario y a diseñar estrategias de comunicación efectiva desde un punto de vista respetuoso y profesional ante la situación prevista.

En esta perspectiva, es posible destacar la relevancia que los estudiantes entregan a esta metodología por sobre otras, valorando de manera especial el escenario auténtico en el que se ven insertos, como se demuestra a continuación:

Cuando uno es estudiante y desarrolla proyectos sin socios comunitarios reales no dimensiona el impacto que se genera en el o los usuarios cuando ven las propuestas, y que depende de ambas partes cuan eficiente sea realmente este servicio de arquitectura, que debe ser trabajado intensivamente por todos los arquitectos para el bienestar social. (J. Riveros, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

Estas declaraciones le dan sentido a lo que la literatura denomina evidencias empíricas (Deeley, 2016), donde los alumnos han señalado que esta experiencia de enseñanza – aprendizaje les ha dejado una huella en sus personas haciéndoles tener una mirada distinta de las tareas profesionales que enfrentarían en el futuro, empezando a tener un proceso de reflexión crítico respecto al desafío académico encomendado. La percepción se da en entender su labor no “para” el medio social involucrado, sino “con” este, generando una mentalidad más abierta y comprometida.

¹ Estudiante de Título, al cierre del proceso.

Desde la perspectiva del impacto de esta innovación pedagógica en la comunidad, los estudiantes superaron con creces las expectativas de los actores involucrados, ya que en palabras de un socio comunitario:

En todas las propuestas presentadas se podía visualizar algunos de los elementos del modelo de atención de salud y enfoques integrales, amigables para este grupo etario, por tanto, tradujeron estos elementos en el diseño, las formas, colores y sus materiales, que cada una de ellas plasmó. (N. Ansaldo, comunicación personal, 23 de junio de 2017)²

En este caso, la propuesta se realizó a un centro de atención de salud juvenil, por tanto, el socio comunitario manifiesta como de especial relevancia la atención al contexto y a los usuarios del servicio que presta esta institución, situando las propuestas en una perspectiva receptiva del entorno.

Como ejemplos podemos señalar:

- 1 Alumno Jaime Riveros (2012). Seleccionado por la comunidad para que se llevara a cabo. Se encuentra con el proyecto de especialidades concluido y en proceso de adjudicación de recursos para construcción por el Fondo Nacional de Desarrollo Regional FNDR (figura 7).
- 2 Alumna Cristina Durán (2016). Apoyada por el Municipio para su ejecución en la elaboración del proyecto de especialidades. Postulando a financiamiento del FNDR para su construcción. Este proyecto ayuda a la integración de alumnos con capacidades diferentes en las aulas (figura 8).
- 3 Alumna Agueda Quezada (2017). Apoyada por la oficina de Planificación Comunal para financiar el proyecto de especialidades y construcción. Este proyecto promueve espacios adaptados y equipados para el desarrollo del arte, música y folklore de la comunidad Mapuche - Lafquenche de Saavedra (figura 9).



Figura 7. Centro de Atención del Adolescente Vulnerable “RUCAHUECHE” Comuna de San Bernardo

² Socio Comunitario encargado de la Secretaría Comunal de Planificación SECPLAN, Municipalidad de Conchalí, Santiago.



Figura 8. Escuela Diferencial de Quilicura, Potenciando integración a través de espacios colectivos a su medida. Comuna de Quilicura.



Figura 9. Vivero Cultural Lafquenche "Kumke Witral", Comuna de Saavedra.

7 CONCLUSIONES

Esta metodología y práctica se caracteriza por otorgar protagonismo a los estudiantes en las distintas etapas del proceso de aprendizaje vinculándolo a una comunidad, orientándolo hacia la innovación y el emprendimiento de nuevos desafíos en el ejercicio profesional o académico para la búsqueda del bien común.

Esto ha motivado a un equipo docente a seguir indagando sobre las particularidades de esta metodología aplicada a la formación de Arquitectos(as), asumiendo una postura ética al momento de desempeñarse y tomar decisiones en el ámbito profesional, académico y ciudadano.

Se valora la experiencia como totalmente enriquecedora y gratificante para el proceso de culminación del proceso de formación académica, donde se pudo poner en práctica y reforzar su vocación de futuro arquitecto comprometido por el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, potenciando sus conocimientos y valores, adquiriendo un aprendizaje más significativo, el cual conlleva a ser un arquitecto capaz de enfrentar los diversos cambios que la sociedad presenta.

Para garantizar el éxito de la experiencia, se requirió de una planificación acabada de las actividades, explicitando desde el inicio los tiempos requeridos para alcanzar los resultados previstos y las tareas que le corresponderá desarrollar a los estudiantes de manera autónoma. Esto, junto a la entrega de pautas de evaluación claras, contribuyó a reducir la ansiedad producto de lo desconocido y proporcionó seguridad al estudiante sobre el desempeño que se esperaba de ellas/os.

La participación del socio comunitario desde su inicio es vital, siendo quien proporciona la problemática y apoya todo el proceso analítico reflexivo del estudiante desde su perspectiva, intereses y necesidades. De ello, se valora la posibilidad de confrontar perspectivas que no son convergentes, poniendo al estudiante en situación de conflicto y obligándolo a conciliar su propuesta con las necesidades del mandante.

Los vínculos institucionales con el socio comunitario nos permiten confiar en el trabajo conjunto, lo cual se evidencia en la disposición para recopilar información y la posibilidad de retroalimentar libremente las propuestas.

La interacción entre los participantes y los resultados de esta experiencia permiten una evaluación multidimensional constante del taller, afinar su implementación y detectar posibles “socios comunitarios” dispuestos a formar parte de la metodología.

Como corolario nos planteamos algunas preguntas abiertas a trabajar en el futuro:

- a) Diseñar herramientas de medición y análisis del taller para la detección de temas de impacto recurrentes en las comunidades.
- b) Dimensionar la relevancia del socio comunitario en el proceso de Aprendizaje.
- c) Generar Bitácoras Virtuales de libre acceso con el respaldo del trabajo de cada estudiante, este registro sería de gran relevancia para visibilizar aportes sociales y respaldo de aprendizajes integrales, tanto hacia la escuela como hacia la comunidad.

Este texto recopila nuestra experiencia centrada en el taller de Pase a Título y Título que se ha desarrollado durante los últimos años³. Creemos que esta valiosa metodología debe crecer para que cada futuro arquitecto, arquitecta de nuestra escuela vivencie este proceso que enriquece su aprendizaje y posibilita su inserción laboral en ámbitos de interés social donde es necesario posicionarse como

³ Blog del Taller (2016) <http://aprendizajeyservicio-eausach-2016.blogspot.cl/>

profesionales comprometidos con la Responsabilidad Social reafirmando el sello educativo de la Universidad de Santiago (Universidad de Santiago de Chile, 2013:22).

8 REFERENCIAS

- Deeley, S. J. (2016) *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, España: NARCEA Ediciones.
- Jiménez, R. (2012) *Congruencia de la secuencia formativa de los talleres de diseño arquitectónico con el perfil de egreso de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile*. (Tesis Magister inédita), Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- Jiménez, R. - Muñoz, C. (Agosto de 2012). Experiencia aprendizaje – servicio para reconstrucción post terremoto 27-F, Chile. En E. Ochoa (presidencia). *Actas II Jornada de Investigadores en Aprendizaje y Servicio*. Conferencia llevada cabo en el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Clayss, Buenos Aires, Argentina.
- Muñoz, C - Morales, J. (2015) Aprendizaje y Servicio en el Proyecto de Título, una propuesta de innovación Docente en Arquitectura. *Revista A+C*, 6, 86-98.
- Muñoz, C. (Mayo de 2016). Apoyo a la metodología de Aprendizaje y Servicio, innovación en la búsqueda de nuevos Socios Comunitarios. En J. Chávez (presidencia). *1° Congreso de Innovación, Tecnología y Aprendizaje en Educación Superior, INTEA*. Conferencia llevada a cabo en la Unidad de Innovación Educativa, UNIE, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- Muñoz, C - Saavedra, C. (Enero de 2017). Aplicación metodológica del A+S en el Taller de Título EAUSACH. Una experiencia de aprendizaje innovador y responsable. En C. Fara (presidencia). *4° Seminario Nacional de Aprendizaje Servicio, REASE*. Seminario llevado a cabo en Concepción, Chile
- Muñoz, C - Armijo, R. (Enero de 2017). Innovación en la búsqueda de nuevos Socios Comunitarios bajo metodología de Aprendizaje y Servicio. En C. Fara (presidencia). *4° Seminario Nacional de Aprendizaje Servicio, REASE*. Seminario llevado a cabo en Concepción, Chile
- Romero, M. (Diciembre de 2012) Aprender desde la metodología del aprendizaje y servicio: el saber oculto de los estudiantes universitarios. *1° Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Congreso llevado a cabo en Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/marcela%20romero.pdf>
- Schön, D. (2010) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, p.10. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Tapia, M. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ciudad Nueva.
- Tardif, J. (2006) *L'évaluation des compétences*. Montréal, Canada. *Chenelière Éducation*. Traducción Sergio Molina. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/35379155/Competencia-J-Tardif>

Universidad de Santiago de Chile (2013). Modelo Educativo Institucional. Editor, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.usach.cl/sites/default/files/documentos/files/mei_2014.pdf

Universidad de Santiago de Chile. (2016). Plan Estratégico Institucional 2016/2020. Lineamientos Estratégicos 2017 – 2020. Editor, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.usach.cl/sites/default/files/documentos/files/00-PEI_USACH_2016_final.pdf

Universidad de Santiago de Chile (2016). Perfil de Egreso carrera de Arquitectura. Recuperado de: https://www.dropbox.com/s/v08vmt4ks2spw30/PERFIL_2014_06_30.pdf?dl=0

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prendas de vestir y ropa de hogar: el aprendizaje-servicio en la ciudadanía global

M^a Pilar Martínez-Agut¹, Anna Monzó Martínez¹, Ana Cristina Zamora-Castillo¹ y Maikel Pons Giralt²

Universitat de València, Universidad de Camagüey (Cuba)

1 INTRODUCCIÓN

La preocupación internacional por la calidad de vida de las personas, que el progreso alcance a todas las personas y que nadie se quede atrás, se refleja a partir de diversas iniciativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y dado que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030). La situación en la actualidad es que se van alcanzando metas parciales, la tasa de progreso mundial no está logrando seguirle el ritmo a la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), vinculan las necesidades globales con la participación y la educación (ODS 4), (UNESCO, 2017a). La metodología del Aprendizaje Servicio establece relaciones directas con las competencias y la docencia en los diferentes niveles del sistema educativo (Aznar, y Ull, 2012; Martínez-Agut, 2018).

La ropa es un bien necesario que utilizamos diariamente y que está relacionada con aspectos de bienestar, sociales, culturales, y en la actualidad ecológicos, éticos y de consumo (Antúnez, 2009). Ampliaremos el concepto de ropa a el calzado y los complementos básicos como sombreros, cinturones, pañuelos, reloj... prendas básicas también.

Se establecen los 17 Objetivos y las metas que estimularán durante los próximos 15 años en la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se determinan esferas de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidas como "Las 5 P del desarrollo sostenible", que agrupan los 17 Objetivos: las personas, el planeta, la prosperidad, los pactos y la paz.

Hemos agrupado los 17 ODS en cada una de las "5 P", dando lugar una visión más global, al relacionarlos en estas cinco temáticas, con aspectos relacionados con el tema tratado en este trabajo, la ropa, el calzado, los complementos básicos y la ropa de hogar (sábanas, colchas, mantas, toallas, manteles...).

Las Personas (tabla 1), está formado por los ODS 1. Poner fin a la pobreza; 2. Poner fin al hambre y promover la agricultura sostenible; 3. Garantizar una vida sana; 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el 5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.

¹ Universitat de València

² Universidad de Camagüey (Cuba)

Tabla 1

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de las Personas y su relación con la ropa, el calzado y los complementos.

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 1: Poner fin a la <u>pobreza</u> en todas sus formas en todo el mundo	Derecho de todas las personas a utilizar una ropa, calzado, complementos y ropa de hogar, adecuados, sanos y asequible económicamente.
ODS 2: Poner fin al <u>hambre</u> , lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible	Las materias primas de las que provienen sean generadas de modo sostenible, con condiciones laborales adecuadas y salarios dignos.
ODS 3: Garantizar una vida <u>sana</u> y promover el bienestar para todos en todas las edades	Utilizar y promover materiales saludables en su producción, tintado, confección, transporte, almacenamiento, venta, uso (la ropa de materiales naturales es más sana que los materiales artificiales, por ejemplo en la ropa en contacto con la piel), mantenimiento y limpieza (productos de limpieza sostenibles). Darle un segundo uso mediante el reciclaje, las tiendas de segunda mano, la donación adecuada...
ODS 4: Garantizar una <u>educación</u> inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos	Formar en los centros educativos de todos los niveles (educación infantil primaria, secundaria, formación profesional, universidad...) aspectos educativos sobre la ropa, calzado y complementos sostenibles. Formar a los profesionales desde la sostenibilidad (estudiantes de diseño, producción, comercialización...); a los artesanos, valorando sus formas tradicionales de elaboración; el mantenimiento y limpieza sostenibles y sanos.
ODS 5: Lograr la <u>igualdad</u> entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas	Lograr la libertad en el uso de la ropa, que no sea discriminatorio. Dignidad en el trabajo adulto y eliminar el infantil.

(Fuente: Elaboración propia)

La Prosperidad (tabla 2) hace referencia a los ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos; 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9. Construir infraestructuras

resilientes; 10. Reducir la desigualdad en y entre los países, y 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Tabla 2

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de la Prosperidad y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 7: Garantizar el acceso a una <u>energía</u> asequible, segura, sostenible y moderna para todos	Para generar las materias primas que hacen falta, su transformación, transporte, comercialización, destrucción (que no estamos de acuerdo, pero es una práctica común), limpieza y mantenimiento (lavadoras, secadoras, centros de limpieza y planchado... que también consumen mucha energía y producen muchos residuos...) hace falta mucha energía, aspecto que se ha de reconsiderar desde la sostenibilidad.
ODS 8: Promover el <u>crecimiento económico</u> sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos	En la elaboración de la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar, entran en juego el trabajo infantil, los salarios y condiciones laborales no adecuados que se ha de cambiar, lo que conlleva el transporte a muy larga distancia de estos productos. El trabajo justo y con un salario digno de los artesanos tradicionales se he de contemplar para que no pierdan estos oficios.
ODS 9: Construir <u>infraestructura</u> resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación	En la actualidad, las prendas de vestir, el calzado y la ropa de hogar, recorren grandes trayectos, muchos kilómetros en medios de transporte poco sostenibles (aviones, barcos de contenedores...) y en muchas zonas o existen infraestructuras adecuadas. Se han de mejorar para que los pequeños productores tengan acceso a infraestructuras adecuadas y lograr producción y comercialización de proximidad y sostenible.
ODS 10: Reducir la <u>desigualdad</u> en y entre los países	La ropa, calzado, los complementos básicos y la ropa de hogar mueven cada año muchos recursos básicos y económicos, que han de lograr equilibrio. Al mismo tiempo todas las personas tienen derecho a unas de vestir y de hogar adecuadas y sostenibles. Evitar el frío con la ropa y calzado adecuados es fundamental.
ODS 11: Lograr que las <u>ciudades</u> y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles	Las prendas de vestir y la ropa de hogar están unidas a su producción y comercialización, que hace que se creen espacios de comercio no sostenibles porque se ha de ir en transporte público o privado, perdiéndose los oficios tradicionales y el comercio artesano y de proximidad.

(Fuente: Elaboración propia)

El Planeta (Tabla 3) se relaciona con los objetivos 6. Garantizar la disponibilidad de agua y el saneamiento para todos; 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.

Tabla 3

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" del Planeta y su relación con la ropa, el calzado y los complementos.

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 6: Garantizar la disponibilidad de <u>agua</u> y su ordenación sostenible y el saneamiento para todos	Se gasta y contamina una gran cantidad de agua en la elaboración de las materias básicas, elaboración, uso, limpieza... de estos productos que se ha de contemplar para hacerlos más sostenibles en todas sus fases.
ODS 12: Garantizar modalidades de <u>consumo</u> y producción sostenibles	<p>En la actualidad, la moda rige la vida de muchas personas y la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar, son artículos que se usan en muy pocas ocasiones y se desechan, hay marcas que son muy costosas (estos productos van unidos a prestigio, economía, poder...) por lo que se ha de concienciar al consumidor en el uso adecuado, reciclaje, segunda mano, donación... con educación, uso de redes sociales y publicidad. Todo ello conlleva medios de producción no sostenibles que se han de cambiar.</p> <p>Para su traslado y venta muchos productos están introducidos en embalajes de plástico, cartón... y otros productos innecesarios y que producen gran cantidad de residuos y que el consumidor ha normalizado y exige.</p> <p>Al mismo tiempo, se han de revalorizar las prendas de vestir propias de cada cultura en cada época y acontecimiento sociocultural (por ejemplo, el uso generalizado del traje de boda blanco para la mujer y traje para el hombre, cuando cada cultura tiene sus trajes tradicionales; los pantalones vaqueros se usan en todo el mundo, existe una uniformidad en el vestir cada vez más generalizada)</p>

<p>ODS 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el <u>cambio climático</u> y sus efectos*</p> <p>*Reconociendo que la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático es el principal foro intergubernamental internacional para negociar la respuesta mundial al cambio climático.</p>	<p>Todas las fases en la elaboración, diseño, transporte, comercialización, mantenimiento, limpieza, reutilización o eliminación de los productos de vestir y de hogar, dañan nuestro planeta y contribuyen al cambio climático. Se ha de analizar adecuadamente las relaciones causa-efecto y realizar cambios en todas las fases de estos productos.</p>
<p>ODS 14: Conservar y utilizar en forma sostenible los <u>océanos, los mares y los recursos marinos</u> para el desarrollo sostenible</p>	<p>Muchos de los canales de producción de estos productos necesitan agua que se contamina, se utilizan embalajes y todo ello va a parar al mar y a los océanos, junto con la contaminación que producen su limpieza (gran cantidad de agua y productos químicos) y su transporte en diversos tipos de embarcaciones, con unas rutas de miles de kilómetros.</p>
<p>ODS 15: Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los <u>ecosistemas</u> terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica</p>	<p>La ropa, el calzado y los complementos utilizan materias primas de todo tipo. Los centros comerciales y las ciudades en crecimiento van limitando y reduciendo ecosistemas y bosques. Los residuos de estos productos necesitan grandes vertederos que limitan, reducen y contaminan ecosistemas y bosques.</p> <p>Al mismo tiempo, para elaborar muchas prendas de vestir se usan productos de animales (chaquetas de piel, calzado de piel, cinturones...) que producen grandes impactos desde la sostenibilidad, y se continua el uso de pieles y productos de animales salvajes.</p>

(Fuente: Elaboración propia)

Sobre la Paz (tabla 4), el Objetivo 16. señala Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Tabla 4

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de la Paz y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
---	--

ODS 16: Promover <u>sociedades pacíficas e inclusivas</u> para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles	En la producción de las materias primas, diseño, elaboración, uso, consumo, eliminación, mantenimiento y limpieza... de la ropa, el calzado y los complementos básicos se producen muchas injusticias que hay que cambiar.
---	--

(Fuente: Elaboración propia).

Y, para finalizar, sobre los Pactos (tabla 5), el Objetivo 17. incide en Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Tabla 5

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de los Pactos y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 17: Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la <u>alianza mundial</u> para el desarrollo	Las Instituciones internacionales y las asociaciones no Gubernamentales (ONG), han de lograr en este ámbito aspectos, iniciativas y seguimiento comunes.

(Fuente: Elaboración propia).

Todo ello se puede relacionar con las fases básicas de la vida y eliminación de estos productos:

1. Materias primas: elaboración, agua, semillas, condiciones laborales...
2. Comercialización: comercio justo, transporte y almacenaje...
3. Diseño y elaboración
4. Comercialización y compra (copia de marcas, venta ilegal...)
5. Uso, lavado, conservación (tintorerías, lavadoras, secadoras, productos químicos de conservación, quitamanchas...)
6. Segunda mano y reutilización de las telas o pieles, productos en general... para elaborar ropa, u otros productos (arte).
7. Eliminación sostenible.

No queremos dejar de señalar temas emergentes vinculados con estos productos tan básicos, como son las tiendas de segunda mano; las asociaciones que recogen, clasifican y donan estos productos; marcas de moda sostenibles; el comercio de proximidad y kilómetro cero de la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar; el apoyo a la artesanía local y a la enseñanza de estas tradiciones; los aspectos socio-culturales en el uso de las prendas tradicionales y sus ceremonias y ritos; las cooperativas, microcréditos, comercio justo (productores, intermediarios, comerciantes)...; la atención a la diversidad con el empleo inclusivo; la Responsabilidad Social empresarial, la concienciación de la huella de carbono que produce cada uno como usuarios y consumidores; las

condiciones de trabajo y el salario digno de la mujer, eliminación del trabajo infantil; la ropa y la salud (productos, contaminación, tintes, detergentes...); la formación en diseño sostenible (ejemplo en las Escuelas de Arte y Superior de Diseño) de profesorado y estudiantes. Es decir, el gran reto que tenemos como consumidores y los nuevos canales de discusión y publicidad (redes sociales, nuevos trabajos/modelos como "influencers", "it girls"...))

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

En la materia de Educación para la sostenibilidad del Grado en Educación Social, se plantea por parte del alumnado, la necesidad de profundizar en el tema de la ropa desde un punto de vista sostenible. Para ello se realiza un listado de asociaciones e instituciones que trabajan con esta finalidad y se contacta con las mismas por parte de la profesora de la materia y de los estudiantes y se organizan charlas en el aula y visitas a diferentes entidades (Puig, 2009; Puig, Batllé, Bosch, y Palos, 2007).

3 PARTICIPANTES

El alumnado de la materia de Educación para la sostenibilidad del Grado en Educación Social y diversas entidades que gestionan ropa.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Por una parte, la necesidad de organizar y clasificar la ropa por parte de determinadas empresas y realizar su reparto adecuado, en la que el alumnado puede colaborar realizando un Aprendizaje Servicio.

Por otra parte, el tema de la ropa conlleva una relación con la sostenibilidad muy importante que se ha trabajado en el aula, desde el procedimiento de elaboración de las materias primas desde un punto de vista ecológico y sostenible (Martínez-Agut, 2014a; Martínez-Agut, y Ramos Hernando, 2014), las condiciones de trabajo de las personas en el campo, el precio y los canales de distribución, la manipulación de los tejidos (teñido), la forma de elaborarla y las condiciones de trabajo de las personas en empresas textiles, el tema de las marcas de ropa o las copias de las mismas, la distribución y la entrada en los países para su distribución, los diferentes tipos de distribución y precio que se alcanzan, y todo el proceso vinculado con la moda, el capricho, el uso de la ropa, la donación, las tiendas de segunda mano, las asociaciones de recogida de ropa, etc., hasta el final de la prenda con las medidas de eliminación adecuadas (Riechmann, 2003).

La ropa es salud, en todo el proceso de preparación de los materiales, elaboración y eliminación, hemos de ser conscientes que la ropa está en contacto directo con nuestra piel (Martínez-Agut, Zamora-Castillo, y Monzó-Martínez, 2017) y cómo y con qué productos la lavamos (Martínez-Agut, Monzó-Martínez, y Zamora-Castillo, 2017b), y puede ser fuente de sensibilidades, alergias, y aspectos psicológicos (Aznar, y Martínez-Agut, 2014; Martínez-Agut, 2015, UNESCO, 2017b).

Junto a todo esto, también la ropa es un símbolo cultural que hay que potenciar, el fenómeno de la globalización está promoviendo una uniformidad y homogeneidad en el vestir, priorizando los modelos occidentales (Martínez-Agut, 2014b).

5 SERVICIO REALIZADO

El alumnado ha realizado diferentes iniciativas de Aprendizaje Servicio, desde colaboración con entidades, sensibilización e información del tema en diferentes colectivos.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Aprendizajes realizados con el consumo sostenible, consumo, canales de comercialización, valores, ética y solidaridad.

7 CONCLUSIONES

El alumnado y el profesorado universitario ha de vincularse con su contexto y con su comunidad desde la educación para la sostenibilidad y la metodología del Aprendizaje Servicio presenta la posibilidad de vincular los aprendizajes desde el currículo universitario con el servicio a la comunidad. Dar a conocer esta metodología en otras universidades y establecer redes de trabajo con diferentes asociaciones y entidades, es una necesidad en la actualidad.

8 REFERENCIAS

- Antúnez, R. (2009). *III Foro Internacional Saberes Para el Cambio. Manifiesto de la UNIA. No Tengo Tiempo para la Sostenibilidad*. Recuperado de: <http://www.unia.es/images/stories/aula%20de%20sostenibilidad/3foromanifiesto.pdf>
- Aznar, P. y Martínez-Agut, M. P. (2014). Educación para la salud, Medio Ambiente y sostenibilidad, En Aroca, C y Ros, C. (Eds.) *Pedagogía Multidisciplinar para la salud. Claves para la intervención Psico-educativa, socio-comunitaria y fisico-ambiental* (pp. 191-220). Valencia: Tirant Humanidades.
- Aznar, P. y Ull, M. A. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclee des Brower.
- Martínez-Agut, M. P. (2014a). 2014: Año Internacional de la agricultura familiar: desarrollo comunitario y sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 20, 1-9. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Agricultura%20familiar.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2014b). Bases para la difusión del patrimonio cultural. En Varios: *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 157-168). Valencia: Publicacions de la Universitat de València, Colección Universitat i Territori.
- Martínez-Agut, M. P. y Ramos Hernando, C. (2014). Miradas al contexto: Espacios degradados, propuestas educativas. Espacios de huerta. En P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A. J. Guedes, F. Diogo, M. J. y Araújo (pp. 433-440) (Coord.) *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Praticas Espaços de Investigação, formação e ação*. Porto: XXVII Congresso Internacional / Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Martínez-Agut, M. P. (2015). Ley 10/2014 de Salud de la Comunitat Valenciana (diciembre de 2014) y los profesionales del ámbito de lo social. *Quaderns d'animació i educació social*, 22, 1-30. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ley%20de%20Salud.pdf

- Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades. *Quaderns d'animació i educació social*, 28, 1-29. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ano%202017.pdf
- Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A. C. y Monzó-Martínez, A. (2017a). Productos sostenibles usados en nuestra piel: Educación para la Salud. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. M. Simón, A. Martos y A. B. Barragán (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Intervención e Investigación en Salud. Calidad de vida* (p. 96). Almería: SCINFOPER.
- Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A. y Zamora-Castillo, A. C. (2017b). Productos del hogar, ropa y lavado de ropa ecológicos y sostenibles. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. M. Simón, A. Martos y A. B. Barragán, *Actas del I Congreso Internacional de Intervención e Investigación en Salud. Calidad de vida* (p. 98). Almería: SCINFOPER.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Naciones Unidas (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- 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.
- Riechmann, J. (2003). *Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*. Málaga: Del Genal. Recuperado de: <http://www.libreriaproteo.es/electronicos/tiempovida.pdf>
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf

Motricidad infantil y Expresión Corporal: un binomio para el aprendizaje a través del Aprendizaje-Servicio en el grado de maestro/a de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela

José Eugenio Rodríguez Fernández¹, Alexandre Sotelino Losada¹ y Jérica Núñez García¹

Universidade de Santiago de Compostela

1 INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), modifica parcialmente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificaciones que no afectaron, en este caso, a la etapa de Educación Infantil en España, instaurada todavía en la LOE y bajo las directrices del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Fijados los aspectos básicos del currículum y las enseñanzas mínimas para todo el Estado, la Administración educativa gallega establece el marco normativo para el primer y segundo ciclo de Educación Infantil, a través del Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Con el objetivo de garantizar una educación común al conjunto de la población y asegurar una educación no discriminatoria que considere las posibilidades de desarrollo del alumnado, independientemente de sus características, este decreto hace referencia en sus principios generales, fines y objetivos referidos al conjunto de esta etapa al “desarrollo integral y armónico de la persona en distintos planos –físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo- y a la adquisición de aprendizajes que contribuyen y hacen posible este desarrollo” (p. 10.773).

Organizados en tres áreas de conocimiento (conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación), los objetivos y contenidos que se establecen para los dos ciclos (0-3 y 3-6 años) tienen en el movimiento, la actividad física y la expresión corporal una amplia base para su adquisición y desarrollo ya que, a través de esta área, niños y niñas podrán:

- Conocer su propio cuerpo, el de otras personas y sus posibilidades de acción, aprendiendo a respetar las diferencias.
- Explorar el entorno.
- Adquirir autonomía (sobre todo, la que proporciona el inicio del movimiento).
- Desarrollar capacidades afectivas y de relación social.
- Desarrollar habilidades comunicativas, sintiendo el gesto, el movimiento y el ritmo como recursos para la expresión y la comunicación.

Se destaca asimismo en este documento la importancia del juego como actividad propia de esta etapa, porque a través de la metodología lúdica niños y niñas aprenden a “manipular objetos en un espacio y en un tiempo, crean y transforman –formas, tamaños, espacios, volúmenes-, establecen

¹ GI ESCULCA – Rede RIES (Universidade de Santiago de Compostela)

relaciones, diseñan situaciones y llenan sus acciones de emotividad y simbolismo; manifiestan sus vivencias y experiencias y van profundizando en nuevos niveles de relación e interacción” (p. 10.796).

El actual plan (2ª edición) de estudios del Grado en maestro/a de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), contempla tres asignaturas (ver tabla 1) relacionadas directamente con el ámbito de la actividad física, el movimiento, el juego y la expresión corporal, a través de las cuales se pueden adquirir gran parte de los objetivos marcados en el currículum de la Educación Infantil.

Tabla 1

Asignaturas relacionadas con la actividad física, el juego y la expresión corporal en el Grado en maestro/a de Educación Infantil en la USC.

Asignatura	Curso	Créditos	Carácter	Cuatrimestre
Motricidad infantil	3º	6.00	Obligatoria	1º
Didáctica de la expresión y comunicación corporal	3º *	4.50	Optativa	2º
Juego infantil	4º	4.50	Optativa	1º

* *En la anterior edición, la materia de Didáctica de la expresión y comunicación corporal estaba en el 4º curso.*

Considerando el juego como un elemento transversal del currículum, un eje a partir del cual se construye el programa formativo con los más jóvenes (Alfonso, 2009; Delgado, 2011; Pecci, Herrero, López, & Mozos, 2010; Romero & Gómez, 2011), las asignaturas de *motricidad infantil* y *expresión corporal* se muestran como dos herramientas fundamentales para el desarrollo integral de niños y niñas, que inciden directamente en todos los ámbitos a los que se hace referencia en el Decreto 330/2009 de la Educación Infantil en Galicia: físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo.

La *expresión corporal* es una disciplina entendida como el conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales que permiten al individuo, de forma artística, expresar los contenidos de su mundo interior a través del movimiento (Learreta, Sierra & Ruano, 2005). El uso del cuerpo como elemento de lenguaje (Motos, 1983; Santiago, 1985; Schinca, 1988), su relación con el aspecto emocional y afectivo (Le Boulch, 1978) y el proceso de exteriorización de todo cuanto los seres humanos son capaces de aprender, asimilar y experimentar vivencialmente (González-Sarmiento, 1982) son los que le confieren un aspecto educativo fundamental para aplicar en la etapa de Educación Infantil.

La *motricidad infantil*, o la psicomotricidad, a la que Mérida-Serrano, Olivares-García y González-Alfaya (2018) se refieren como una disciplina que persigue el desarrollo de las habilidades motrices básicas, la coordinación general, el equilibrio y la motricidad gruesa, es otra de las herramientas que el futuro docente de Educación Infantil debe dominar para conseguir los objetivos propuestos en el marco normativo. Castañer y Camerino (1991) y Conde y Viciano (1997), entre otros, hacen hincapié en el desarrollo global de las capacidades perceptivo-motrices y las habilidades motrices básicas, donde el planteamiento más valioso de la motricidad infantil es el tratamiento del individuo de forma global y holística y que, a través de la vía corporal, se incide en el desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades de niños y niñas, siempre empleando como medio el movimiento, la postura, la acción y el gesto.

El Aprendizaje-Servicio (ApS), una metodología de innovación educativa que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores, con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Santos, Sotelino, & Lorenzo, 2015). Por su potencialidad para promover la capacidad crítica y reflexiva del alumnado, su carácter experiencial que procura dar significatividad a los aprendizajes y la posibilidad de autonomía que genera en el alumnado que lo pone en práctica (Capella, Gil, & Martí, 2015; Palos, 2009), se presenta como una herramienta adecuada para la formación del profesorado en la etapa de Educación Infantil (Batlle, 2013).

La conjugación de todos estos elementos (Educación Infantil, expresión corporal, motricidad infantil, juego, ApS) es el inicio del proyecto que a continuación se presenta.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Este proyecto, denominado EXCORAS (Expresión Corporal y Aprendizaje-Servicio) se realiza por vez primera en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en el curso 2016/2017, estableciendo una conexión con la asignatura de Didáctica de la Expresión y Comunicación Corporal del Grado en maestro/a de Educación Infantil. El objetivo era ofrecer al alumnado la posibilidad de poner en práctica todos sus conocimientos sobre Didáctica y Expresión Corporal en un contexto real para mejorar su formación como docentes y, por otra parte, que la sociedad se pueda beneficiar de la formación de este alumnado para desarrollar actividades lúdicas, recreativas y educativas, pensando en entidades que necesiten de nuestra ayuda por carecer de recursos al respecto.

En el curso 2017/2018 se implementa de nuevo el proyecto, en la misma entidad que el año precedente, variando en este caso la temática desarrollada en la primera edición y el alumnado participante. Con la expresión corporal y la motricidad como base, se diseñó una nueva intervención para este curso, partiendo del trabajo realizado el año anterior y la experiencia, para ajustar y mejorar aquellos aspectos que la evaluación final así nos había marcado como mejoras para próximas ediciones.

El diseño de la intervención de ApS se realizó, en un primer momento, en base a los criterios de calidad establecidos por la National Youth Leadership Council (2008), sintetizados en aprendizaje significativo, enlace con el currículum, reflexión, diversidad, protagonismo del alumnado, creación de alianzas sociales, proceso de supervisión del programa, duración e intensidad. Analizados e integrados estos criterios de calidad, se procedió con la secuenciación de pasos o fases propuestas por Puig, Martín y Batlle (2008):

2.1 Preparación del proyecto.

2.1.1 Esquema del proyecto.

Se plantó el proyecto (no definido) al alumnado, una idea sobre la que empezar a construir la intervención en la entidad social colaboradora, siempre teniendo en cuenta sus necesidades y la relación con la materia a cursar. La intención era que el propio alumnado participara en la construcción del proyecto, que se sintiera parte de él, que sus aportaciones les sirvieran como fuente de motivación y que pusieran en práctica ese potencial creativo que llevan dentro.

El trabajo en equipo es fundamental, pues se trata de una propuesta única y general, en la que el esfuerzo de todos redundará en un mejor proyecto, en una mejor intervención y, a su vez, la recompensa será distribuida del mismo modo para todos los integrantes del grupo.

2.1.2 Establecer relaciones con entidades sociales.

Se estableció contacto con la Asociación Cultural Recreativa Os Tilos, del ayuntamiento de Teo (A Coruña), entidad sin fin de lucro centrada en la animación sociocultural y en la intervención sociocomunitaria. Entre los destinatarios de sus actividades, se encuentran niños y niñas de 3 a 6 años (arco de edad correspondiente al segundo ciclo de Educación Infantil).

2.1.3 Planificación del proyecto.

Se diseñaron 9 sesiones prácticas con el alumnado de 3 a 6 años, de marzo a mayo, que giraron sobre un único hilo conductor: los oficios. En la primera sesión, la mascota “Pinguí”, que sufre un golpe y está bajo los efectos de una amnesia, tiene que descubrir cuál es su verdadera profesión. Así, hasta la última sesión, el alumnado se adentra en los oficios de arqueólogo/a, científico/a, cocinero/a, pintor/a, conductor/a de medios de transporte, astronauta, bailarín/a, marinero/a (se aprovechó la ocasión para tratar estereotipos de género).

Las sesiones se llevaron a cabo un día a la semana (los jueves, de 18:00 a 19:00 h) y en cada sesión participaban 4 alumnos, en turnos rotatorios, de forma que cada semana se incorporaban 2 personas y salían otras dos. Así, cada alumno participó directamente en el desarrollo de 2 sesiones (consecutivas, excepto los dos primeros, que participaron en la primera y última sesión) y en la planificación y desarrollo de todo el proyecto.

El foco principal de actuación se situó en la Expresión y Comunicación Corporal y, por extensión, en los aspectos referentes al movimiento y al desarrollo de aspectos psicomotrices del alumnado. Aquí estriba una de las diferencias con la primera edición del proyecto, centrado única y exclusivamente en la expresión corporal; en esta ocasión, los aspectos psicomotrices convivieron (no podía ser de otra forma) en el desarrollo de los contenidos implementados durante el desarrollo del proyecto.

2.2 Realización del proyecto

2.2.1 Entrenamiento con el grupo

Las primeras sesiones interactivas de la materia se dedicaron a la preparación del proyecto en su conjunto, que englobaba tanto la parte práctica implementada en la facultad con las compañeras/os del curso como la parte de ApS a desarrollar en la entidad colaboradora. Cada sesión puesta en práctica los lunes por dos chicas para sus compañeras/os, se llevaba a cabo los jueves en la entidad colaboradora, pero, esta vez, con niños de 3 a 6 años.

2.2.2 Ejecución con el grupo

Se desarrollaron las sesiones según lo programado, aunque lo más formativo de la experiencia fueron los ajustes necesarios que requería, en este caso, la práctica real con niños y niñas de estas edades. La asistencia media por sesión fue de 20 niños/as y, de los ajustes realizados, el más problemático fue amoldarse al funcionamiento de esta entidad, donde en las actividades que participan los niños siempre es de forma voluntaria, pudiendo ausentarse del aula en el momento y por el tiempo que ellos estimaban oportuno (circunstancia que no ocurre en un centro ordinario de Educación Infantil).

Los recursos materiales fueron aportados por la facultad y por el alumnado de la materia (plásticos, pinturas, papel corrido, conos, aros, pelotas de espuma, disfraces...), aunque también se utilizó material propio de la entidad colaboradora (equipo de música, colchonetas y material específico de psicomotricidad).

2.2.3 Clausura

La última sesión fue para celebrar el fin del proyecto, donde la mascota “*Pingui*” recuperaba la memoria y todos le contaban lo que se había realizado en las últimas semanas (mediante juegos de carácter simbólico). Se realiza de este modo un feedback general de los contenidos trabajados en todo el proyecto y se finalizó con una breve fiesta de celebración y sesión de fotos.

2.3 Evaluación del proyecto

Para la evaluación del proyecto se contó con la colaboración del Grupo de Investigación Esculca, encargado de la institucionalización del ApS en la Universidad de Santiago de Compostela. De este modo, participó en la evaluación del proyecto el propio alumnado, el docente y la entidad colaboradora (ver tabla 2), a través de diferentes instrumentos (cuantitativos y cualitativos) de los que se obtuvo información de calidad para valorar en su justa medida la implementación de este proyecto de ApS.

Tabla 2

Fases e instrumentos de evaluación del proyecto EXCORAS.

Fase	Instrumentos
Evaluación inicial	Aplicación del cuestionario CUCOCSA (Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del alumnado universitario) Entrevista estructurada a los docentes
Evaluación de la implementación del proyecto	Portafolio para los estudiantes Reuniones de seguimiento con docentes Reuniones de seguimiento con la entidad colaboradora
Evaluación de resultados o de producto	Aplicación nuevamente del cuestionario CUCOCSA al alumnado Cuestionario para la evaluación final del proyecto de ApS Entrevista grupal con el alumnado participante en el proyecto Entrevista final con el docente responsable de la materia Rúbrica de autoevaluación para el docente Entrevista estructurada con los responsables de la entidad colaboradora

3 PARTICIPANTES

Participan en este proyecto todo el alumnado (de forma voluntaria) de la materia de Didáctica de la Expresión y Comunicación corporal (de carácter optativo) del Grado en maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela. En esta ocasión, la matrícula de la asignatura era de 11 personas (10 chicas y 1 chico).

4 NECESIDADES DETECTADAS

La Asociación Cultural Recreativa Os Tilos (entidad sin fin de lucro) desarrolla actividades para todas las edades (niños, adolescentes y adultos), recurriendo a fondos propios (cuotas de los socios) y diferentes ingresos provenientes de entidades públicas (ayuntamiento, Diputación de A Coruña o Xunta de Galicia). Su escuela infantil tiene una matrícula de más de 100 alumnos de media/anual (con variaciones mensuales dependiendo de la época del año, al tratarse de un servicio voluntario). Para esta escuela infantil los fondos se dedican a los docentes que desarrolla su labor con cada grupo de edad. La escasez de recursos hace que el servicio diario se centre en el cuidado de los niños en horario de tarde (mientras los padres trabajan), sin opción a realizar otro tipo de actividades que complementen la formación de los niños y, también, que diversifiquen la rutina del alumnado que pasa ahí la tarde.

5 SERVICIO REALIZADO

Nuestro servicio consiste en ofertar una actividad esencial para el desarrollo integral de niños y niñas, a través del movimiento, la actividad física, el juego y la expresión corporal, aprovechando la formación docente del alumnado del Grado en maestro/a de Educación Infantil y de la infraestructura disponible (recursos de la propia facultad y de la entidad colaboradora). Además, esta entidad tiene firmado un convenio con la Universidade de Santiago de Compostela, a través del cual se desarrollan otro tipo de actividades. De este modo, a través de este proyecto de ApS, formamos parte de una colaboración mucho más amplia, centrada esencialmente en la propuesta de actividades y en la formación del alumnado más joven y, también, de adultos.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Además de contribuir a la consecución de los objetivos propios de la materia y de las competencias de la titulación, el alumnado centró su valoración positiva (ver tabla 3) la adquisición de autonomía (en gran parte proporcionada y generada por el rol que adopta el docente) y en la capacidad de resolución que exige la implementación de este tipo de proyectos. Asimismo, se muestra una alta valoración en el desarrollo del trabajo en equipo (fundamental en un grupo formado por 11 personas, un docente y dos responsables de la entidad colaboradora) y del grado de experiencia que se adquiere con la participación en actividades de este tipo, con una metodología donde la vivencia y la experiencia tienen un valor superlativo.

En cuanto a aspectos negativos (ver tabla 3) (que también generan un aprendizaje en el alumnado) destacan la falta de conocimientos previos sobre ApS (resaltar que es alumnado de cuarto de carrera, que termina ya sus estudios...), tener más conocimientos sobre la propia materia (aunque el enfoque constructivista le da un sentido diferente), adecuarse al funcionamiento y normativa especial de la entidad colaboradora (diferente de un centro educativo convencional) y las dificultades para compatibilizar horarios del grupo de trabajo.

Destacar también que los aspectos positivos a los que hacíamos referencia, líneas más arriba, al principio eran puntos negativos que destacaba el propio alumnado (falta de experiencia, dificultad para trabajar en equipo y para gestionar su autonomía en el proceso...), aspectos que al final del proyecto se convirtieron efectos positivos resultantes del proyecto.

Tabla 3

Resultados positivos y negativos destacados por el alumnado.

Positivos	Negativos
Adquisición de autonomía y capacidad de resolución	Adecuarse al funcionamiento de una entidad diferente a un centro educativo convencional
Trabajo en equipo	Tener más conocimientos previos sobre ApS y sobre la propia materia
Experiencia	Gestión horaria/tiempo para el trabajo en grupo

7 CONCLUSIONES

- Se observa la necesidad de una mayor conexión de la universidad-mundo real/mundo laboral. Por eso, el ApS se presenta como una metodología adecuada en este sentido.
- El alumnado que termina sus estudios universitarios está carente de experiencia y capacidad de resolución, por eso es necesario este tipo de aprendizaje experiencial.
- Es necesario que el alumnado sienta la necesidad de trabajar por una sociedad más justa y solidaria. Este tipo de proyectos contribuyen a eso.

8 REFERENCIAS

- Alfonso, J.L. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Castañer, M. & Camerino, O. (1991). *La Educación Física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- Capella, C., Gil, J., Martí, M., & Chiva, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de Educación Infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la Educación Física. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 334-348.
- Conde, J.L. & Viciano, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Algibe.
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia (DOG)* nº 121, de 23 de junio de 2009, pp. 10.784-10.799. Disponible en https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090623/Anuncio202E2_es.html
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- González-Sarmiento, L. (1982). *Psicomotricidad profunda, vol. 1: la expresión sonora*. Valladolid: Kiné.
- Learreta, B., Sierra, M., & Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.

- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17.158-17.207. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* nº 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97.858-97.921. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M.A., & González-Alfaya, M.E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Revista Retos*, 34, 329-336.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Disponible en <https://nylc.org/standards/>
- 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.
- Pecci, M.C., Herrero, T., López, M., & Mozos, A. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Puig, J.M., Martín, X., & Batlle, R. (2008). *Guies practiques. Com començar una experiència d'aprenentatge servei?* Disponible en http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_comencar_REVISADA.pdf
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)* nº4, de jueves 4 de enero de 2007, pp. 474-482). Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Romero, V. & Gómez, M. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Barcelona: Altamar.
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Santos, M.A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

2. Investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio en Educación Superior *Research on Service-Learning in Higher Education*



A Service-Learning approach in new strategies for processes of internationalization of university social responsibility experiences – The INTEREURISLAND cyclicality

Nicola Andrian

University of the State of Bahia, Brazil²

Key-words: International service learning, university internationalization, community engagement, internship abroad.

Professionally and personally, through this significant internship I was able to experience and truly understand what it means to LISTEN, attitude unknown to me before, but really important! An attitude that makes the difference in everyday relations and for "being an educator". A skill that can be developed, and that to me has served in the central activity of my internship project: meetings and informal dialogues with adolescents welcomed by FUNASE CASE, the detention centre for adolescents in conflict with the law of Petrolina-PE, Brazil (Student from Equipe Progetto BEA, personal communication, 2014)

1 INTRODUCTION

What an international Service-Learning experience, through the Progetto BEA³ (*BEA project*), means for an undergraduate student of the university of Padova?

How relevant is the proposal of the *BEA project* from the point of view of internationalization and social responsibility of the university and from the point of view of education for the students involved?

The research presented in this article originates from the desire to answer these questions and share some reflections related to the experience of study and internship abroad of 12 undergraduate students of the University of Padua⁴ (UNIPD), Italy. These students, in the period between 2012 and 2015, participated at the *BEA Project*, in the city of Petrolina, State of Pernambuco, Brazil.

The general objective of the *BEA project* is

² Nicola Andrian, Ph.D. in Pedagogical and Educational Sciences, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology (FISPPA) of the University of Padua, Italy, and in Education and Contemporaneity of the University of the State of Bahia (UNEB), Brazil. Post-doctoral fellow and coordinator of permanent group of academic internationalization at the Human Sciences Department - DCH III/UNEB (E-mail: nandrian@uneb.br).

³ Social and intercultural project, promoted by the Association EnARS. Padova, Italy. A project that has developed as a result of two interventions of decentralized cooperation and cultural exchanges (promoted by EnARS and co-funded by the Veneto Region, Italy), the first of which began in 2002. Through an orientation training agreement stipulated between EnARS and the University of Padua, from 2002 to 2018, 44 UNIPD students lived experiences of international service learning through these three projects Available on the site: <http://www.enars.it/joomla/en/progetti/progetto-bea>

⁴ Degree Courses at the former Faculty of Education Sciences and at the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology / FISPPA.

[...] to develop good practices in intercultural, social and educational fields through mixed experiences of study and internship abroad, which follow the pedagogical proposal of the Service-Learning (SL). Particular attention is given to the moments of encounter and intercultural exchange of university students and volunteers, for the promotion of active citizenship and social responsibility in the world (Andrian, 2016, “Obiettivo generale”).

Every year, the project foresees a cycle of activities divided into three phases: pre-mobility that take place in Italy, mobility in Brazil and post-mobility in Italy.

One of the peculiarities of the proposal is a mixed path of study and internship abroad that Italian university students experience when participating in *extensão*⁵ projects developed by local universities and communities. The ‘Heart’ of the proposal is the international Service-Learning experience that take place through the SL cycle proposed by the National Youth Leadership Council (2005) as shown below (Figure 1).

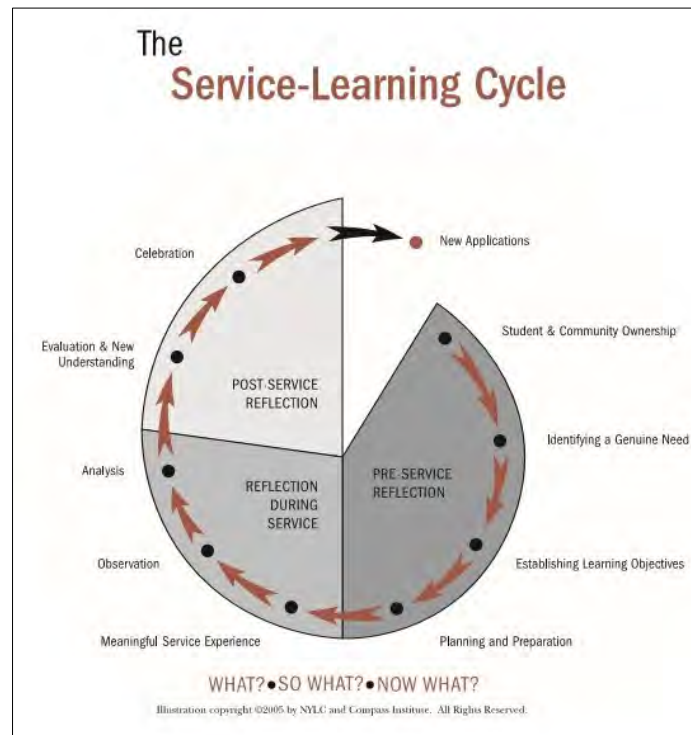


Figure 1. The NYLC Service Learning Cycle.

Service-learning is democracy in action. It’s young people taking notice of inequities where they see them, and taking steps to address them. It’s educators joining in partnership with students, to make education fair and meaningful for all. It’s problems that need solving – environmental justice, economic justice, human rights – solved by

⁵ The FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS - Comissão De Relações Internacionais (2013), defines *Extensão* as an educational, cultural, scientific and political interdisciplinary process which promotes transformative interaction between universities and other sectors of society.

those least likely to be asked to solve them, but to whom those solutions matter most (New Foundations Charter School, 2019, “Nurturing Learners, Growing Leaders”).

As indicated by Tapia (2006) and from a 'Didactic Identity Card' (Fiorin, 2016), SL offers students to be actors in the planning and implementation of the activities combining school/academics learning (with precise curricular goals) and solidary service (identifying the real needs together with subjects of the community itself). Furco (1996) claims that:

Service Learning seeks to engage students in activities that both combine community service and academic learning. Because service learning programs are typically rooted in formal courses (core academic, elective or vocational), the service activities are usually based on particular curricular concept that are being taught (p.25).

The Practical Guide *The Nature of Learning, 'Using research to inspire practice'* from the OECD, Center for Educational Research and Innovation (Dumont, Istance & Benavides, 2010), includes SL among the eight different proposals for building innovative learning environments. Referring to the Italian context, the Ministry of University and Research (MIUR), with the DM No.663, September 1, 2016, and the project 'Introduction of methodologies of participation in the Italian school system', promotes specific SL training for students and teachers.

Between 2012 and 2014, in Petrolina-PE, the combination of the international mobility of students for internships, their participation in community engagement projects of local universities and the learning through solidarity services in the community, have created a highly challenging context from different standpoints. Many aspects of great interest for the subjects involved arose from the intersections between these three large areas (Andrian, 2018).

1.1 The research

In 2015, the development of BEA's architecture led to a collaboration with the Department of Human Sciences (DCH), Campus III of the University of the State of Bahia in the nearby city of Juazeiro, Brazil. The existence of a bilateral agreement between UNIPD and UNEB and the signing of a Joint PhD Supervision agreement between the Pedagogical and Educational Sciences Course, FISPPA, UNIPD, and the Education and Contemporaneity Course, UNEB, created the conditions to implement a research that would be able to systematize the activities carried out up to that moment and promote further investigation (Andrian, 2018).

The inter-cultural pedagogy approach was the compass which indicated the direction for the PhD research (the main theoretical reference) crossing the physical, cultural and social borders between Italy and Brazil, between the academic world and the community, between the solidarity service and learning. For Hrvatić (2007)

Intercultural education is an indispensable agent in the process of getting to know and understand other cultures. It is necessary when it comes to establishing positive relations, but it also springs from the need to organize multicultural societies according to the principles of cultural pluralism, universalism and social dialogue (p.253).

According to Dusi (2000) is the same pedagogy that becomes intercultural when it accepts the challenge of multiculturalism, diversity and calls into question its own system of meanings, paying attention to the suggestions and signs of the present time.

Interculturality is a dynamic concept and refers to the evolution of relationships between cultural groups. It has been defined as 'the existence and the equitable interaction of different cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect'. Interculturality presupposes multiculturalism and translates into an intercultural exchange and dialogue at local, regional, national or international level. (UNESCO, 2015 p.15)

As suggested by Milan (2007, 2009), from the point of view of intercultural dialogue, the *BEA project* approach stimulated students, through the participatory - solidary travel in other cultural contexts, a true and profitable 360 degree identity opening, that expands the mind and the existential experience, promoting the authentic recovery of the community dimension and the building of a world-mind, of earthly identity. Before focusing on interculturality as a 'social' - 'political' - 'cultural' construction, the educational perspective, in fact, has as its purpose the 'intercultural person', capable of a dialogue and reciprocity.

The DECENTRALIZATION: The fact of finding myself in the situation of foreigner, made me think a lot about the ability to get out of my world, of my way of thinking, the ability to 'move from me'. As a team we worked a lot on the importance of expressing ourselves omitting any judgment; we spent more attention on identifying our interpretations and opinions, linked to our culture and experiences, trying to keep them separate from the descriptions of what we saw or listened to (Student from Equipe Progetto BEA, personal communication, 2015).

Internationalization, university social responsibility and service learning were the themes of the conceptual framework of research. Regarding to the internationalization, universities face significant challenges due to important changes in the international scenarios. If Internationalization of higher education could be defined “the process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, service) and delivery of higher education”; a different process than globalization.” (Knight, 2006 p.18), ‘isolated’ student mobility is considered to be the first generation of cross border education. The latest frontiers, identify, among the main features of its third generation, the education hub, the birth and development of international brunch campus and excellence research centres and the development of specific mobility programs, which are primarily addressed to: students, HE providers, research centres, knowledge industries.

With reference to the Italian and European context, it is worth noting that the Bologna Process⁶, in 1999, has focused primarily on the development of student and professor mobility to build an European Higher Education Area based on shared principles and criteria among the signatory countries

⁶ The Bologna Process was established in 1999 as an intergovernmental cooperation agreement in the field of higher education. The initiative was launched with the Bologna Conference at the Conference of European Ministers of Higher Education, signed in Bologna in June 1999 and inspired by the previous meeting of Ministers from France, Germany, Italy and the United Kingdom in 1998 (Declaration of the Sorbonne 1998). Available in the site: <http://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>

(Sicurello, 2017). Also, for *The Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education* (Vincent-Lancrin & Pfotenhauer, 2012) cross-border higher education has grown considerably, since the 1980s, through the mobility of students, academic staff, programmes/institutions and professionals. In parallel, new delivery modes and cross-border providers have appeared.

In this new and complex framework, through the *BEA project*, in Brazil, was possible to experiment the intersection between internationalization and *extensão*. According to Prof. Pedro Nuno Teixeira (2015), Vice Rector of the formation and academic organization of the University of Porto in Portugal, *extensão universitária* is becoming increasingly important both in Latin America, where the main objective is directed to influence social actions and interventions promoting citizenship and local leadership, than in developed economies where services and technology transfer receive greater attention. In Continental Europe, the most common term related to *extensão* is third mission, which is divided into three sub-areas: continuous training, technology transfer and innovation, and social engagement. A literature review conducted by Dougnat (2016), highlights that in Latin America, the concept of *extensión*⁷ is familiar to anyone linked to higher education, as it is widely recognized as one of the three fundamental missions of universities, along with teaching and research.

2 RESEARCH OBJECTIVE

The research INTEREURISLAND⁸ aimed to analyse, develop justifiably and disseminate new strategies of internationalization of university social responsibility proposals (community engagement, third mission), through international Service Learning experiences that provide mobility of students, with a mixed path of study and internship.⁹

3 METHODOLOGY

The interest of systematizing the experience of the *BEA Project* and the possibility to replicate this experience within the bilateral agreement between UNIPD and UNEB led to consider the multiple case studies as the most appropriate research methodology as it is about an empirical inquiry on contemporary phenomenon (e.g. a 'case'), set within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 1994). As suggested by Yin (Idem, 1994), for the data collection were followed these three principles: use of multiple sources of evidence (documentation, interviews, questionnaires, focus groups and participant observation); creation of a case study data base; maintenance of a chain of evidence.

As presented by Andrian (2018) the research design includes a pilot case study and a multiple case study, as following:

Pilot case study (single and descriptive): Petrolina-PE, Brazil (October 2015 to December 2016).

Case Study 1 (descriptive): Rovigo, Padua, Italy (March 2016 to March 2017).

Case Study 2 (descriptive): Juazeiro-BA, Brazil (October 2016 to October 2017).

⁷ The Spanish term related to *extensão*.

⁸ INTERsectoral, 'Extensão Universitária', Research, Interculture and Service Learning; Approaching to a New Development. Available at the link: <http://intereurisland.blogspot.com/>

⁹ Under the supervision of Professors Giuseppe Milan and Luca Agostinetti, from Social and Intercultural Pedagogy Research Group-GRIPSI-FISPPA, UNIPD and Professor Augusto César Rios Leiro, from PPGEduc Program, UNEB.

3.1 Pilot Case Study

Context: City of Padova, Italy, and city of Petrolina, State of Pernambuco, Brazil.

Period: from October 2015 to December 2016.

Research Object: The complete cycle of the BEA project that developed from October 2015 to December 2016, through the experience of international mobility, for internship abroad, of two students of the Educational Sciences degree course, Rovigo - Department of FISPPA, UNIPD.

Hypothesis:

- The *BEA Project* proposal is significant from the point of view of the university's internationalization and social responsibility and from the educational point of view for the undergraduate students involved.
- This proposal is replicable, with proper adjustments, in the contexts of Rovigo, Italy and Juazeiro-BA, Brazil, as the poles of a bilateral agreement between FISPPA Department, UNIPD and DCH III, UNEB.

Partner:

Association EnARS. Padua, Italy: *BEA project* promoter and internship institution, through a training and orientation agreement with UNIPD;

UNIPD, University of Padua, Italy: promoter of international mobility of undergraduate students for internships abroad;

UPE, University of Pernambuco, Campus of Petrolina-PE, Brazil: promoter of the *extensão* project 'Communication and educational relationship in extracurricular educational contexts';

FUNASE¹⁰, Petrolina-PE: *BEA project* partner hosting undergraduate students for internship.

UNIVASF, Federal University, Petrolina-PE: En.A.R.S. partner and promoter of intercultural and peer-education activities with local and foreign students.

APAE; Association dealing with people with disabilities.

University students involved: 2 students from the Educational Sciences Course FISPPA, UNIPD in Rovigo, Italy; 45 students from the 8th grade of the Degree Course in Pedagogy, UPE, Petrolina-PE Campus; 30 students from different UNIVASF graduate courses.

Sub - unit of analysis:

- 1) The sequence of the activities foreseen by the *BEA project*
- 2) The *extensão* (community engagement) project established under the coordination of the *BEA Project* and through the collaboration between UPE and FUNASE CASEM Petrolina-PE;
- 3) Undergraduate students' perception of their learning through the experience.

The research involved the identification of 'Privileged Witnesses' who were chosen on the basis of the fact that they were persons (subjects) in contact with the institutions involved (partner). These subjects are considered 'relevant' by the researcher with regard to the collaborations carried out for the

¹⁰ Social Educational Assistance Foundation for adolescents in conflict with the law – State of Pernambuco, Brazil.

planning and/or implementation of the activities of the *BEA Project* cycle (pilot case study) and of the INTEREURISLAND cycle (case studies 1 and 2).

The analysis of the data collected from the multiple sources of evidence confirmed the initial hypothesis that the *BEA proposal* is significant from the point of view of university internationalization and social responsibility and for the learning process of the students involved.

For the totality of the privileged witnesses¹¹ of the pilot case study (n.22 persons) the *BEA project* was totally significant regarding the education of the students involved.

M.M.: I am convinced that the *BEA project* proposal is extremely significant from this point of view. I could see how important every moment I lived was. Daily sharing, team meetings, reflection on some issues and on practice, the university course, the stimulus to keep me in question. All this was essential for a continuous growth and educational process for four months.

V.B.: This experience, in my opinion, is completely meaningful because it allows the student to reflect on Practice by integrating the theories derived from Theory. Is difficult to develop this meta-competence only with the frequency of the lessons (where Theory and Practice meet through exemplifications by the professors) or with an apprenticeship exclusively for doing (Students from Equipe Progetto BEA, personal communication, 2016).

Documents collected and analyzed:

- Training and orientation agreement between En.A.R.S. and UNIPD (UNIPD Stage and career office);
- Students UNIPD Learning agreements (Stage and career office);
- Social engagement (*extensão*) project planned by UPE, FUNASE CASEM and En.A.R.S (UPE PROEC: Pro-Rectorcy of Extension and Culture);
- UNIPD Internship final reports with evaluations (UNIPD Stage and career office);
- Students final Thesis (Educational Sciences Degree Course - FISPPA Department, UNIPD).

3.1.1 *New strategies*

The definition of a cyclical sequence of *BEA Project* activities and the reflections on the possibility of replicating the experience analysed in the other poles of the agreement between FISPPA, UNIPD and DCH III/UNEB, led to the elaboration of a possible new strategies which was implemented and analysed in Case Study 1 and 2.

The new strategies scheme presents practices divided into three major areas as: Internationalization and intercultural dialogue, inter-sectorality and social responsibility and Service Learning.

¹¹ N.22 representatives of the institutions involved, considered 'relevant' by the researcher, on the collaborations carried out for the planning and / or implementation of the BEA project cycle activities related to the pilot case study.

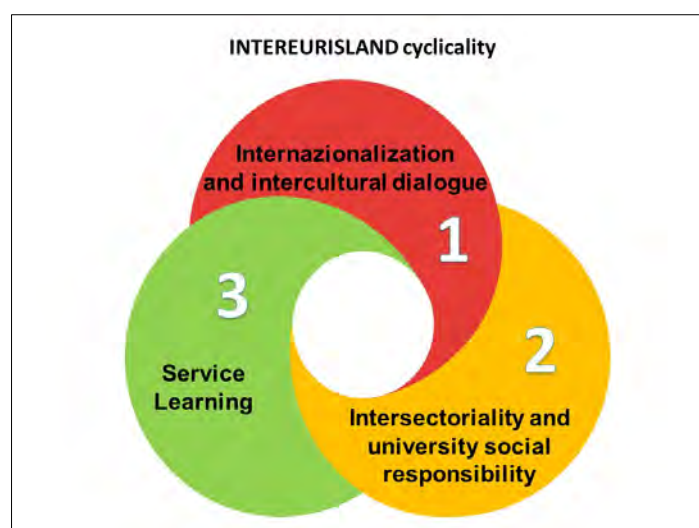


Figure 2: INTEREURISLAND cyclicity (Andrian, 2018, p.211)

N.1 - Internationalization and intercultural dialogue

Creation, Development and Institutionalization of International Partnerships:

- Stipulate of Memorandum of Understanding (MoU), among the interested universities;
- Stipulate of addendum of Memorandum (MoU), between Departments / Faculty of areas of Interest;
- Stipulate of Joint PhD Agreement.
- International Mobility of Social Responsibility Working Groups (IN & OUT):
- Constitution of the SR WG: A Professor, a researcher, two students, an administrative technician and a tutor.
- IN & OUT: Didactic activities, research and social responsibility (integrated projects / programs), seminars, conferences, publications etc.
- Students IN: Welcome activities; orientation of study, internship activities (social/public engagement projects with the community) and research; certification/recruitment activities and credits;
- Students OUT: Orientation to the proposal INTEREURISLAND - Selection and definition of the Learning Agreement (study, internship and / or research), recognition of credits (Post Mobility).
- Specific training: Intercultural activities (including languages courses) and peer education;
- Evaluation during and after the implementation

Planning of the new INTEREURISLAND cycle.

N.2 Intersectorality and university social responsibility

Creation, development and institutionalization of local partnerships:

- Stipulate of technical cooperation agreements between universities, departments / faculties and Community (public and private institutions, formal, non-formal and informal groups);
- Creation of the Intersectoral Working Group:
- Local and foreign social responsibility WG with tutors / referents of the community;
- Planning and development of social / public engagement projects:
- Between Departments/Faculties or Bachelor Courses and institutions / groups of the communities;
- Development of interactive didactic workshops, within university courses of interest and among the activities carried out in the communities.
- Evaluation: during and after the implementation;

Planning of the new INTEREURISLAND cycle.

N.3 Service Learning

- Involvement and reciprocity;
- Identifying academic objectives: for local and foreign students, under the supervision of the Local and Foreign Social Responsibility Working groups;
- Identifying genuine needs / challenges of the Community: Under the supervision of the Intersectoral WG;
- Planning and implementation of project activities: Under the supervision of the Intersectoral WG;
- Systematic reflection on the experience;
- Assessment of the experience: during and after the implementation;
- Demonstration of new understanding and

Planning of the new INTEREURISLAND cycle

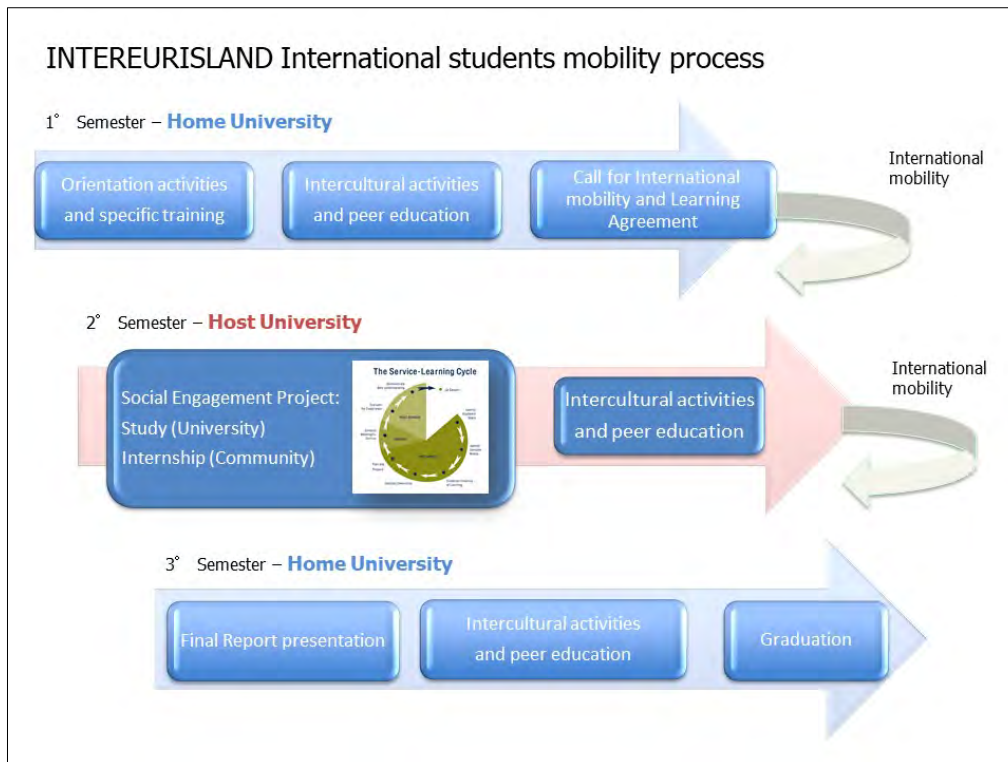


Figure 3: International student mobility process - INTEREURISLAND (Andrian, 2018, p.213)

Figure 3 illustrates the complete cycle of activities that students are required to follow in synergy with the academic social responsibility WG and the inter-sectoral WG. The plan considers the activities of the semester prior to the mobility period, carried out at the home university, the activities of the mobility semester at the host university and those of the semester after the mobility.

About inter-sectorality and university social responsibility, the most significant ideas contributing to the creation of a reference framework (Fig.4), originated from the evaluation of the data collected, during the pilot case study, on sub-units of analysis of *extensão* project.

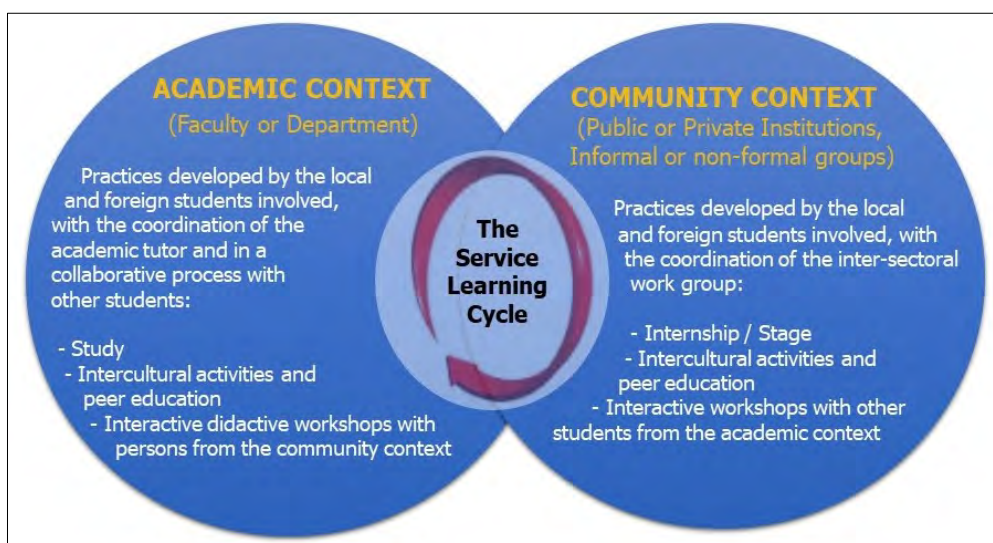


Figure 4: University social responsibility reference scheme – INTEREURISLAND (Andrian, 2018, p.214).

The INTEREURISLAND proposal predicts that planning and implementing of project activities follow the S.L. Cycle proposed by the National Youth Leadership Council (2005) as shown in Figure 1.

3.2 Multiple Case Study

3.2.1 Case Study 1 – Context of the mobility experiences: City of Rovigo, Italy

Partner: DCH III Department, UNEB; FISPPA Department, UNIPD; Social Cooperatives *Porto Alegre* (Immigration) and *Peter Pan* (Children with specific learning disorders), Department of Culture and University, City of Rovigo.

Undergraduate students involved: 2 from DCH III/UNEB (pedagogy degree course) and 120 from FISPPA/UNIPD (educational sciences degree course).

3.2.2 Case Study 2 – Context of the mobility experiences: City of Juazeiro, State of Bahia, Brazil.

Partner: FISPPA, UNIPD; DCH III, UNEB; *NAENDA* (adolescents in conflict with the law), *Pastoral da Mulher* (Women in condition of prostitution) and *Lar São Vicente de Paulo* (elderly people in conditions of social vulnerability).

Undergraduate students involved: 3 from UNIPD and 55 from UNEB.

3.2.3 For both Cases

Unit of Analyses: The implementation of the practices proposed by the INTEREURISLAND cyclicity, in the poles of the bilateral exchange between the FISPPA department - UNIPD and the DCH III department - UNEB, in the time periods established for each case studies.

Hypothesis:

- 1) The practices proposed by the INTEREURISLAND cyclicity can be implemented in the two poles of the bilateral exchange between the FISPPA, UNIPD and DCH III, UNEB.
- 2) The INTEREURISLAND proposal, in its complete cyclicity, is significant from the point of view of university internationalization and social responsibility and education for the students involved.

Sub - unit of analysis:

- 1) The sequence of practices implemented through the INTEREURISLAND cyclicity;
- 2) The students' perception of their learning through the experience.

Documents collected and analysed:

- Memorandum of Understanding (MoU) between UNIPD and UNEB (UNIPD and UNEB Department or International relations office);
- Additional Protocol / Addendum to the MoU (UNIPD and UNEB Department or International relations office);
- Bilateral Agreement for the Co-Tutele of Doctoral Theses between UNIPD and UNEB (UNIPD and UNEB International relations office);

- Nominal Convention of the Co-Tutela of Ph.D. thesis (UNIPD and UNEB International relations office);
- Social - engagement project planned by FISPPA/UNIPD and DCH III/UNEB in collaboration with the community institutions;
- Call for the student mobility OUT (UNIPD and UNEB Department or International relations office);
- Students learning agreement projects (UNIPD Stage and career Office);
- Internship final report and evaluation (UNIPD Stage and career Office);
- Student final Thesis (Educational Sciences Degree course FISPPA/UNIPD and Pedagogy Degree course DCH III/UNEB).

4 RESULTS

Since it is not possible to report all the results of the research, some of the most significant of these are presented below. Regarding the implementation of the INTEREURISLAND cyclicity in the two poles (totally of 40 activities proposed) the analysis of the data collected through the participant observation and documentation show as follow:

In the first case study (Rovigo, Italy), have been completely implemented n. 24 practices; n. 6 practices implemented not completely, and n. 10 practices not implemented. Concerning the implementation of service-learning specific practices (10 in totally) is interesting to know that all the practices have been completely implemented.

Figure n.5 shows the activities developed by the students involved (local and foreign) under the supervision of the working group on social responsibility, during the period of the first case study (data collection: participant observation and field diary).

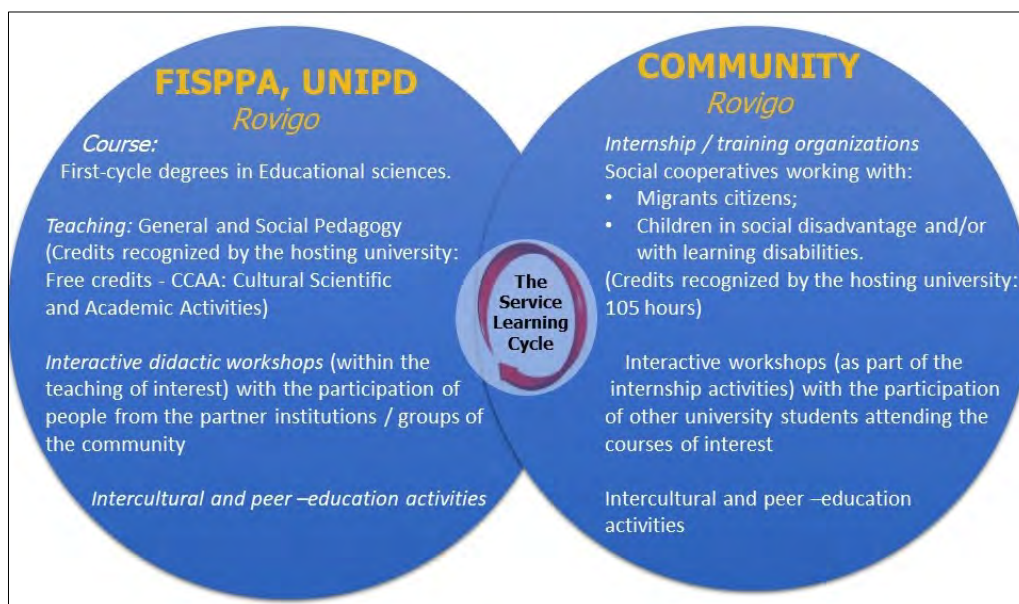


Figure 5: University social responsibility reference scheme – Case study 1



Figure 6: University social responsibility reference scheme – Case study 2

In the second case study (Juazeiro-BA, Brazil), have been completely implemented n. 34 practices (10 more than the first case study); n. 3 practices implemented not completely, and n. 3 practices not implemented. Concerning the implementation of service learning specific practices (10 in totally), as in the first case study, all the practices have been completely implemented.

Figure n.6 shows the activities developed by the students involved (local and foreign) under the supervision of the working group on social responsibility during the period of the second case study (data collection: participant observation and field diary).

Regarding the significance of the proposal, the figures below show the analysis of the data collected through the questionnaire to privileged witnesses (33 administered questionnaires and 31 collected questionnaires). A self-administered questionnaire (Trincheró, 2004), created specifically for the research (ex-novo tool) with three closed questions and six open-ended questions (Idem, 2004; Cohen, 2007). Closed questions prescribe the range of responses from which the respondent may choose through a Likert scale with 5 response categories (Not present – A little – Middle Level – A lot – Completely).

The question: Is the INTEREURISLAND cyclical proposal considered significant from the point of view of: university internationalization; university social responsibility and education for the students involved?

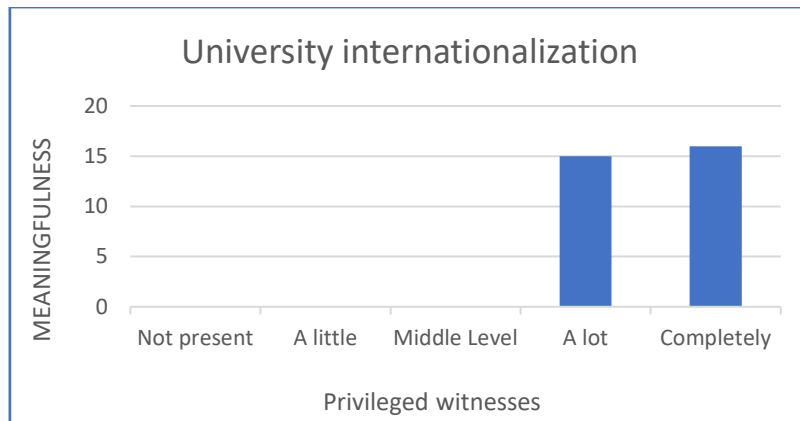


Figure 7. University internationalization meaningfulness; privileged witnesses' questionnaire – multiple case study.

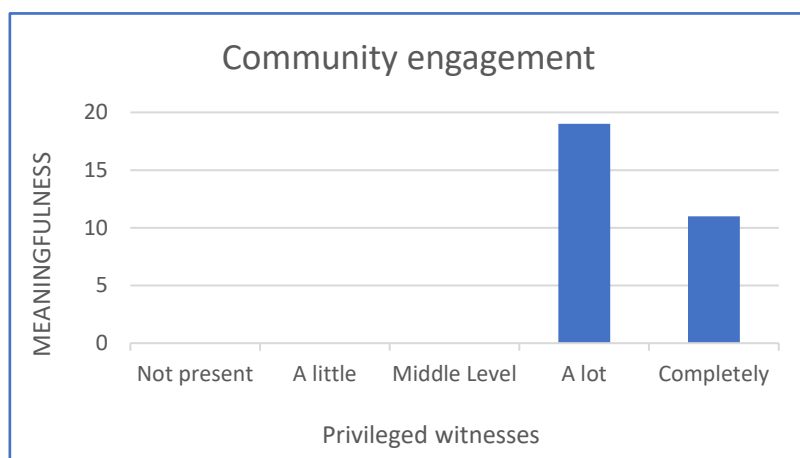


Figure 8. Community engagement meaningfulness; privileged witnesses' questionnaire – multiple case study.

From the educational point of view for the "future educators" the carrying out of the internship in Brazil in a particularly difficult social context constitutes a unique experience. Overall, this is a 360-degree experience: reception of foreign students, peer learning, participation in working groups (knowledge of the method), reciprocity of experience. Surely it is an experience that goes beyond university education, a life experience that creates international subjects in the way of thinking, the citizens of the world. I believe then that the experience reported in Italy is an opportunity for indirect training for all students of the course of study (UNIPD administrative technician, personal communication, 2017).

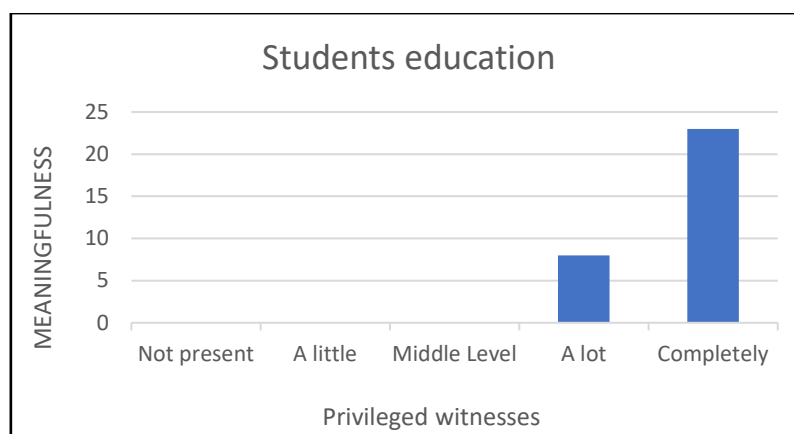


Figure 9. Students education meaningfulness privileged witnesses' questionnaire – multiple case study.

Regarding the education for the students involved, not being able to present the complete material of the two case studies, follow are showed some data collected during the case study 2: Juazeiro-BA. According to Kolb (1984) “Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (p.38), one of the most important key aspect of S. L. is the structured reflection in which students are asked to analyze critically what they learn through the service. During the research, the reflection on the practice was conducted in a constant way into the service phase (Figure 1) and was based on the key questions What? - So what? - Now what?. The three Italian students on international mobility have completed and delivered a total of n. 15 questionnaires. The analysis of the results shows: n. 36 episodes mentioned; n. 49 self-perceptions; n. 19 lived emotions; n. 58 learning and n. 19 different possible generalizations about the same learning.

The support that I consider most important came from the focus groups with the project coordinator, during which I found myself reflecting on my experience in such a profound way as to make those moments an essential resource for me: from the professional point of view, learning that reflection that allows you to rethink your actions in a critical way, arriving at the circularity between practice and theory; from the human point of view, allowing me to look at everything I had heard, discovering to experience a thousand different emotions even in one action. (Zanchetto, 2017, “Sei ciò che provi, ascoltati”).

Other significant result regarding the education of the students involved is that all five Italian students involved in the research (2 of the pilot case study and 3 of the case study n.2: Juazeiro-BA) developed their degree final theses on the international experience lived through *BEA project* and *INTEREURISLAND* research.

Research also highlighted strengths and weaknesses of these possible strategies that promotes the development of relationships at two levels. At the international level, creating a network of partnerships as a privileged line of exchanges, mobility, intercultural dialogue, innovative didactics, specific training, internships and research; at local level, creating inter-sectorial social responsibility working group that facilitates peer-to-peer interaction between academia and their communities, building shared knowledge through innovative teaching and research activities, pro-social activities and sustainable development and in the practice of active citizenship.

5 CONCLUSION

The research presented in this article aimed to analyse and develop justifiably new possible strategies for the internationalization of experiences of social responsibility of the university, through the mobility of undergraduate students, with a mixed path of study and internship. 'abroad.

The results of the analysis of a complete cycle of a social and intercultural exchanges project for internship abroad experiences (the *BEA Project*) have allowed the planning of a series of practices, which constitute the INTEREURISLAND cyclicity. These new strategies, of internationalization of university social responsibility experiences, have been implemented in the two poles of a bilateral agreement between the University of Padova, Italy (the context of Rovigo) and the University of the State of Bahia – UNEB, Brazil (the context of Juazeiro-BA). A multiple case study analyzed the implementation of these practices in the two contexts of interest and in two specific periods, evaluating their implementability and highlighting their strengths and weaknesses.

Among the strengths, the research highlights the significance of the intersection of the three themes of the conceptual framework. In fact, international mobility and intercultural dialogue between players from different countries, inter-sectoriality between universities and communities, the alternation between study and internship and service learning were the fertile ground for exchange and enrichment, from a lot of different points of view.

With a view to further developing the research begun, from June 2018 the cyclicity INTEREURISLAND is being studied and analyzed through a post-doctoral research¹² by the University of the State of Bahia, entitled: Contextualized education and intercultural dialogue in the proposal of internationalization of university extension, INTEREURISLAND, in PPGESA: a reference for the SOCIAL SCHOLAS program of Pope Francisco.

6 REFERENCES

- Andrian, N. (2016). *Educazione, formazione e intercultura - Un Ponte fra l'Italia e il Brasile* [Web page]. Retrieved from <http://www.enars.it/joomla/it/progetti/progetto-bea>
- Andrian, N. (2018). INTEREURISLAND: from Field Research to a Possible Model for Internationalizing University Social Responsibility Experiences. In Boffo V., & Fedeli M., *Employability & Competences: innovative Curricula for New Professions* (pp. 205–219). Firenze: Firenze University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education* (6th. ed.). New York: Routledge.
- Dougnac, P. (2016). A Review of the Anglo-Saxon Concept of Public Engagement and its Functional Equivalence to the ones of Extensión and Vinculación con el Medio. PEL, Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2016, 53(2), ISSN: 0719-0409. Retrieved from <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>

¹² PNP (Post Doctoral National Programme) linked to the masterly program PPGESA: 'Contextualized education for living with the semi-arid' of the human sciences department DCH III, in Juazeiro-BA, Brazil.

- Dumont, H., Istance, D., & Benavides F. (eds.). (2010), *The Nature of Learning, 'Using research to inspire practice*. OECD Publications [PDF Version]. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>
- Dusi, P. (2000) *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturalità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula, La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Education.
- Comissão De Relações Internacionais (2013). *Programa De Internacionalização da Extensão Universitária (INTEREXT)*. Fórum de Pró-Reitores de extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. Palmas-TO.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service
- Hrvatić, N. (2007). Intercultural Pedagogy: New Paradigms. *Istraživanja: PEDAGOGIJSKA*, 4(2), ISSN 1334-7888
- Knight, J. (2006). Crossborder Education: An Analytical Framework for Program and Provider Mobility. In Smart, I. & Tierney B. (eds.). *Higher Education Handbook of Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Springer
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. N.J: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Milan, G. (2007) *Comprendere e costruire l'interculturalità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan, G. (2009) Multiculturalità, cittadinanza ed educazione interculturale [s.l.]: In *Studium Educationis* (pp. 101-110). Pensa MultiMedia, 3/2009, ISSN 1722-8395.
- National Youth Leadership Council (2005). *The Service Learning Cycle*. Saint Paul MN. Available from the NYLC Resource Center at www.nylc.org
- New Foundations Charter School (2019, April 14-16). Nurturing Learners, Growing Leaders [Web page]. Retrieved from <https://www.nylc.org/events/EventDetails.aspx?id=1191718>
- Nieves Tapia, M. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.
- Sicurello, R. (2017). Internazionalizzazione educativa e mobilità studentesca nell'istruzione superiore. *Foro de Educación*, 15 (22). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.476>
- Teixeira, P. N. (2015). Extensão Universitária na Europa: A Terceira Missão (Manoel M. J. Interviewer) in *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 6(1), 59-62, Retrieved from: <https://periodicos.uffs.edu>

- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educative*. Bari: Edizioni Laterza.
- UNESCO (2015). *Guideline on intercultural education*. Paris: Education Sector
- Vincent-Lancrin, S., & Pfothauer, S. (2012). Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education: Where Do We Stand?. *OECD Education Working Papers, 70*, Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fd0kz0j6b-en>
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zanchetto, C. (2017, September 27) *SEI CIÒ CHE PROVI, ASCOLTATI - Report Finale Esperienza di mobilità internazionale di Chiara Zanchetto, Dip. FISPPA, UNIPD*. [Blog post] Retrieved from <http://intereurisland.blogspot.com/2017/09/sei-cio-che-provi-ascoltati-report.html>

Set Up for Success: Student Motivation and Outcomes in Civic Engagement

Thomas N. Phillips II & Jaelyne Purtell

Duke University

1 INTRODUCTION

Attitudes and preferences have an impact on outcomes of service learning and civic engagement (Moely, Furco, & Reed, 2008), and this action research stems from a desire to determine whether there are distinct and measurable outcomes based on students' motivations and how those motivations inform students' experiences. In particular, from a practitioner's perspective, what are the hallmarks of outcomes for students who create and develop their own individual projects based on their personal motivation and previous engagement? Categorically, are there differences among students with respect to curricular connections, peer influence, program influence (advisors and non-faculty), or personal motivation? The methodology of this research will compare data from advising intake interviews and applications in order to suggest a model of predictability based on common traits of students who apply and whose projects are funded. In turn, these predictors will help set strategic goals for recruiting students to the program based on their motivation and perceived outcomes.

2 OBJECTIVES

This paper will take a close look at the findings of an in-house action research project. Action research provides busy staff with tools to investigate their practice, ultimately finding meaningful use in their professional work (Reason & Bradbury, 2006). Inquiry methods such as participatory action research offer practitioners the opportunity to share knowledge and become practitioner scholars through a systemic research process consistent with the reflection and action cycle we promote in our work.

The research discussed in this paper has not been conducted in a laboratory or experimental classroom, but rather, within the confines of our program, and a brief introduction to our model is necessary. DukeEngage is a fully-funded summer civic engagement program for Duke undergraduates. Each year, approximately 420 students travel to locations around the world to volunteer full-time with a community-based organization for around eight weeks. Many of our programs are faculty-led, others are run through contracts with volunteer sending organizations, and of the 420, about 40 students design and implement faculty-mentored individual projects each year. We collect a variety of survey data from students, program directors, and community partners, make site visits, and require program staff to submit final program reports with significant detail about issues and practices in the field. Over the years, we have relied heavily on our survey and enrolment data to drive program decision-making. The DukeEngage experience is not credit-bearing, but it does count as the field experiential component for a number of majors and academic certificates. Following their summer experience, independent project participants complete a Capstone project with a reflective component, and after successfully doing so, they receive a transcript designation for their DukeEngage experience.

This paper will focus on all students who expressed interest in independent projects as well as those who submitted an application for the cohorts of summer 2017 and 2018. Before delving into the findings of our analysis, it is necessary to introduce our model and the parameters of this project that fit within the confines of our calendar. Students interested in applying for an independent project are

required to meet with an advisor before the first week of January. Applications are due the last week of January, and following interviews and the selection process, accepted students join a minimum of two pre-departure meetings. They also attend the Fortin Foundation DukeEngage Academy, the largest civic engagement gathering for college students in the world that lasts two days on Duke’s East Campus. Following the Academy, students enter the field for their 8-week projects at a time chosen by students and their community partner, ultimately with project completion coming before the start of the fall semester. As DukeEngage group programs are announced and advertised through info sessions and how-to-apply workshops during October, it naturally follows that most of the advising appointments for students interested in independent projects occur during the fall semester, particularly from October to early December, then with a slight last-minute uptick in January when students are back on campus. While this category is labelled an “independent” project, students may elect to go in a small group of up to three or join a larger team already engaged in a project. However, students are all required to meet with an adviser, and all applications are judged on an individual basis so that a project does not fall apart if a student later withdraws for any reason.

Table 1

Students’ Civic Engagement and Experiential Learning Backgrounds. (Pre-Departure Survey)

	Independent Project	Group Program
<i>College and college academic experiences</i>		
Duke clubs/groups	84.0%	70.8%
Founded Duke service club/group	10.0%	2.6%
SLC experience	32.0%	22.0%*
FOCUS cluster	4.0%	4.7%
Study abroad	64.0%	49.5%*
<i>Faith-based experiences</i>		
Faith community	54.0%	40.6%
Faith-based service	48.0%	42.9%*
<i>Volunteer experiences</i>		
Youth group	40.0%	46.7%*
Stipended service	16.0%	20.3%*
Infrequent service	56.0%	70.2%*
International service	40.0%	27.1%*
Founded a non-profit	2.0%	2.1%

**Note: indicates reported differences are statistically significant at $p \leq 0.10$.*

For example: one-third of independent project respondents reported DukeEngage had influenced them to change their major or to specialize within a current major, compared to about 15% of group program respondents. More than half of independent project respondents indicated that their experience influenced their course choice in the following semesters, with independent project students more likely than their group program peers to add courses and to drop courses they felt were no longer useful or relevant.

Table 2*Curricular Impacts and Outcomes by Program Types (Six Months Post Program Survey)*

	Independent Project	Group Program
DukeEngage influenced major	33.3%	14.4%
<i>Influenced change to major</i>	40.0%	20.0%
<i>Influenced addition to major</i>	20.0%	15.0%
<i>Influenced specialization within current major</i>	40.0%	65.0%
DukeEngage influenced minor/certificate	33.3%	11.5%
<i>Influenced change to minor/certificate</i>	25.0%	13.3%
<i>Influenced addition to minor/certificate</i>	75.0%	53.3%
<i>Influenced specialization within current minor/certificate</i>	0.0%	33.3%
DukeEngage influenced course choice	53.3%	23.7%
<i>Added SLC</i>	13.3%	8.6%
<i>Added other courses</i>	26.7%	10.1%
<i>Dropped course</i>	6.7%	2.6%
DukeEngage influenced research	46.7%	8.6%
<i>Complete independent study</i>	6.7%	0.7%
<i>Complete a new senior thesis</i>	6.7%	0.7%
<i>Support existing thesis</i>	6.7%	1.4%
<i>Support research assistantship</i>	13.3%	0.7%
<i>Other research support</i>	20.0%	4.3%

About 47% of independent project respondents suggested their DukeEngage experience influenced their research, compared to about nine percent of group program peers. Across the queried categories of undergraduate research, independent project students were more likely than group program respondents to see links between their summer and their research work. Additionally, independent project students were more likely than group program participants to engage in campus intellectual life activities – they were more likely to participate in a variety of on campus activities including panel discussions and lectures, poster sessions or art exhibitions, and special events. Nevertheless, independent project participants were less likely to be politically engaged through parties or issue events or through acts of civil disobedience. Our desire to dig deeper into this data fuelled this project, particularly asking questions about what factors drive students to seek these projects and what factors—if any—would be measurable indicators of future success using predictive modelling.

3 METHODOLOGY

For this research, we are employing a mixed methods approach of both qualitative and quantitative, ultimately using regression models to predict student outcomes based on a set of parameters and traits held by students. The research in this paper stems from anecdotal glances at project results, mainly from an interest in understanding the advising process and how much influence DukeEngage and Duke faculty have on students that can be observed in the aforementioned data from pre- and post-program surveys. Also, the question of the influence of students' own personal interests and experiences lies at the root of this research.

To begin this process, advising appointment notes were read for information regarding student motivation, and they were categorized in the following manner: previous experience, curricular or career connections, peer influence at Duke, faculty and staff influence at Duke, and strong personal motivation. Within those categories, we define previous experience as any experience related to volunteer service or civic engagement as well as any paid experience within the particular field the student mentioned as a potential area of service. Curricular and career connections were clearly identifiable based on declared or intended major and professional trajectories. Duke peer influence is defined as participation in a campus organization or mentioning friends during the advising appointment. (This also is applied in general to students who were planning a joint project with at least one other student.) Duke faculty and staff influence is observed when students mention a particular course or professor who has led them to a particular community partner, location, or project interest. DukeEngage staff also factor into this category to include instances in which we suggested certain partner organizations to students who did not already have an idea of where they would work. The final category, strong personal motivation, is marked not simply as a desire to effect change in the world but, rather, by some characteristic or experience that underlies the student's goals. Examples include religious faith, cultural or ethnic heritage, language acquisition unrelated to curriculum, or a personal experience such as a family illness.

The categories are coded from notes from the advising meetings. Beyond general demographic information such as a name, class year, and intended or declared major, students were not prompted a set of questions in these advising sessions. Instead, the information is self-identified and the most salient information that students wanted to share with advisors. We believe that these are honest assessments of students' goals and motivations in that they are presenting them as the starting points for project design.

Students' motivations were also coded based on their written applications, which included a series of open-ended essays. The pertinent questions that provided information for coding included why this thematic area of service was appealing to them, how they chose their community partner, why they desired to serve this particular community, details about the project plan, and previous experience that has prepared them to carry out the project. The application was not designed with this research project in mind; however, we have adapted the project to the pedagogical logic of the application itself that satisfies a number of criteria for our purposes.

In both the advising and the application coding, categories are not exclusive; students may exhibit multiple categories in both sections. Again, it is quite possible that students exhibited more categories than they were placed as they self-disclosed during advising appointments without prompts; we feel this is a more honest approach to gauging student motivation rather than a deliberate and direct

question that may influence responses. Further differentiation among projects was the newness of each proposal, that is, whether the community partners were a previous partner or a new partner to DukeEngage. We defined new partners as the actual community organization or theme being proposed for the first time, regardless of location.

RESULTS

Table A

Students' Motivations Related to their Independent Project Proposal

	Cited in advising interview	Cited in application	Cited in both	Cited in advising interview
Previous experience	39.4%	93.0%	45.4%	95.4%
Academic connection	67.7%	87.2%	68.6%	69.8%
Faculty connection	22.6%	51.2%	64.0%	54.7%
Peer connection	29.7%	41.9%	88.4%	44.2%
Personal experience	47.1%	61.6%	63.8%	70.9%

Table A Of the 158 students who sought advising to potentially apply for and complete a DukeEngage independent project ahead of summers 2017 and 2018, the majority of those students (nearly 68%) cited an academic connection between their proposed project and their studies at Duke. Additionally, 47.1% of applicants shared in the advising interview that they were building their project off or around personal experiences (such as being a heritage student, being touched by the theme of the work in their own lives, etc.) while nearly 40% based their proposals off or built them around previous volunteer experiences, either with the thematic work of the proposal or with the organization. In contrast, by the time students submitted their independent project applications in January of the project year, nearly all applicants (93.0%) had incorporated previous experience into their proposal and had addressed an academic connection between their project and their studies at Duke (87.2%). For all given motivational categories, students increased their likelihood of mentioning or addressing any of the five motivational factors.

Overall, almost all applicants cited a link between their project proposal and previous civic or volunteer experiences (95.4%), though less than half (45.4%) did so consistently between the application and the advising interview. Students were most likely to be consistent with peer motivations, which is reflected in the high number of student groups that chose to apply for a project in 2017 and 2018.

Table B*Project Dimensions and Students' Decisions to Apply*

	Percent of Population (n=157)	Percent Applied (n=82)	Percent Did Not Apply (n=75)	
Applicant characteristics				
Gender				
<i>Female</i>	66.5%	50.0%	50.0%	
<i>Male</i>	33.5%	56.6%	43.4%	
Class Year				
<i>Rising Sophomore</i>	88.0%	50.0%	50.0%	
<i>Rising Junior</i>	11.4%	66.7%	33.3%	
<i>Rising Senior</i>	0.6%	100.0%	0.0%	
Project Themes (multiple themes per project possible)				
<i>Community development</i>	8.9%	28.6%	71.4%	*
<i>Development (aid)</i>	10.1%	37.5%	62.5%	
<i>Education</i>	16.5%	53.8%	46.2%	
<i>Engineering</i>	11.4%	100.0%	0.0%	***
<i>Environment (conservation, sustainability)</i>	15.8%	72.0%	28.0%	**
<i>Health (public, global, education)</i>	45.6%	43.1%	56.9%	**
<i>Human Rights</i>	15.2%	52.2%	47.8%	
<i>Innovation</i>	0.6%	0.0%	100.0%	
Project Structure				
<i>Group of 2-3 students</i>	33.5%	84.9%	15.1%	***
<i>Individual project</i>	66.5%	35.6%	64.4%	
<i>Recurring/returning project</i>	27.9%	72.7%	27.3%	***
<i>New/original project</i>	72.2%	44.2%	55.8%	
<i>US-based project</i>	14.6%	59.1%	40.9%	***
<i>International project</i>	69.6%	61.8%	38.2%	
Advising Details				
<i>In person</i>	81.7%	53.9%	46.1%	
<i>Via phone call</i>	3.2%	20.0%	80.0%	
<i>Via video call</i>	7.6%	75.0%	25.0%	
<i>Drop-in</i>	7.6%	25.0%	75.0%	***
<i>One advising meeting</i>	27.2%	40.5%	59.5%	
<i>More than 1 advising meeting</i>	72.2%	56.1%	43.9%	*

Initial Advising Meeting			
<i>August</i>	1.3%	100.0%	0.0%
<i>September</i>	8.2%	30.8%	69.2%
<i>October</i>	31.7%	28.6%	65.3% ***
<i>November</i>	17.7%	53.6%	46.4%
<i>December</i>	32.3%	60.8%	39.2%
<i>January</i>	8.9%	92.9%	7.1% ***
Motivations Given in Advising Interview			
<i>Previous experience</i>	39.4%	60.0%	40.0%
<i>Academic connection</i>	67.7%	53.3%	46.7%
<i>Faculty connection</i>	22.6%	54.3%	45.7%
<i>Peer connection</i>	29.7%	67.4%	32.6% **
<i>Personal experience</i>	47.1%	44.4%	55.6% **

For the decisions to apply for variables listed:

** difference between variable and others in group is statistically significant at $p \leq 0.1$*

*** difference between variable and others in group is statistically significant at $P \leq 0.05$*

**** difference between variable and others in group is statistically significant at $p \leq 0.005$*

Table B Between 2017 and 2018, 82 of the 157 who sought advising about a DukeEngage independent project made the decision to apply to a cohort. Several factors increased the likelihood that students would apply after their initial advising interview:

- Students with a project in the engineering or environment theme
- Students applying in a group of up to 3 and/or espousing a peer motivation
- Students applying to a returning or recurring independent project
- Student who sought to complete a project internationally, compared to those seeking to serve in the US or at an undetermined location
- Students who sought advising in January
- Students who requested more than one advising appointment prior to applying

Additionally, several factors decreased the likelihood that students would apply after their initial advising interview.

- Students with a health-themed or community development-based project
- Students who espoused a personal experience motivation
- Students who sought advising in October

Table C*Logarithmic Regression Analysis of Students' Decisions to Apply*

Applied to a DukeEngage Independent Project	Coefficient (Standard Error)	
Applicant Characteristics		
Gender		
<i>Male</i>	-0.239	(0.557)
Class Year		
<i>Rising Sophomore</i>	-13.312	(1466.648)
<i>Rising Junior</i>	-12.099	(1466.648)
Project Themes (multiple themes per project possible)		
<i>Community development</i>	-1.135	(0.954)
<i>Development (international aid)</i>	-0.157	(0.885)
<i>Education</i>	0.772	(0.681)
<i>Environment (conservation, sustainability)</i>	0.164	(0.854)
<i>Health (public, global, education)</i>	-0.603	(0.708)
<i>Human Rights</i>	0.062	(0.126)
Project Structure		
<i>Group of 2-3 students</i>	3.369	(0.110) ***
<i>Recurring/returning project</i>	1.056	(0.815)
<i>US-based project</i>	-0.066	(0.676)
Advising Details		
<i>In person</i>	3.204	(1.388) **
<i>Via phone call</i>	2.625	(2.131)
<i>Via video call</i>	3.519	(1.672) **
<i>One advising meeting</i>	-0.939	(0.664)
<i>More than 1 advising meeting</i>	1.396	(0.652) **
Initial Advising Meeting		
<i>September</i>	-15.739	(1032.316)
<i>October</i>	-15.867	(1032.316)
<i>November</i>	-14.849	(1032.316)
<i>December</i>	-14.884	(1032.316)
<i>January</i>	-13.109	(1032.317)
Motivations Given in Advising Interview		
<i>Previous experience</i>	2.011	(1.941)
<i>Academic connection</i>	0.503	(1.764)
<i>Faculty connection</i>	2.995	(2.335)
<i>Personal experience</i>	1.321	(1.741)

The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship.

<i>Peer connection</i>	0.179 (1.923)
<i>Combined previous experience and personal motivation</i>	-2.312 (1.878)
<i>Combined academic and faculty connections</i>	-0.345 (1.130)
<i>Singular motivation</i>	1.645 (3.541)
<i>Two motivations</i>	1.353 (1.973)
<hr/>	
Model Characteristics	
<i>Constant¹</i>	19.976
<i>Pseudo R-squared</i>	0.421
<i>N</i>	154

¹ For this model the constant is a female student applicant, a rising senior, applying with an internationally located, new, and individual project proposal for a project involving engineering and innovation, who sought advising via drop-in appointment in August, during which at least 3 motivations were presented.

For the decisions to apply for variables listed:

* effect statistically significant at $p \leq 0.1$

** effect is statistically significant at $P \leq 0.05$

*** effect is statistically significant at $p \leq 0.005$

Table C With our understanding of the differences in the groups of applicants based on their project dimensions and motivations, we sought to use logarithmic regression analysis to better understand and predict students' decisions to apply to a DukeEngage independent project. Looking holistically at the factors that may impact a students' decision – including the project type and structure, their interactions with advising staff, and demographic characteristics – we developed a model that captures approximately 42% of students' decision making. To us, this limited application of the model makes sense. Students applying to DukeEngage independent projects are weighing a number of other factors before making a decision, including participating in other summer programs through the University, taking classes, preparing for graduate school entrance exams, and addressing personal or parental health and safety concerns, among other factors. As a result, it makes sense that our model cannot more accurately predict students' decisions, as we do not have complete information on the factors affecting them.

Nevertheless, our model indicates a number of factors significantly affect a student's decision to apply to a DukeEngage independent project. In particular, seeking advising in-person or via a video call increased a student's likelihood to apply in a statistically significant fashion, likely due to the higher quality of these planned interactions, particularly when compared to students' "dropping by" for advice.

Further, those students who engaged in more than one advising meeting were also statistically more likely to apply, which we attribute to increased confidence on the part of the student that their project would be accepted, having spent more time with our staff addressing questions and developing a logical and safe proposal.

In this model, the theme of a student's proposed project did not have a statistically significant impact on one's decision to apply. There is some indication that students seeking to do community development work, international development work, or US-based projects are less likely to apply to a DukeEngage independent project, though we suspect these decisions can be attributed to some of the following factors, among others:

- Community development projects envelop a broad range of themes and types of service; it may be that a community development project is too nascent in its planning to be successful and students need more time to develop the project.
- Students are not allowed to shadow medical professionals or engage in patient care in health-care settings as part of DukeEngage projects, resulting in some students choosing to take on differently structured experiences.
- Across the field of civic engagement, and particularly among our student participants, there is less of a desire to engage in the US, as international service is seen as more unique and valuable at this stage of their thinking.

Additionally, when a student sought advising does not appear to have a significant impact on a student's decision to apply for an independent project. This early model does suggest that the earlier a student seeks an initial advising appointment, the less likely they are to apply. In our opinion, this reflects that some students – particularly those seeking advising in September or October of an academic year – use the initial appointment more to information seek than to necessarily decide to apply.

In some respects, this is also reflected in the suggestion in the model that younger students are less likely to apply than older students. Younger students may be less confident that their skills and ideas are appropriate to an independent project, while more advanced students may better understand how an independent project would enhance their learning and development.

While the current model does not show that any one motivational factor is more or less likely to prompt a student to apply, it does suggest that of the five motivational categories, a motivation provided by a faculty member or member of our staff is most influential in a students' decision to apply, followed by previous experience, and personal experiences. This suggests that students may feel more confident about their likelihood of success in applying if they have been recommended for a particular project or had their personal fit for a project endorsed. At the same time, the combined influence of both academic motivations and faculty or staff motivations appear to depress a students' likelihood of applying, as does a combination of previous experience and personal experiences. This somewhat confounding result may suggest that students are more likely to apply when they have a strong singular motivation.

Additionally, the relatively weak positive strength of academic connections, and the combination of faculty motivations and academic motivations, might indicate that an academic motivation alone is not sufficient and that students require a motivation more closely aligned with their personal ethos and experiences in order to make the decision to apply.

4 CONCLUSION

Given the small nature of our current data set, we will continue to apply new data from future DukeEngage cycles to this model and attempt to hone and further refine our findings. Our goal is to improve the applicability of the regression model and to explore the interplay between factors such as theme and motivation in order to develop a more robust model. Additionally, we will use the data set to explore acceptance decisions, looking at themes and motivational factors as they contribute not only to a students' decision to apply but also to their acceptance into a DukeEngage independent project.

Given that the pool of students who apply is somewhat more than half of those who seek advising, our data set for those who apply and then are accepted to an independent project is still low (82 students for years 2017 and 2018).

Early indications on this second stage of research suggest that in contrast to students' decisions to apply (which may be based on peer factors and personal motivations), acceptance decisions are based on the uniqueness of a project to a student and its connection to academic motivations. This suggests that there may be a disconnect between what students consider as reasonable preparatory steps or actions and what we as necessary for a successful project. To better understand this dissonance, we will also take time in future analysis to look at student outcomes related to leadership, teamwork, and academic and professional development and align those outcomes with students' motivations to participate in the DukeEngage independent project program model.

The third stage of this research project will be the synthesis between findings and practice, that is, how we as practitioners incorporate these data into our efforts to recruit students to our program. In particular, the questions still remain whether time and effort should be emphasized in targeted student groups, based on a variety of factors for which we coded (curricular connections, affinity groups on campus, offices and programs that engage in the work these project undertake, etc.). Furthermore, the question of whether requiring more advising appointments would result in strong applications and a stronger correlation between interest and submitting an application merits attention.

5 REFERENCES

- Moely, B., Furco, A., & Reed, J. (2008). Charity and social change: the impact of individual preferences on service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15, 37-48.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2006). *The Sage Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Aprendizaje Servicio a través de proyectos de cooperación al desarrollo. El caso de la Universitat Politècnica de València

Sergio Pérez Medina¹, Diego Gómez Gómez, Álvaro Fernández-Baldor Martínez y M^a de los Llanos Gómez Torres

Universitat Politècnica de València

1 INTRODUCCIÓN

La presente publicación es fruto del trabajo del Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD), de la Universitat Politècnica de València (UPV), en impulsar y fortalecer el Aprendizaje Servicio (ApS) en esta universidad, de acuerdo con el compromiso de orientar la formación a las necesidades de la sociedad, recogido en la visión de la UPV.

Este trabajo aborda los programas de movilidad internacional con enfoque de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) aportando fundamentación teórica sobre el valor pedagógico de éstos, desde el enfoque de -y como instrumento para- la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS).

Como caso de estudio, a continuación, se analiza un programa concreto de la UPV: el Programa de Cooperación al Desarrollo (PCD), gestionado por el CCD y que se sustenta en los principios de la Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (EpD). Este programa permite al alumnado realizar su Trabajo Final de Grado (TFG), de Máster (TFM) o prácticas curriculares, en el marco de un proyecto de cooperación internacional al desarrollo de una ONGD, universidad, organismo internacional y otros agentes de desarrollo, en países de América Latina, África o Asia. Las actividades, que normalmente se desarrollan entre 3 y 5 meses, deben estar directamente relacionadas con los estudios en curso del alumnado solicitante. La ayuda consiste en una bolsa de viaje (billetes de transporte, vacunas y visados) de 1000 euros, una ayuda para alojamiento y manutención de 400 euros al mes y un seguro médico. El proyecto, nace de la iniciativa del alumnado quien, conjuntamente con un tutor de la universidad, diseña un plan de trabajo a realizar en la entidad de destino, de forma que su participación en proyectos de cooperación en dichas entidades forme parte desde su inicio de su proceso formativo. A través de ésta, el alumnado pone en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios materializando esta experiencia en un TFG o TFM.

Por otro lado, la metodología de ApS se está institucionalizando en la UPV, asentando espacios formativos y un cada vez más amplio grupo de profesorado (más de 30 personas) interesado en desarrollar esta práctica educativa en diferentes asignaturas.

De acuerdo con el Batlle (2011), el ApS es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (p.3). Pese a que existen diferentes formas de entender el ApS, como indican Batlle, Puig, Bosch y Palos (2007), cuando definimos sus principales rasgos o analizamos experiencias modélicas, es muy fácil reconocer

¹ Centro de Cooperación al Desarrollo. Contacto: serpeme@upv.es

elementos familiares o incluso encontrar muchas similitudes con otras actividades. Sin embargo, el elemento común es que funde en una sola actividad el servicio a la comunidad y el aprendizaje.

Este trabajo analiza los programas de movilidad con un enfoque CUD, a través de este caso de estudio, de forma que permite concluir que este tipo de programas disponen claramente de dichos elementos, aunque nunca se han contemplado de esta manera. La particularidad del PCD y que lo vincula directamente con esta metodología, es que el trabajo a llevar a cabo es fruto de la interacción entre alumnado y profesorado. El aprendizaje se inicia en la propia elaboración de un plan de trabajo, a través del cual el tándem alumno-profesor diseña el trabajo académico con un objetivo relacionado con el Desarrollo Humano y Sostenible (DHS). A continuación, el alumnado profundiza su aprendizaje a lo largo del desarrollo del trabajo y el profesorado participa en el seguimiento y tutorización de éste. El trabajo académico resultante constituye el servicio en las entidades que acogen al mismo.

A continuación, se analiza el PCD desde el marco teórico de la metodología de ApS, comprobando que el formato de estos programas de movilidad CUD es válido y útil como herramienta de ApS. Con ello se pretende también arrojar una serie de recomendaciones y buenas prácticas para el diseño de una experiencia de este tipo, tanto para el profesorado como para el alumnado, de manera que pueda completarse todo el proceso de aprendizaje garantizando todo el potencial del ApS.

2 OBJETIVOS

El objetivo final de este trabajo es aportar fundamentación teórica al valor pedagógico de programas como PCD, entendiendo que se trata de un marco interesante a la hora de desarrollar un aprendizaje basado en la metodología ApS. Para ello, es necesario conceptualizar qué se entiende por ApS, analizando algunas de sus definiciones y destacando rasgos básicos comunes.

Martín, Puig y Gijón (2017) consideran que el ApS es “una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (p.16). Es una herramienta educativa de doble vía: por un lado, el aprendizaje mejora el servicio; pero, por otro lado, el servicio mejora el aprendizaje, dando un sentido real a lo aprendido en el aula (Rubio, 2009).

De acuerdo con Furco y Billig (2002), del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California, el ApS es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mayor comprensión del contenido académico aplicando el beneficio a la sociedad.

En el libro “Aprendizaje Servicio: educación y compromiso cívico”, Puig (2009) y otros definen el ApS como “...una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio parte de la idea de que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual” (p. 22).

Todas las definiciones apuntan a unos rasgos fundamentales que podríamos resumir en: la existencia de un proyecto o trabajo a realizar, planificado de manera integrada en los contenidos curriculares de aprendizaje y donde el principal protagonista es el alumnado, pero con la existencia del profesorado que tutoriza; y el cual está dirigido a atender necesidades reales de un colectivo concreto, convirtiendo dicho proyecto en un servicio solidario por el bien común de la sociedad.

Este trabajo analiza el PCD de manera que encontramos en él las características básicas de la aplicación de la metodología ApS en los programas de movilidad CUD de este perfil.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Como servicio universitario, contribuir al aprendizaje y autoanálisis de nuestras propias acciones y programas, así como ampliar nuestro marco teórico en materia de ApS.
- Aportar fundamentación teórica al valor pedagógico de los programas de movilidad CUD, desde el enfoque de ApS, con el propósito de visibilizar y valorar los diferentes tipos de aprendizajes y servicios que genera estos instrumentos que pueden ser válidos dentro del ámbito del ApS.
- Fortalecer los programas de movilidad CUD y actividades de ApS que se desarrollan en la UPV.

3 METODOLOGÍA

A la hora de poner en marcha un proyecto de aprendizaje servicio, los requisitos básicos son cinco: el aprendizaje, el servicio, el proyecto en sí, la participación activa y la reflexión (Rubio, 2008). En este trabajo se van a analizar estos 5 requisitos básicos en el PCD, así mismo se tendrán presentes los pasos que se integran en el proceso, que se puede separar en tres etapas: la preparación, la ejecución de las tareas y la evaluación posterior.

Por otro lado, hay que tener en consideración a todos los actores que participan en el proceso de una beca de PCD: el alumnado beneficiario del programa; las organizaciones y entidades de cooperación, los miembros o destinatarios del trabajo de estas organizaciones (los beneficiarios y beneficiarias últimos de todo el proceso de ApS) y por último, la universidad, a través del profesorado que asumen la tarea de tutorizar el proceso de aprendizaje del estudiante y del CCD que se encarga del seguimiento del alumnado.

Para abordar estos objetivos, nos centraremos en un análisis cualitativo sobre un caso de estudio concreto: la convocatoria PCD del año 2017, en la que participaron un total de 14 alumnos de entre 7 grados o máster diferentes y que realizaron sus estancias en 10 países diferentes distribuidos en América Latina, África y Europa, y 10 tutores. Analizaremos tanto las 14 memorias (IA) y encuestas (EN C) que el alumnado realiza a su regreso, como los 14 informes del profesorado (IT). Se realizarán además 4 entrevistas semiestructuradas abiertas, para las que se seleccionarán a dos personas de cada colectivo: Alumnado (EA) y profesorado (ET). La selección de las 4 personas entrevistadas se realizó de manera aleatoria y garantizando la paridad de género.

La revisión documental se centra por tanto en las memorias y encuestas del alumnado, y en el informe de la persona que las tutoriza. Como en el caso de las 4 entrevistas, los documentos nos permiten analizar los 5 requisitos básicos de una actividad de ApS. Para facilitar el trabajo, se ha estructurado el análisis de cada uno de los bloques en tres etapas: preparación, ejecución y evaluación, tal y como muestra la figura 2.

	PREPARACIÓN	EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
PROYECTO			
PARTICIPACIÓN ACTIVA			
SERVICIO			
APRENDIZAJES			
REFLEXIÓN			

Figura 1. Estructura del análisis documental y de las entrevistas

En el caso de los aprendizajes, el estudio se centra en cuatro ámbitos que, de acuerdo con el marco teórico, hemos considerado fundamentales (tabla 1):

1. **Académico-cognitivo.** Evaluando el aprendizaje, absorción y aplicación de conocimientos académicos en la vida real, siempre aplicando un carácter personal a lo aprendido.
2. **Profesionales.** Descubriendo el posible desarrollo de capacidades, competencias y habilidades aplicables en la vida laboral.
3. **Educación para el desarrollo.** Analizando valores adquiridos, cambios en las actitudes e inquietudes, o el desarrollo de una mayor sensibilidad por determinadas problemáticas globales o contextos. Además, se presta especial atención a la posibilidad de que los aprendizajes hayan contribuido a la transformación del alumnado como agentes de cambio
4. **Aprendizaje del profesorado.** Evaluando si el profesorado ha conseguido incorporar contenidos al aula o nuevas líneas de investigación vinculadas al Desarrollo Humano.

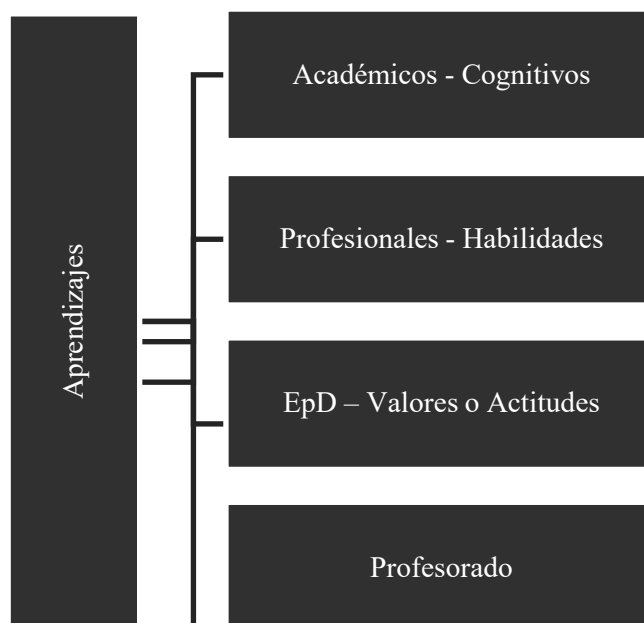


Figura 2. Tipos de aprendizaje analizados.

Por último, se ha realizado una revisión bibliográfica de documentos relacionados con la cooperación universitaria al desarrollo y el aprendizaje servicio.

4 RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados del análisis del PCD 2017 dentro de cada una de las características del ApS citadas anteriormente.

La experiencia gira en torno a un servicio de perfil técnico: el proyecto

Este un proyecto en torno al cual se estructura cada experiencia del alumnado participante en esta convocatoria. Por lo general, tal y como muestra la tabla 3, son proyectos de un marcado perfil técnico, debido principalmente a la naturaleza de esta universidad. El contenido de los proyectos realizados guarda relación estrecha con el contenido curricular de los diferentes estudios de los que proviene el alumnado.

En PCD 2017, 9 de los 14 son proyectos de perfil técnico (ingeniería o arquitectura), uno artístico (Bellas Artes) y cuatro de un perfil técnico-multidisciplinar, especializado en cooperación al desarrollo, tal y como muestra la tabla 1.

Tabla 1.

Distribución por titulación y país de destino de las 14 experiencias analizadas

Estudios	País
Arquitectura (5)	Grecia, Nicaragua y Chile
Bellas Artes	Argentina
Máster en Cooperación (4)	Colombia, Honduras y Paraguay
Comunicación Audiovisual	Mozambique
Diseño Industrial	Senegal
Ingeniería Civil	Ecuador
Ingeniería Energética	Argentina

Los diferentes proyectos son el resultado de la conjunción entre las inquietudes del alumnado, la disposición del profesorado y las necesidades de las entidades que acogen la estancia del alumnado: ONGD, universidades, organismos internacionales y otros agentes de desarrollo. La idea parte generalmente de alumnado, que por interés propio desea realizar su TFG o TFM en el marco del trabajo de estas entidades. Este interés es fruto de la sensibilización social de la persona, junto con el deseo de aplicar sus aprendizajes y que su profesión revierta sobre el interés común, desarrollo sostenible y la mejora de determinados colectivos desfavorecidos. También el profesorado tiene la capacidad de proponer iniciativas al alumnado interesado en este tipo de proyectos.

El papel del profesorado es el de asegurar los contenidos académicos del plan de trabajo propuesto por el alumnado, así como dar seguimiento y tutorización a lo largo de la estancia. Por último, éste evalúa de forma cualitativa el desempeño del alumnado y da apoyo en el proceso de evaluación del TFG o TFM resultante.

Las entidades que acogen al alumnado aseguran que el servicio prestado, fruto del trabajo realizado por el alumnado, sea real, útil y se encuentre alineado con las necesidades de la entidad o de los colectivos concretos con los que trabajan. Éstas se encargan de ajustar el plan de trabajo del alumnado a la dinámica propia de la entidad e insertarlo dentro de un proyecto de cooperación al desarrollo. De esta manera, el alumnado realiza prácticas curriculares a la vez que desarrolla su TFG o TFM y conoce y forma parte de un proyecto de cooperación.

A continuación, se recogen algunos de los testimonios del alumnado participante.

“Los profesores me pedían un enfoque, a partir de ahí hablé con la entidad y fuimos acoplando lo que a ellos le beneficiase” (EA7, comunicación personal, septiembre de 2018).

Los diferentes contextos en los que se integra el alumnado se caracterizan por su complejidad, tanto política como sociocultural, y por una situación general de carencia de recursos. Por lo que los proyectos se estructuran de forma que los aprendizajes académicos permitan dar soluciones técnicas a este tipo de problemas. Por tanto, los aprendizajes curriculares se materializan en proyectos reales que responden a necesidades sociales, proporcionando el servicio necesario que requiere la práctica pedagógica del ApS.

Por último, en algunos casos, los TFG o TFM son evaluados por un tribunal ajeno a los enfoques en los que se basan este tipo de programas. Esta circunstancia repercute de forma negativa en la valoración de éstos. Algunos tribunales valoran más la calidad técnica del proyecto, no teniendo en cuenta las particularidades y dificultades del contexto, el trabajo de multidisciplinar de conocimiento y comprensión –a la vez que de integración– sociocultural que debe realizar el alumnado. Es decir, las evaluaciones académicas priman la resolución técnica antes que las metodologías participativas e impactos sociales que se pueden lograr con este tipo de experiencias. “No se ha valorado bien, debido que se da más importancia a la resolución técnica que a la metodología” (ET1, comunicación personal, septiembre de 2018). “Cuando en los tribunales no hay gente con esta experiencia no han llegado a entender el proyecto dentro de su marco” (ET2, comunicación personal, septiembre de 2018).

Existe un alto grado de participación activa del alumnado y de las entidades de acogida en todas las fases del proyecto

El proyecto es el resultado de la proactividad del alumnado, quien decide participar en esta convocatoria. Su alta participación es evidente en todas las etapas del proyecto. Pero cabe destacar la gran participación que demuestra la mayoría de los estudiantes en la entidad de acogida y en la vida sociocultural de su entorno, más allá de lo necesario para el desarrollo del TFG o TFM.

Esto se traduce en el desarrollo de actividades que, sin ser parte del proyecto personal, forman parte de la dinámica cotidiana de las entidades.

Por otro lado, la alta motivación del alumnado ha supuesto también que éstos se involucrasen más allá de las actividades de las entidades, proponiendo nuevas, realizando notorios ejercicios de integración y comprensión cultural para poder desarrollar un trabajo más acorde con el contexto.

Contactó con un pescador, se fue varios días con él, le enseñó un nuevo sistema de trenzado y se lo planteó a las mujeres. Ahora todas las mujeres de la organización lo utilizan. Pasó de la tecnología de la pesca a la del arte. [...] También vivió con una

familia. Se convirtió en uno más. Eso es una experiencia muy fuerte (ET2, comunicación personal, septiembre de 2018).

“Además propuse actividades para apoyar la huelga del 8M. [...], vi cambios en las mujeres en las relaciones consigo mismas, con sus compañeras, más sororidad, con el resto de los compañeros...” (EA7, comunicación personal, septiembre de 2018); “debido también a mi mayor implicación en el trabajo social y las necesidades inmediatas que percibo, en ocasiones he dejado de lado el proyecto” (IA3, comunicación escrita, septiembre de 2018).

Más allá de la puesta en práctica de los conocimientos académicos en un contexto real y dando respuesta a unas problemáticas sociales, la participación activa del alumnado a lo largo de sus estancias permite un aprendizaje sociocultural más amplio que permite un mayor desarrollo personal y profesional.

“Conocer desde dentro el trabajo en comunidad y la problemática que existe en la zona, poder estrechar lazos con líderes y lideresas comunitarios e incluso coordinar actividades ha ampliado mi visión de la realidad e implicación en el proyecto” (IA13, comunicación escrita, septiembre de 2018).

El servicio se vincula fuertemente a los estudios dando respuestas técnicas a necesidades reales de colectivos concretos

El hecho de que el contenido de la estancia del alumnado se diseñe en el marco de la realización de un trabajo académico, como es el TFG, TFM o prácticas curriculares, permite que el servicio prestado a la entidad guarde una fuerte relación con los contenidos académicos de los estudios del alumnado.

Los servicios realizados, son dirigidos y tutorizados directamente por las entidades de acogida. Generalmente se dividen en tres:

1. Servicios directos, dirigidos a mejorar las condiciones de vida de un colectivo concreto: proyectos de mejora de la habitabilidad, educación, etc.

“El objetivo principal ha sido promover y contribuir al desarrollo de este grupo de mujeres artesanas, utilizando el diseño como principal herramienta de transformación” (IA14, comunicación escrita, septiembre de 2018).

2. Servicios indirectos, pero que repercuten de forma directa a las entidades: productos técnicos o artísticos que forman parte del trabajo continuo del día a día y que contribuyen a su funcionamiento y cumplimiento de objetivos.

“El resultado fue producir planos ajustados a la normativa, lo que permitió que se empezasen las obras otros procesos con otras comunidades que estaban a la espera” (EA7, comunicación personal, septiembre de 2018).

3. Apoyo a procesos de incidencia política, como son proyectos de soberanía alimentaria, realización de documentales sociales participativos, fortalecimiento de capacidades en incidencia en políticas públicas de grupos de jóvenes y mujeres.

Pese al perfil técnico del alumnado y de muchos de los resultados obtenidos como servicio prestado a la entidad, las entidades de acogida y la naturaleza de los proyectos han permitido que el acento del proyecto se pusiese siempre en la dimensión social, humana y comunitaria, primando las metodologías participativas con fines sociales a los resultados técnicos. Lo que ha supuesto un gran aprendizaje

humano y un aporte de un enfoque más multidimensional en el desarrollo de la futura profesión del alumnado.

Por parte de las entidades, los diferentes servicios han recibido una muy buena valoración y existe la intención de continuar acogiendo estudiantes dentro de este programa.

La participación en este tipo de programas contribuye a fortalecer la capacidad de reflexión crítica del alumnado y profesorado

La adopción de un enfoque social y humano en el desempeño de los proyectos técnicos, como se indica anteriormente, ha supuesto un gran aprendizaje: la importancia de abordar los problemas sociales desde perspectivas multidisciplinares, lo que aporta una mayor dimensión a la visión que tiene el alumnado de sus estudios y futura profesión.

En este sentido, tras la experiencia, el alumnado aborda la necesidad de incorporar estas dimensiones sociales y de desarrollo humano, en sus estudios, realizando una crítica los contenidos curriculares y a la función social de la Universidad. Entienden que las universidades deben abordar, de forma tanto directa como transversal, materias como el desarrollo humano, la cooperación al desarrollo, la participación social... y tener un mayor contacto con las entidades sociales.

“Sentía que la universidad no me podía dar nada más, que era todo demasiado aséptico. En la carrera siempre me ha faltado la componente más social” (EA7, comunicación personal, septiembre de 2018).

Por otro lado, a nivel general, este tipo de experiencias contribuyen a que tanto el alumnado como el profesorado aprendan y/o profundicen en la redirección de sus estudios o profesiones a unos fines sociales, motivados por valores solidarios. De la misma manera, ayuda a valorar sus estudios y profesiones al comprender el impacto social que pueden tener.

Vi la aplicación de mi carrera y mi formación en un mundo más real. Es una aportación más real, más coherente y más comprometida. Podemos ser los mejores profesionales del mundo, que sólo somos técnicos y tenemos un mundo por aprender que va más allá de nuestra técnica. Y que por encima de eso está la persona que tenemos delante (EA7, comunicación personal, septiembre de 2018).

“Este tipo de proyectos deben tener continuidad, hay que ofrecerlos a alumnos de cursos siguientes y como casos de estudio” (ET1, comunicación personal, septiembre de 2018).

Por último, el alumnado experimenta un proceso intenso de inmersión y comprensión sociocultural en contextos complejos y/o muy diferentes a aquellos en los que normalmente forma parte, lo que contribuye a fortalecer la sensibilización social.

Comprensión del contexto local-global: sobre las diferentes realidades existentes, relativizar, impacto en la escala de valores.

Se generan aprendizajes valiosos en todos los niveles que contribuyen directamente al desarrollo profesional, personal y en valores del alumnado, que repercuten también en el profesorado

A nivel **cognitivo**, cabe destacar cómo el alumnado ha materializado las diferentes asignaturas de sus estudios en un único proyecto, a través de muy diferentes actividades diarias en la entidad y que, en 12 de los 14 casos se ha convertido en su TFG o TFM. Es decir, esta experiencia ha permitido al

alumnado poner en práctica los diferentes aprendizajes generados a lo largo de sus estudios en una situación real.

Cuando metes al alumno en una situación real, todos sus conocimientos afloran. [...] Contactó con un pescador, se fue varios días con él, le enseñó un nuevo sistema de trenzado y se lo planteó a las mujeres. Pasó de la tecnología de la pesca a la del arte... y las mujeres lo usan (ET2, comunicación personal, septiembre de 2018).

Así pues, el alumnado desarrolla la capacidad de materializar los aprendizajes utilizando las herramientas del entorno y adaptándose a él. Esta capacidad se refuerza debido al gran interés y motivación, las inquietudes sociales de partida y por el hecho de ver un fin social directo e inmediato de sus acciones que beneficia a estas entidades y a los colectivos con los que trabajan.

“Vi la aplicación de mi carrera y mi formación en un mundo más real” (EA7, comunicación personal, septiembre de 2018).

Respecto a los **aprendizajes profesionales**, el desarrollo de capacidades o habilidades que pueden repercutir en la vida laboral del alumnado, son muchas a nivel de habilidades, de aprendizajes técnicos y de desarrollo personal y ético. Estos aprendizajes vienen influidos por el contraste del contexto sociocultural y el tipo de entidad en la cual desarrollan la estancia.

De entre las principales habilidades que destacan, especial relevancia toma la capacidad de resolución de problemas tanto técnicos como sociales, lo que tiene más importancia pues se producen en contextos diferentes y/o complejos y, en muchas ocasiones, faltos de recursos en comparación con el contexto de procedencia del alumnado.

Por otro lado, el alumnado incide en la importancia del desarrollo experimentado en su capacidad comunicación, liderazgo, autonomía y trabajo en equipo, especialmente cuando las entidades en las que trabajan están formadas por equipos multidisciplinares.

“Logró recabar información fundamental, entrevistarse con los interlocutores clave del proyecto, así como realizar trabajo de campo. Además, completó reuniones informativas con la contraparte local y pudo avanzar en la solución técnica más adecuada” (IT9, comunicación escrita, septiembre de 2018).

Los alumnos pasan de una realidad en la que lo tienen todo, en el mundo cómodo e inmediato y multiplican sus capacidades que ya tenían aquí y desarrollan otras nuevas como la capacidad de resolver problemas sin tener nada (no como aquí), de supervivencia profesional, cosa que aquí no conocen. Es un aprendizaje desde cero. Desarrollan capacidades que hasta el momento eran desconocidas, pero ganan recursos de resolución de problemas técnicos y humanos (porque se tienen que integrar) (ET2, comunicación personal, septiembre de 2018).

A nivel técnico, y en relación a esto último, esta experiencia permite al alumnado comprender la importancia de abordar retos sociales desde enfoques multidisciplinares, en colaboración o trabajo en red con profesionales o entidades de diferentes ámbitos. Por otro lado, el alumnado destaca también el aprendizaje de técnicas y metodologías participativas, en todas las fases de los proyectos, y su importancia por el impacto y beneficio social que pueden generar.

Poder mirar desde el punto de vista de mis compañeros trabajadores sociales, y a la vez desde la ciudad y su arquitectura (por mi formación) me ha hecho aprender que lo uno

nunca podría funcionar sin lo otro y que se es mucho más útil cuando se trabaja en equipos diversos dispuestos a compartir conocimientos (IA13, comunicación escrita, septiembre de 2018).

Por último, es importante resaltar el impacto de esta experiencia en el proceso de desarrollo y maduración personal del alumnado. Hecho del que no sólo hacen referencia los propios estudiantes, sino también sus tutores. El proceso de integración y comprensión cultural, de adopción de roles profesionales y de agentes cambio permite al alumnado fortalecer su compromiso con la sociedad y el medio ambiente, tanto como persona como profesional.

“La maduración de la alumna se ha visto fortalecida y ha generado una mirada diferente a su futura profesión” (IT3, comunicación escrita, septiembre de 2018).

Los **aprendizajes en valores propios de la EpD** son un resultado muy importante, debido a su relevancia dentro de los objetivos del programa PCD: la adopción de un enfoque ético, solidario y sostenible en el desarrollo de la profesión, la comprensión de las desigualdades globales y locales, así como la interconexión de las causas y los efectos de la pobreza a nivel global, el sentido crítico, etc. Conocer de tan cerca determinados contextos y situaciones contribuye a aumentar las inquietudes sociales con las que ya partía el alumnado y a fortalecer su compromiso social, tanto con los colectivos con los que ha participado en esta experiencia, como con otros en su entorno de procedencia.

Me traigo experiencias. He aumentado la sensibilidad y la percepción respecto a mi entorno humano, a lo que le pasa, a percibir a la gente, sus vidas. Me traigo el convencimiento de que no me va a servir ningún trabajo. También me traigo más inquietudes (EA7 comunicación personal, septiembre de 2018).

“Formar parte de la vida campesina fundamentada en la vida en comunidad me ha permitido entender cómo se puede trabajar desde las propias relaciones humanas en la construcción de un nuevo modelo de sociedad” (IA12, comunicación escrita, septiembre de 2018).

Es relevante subrayar, una vez más, el impacto sobre la forma de comprender la profesión del alumnado y del tutor. Ésta cobra ahora un sentido de responsabilidad social y ética para con la sociedad, reforzando la motivación del alumnado de trabajar en pro de una sociedad más justa.

“A raíz de esta experiencia, el trabajo de los alumnos toma otra dirección. Ya no quieren trabajar en producto de masas, si no que cambia la ruta profesional en dirección a lo social o la cooperación” (ET2, comunicación personal, septiembre de 2018).

Por último, esta experiencia contribuye a fortalecer la calidad educativa de la UPV también de forma indirecta, ya que también genera **aprendizajes en el profesorado**. Sin embargo, los efectos en el profesorado difieren en función a dos tipos de perfiles: uno es aquel profesor/a que tiene su primera toma de contacto con este tipo de proyectos, y aquellos/as que ya tienen una trayectoria más amplia.

En el primer caso, esta experiencia sirve, como para gran parte del alumnado, para poner en valor la relevancia social de la profesión, dándole una utilidad social. Lo que tiene un efecto motivador para la profesión y para explorar nuevas líneas de trabajo e investigación.

Que el dibujo y la pintura se convierta en un medio de expresión para los niños y niñas de allí, y a través de ello comuniquen sus angustias, sus temores, ese ha sido el gran

descubrimiento, la puesta en valor del arte como elemento terapéutico (ET1, comunicación personal, septiembre de 2018).

En cuanto al segundo perfil, y por lo general, a través del alumnado, los tutores aumentan el conocimiento y comprensión de diferentes culturas y contextos, así como de metodologías y técnicas diferentes de perfil social y participativo, lo que revierte directamente en los contenidos de las asignaturas. El efecto motivador no cesa pese a la trayectoria, sino que se refuerza la satisfacción laboral y personal.

Es muy motivador. Me aporta moral para seguir en la universidad, esto te permite dar sentido a la permanencia. [...] La organización cuenta conmigo y he participado, en nombre de la UPV, en jornadas de sensibilización que han organizado, contando los trabajos realizados [...] Sigo teniendo que estudiar para resolver problemas que ellos (el alumnado que participa en proyectos de cooperación) me plantean. Me mantienen activa por la responsabilidad que cojo. Estar constantemente formándome y me apetece más estudiar sobre esto que otras materias. Me mantiene vivo emocional y técnicamente (ET2, comunicación personal, septiembre de 2018).

5 CONCLUSIONES

A modo de conclusión el valor de esta propuesta de ApS se puede concretar en los siguientes elementos.

- Este tipo de programas de movilidad son un ejemplo de uso de la herramienta ApS muy interesante y que responden a los requisitos de la metodología en todas sus etapas.
- Un elemento de gran valor añadido es aprendizaje y desarrollo académico, profesional y personal que se produce con una clara dirección de cambio social, lo cual supone un valor adicional a un programa de movilidad.
- Realizar un TFG o TFM asociado al servicio dota al aprendizaje de mayor profundidad académica, a la vez que permite el desarrollo de un conjunto de capacidades y/o habilidades amplio al tener la oportunidad de poner en práctica, en un contexto real, los contenidos teóricos planteados por el profesorado.
- Contribuyen a la construcción de ciudadanía global y al logro de profesionales con elevados valores éticos para el ejercicio profesional ya que aportan al desarrollo profesional y personal valores, inquietudes y compromiso social, rasgos característicos todos ellos de la EpD.

Respecto a las mejoras necesarias para fortalecer y consolidar estas experiencias se pueden desatacar:

- La importancia de fortalecer los programas apoyando a los tutores y entidades facilitado el acompañamiento al alumnado desde la fase de inicio.

- Necesidad de realizar una tarea de sistematización de los impactos de los servicios realizados por el alumnado, así como la incorporación de los aprendizajes del profesorado en su práctica docente.
- Necesidad de fortalecer la sensibilización en el profesorado hacia estos enfoques pedagógicos y tipologías de proyecto para que valorizar el servicio social a la vez que los aprendizajes técnicos. Así mismo se hace necesario un conocimiento mayor por parte de la universidad para proporcionar un mayor reconocimiento académico en este tipo de experiencias.

Por último, señalar las limitaciones propias de este estudio, siendo estos resultados valiosos, pero no suficientes para fortalecer la metodología del ApS en los programas de cooperación.

6 REFERENCIAS

- Battle, R.; Puig, J.M.; Bosch, C.; Palos, J., (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro
- Battle, R., (2011). Voluntariado y aprendizaje-servicio. Una metodología educativa que consiste en aprender haciendo un servicio a la comunidad. *En Son de Paz*. 01, 3-6.
- Martín, X., Puig, J.M., y M. Gijón (2017). *Reconèixer per educar: com incorporar l'aprenentatge social a l'educació social?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio: educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el Aprendizaje Servicio. En J.M. Puig (Coord.). *Aprendizaje Servicio: educación y compromiso cívico* pp. (91-105). Barcelona: Graó.

The role of civic engagement in ‘talking and walking’ the SDGs

Lucas Meijs¹, Philine van Overbeeke¹, Guénola Abord-Hugon Nonet², Lonneke Roza¹ & Stephanie Maas¹

Rotterdam School of Management, Erasmus University and Jönköping University

1 INTRODUCTION

Stakeholders across the globe such as governments, local communities, (future) employers, but also students, are placing increasing pressure on higher education institutions (HEIs) to innovate and adapt their teaching to (global) citizenship’s changing demands (Bringle & Hatcher, 2000). One major focus point in this global citizenship movement are the transformations gravitating around the 17 Sustainable Development Goals (SDGs). The 17 SDGs are ratified by most nations and since then have been adopted and used by schools and universities who perceive these goals as a holistic platform reflecting their diversity of actions linked to sustainability (connecting diverse disciplines, multiple schools, colleges, various areas of research and different educational programs and practice)³. An interesting fact to highlight for students and western HEI’s is that the SDGs, in contrast to the previous Millennium Development Goals (Sachs, 2012), are applicable globally in the global North as well as the global South. Consequently, SDGs play a major role in the local embedding of HEIs.

One of the vehicles for HEIs to achieve this local embedding is their civic role. The civic role of HEIs is often times developed along three lines (Van der Voort & Meijs, 2004): via the HEIs themselves, student organizations, and through student activities in the context of their education. First, HEIs can establish their own social responsibility programs and policies. This can include donations, sponsorships or employee volunteering by university staff and faculty, or other sustainability practices directed towards their social responsibility. Second, student associations can also embed civic engagement, where student associations are becoming more and more active in and engaged with their local community (Njiokiktjien, Talavera, & Lugtenberg, 2004). Third, student activities within and limited to the curriculum or educational context can fulfil the civic role of HEIs. HEIs can stimulate these activities for example by providing exemptions to students based on their volunteer work performed in their own time, or providing students with the opportunity and time to give time to the community through social internships, community service and service-learning. As known from the community and service learning practices, the civic engagement of students can be used as a basic part of the educational approach of the HEI to create both cognitive understanding as well as behavioural application of SDGs. As McLlarth and MacLabhrainn (2007, p. xviii) state: “by embedding community experiences into academic work, higher education institutions could better prepare students to understand and address community problems and help them reflect on the impact of their work on the community and on their own lives”. Interestingly enough this can be done in different nonprofit regimes (van der Voort, Meijs, & Whiteman (2005). The second and third civic role are the focus for our current research as in this conceptual chapter we extend the civic engagement and community involvement of students to include both within the curriculum as well as extra-curricular

¹ Rotterdam School of Management, Erasmus University, the Netherlands

² Jönköping University, Sweden

³ See for example <https://www.rsm.nl/positive-change/>

activities. We also expand to all stages of academic life being connected to the HEI, including pre-student (prospect) and post-student (alumnus).

The underlying idea is based upon the ‘Social-Responsibility Matrix’ that combines ‘talking’ (identity) and ‘walking’ (behaviour) in order to achieve true intertwined CSR or in our case ‘understanding of SDGs’ (see Haski-Leventhal, Roza & Meijs, 2017). Based upon the idea that identity (wanting to do ‘good’) and behaviour (actually doing something ‘good’) are sometimes not linked, the Social-Responsibility Matrix consists of four patterns for classifying SDG connection: Low Social Responsibility, Identity-based Social Responsibility, Behaviour-based Social Responsibility, and Entwined Social Responsibility. Civic engagement, especially service learning, offers the possibility to combine both identity and behaviour and in this way achieve intertwined SDG understanding.

Regular criticism shows that “indoor classroom” learning mostly focusses on knowledge acquisition, creating an identity of global citizenship and cognitive understanding of SDGs without guaranteeing a change in actual behaviour (Waddock & Lozano, 2013; Nonet, Kassel & Meijs, 2016). Meanwhile, community experiences such community service actually develop SDG behaviour, at least in the moment, but perhaps do not build upon understanding or identity. It appears that taking an individual on the sustainability journey requires more than theoretical input (knowing) (Nonet, 2013). Even more as the SDG journey is complex. The Sustainable Development Agenda is diverse, multidisciplinary, covering complex and intertwined global and local issues and requesting collaboration at all levels. It also requires the development of new skills and resources (doing) in alignment with values, identities, keeping in mind a world view (being).

We pose the idea that a combination of “talking” and “walking” offers a great way to achieve change in both behaviour and identity, not only in service learning during the formal education but also in alumni situations when people are working. Take for example the study conducted with IBM and HSBC (Gitsham, 2012) in which the process of connecting identity to behaviour becomes clear. The company launched a learning program designed for those considered as potential leaders. The program was developed in order to build knowledge and skills, and was advanced in a way that partnerships were formed with third parties such as non-profit organisations in emerging nations. Employees invested their time and skills and learned from valuable experiences through experiential learning (Gitsham, 2012). Study findings imply that participants gained experiences, and through the experiential nature of the learning, ideas were easily understood and transformed from dry abstract ideas to the feeling of behaving differently in the future (Gitsham, 2012). It is thus relevant to go even beyond *Knowing*, *Doing* and *Being* by helping the participants to get a sense of *Belonging* and *Becoming* “[...] being and belonging, is important in becoming effective practitioners with diverse learners” (Haworth, 2015, p.127).

At the end of the chapter, we will present a civic engagement model for the whole academic life, preferably aimed at the SDGs, based upon two approaches. The first approach is involved learning referring to learning situations that involve the combination of experiential learning with community involvement strategies (Meijs & Elmar, 2009; Roza & Meijs, 2014). The concept of involved learning includes a broad conceptualization of third party involvement in civic engagement (Haski-Leventhal, Meijs, & Hustinx, 2010) including HEIs and potentially also the educational institutes and communities in the pre-student stage and employers and communities in the alumni stage. The second approach is based upon transliterating Roza (2016), who states that corporate volunteering should also

include the private volunteering of the ‘employee’ pre and post hire, into the HEI and academic life. The end result is a model for a long potential experiential learning journey of a student in academic life of continuous education (prospect, bachelor, master, alumnus).

2 RESEARCH QUESTION

In the study we address the research question how civic engagement of students facilitated by HEIs, both inside or outside the curriculum and in all stages of academic life, could be integrated to achieve positive impact, focussed on the SDGs, with students. In other words, how can combining SDG knowledge and behaviour be achieved by employing civic engagement in all its forms? To answer this research question we combine theoretical building blocks into a central template on how HEIs can implement this. In short our research is based on literature research and our own practice as university teachers, researchers and consultants. Combining these theoretical building blocks, we address the following overall question:

How can civic engagement, inside and outside HEIs, be facilitated and designed in order to achieve global SDG effects (in behaviour and identity) in our students?

3 TWO BUILDING BLOCKS: INVOLVED LEARNING AND STUDENT LIFE CYCLE

Current HEIs mostly help an individual gain knowledge at the theoretical level. HEIs seldom help students to connect to who they are, their values and true purpose. Let alone how they can act upon these values. Consequently, HEIs seldom support students to develop a sense of belonging with their peer students, with stakeholders and the world. In order to address this an approach is needed that links theory to practice, plans to actions and that ‘walks the talk’.

3.1 Building block 1: Involved learning

The first building block is a community-based pedagogy that combines learning and experience: a specific form of experiential learning (Bringle & Hatcher, 2007). Experiential learning (Kolb, 1984) is described as a phenomenon that makes students come face to face with making decisions that are real rather than merely thinking about a situation or case (McCarthy & McCarthy, 2006). It is proven to be effective for developing leaders since it contributes to a framework for individuals to expose their own values and understand others’ perspectives (McGaw, 2005). Or in the words of Lewis and Williams (1994) service learning is described as “in its simplest form, experiential learning means learning from experience or learning by doing. Experiential education first immerses learners in an experience and then encourages reflection about the experience to develop new skills, new attitudes, or new ways of thinking” (p 5). According to Johnson, Johnson and Smith (1991) the phenomena of experiential learning has a characteristic feature of active learning that involves indeed higher levels of involvement and may facilitate the development of skills. These skills include critical thinking, meta-cognitive learning, synthesis and integration. “The whole sustainability and environmental awareness piece starts right in your own backyard [...] we can all read this in the press but the hands on stuff is the hook” (Gitsham, 2012, p.302).

Involved learning refers to learning situations that involve the combination of planned experiential learning with community involvement strategies. The separation and combination of learning and developing versus experiencing and community involvement forms the basis of our framework to

combine civic engagement with any form of experiential learning or personal development into involved learning. We can identify four types based on two dimensions: (1) type of learning; (2) who initiates or manages the involved learning. **Emergent learning** exists when it is expected that participants learn from the experience itself. With **deliberate learning**, learning goals are determined in advance. In addition, involved learning programs can either be initiated by the participant themselves (**self-managed learning**), or can be obliged to participants by third parties such as governments or (higher) education institutions (**other-determined learning**). Depending on these two dimensions, examples of involved learning include: community service, service-learning, neighbourhood volunteering, and youth development programs (Roza & Meijs, 2014). To be effective as educators, HEI should extend themselves into being involved in other civic engagement of their students into their academic systems.

Table 1

Example of different types of involved learning (Roza & Meijs, 2014)

	Other-determined Learning	Self-managed Learning
Emergent Learning	Community service in High schools	Neighbourhood volunteering
Deliberate Learning	Service Learning	Youth development programs such as The Duke of Edinburgh's International Award (see Van Baren, Meijs, & Meelen, 2015)

Involved learning in the deliberate learning forms, requires a third party who organizes the volunteering and sometimes, in the case of service learning, even the learning. This is what Haski-Leventhal et al. (2010) call third party involvement. They explain that “[by] the emergence of new forms of volunteering, such as corporate volunteering or service learning, it becomes clear that not only are the volunteer organisations and individuals responsible for such encouragement, but third parties can also play an important role. Governments, corporations and educational institutes may all enhance the volunteerability of individuals and the recruitability of volunteer organisations.” (p. 143). This trend toward “third party volunteering” has been accelerated by other changes in the “landscape of volunteering”. There has been a mushrooming of more episodic and project-based volunteering opportunities, which often are joint initiatives with external parties (governments, corporations, schools), such as national service days, volunteering through employee-based volunteer programs, service learning in education, and volunteering to government in stipend volunteer programs” (Hustinx & Meijs, 2011).

3.2 Building block 2: Student-Life stages

Our second building block follows the ideas of Roza (2016) on the prolonging of corporate involvement into employee volunteering to all phases of a career, we prolong the HEI involvement in the civic engagement of students by adding the prospect phase and the alumni phase. We see this in the perspective of lifelong learning and a possibility for HEIs to create more impact with their academic

capacities. Next to expanding the reach of HEIs civic involvement, we also incorporate the question who is controlling the program of the civic engagement. In short, the ‘younger’ the students, the more the HEI makes the decision on the civic involvement such what is exactly the involvement, with which organization(s) does the HEI cooperate and what needs to be done and achieved. Following Roza (2016) we call this ‘HEI-led HEI engagement’. Student-led is a situation more fitting for alumni where it is the HEI that follows the choices of the alumni in arranging civic engagement. This is “Student led HEI engagement” (see figure 1).

3.2.1 *Prospect: mutual selection*

The central issue with prospective students is the quality of the selection process ending in a good fit between the student and the HEI. For the (prospective) student involved learning offers a diverse set for personal development and possibilities to signal positively to the HEI (see Handy et al., 2010). The first type is the combination of emergent and other-determined learning that occurs in high school community service projects. The HEI could support community service programs that focus on SDG issues and take place after school. The other types of involved learning are a popular way of non-formal education and accidental learning through regular (youth) associations. For HEIs this offers (e.g.) the possibility to organize open campus days for these youth organisations where they can see how the HEI looks and feels. Showcasing the HEI involvement with SDGs certainly will evoke some reputation effects. Thus, a HEI can, through involvement in the involved learning processes and the community, signal the values and quality of the HEI and support the development of pre-university academic competencies and connection to the SDGs.

3.2.2 *Bachelor and Master Students: formation and specialization*

During their time at HEI’s, students go through the phases of academic development. They have multiple options to be(come) active in the community. For HEI students this will most likely happen in one of three contexts; the personal context, the student association, and the classroom. This is the most obvious stage of academic life for HEIs to be committed to the involved learning of the students. Generally spoken the involved learning during the BA years focusses on the socialization and formation of the pupils into student-life and academia. It is the HEI who creates the opportunities for the students by organizing large scale community service to incorporate SDG behaviour and facilitating a rich student community. An important part is using involved learning to help students to make a good master decision. In the master stage slowly, students will get more specialized and more independent. This offers possibilities for civic engagement in student research projects and deep service learning experiences. It also offers HEIs possibilities to actually involve the students in implementing policies on the SDGs. An important issue that remains is to keep the holistic perspective on SDGs open as the master phase can easily lead to silo thinking. Again, civic engagement and service learning can be used to prevent this.

3.2.3 *Alumnus*

Looking at alumni the first good news is that generally spoken students who participate in service learning during their studies are found to be more active as volunteers five years after the experience (Austin et al., 1999). It could thus be argued that alumni of HEIs that are involved with service learning and other civic engagement, will seek a similar experience in life after graduation. The idea is that the HEI, that has been so dominant in their lives for the last years, should help make ‘early’ alumni making

the transition to civic life too, next to supporting entering the labour market. Of course, alumni will probably engage in some form of self-managed, emergent learning and general volunteering. In this case the HEI can try to support, with the bachelor and master students, the civil society organizations that the alumni are involved in. A second possibility is combining development through volunteering with their professional life. As companies have been increasing their engagement Corporate Community Involvement (CCI) corporate volunteering is growing and a developing phenomenon in many countries (Roza, 2016; Krasnopolskaya, Roza, & Meijs, 2016). When corporate volunteering is used to facilitate professional growth and development of skills in congruence with specific learning goals set by the company, a form of deliberate learning exists. However, when this is not the case, corporate volunteering can also be a form of emergent learning. The type of initiator can also differ, as in some cases the employee will self-manage while in other cases the company will initiate.

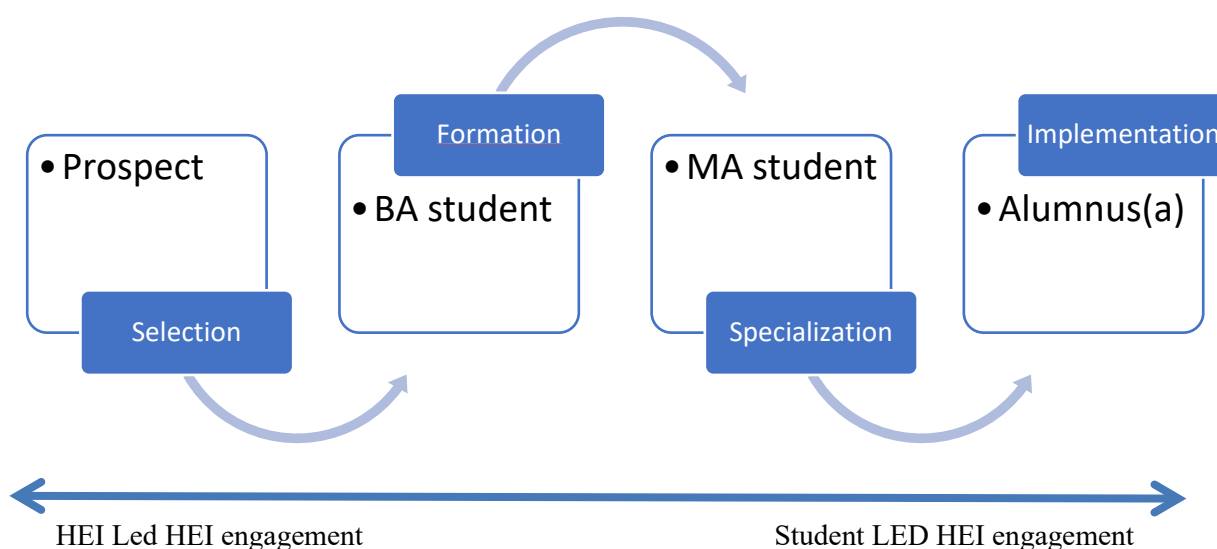


Figure 1: Civic engagement moving along academic life

4 CONCLUSIONS

This research shows that different forms of experiential learning styles should be embraced to allow for emergent and deliberate learning, depending on the organizational stage and priority towards sustainability. Helping HEIs grow towards the SDGs should be done in accordance to individual development principles, embracing how individuals can transform towards the SDGs, by then creating learning organization with appropriate trainings, experiences, resources and trainers.

As stated before, current HEIs mostly help individuals gain knowledge at the theoretical level (knowing), by then increasing individuals' level of theoretical expertise in different areas but seldom helping them connect to who they are, their values and true purpose (being), to how they can act and take action (doing), by then seldom supporting them to develop a sense of belonging with their peer students and with stakeholders and finally not supporting them building a shared organizational vision and getting a systemic sense of becoming.

Transitioning towards the SDGs will not happen unless all HEIs help prepare their students across academic life appropriately. How a HEI helps students by being active at the different stages of a student's development and offering the appropriate learning experience? We are not going to solve this need by the development of theoretical knowledge alone, we need to link it to concrete experiences and help individuals develop civic engagement.

To step away from dogmatic and top down teaching, HEIs should invite practitioners, various stakeholders and foremost communities, inviting them to help students learning from others' experience. The need for experiential learning is again emphasized in this research, showing needs to develop innovative skills, the capacity to adapt, transform and change through practice. Added to classical teaching HEIs need to incorporate experiential learning through emergent learning, deliberate learning, self-managed learning and other determined learning experiences into the classroom.

In order to achieve intertwined SDG action based upon both identity and behaviour, HEIs must have a broad civic engagement portfolio including involved learning. We pose that HEIs should not only focus on their current students but also incorporate prospective students and alumni. By doing this HEIs are involved in the civic engagement of their students and the students are involved in the civic engagement of the HEI. That is a mutual beneficial situation that can be continued. Table 2 combines the academic life phases with the four involved learning options. We hope this figure forms an inspiration and rational for more concrete actions.

Table 2

Combining involved learning and academic life

	Prospect (Primary, High school)	Bachelor	Master	Alumni (Employed, Retired)
Emergent / others	Communiversality clean-up day	Communiversality clean-up day	Communiversality clean-up day	Communiversality clean-up day
Emergent / self		SDG student association	SDG study association	
Deliberate / others		Service learning SDG	Service learning SDG	
Deliberate / self			AISEC SDG	

5 REFERENCES

- Austin, M. J., Martin, M., Carnochan, S., Goldberg, S., Berrick, J. D., Weiss, B., & Kelley, J. (1999). Building a comprehensive agency-university partnership: A case study of the Bay Area Social Services Consortium. *Journal of Community Practice*, 6(3), 89-106.
- Baren van, E., Meelen, M., & Meijs, L. C. P. M. (2015). Promoting Youth Development Worldwide: The Duke of Edinburgh's International Award. *Journal of Youth Development*, 10(1), 106-118.
- Bingle, R. G. & Hatcher, J. A. (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2007). Civic engagement and service learning: Implications for higher education in America and South Africa. *Education as Change*, 11(3), 79-89.
- Gitsham, M. (2012). Experiential learning for leadership and sustainability at IBM and HSBC. *Journal of Management Development*, 31(3), 298-307.
- Handy, F., Hustinx, L., Kang, C., Cnaan, R., Brudney, J., Haski-Leventhal, D., Holmes, K., Meijs, L., Pessi, A., Ranade, B., Yamauchi, N., Zrinscak, S. (2010). A cross-cultural examination of student volunteering: Is it all about résumé building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(3), 498-523.
- Haski-Leventhal, D., Meijs, L. C. P. M., & Hustinx, L. (2010). The third party model: enhancing volunteering through governments, corporations and educational institutes. *Journal of Social Policy*, 39(1), 139–158. doi: 10.1017/S004727940990377
- Haski-Leventhal, D., Roza, L., & Meijs, L. C. P. M. (2017). Congruence in corporate social responsibility: connecting the identity and behavior of employers and employees. *Journal of Business Ethics*, 143(1), 35-51.
- Haworth, P. (2015). Pedagogies of working with diversity: Doing, knowing, being, belonging, becoming. In L. Orland Barak, & C. Craig (Eds.) *International teacher education: Promising pedagogies (Part B)*. (pp. 115 - 135). Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Publishing.
- Hustinx, L. & Meijs, L.C.P.M. (2011). Re-embedding volunteerism: In search of a new collective ground. *Voluntary Sector Review*, 2(1), 5-21.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krasnopolskaya, I., Roza, L., & Meijs, L.C.P.M. (2016). The relationship between corporate volunteering and employee civic engagement outside the workplace in Russia. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(2), 640-672.
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New directions for adult and continuing education*, 1994(62), 5-16.
- McCarthy, P. and McCarthy, H. (2006). When Case Studies Are Not Enough: Integrating Experiential Learning Into Business Curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204.
- McGaw, N. (2005). Developing leaders for a sustainable global society. *Strategic HR Review*, 4(6), 32–35.
- McIlrath, L., & MacLabhrainn, I. (Eds.). (2007). *Higher education and civic engagement: International perspectives*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Meijs, L. C. P. M. & Elmar, M. (2009). *Involved learning: Learning throughout the life span*. Involved Learning Conference, January 2009, Rotterdam.

- Njiokiktjien, M., Talavera, C.D., & Lugtenberg, G. (2004). Supporters van Rotterdam; Studentenorganisaties actief in de stad [Supporters of Rotterdam: student associations active in the city]. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.
- Nonet, G. (2013). *Responsible Management and Business Schools: Analysis of the Schools Strategy and the Education* (Doctoral thesis). University of Montpellier, France.
- Nonet, G., Kassel, K., Meijs, L. (2016). Understanding Responsible Management: Emerging Themes and Variations from European Business School Programs, *Journal of Business Ethics* 139(4): 7171-736.
- Roza, L. & Meijs, L.C.P.M. (2014). Involved learning. In L. Bridges Karr, L.C.P.M Meijs & J. Metz (Eds.), *Volunteering and Youth Services. Essential readings for social work, social policy and urban management* (pp 145-163). Amsterdam: SWP.
- Roza, L. (2016). *Employee Engagement In Corporate Social Responsibility* (Doctoral thesis). ERIM / Erasmus University Rotterdam, The Netherlands (No. EPS-2016-396-ORG).
- Sachs, J. (2012). From Millenium Development Goals to Sustainable Development Goals, *The Lancet* 379, 2206-2211.
- Voort van der, J. M., & Meijs, L.C.P.M. (2004, may). *Linking community responsibility of business schools and the social responsibility of businesses*. Paper presented at the symposium Community responsibility: how can universities be more successful? Introducing the concepts of 'service learning and a transfer going culture, Erasmus University Rotterdam, The Netherlands.
- Voort van der, J.M., Meijs, L.C.P.M., & Whiteman, G. (2005). Creating Actionable Knowledge: Practicing Service Learning in a Dutch Business School Context. In: C. Wankel, & R. DeFillipi (Eds.), *Educating Managers through Real World Projects* (pp. 149-179). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Waddock, S. and Lozano, J. (2013). Developing more holistic management education programs: Lessons learned from two programs, *Academy of management Learning & Education* 12(2): 265-284.

Service-learning in higher education – summary of need analyzes of university teachers

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Mária Murray Svidroňová & Martina Kubealaková

Matej Bel University Banská Bystrica

Tatiana Matulayová

Palackého University Olomouc

Alina Simona Rusu, Carmen Costea-Bărluțiu

Babes Bolyai University

Attila Paustis, Florian Reisky

Danube University Krems

Bojana Culum, Lara Jelenc

University in Rijeka

Thomas Sporer, Isabel Husterer

University of Eichstätt-Ingolstadt

1 INTRODUCTION

The strategy developed worldwide in relation to the third mission for several decades is service-learning (SL). SL is widely recognized as an innovative pedagogy that assists HEIs in fulfilling their complex mission of preparing new generations of socially responsible and active citizens. Some HEIs in the European higher education area have been applying SL strategy for several years, however, it is only beginning to be discovered or still remains unknown in most countries of Central and Eastern Europe (CEE). As stated by Clayss (2013), SL focuses on eliminating the gap between social engagement and academic life. At the same time, it helps build bridges between "serious scientists" and socially engaged universities, creating a synergy between the three missions of HEIs.

The literature in the field indicates several basic theoretical definitions of SL, as well as numerous paradigms and perspectives in which this strategy is viewed. In the last 15 years, more than 200 new definitions of SL have been published, in which SL is understood as an experience, a pedagogical concept, a philosophical concept, social movement etc.

SL is often known in literature as community-based learning, i.e. a form of pedagogy that combines a service to the community with learning opportunities offered to the students involved (Heffernan, 2001). Inspired by the progressive educational movement led by the philosopher John Dewey (1910), SL is generally described as a "balanced approach to experiential education" that can "ensure equal focus on both the service provided to the community and the learning that is occurring" (Furco, 2011).

According to the US National Expert Education Society, SL refers to "any closely monitored service experience where the student assumes intentional learning goals and actively reflects on what they learn from experience" (Billing, 2000; Copaci, Soos & Rusu, in press). In other words, SL is perceived as a method by which students can learn and develop social and professional competencies through

active participation in community-oriented experiences that are connected to their academic curricula and provide them with reflective opportunities (Furco, 2011).

Despite the multitude of SL definitions in the literature, several key characteristics of SL have been identified (Billing, 2000; Copaci & Rusu, 2016), as it follows:

1. It is designed to meet the authentic needs of the community;
2. It is coordinated with an educational institution or community service programs;
3. It aims to develop civic responsibility in students;
4. It is integrated into the academic curriculum of the participants;
5. It provides a final temporal sequence that allows participants to reflect on the SL experience.

When operating with an SL concept in the higher education system, it is suggested that a distinction has to be made between community service, volunteerism, field education and SL (Fiske, 2001; Furco & Holland, 2005). SL thereby distinguishes itself from other types of community-oriented activities by its connection with the curriculum content, aiming to enrich the learning process by a better understanding of course content and a broader appreciation of the discipline to promote civic responsibility in the students and to strengthen communities (Fiske, 2001; Bringle & Hatcher, 1996; Hanover Research, 2011; Rusu, Hodo, & Bencic, 2014).

The community engagement history of HEIs through SL is presented in a comprehensive form in the paper "The community engagement professional in the emerging field" (Dostillio, 2017). Most of the SL programs in the academic environment have their tradition in the US (ibid). The main elements that are favoring the inclusion of SL programs in the strategic objectives of the HEIs are: reconsidering the students' potential as agents of social change and realigning the mission of universities with the needs of the community, existent clear scientific evidence of the effectiveness of SL practices on defined variables (individual, group, community partners etc.), the evolution of voluntary programs towards SL (curricular connection, reflection component, civic learning and civic competency development and partnerships with community agencies), outlining clear models of SL implementation at institutional level, with emphasis on the needs of teachers, students and the community (Dostilio & Perry, 2017). The components that define the competencies required for community involvement through SL programs in the case of academic (HEI) teachers are: knowledge (about SL, functional support from the University - departments, school, curricular openings, etc.) and skills and dispositions (Dostilio, 2017).

Due to the instrumental and innovative nature of the SL pedagogy in targeting both the socio-professional development of students and the needs of the community, there is an increased interest for SL programs in higher education institutions, as well as an increasing scientific interest toward the psychosocial and academic outcomes on the actors involved in the SL practices: students, academic staff and community (Eyler, 2002; Furco, 2011).

The role of HEIs in the development of communities and regions, in resolving local and global problems and their active contribution to the development of civic engagement and social responsibility of employees and students is not so well-known for the "traditional" HEIs as research and education missions are. Many HEIs are still not open to cooperation with public and non-

governmental organizations in their region and they do not have sufficient capacities developed to participate in the resolution of local, regional or national challenges and problems.

A specific situation can be seen in CEE. HEIs in this region, as well as civic engagement itself, were influenced by socialism. Today, these HEIs have to face challenges in education and building up a civic society. A civic society itself during the time of socialism was not supported and universities did not play a big role in the process of building the civic engagement focused on solving local problems. The role of universities was primarily placed in the areas of research and education. This is why some university teachers and leaders appear that they do not always understand the social role of universities, the need of its development, and thus, they are not prepared enough for its implementation in practice.

Based on these grounds, six universities from six European Union (EU) countries in cooperation with two non-EU partners (Argentina and Bosna Hercegovina) have been implementing the international project SLIHE “Service learning in higher education – fostering the third mission of universities and civic engagement of students” since September 2017. The main objective of the project is to strengthen the capacities of HEIs in the fulfillment of their third mission and to improve civic engagement of students through implementation of the innovative strategy of service-learning in the CEE region. The partial aim of the project is to improve the quality and relevance of study offered in the field of implementation of service-learning strategy in the higher education curricula through the development of training curricula and materials adapted to the context of CEE. Among the main innovative outcomes of the project are: 1) training for teachers in service-learning and a guide for trainers, 2) a manual for implementation of the service-learning strategy in higher education, 3) recommendations for implementation of service-learning in HEIs and best practice examples.

2 OBJECTIVES

In this paper, we present the partial results of the SLIHE project. The first phase of the SLIHE project was focused on research on the needs of teachers in relation to the implementation of the service-learning strategy in the following countries and institutions:

- Slovakia – Matej Bel University in Banska Bystrica,
- Czech Republic - Palacký University in Olomouc,
- Romania - Universitatea Babeş Bolyai, Cluj-Napoca,
- Croatia - Sveučilište u Rijeci, Filozofsky Fakultet u Rijeci.

The summary of the findings from the need assessment of academic teachers regarding the implementation of the SL in a university environment and the proposal of education of higher education teachers in this strategy is presented for the above-mentioned institutions and countries (Slovakia, the Czech Republic, Romania and Croatia).

3 METHODOLOGY

The methods used in countries vary: focus groups, workshops and round tables, content analysis of minutes from previous meetings concerning service-learning at the universities and questionnaires. The data were collected and analyzed between November 2017 and January 2018. In total, 105 university teachers participated in the need assessment. Each institution presented the summary from their own research during the project’s transnational meeting in Ingolstadt, Germany in March 2018.

4 RESULTS

We divided the summary into four sections based on the identified categories as a result of content analyses of each country's reports, as follows: 1) Conditions for service-learning development; 2) Education of teachers in service-learning; 3) Content of education of teachers in service learning; 4) Practice of service-learning implementation.

4.1 Conditions for service-learning development

Teachers from the participating countries identified several conditions for service-learning development:

- Support from HEI management at all levels;
- Cooperation between teachers, departments and schools;
- Coordination of service-learning strategy at university level;
- Recognition of the effort made - for teachers (monetary and non-monetary) and for students (credits, certificates...) involved in service-learning.

4.2 Education of teachers in service-learning

In this category, the following recommendations were identified:

- Teachers need to be educated in service-learning strategy;
- SL education needs to be connected with the continued support, mentoring and sharing of experiences;
- SL training should be based on interactive methods of education.

4.3 Content of education of teachers in service-learning

The participating teachers identified several topics which need to be covered during the teachers' education in service-learning:

- How to find and engage community partners and maintain long-term cooperation;
- How to map the needs in the community and how to understand them;
- How to set up service goals and connect them with learning;
- How to reflect with students;
- How to motivate students for the development of service-learning projects;
- How to shift the other activities (practice, internship, volunteering) to service-learning;
- How to reduce the risks that students may encounter during service-learning;
- How to measure the impacts of service-learning on students and communities;
- To have useful tools for implementation of service-learning in courses;
- Introduction of typical service-learning projects, problems and how to solve them;
- Present different models of service-learning implementation;

To have the “first 10 steps where to start – tips and tricks”;

Evaluation of students’ work, especially when they work in pairs/groups – how to evaluate their personal engagement and performance.

4.4 Practice of service-learning implementation

The teachers formulated the following recommendations for the implementation of service-learning strategy in practice:

To connect service-learning implementation with the practice/internship of students;

Teachers need to define which competences can be developed through service-learning;

Promoting both academic and civic competencies developed through service-learning;

To have a longer time (not only one semester) for service-learning project implementation;

To have quality standards in service-learning and key principles of service learning to distinguish SL from case studies, internships etc.;

Addressing in detail the obligation and activity workloads (How many hours? Who goes where? How many consultations for students? etc.).

5 CONCLUSION

Based on the research outcomes and sharing of practices of the partners a curriculum of training in service learning and a guide for trainers was produced. The aim of the training is to get to know what service-learning is and how to use it in a university environment. The graduate of the training should:

Understand the service-learning strategy as one of the strategies for fulfilling the third mission of the university;

Be able to recognize the potential and benefits of the service-learning strategy in education for the individual participants;

Be able to explain service-learning as a community-oriented teaching tool/strategy;

Be able to explain the philosophy and principles of service-learning;

Be able to distinguish service-learning from volunteering, professional/field practice, case studies, internships and other teaching methods;

Be able to identify the steps to service-learning implementation and know how to implement these steps in the teaching process;

Know various options/models for implementation of service-learning;

Be able to create one’s own plan for implementation of service-learning within one’s subject / subjects and implement it.

The first version of the training is currently being tested in four partners’ countries with four groups of teachers who are then expected to give the recommendations for development of the training content and the methods used. After the training, four teachers in each country will be mentored during the service-learning implementation in their countries.

Apart from the partner institutions, their teachers and students, the project is expected to have impact on the local communities by broadening cooperation between actors and decision-makers of various kinds – a civic society, citizens and universities. The project should support the fulfilment of the social role of academic institutions and their cooperation with the region, and reinforcement of inter-sectoral and international cooperation. Also, it has the potential to support the inclusion of universities and colleges into the framework of local and regional development and wider society actions in terms of solving social problems and developing democracy and social capital of communities in which they operate and thus help fulfill the third mission of universities. Detailed information about the project can be found on the web site: <http://www.slihe.eu/>.

6 REFERENCES

- Billing, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: *The Evidence Builds*. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service-Learning in higher education. *Journal of Higher Education*. 67, 221 - 239.
- Clayss. (2003). *A service-learning proposal for universities. Complementary Text 1 for participants in CLAYSS Service-learning Capacity Building Program for Universities*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Copaci, I., Rusu, A.S. (2016). Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: A Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 18, 1-11.
- Copaci, I.A., Soos, A., & Rusu, A.S. (in press). *Development of an instrument for the assessment of the premises for the implementation of community-oriented pedagogy (Service-Learning) in universities*.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Dostilio, L.D. (2017). Planning a Path Forward. Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals. In Dostilio, L.D. (Ed.). *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Boston, Massachusetts: Campus Compact.
- Dostilio, L.D., & Perry, L.G. (2017). An explanation of Community Engagement Professionals as professionals and leaders. In Dostilio, L.D. (Ed.). *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Boston, Massachusetts: Campus Compact.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Fiske, E. B. (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.

- Furco, A., & Holland, B.A. (2005). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education: Issues and Strategies for Chief Academic Officers* (pp 9-11). Center for Studies in Higher Education, University of California at Berkeley.
- Hanover Research (2011). *Assessing Service-Learning Impacts at Higher Education Institutions*. retrieved from www.hanoverresearch.com on 05 March 2018.
- Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.
- Rusu, A.S., Bencic, A., & Hodor, T. (2014). Service-Learning programs for Romanian students – an analysis of international programs and ideas of implementation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 154-161. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.632

Proyecto piloto STREET LAW-Universidad Rey Juan Carlos. Una experiencia APS en los estudios jurídicos universitarios

Marta Albert

Universidad Rey Juan Carlos

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto hoy mundialmente conocido como “Street Law” nació en la Universidad de Georgetown hace casi cincuenta años. En el año 1972, un grupo de alumnos del *George Town University Law Center*, liderados por Nancy Harrison, diseñaron una serie de actividades curriculares destinadas a enseñar nociones básicas de derecho en algunas *High Schools* del distrito de Columbia. Sus objetivos fundamentales tenían que ver con la docencia de las cuestiones jurídicas más cercanas a la adolescencia y a la juventud, así como de los derechos civiles y las libertades básicas.

Desde entonces hasta ahora, el modelo se ha extendido primero en el mundo anglosajón y, más paulatinamente, en el continente europeo. En nuestro país, se desarrollan proyectos de este tipo en el contexto de la actividad de las clínicas jurídicas universitarias, en algunas (pocas) universidades pioneras en la institucionalización de métodos innovadores de enseñanza del derecho

El *Service Learning* o Aprendizaje por Servicio (en adelante, ApS) es un método por el que los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la activa participación en un servicio que satisfaga necesidades detectadas en la comunidad.

Consiste básicamente en la adquisición de algunas de las competencias propias de una disciplina mediante la prestación de un servicio comunitario que logre paliar o mejorar una situación de necesidad en el entorno cercano a la universidad, en el marco de una iniciativa cuyo protagonismo corresponde en buena medida a los propios estudiantes. Como han subrayado Laura Rubio, Enric Prats y Laia Gómez, “el aprendizaje servicio parte de la detección y análisis de necesidades reales de la comunidad, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de aproximarse de forma crítica a la complejidad de la realidad de su contexto. Además, el ApS exige acción directa sobre estas necesidades sociales con la voluntad de mejorarlas, no basta con analizar y reflexionar sobre lo que nos rodea, también es importante participar e implicarse en ello” (Rubio, Prats, Gomez, 2013, p. 5).

Entre sus objetivos destacan el desarrollo de conocimientos y habilidades básicas en la formación profesional del estudiante, pero también su implicación en su propio aprendizaje y la potenciación de la responsabilidad social de la Universidad.

Como se ha puesto de manifiesto, entre otros, por Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga 2013), para que una experiencia docente pueda considerarse de aprendizaje-servicio han de estar presentes al menos estos tres aspectos:

- Que se den aprendizajes relacionados con el curriculum que el alumnado está trabajando.
- Que el proceso de aprendizaje esté integrado en un servicio solidario, en un servicio que se da a la Comunidad y que este servicio sea de calidad.
- Que exista un destacado protagonismo del alumnado que participa en dicho proceso (p. 102)

Desde mi punto de vista, el desarrollo de cualquier proyecto Street Law reúne estos tres aspectos, como enseguida veremos, por lo que encaja dentro de la metodología del Service Learning o aprendizaje servicio¹.

Además, no puede olvidarse la íntima relación que existe entre la metodología aprendizaje-servicio y la justicia social². Esta última está de algún modo presente en todos los proyectos que emplean la metodología de ApS, aunque no sea de modo explícito. Pero lo cierto es que el ApS se caracteriza porque sus

acciones se dirigen a personas que viven en escenarios de desventaja social, exclusión y/o riesgo de exclusión, centrando sus actuaciones en situaciones de injusticia social relacionadas con la equidad, el respeto a la diversidad, la interculturalidad, la diversidad funcional, las dificultades de aprendizaje, la inclusión educativa y los derechos humanos (Aramburuzabala, 2013).

Si esto es cierto para todo proyecto ApS, no cabe duda de que este aspecto se ve reforzado en el caso de las acciones relacionadas con la formación de los futuros juristas. Para todos los que pensamos que el Derecho no se identifica con sus manifestaciones existenciales positivas, sino que posee una vinculación conceptual con la justicia (Albert, 2004) el aprendizaje servicio se convierte en una herramienta preciosa para el aprendizaje de la realidad jurídica, ya que permite al estudiante adentrarse desde una perspectiva auténticamente personal en problemas relacionados con la justicia, la igualdad, la interdicción de la discriminación y, en definitiva, la dignidad humana como fundamento del derecho.

2 OBJETIVOS

El proyecto piloto Street Law desarrollado por los estudiantes de Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos en el marco de la asignatura “Teoría del Derecho” persigue el “empoderamiento” de personas pertenecientes a minorías o a grupos en riesgo de exclusión social, ayudándoles a conocer mejor sus derechos, a ser conscientes de ellos en su vida cotidiana y facilitándoles, en su caso, estrategias útiles para su defensa.

El Street Law es un programa que se desarrolla, como se ha señalado, desde la metodología ApS, y fomenta la responsabilidad social de alumnado universitario. Persigue también, por tanto, que el alumno amplíe su perspectiva más allá del campus, mirando lo que ocurre en su entorno próximo, y que colabore desde su capacitación académica a paliar necesidades sociales detectadas, planteando acciones en las que se desarrollan competencias propias de una disciplina concreta (en nuestro caso, como se ha señalado, “Teoría del Derecho”), de modo que se pone en práctica lo aprendido en ella mientras se presta un servicio útil a la comunidad.

Este objetivo general se concretó, tras las propuestas presentadas por los alumnos, en acciones dirigidas a tres colectivos diversos: internos de un centro penitenciario, adolescentes y niños. En el primer caso, como veremos a continuación, las acciones se centraron en el problema de la dignidad en

¹ Partiendo de estas premisas, concursé dentro de la convocatoria de la Oficina de Derechos Humanos de la Universidad Rey Juan Carlos para proyectos de innovación educativa en Derechos Humanos, concurriendo en la línea de proyectos de Aprendizaje-Servicio. La experiencia que se narra sucintamente en estas líneas fue desarrollada en el marco de este proyecto que me fue concedido para el curso académico 2017/2018.

² En nuestro país es pionero en estos desarrollos del método ApS el grupo de investigación sobre “Cambio educativo para la justicia social” <http://www.gice-uam.es/aprendizaje-servicio-y-justicia-social/>, en especial la línea de investigación sobre ApS liderada por Pilar Aramburuzabala.

el contexto de la vida en prisión; en el segundo, en el derecho a la integridad física y psicológica y en la amenaza que representa, en este sentido, el acoso escolar. Con el tercer grupo el objetivo general quedó concretizado en el derecho a la igualdad y a la no discriminación, en relación, fundamentalmente, con los estereotipos de género.

En todos los casos, nuestra pretensión ha sido la de acercar la Universidad a los problemas reales, sociales y jurídicos de su entorno próximo, de modo que sea fácilmente percibida dentro de ese entorno (en nuestro caso, en los tres municipios madrileños donde se desarrolló el proyecto) como un miembro activo de la comunidad y comprometido con sus problemas sociales.

3 METODOLOGÍA

En el curso académico 2017/2018 se implicaron tres de los campus de nuestra Universidad en el desarrollo de este proyecto: Aranjuez, Móstoles y Fuenlabrada. Los alumnos colaboraron con su entorno próximo, prestando su servicio en lugares muy cercanos geográficamente a su Facultad. Así, en el municipio de Móstoles, colaboramos con el Colegio Balmes, en Fuenlabrada con el Virgen de la Vega y en Aranjuez con el Centro Penitenciario Madrid 6.

En los tres casos se impartieron talleres centrados en la concienciación en derechos fundamentales, en su plasmación en la vida cotidiana de los diversos colectivos y en las acciones que pueden implementarse para la mejor garantía y libre ejercicio de estos derechos.

El alumnado participante ha sido el protagonista a la hora de seleccionar las necesidades detectadas en su entorno, respecto a las que, a su juicio, podían aportar mejoras desde los conocimientos adquiridos en la asignatura de Teoría del Derecho. Fueron, pues, los propios alumnos los que presentaron sus ideas y se implicaron en la búsqueda de los centros donde desarrollarlas.

A partir de un contacto inicial del propio alumnado con los tres partners, se sucedió un contacto de carácter más institucional entre éstos y el profesorado, y a partir de él se pusieron en marcha los tres proyectos. A los alumnos se les suministró bibliografía básica para elaborar el marco teórico de su acción, incidiendo y profundizando en determinados contenidos y competencias de la guía docente de la asignatura (como se detalla a continuación). A lo largo de sucesivas entrevistas entre los estudiantes y la profesora se fueron concretando los temas y elaborando los materiales que se emplearían en la realización de los talleres.

Las tres acciones desarrolladas se centraron en:

- a) La pérdida del sentido de la propia dignidad y del respeto debido en situaciones de privación de libertad, con los internos de Madrid 6 (Aranjuez). En este proyecto colaboramos con la Fundación Padre Garralda-Horizontes Abiertos, que viene desarrollando un taller de escritura creativa con algunos internos del centro, en el contexto del cual se desarrolló el proyecto ApS de los alumnos.
- b) La permanencia de estereotipos de género en la educación durante la infancia, con los niños de tercero de primaria del colegio Virgen de la Vega de Fuenlabrada
- c) El problema del acoso escolar en el contexto de la adolescencia, con los alumnos de primero de la ESO del colegio Balmes.

4 RESULTADOS

En términos generales, las tres acciones contribuyeron a consolidar la conciencia de la propia dignidad y de los derechos fundamentales que le son inherentes en la situación peculiar de cada colectivo de personas con los que trabajamos.

En el centro penitenciario Madrid 6 el centro de gravedad de la acción desarrollada fue el trabajo en torno a la importancia del respeto en el contexto de la vida en prisión. Los alumnos prepararon una serie de materiales y textos que constituyeron el punto de partida del *taller de escritura creativa*. El desarrollo de este consistió en la lectura y reflexión por parte de los internos partiendo de los materiales preparados por los alumnos, a partir de los cuales los reclusos elaboraron sus propios textos donde ponían de manifiesto, fundamentalmente, las dificultades que la vida en prisión planteaba a la autopercepción de su propia dignidad, haciendo especial hincapié en la cuestión del respeto debido.

En el colegio Virgen de la Vega, el *taller de concienciación en igualdad de género*, partió de una breve introducción sobre la idea de los derechos humanos y de los niños como titulares de derechos. A continuación los alumnos, partiendo de experiencias básicas de la vida cotidiana relatadas por los propios niños, fueron poniendo de manifiesto la presencia de modos de pensar y hábitos que constituyen un obstáculo para la efectiva igualdad de género. El enfoque de este taller fue eminentemente lúdico, a través de juegos y adivinanzas los estudiantes trataron de concienciar a los niños y a las niñas de la necesidad de detectar prácticas o hábitos discriminatorios en su entorno, a evitarlos en la medida de lo posible y, en todo caso, a aprender a expresar su rechazo a este tipo de actitudes.

En el colegio Balmes el *taller de concienciación frente al acoso escolar* arrancó también de la exposición de un marco teórico adecuado para los destinatarios del mismo (alumnos preadolescentes), basado en el principio de dignidad humana como fundamento del orden jurídico (artículo 10 de la Constitución española) y en el derecho a la integridad física y moral de los alumnos. Posteriormente el taller recabó experiencias de los propios adolescentes, que se emplearon para la ulterior reflexión conjunta. Un elemento clave del taller lo constituyó el testimonio personal de una víctima del acoso, articulando un discurso muy cercano a los adolescentes que generó una comprensión más profunda del fenómeno. Como tarea conclusiva se elaboraron unos materiales en forma de “decálogo” para la prevención del acoso escolar y un video para su difusión en el centro y eventual empleo en otros contextos educativos³.

Los *aprendizajes conseguidos* por parte de los alumnos participantes en este proyecto piloto se centraron fundamentalmente en los siguientes temas de la guía docente de la asignatura: Persona, libertad y derecho. Derecho y Justicia. Derecho y Realidad social.

Respecto a las *competencias adquiridas*, debe destacarse el carácter extremadamente genérico, a mi juicio, de las competencias tanto genéricas como específicas descritas en la guía docente de la asignatura. Dentro de ellas, conectaban directamente con el proyecto desarrollado las siguientes:

- CG07. Resolución de problemas
- CG09. Trabajo en equipo

³ Puede consultarse el vídeo en <https://youtu.be/bfk1ZVIFPkU?list=LL7Cw-NtdqZCvByP5m-kcK-A>

- CG13. Razonamiento crítico
- CG 16. Adaptación a nuevas situaciones.
- CG 19. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- CE15. Que los estudiantes sean capaces de realizar análisis y diagnósticos, prestar apoyo y tomar decisiones en materia jurídica.
- CE19. Que los estudiantes sean capaces de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.

La *evaluación* de la experiencia fue llevada a cabo por la profesora de la asignatura, y también por los partners con los que los distintos proyectos fueron desarrollados. Para realizar esta evaluación se empleó la rúbrica de la guía ApS para evaluación del alumnado elaborada en el marco del Proyecto de Institucionalización del ApS en la Universitat de València (cApSa), que se centra en tres pilares fundamentales: la determinación de las necesidades, la planificación y el desarrollo del proyecto; el análisis crítico y la autoevaluación por parte de los estudiantes participantes y, por último, los aspectos formales y el desarrollo del proyecto (CApSA, s.f).

El empleo de la rúbrica facilitó enormemente la evaluación del proyecto y la implicación de los partners en la consecución de este objetivo (en los ítems referidos a la evaluación del desarrollo del proyecto y, en concreto, a los relativos a la aportación del proyecto a la comunidad). El hecho de que la mayoría de nuestros colaboradores fueran también docentes contribuyó, sin duda, a la adecuada valoración del trabajo realizado, ya que actuaron como evaluadores personas que habitualmente desarrollan esta función y están perfectamente familiarizados con el empleo de rúbricas y otros instrumentos de medición del progreso académico.

Un elemento del proyecto que fue cobrando mayor protagonismo paulatinamente fue la capacidad de transformación y crecimiento desde el punto de vista ético y/o emocional de los alumnos. No empleamos, sin embargo, instrumentos de medición de este factor, por lo que no nos es posible cuantificarlo (en la medida en que dicha cuantificación sea posible, Rosenberg, 2000). No obstante no podemos dejar de mencionar el alto impacto emocional que supuso para el alumnado el desarrollo de estos tres proyectos.

Una vez finalizado el cuatrimestre en el que se desarrollaron las tres acciones, se organizaron unas Jornadas⁴ que fueron ocasión de encuentro entre los participantes (los alumnos no tenían ningún tipo de contacto entre ellos, por pertenecer a campus distintos) y, sobre todo, de reflexión sobre las experiencias de aprendizaje por servicio realizadas. También constituyeron un momento para afianzar institucionalmente los lazos con las entidades colaboradoras del proyecto, así como también para proyectar de cara al futuro acciones de mejora, nuevos proyectos o nuevas experiencias para llevar a cabo.

⁴ Las I Jornadas Street Law se celebraron los días 11 y 12 de abril de 2018 en los campus de Aranjuez y Fuenlabrada. Además de la presencia de los estudiantes, contamos con la de dos expertas en las materias abordadas, Pilar Aramburuzabala, desde el punto de vista de la metodología ApS y su conexión con la justicia social y Amaya Valcarcel, desde el punto de vista de la implicación profesional del jurista práctico en los problemas relacionados con la justicia social y la igualdad.

5 CONCLUSIONES

En términos generales la experiencia piloto desarrollada durante el curso 2017/18 arroja un balance positivo. Ha sido un elemento motivador no solo para los estudiantes implicados, sino también para el profesorado, que ha encontrado nuevos puntos de conexión con los discentes desde los que plantear en un contexto académico los problemas fundamentales de la disciplina.

Por otra parte, el engranaje con las competencias de la disciplina ha sido más fácil de lo que de inicio sugería la situación de los estudiantes de primer curso de los grados de Derecho o Derecho y Administración de Empresas. La escasa preparación técnico-jurídica de estos alumnos podría interpretarse como un hándicap a la hora de llevar a cabo un proyecto de servicio para su comunidad. Sin embargo, el desarrollo de los proyectos Street Law nos ha enseñado que todo estudiante de derecho tiene algo que ofrecer a su entorno próximo en términos de justicia social. No es imprescindible que el servicio se plasme en una asistencia jurídico legal en el sentido en que la prestan las clínicas universitarias. Hay labores de concienciación social de enorme calado que se pueden desarrollar desde un conocimiento básico de los fundamentos de nuestra cultura jurídica, sin entrar en los concretos desarrollos normativos de nuestro ordenamiento jurídico.

Por otra parte, cabe también destacar la óptima relación establecida con nuestros partners en las tres acciones desarrolladas. Los lazos creados posibilitan el desarrollo de nuevas acciones en el futuro y diseminan la idea de la Universidad como un miembro activo de la Comunidad.

Entre los aspectos que se nos han presentado como problemas o inconvenientes en el desarrollo de este proyecto, cabría señalar, en primer lugar, el escaso margen de actuación con el que contamos, al realizar las acciones en el marco de una asignatura cuatrimestral. Esto implica la necesidad de que los proyectos deban estar seleccionados, planificados, ejecutados y evaluados en un periodo de tiempo que no alcanza los cuatro meses, con la consiguiente sobrecarga para docente y estudiantes, y la percepción de que el trabajo se habría podido desarrollar en mejores condiciones contando con lapsos de tiempo más amplios.

La evaluación de la actividad, como ya se ha señalado, también ha planteado algunos problemas que deben ser abordados en futuras experiencias. En general el compromiso de evaluación por parte de los partners no ha ocasionado inconveniencias ni retrasos en el desarrollo de las acciones, pero es de prever que en otros escenarios donde los partners no sean, también, docentes, pueden surgir dificultades en este sentido. Sobre todo, es preciso que en sucesivas experiencias tratemos de medir de alguna forma el impacto a nivel emocional y ético de la implicación de los alumnos en proyectos de este tipo, y cómo ese impacto se transforma cognitivamente en una más adecuada adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

Por último, es preciso poner de manifiesto que, en la actualidad, no existe institucionalización del aprendizaje servicio en el marco de la Universidad Rey Juan Carlos, a lo que le suma el carácter “piloto” de la experiencia. Ambas circunstancias han ralentizado o dificultado, como es obvio, el correcto desarrollo de los proyectos.

Por lo que se refiere a las perspectivas de futuro, podemos afirmar que el proyecto, además de confirmar su continuidad, ha sentado las bases de tres planeamientos de cara a próximos cursos académicos. En primer lugar, cabe destacar su extensión a otras disciplinas jurídicas, como el derecho penal, para el que ya existe un proyecto en curso en el presente curso académico. En segundo lugar,

en el campus de Aranjuez hemos comenzado otro proyecto piloto en colaboración con los servicios sociales del Ayuntamiento, centrado en el trabajo en el centro cívico “Las Aves” y dirigido fundamentalmente a la atención a inmigrantes, en tareas básicas de lo que podríamos llamar “alfabetización jurídica” (si bien no cerrado a otros colectivos con los que el Centro tiene proyectos en curso, como mujeres y personas de la tercera edad).

En tercer lugar, en este curso académico se han lanzado dos proyectos piloto para desarrollar acciones de Street Law en el contexto de las asignaturas de trabajo fin de grado y trabajo fin de máster, con la expectativa de que una mayor dedicación en el tiempo mejore algunos de los aspectos indicados brevemente en este análisis.

6 REFERENCIAS

- Albert, M., (2004) *Derecho y Valor. Una filosofía jurídica fenomenológica*, Encuentro, Madrid.
- Aramburuzabala, P. (2013) “Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 2(2), 5-11.
- CAPSA (s.f). Rúbrica del guía ApS para la evaluación del alumnado. Proyecto de institucionalización del ApS en la Universitat de València. Universitat de València. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de <https://www.uv.es/iqdocent/recursos/rubrica2.pdf>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M., (2013), “El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco”, en *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-118.
- Rosenberger, C., (2000) “Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning”. En C. R. O’Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 23-43.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L., (coord.) (2013) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad, Barcelona*, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l’Educació).

Coherencia entre los principios del método Delphi y la conceptualización del Aprendizaje-Servicio Universitario

Elena López-de-Arana¹, Pilar Aramburuzabala², Héctor Opazo³, Alfredo Quintana² y Luciano Franco²
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1 INTRODUCCIÓN

Como más adelante se desvelará, el ApS parece ser un enfoque pedagógico innovador (McIlrath, et al., 2016) que posibilita civilizar la universidad (Santos, Sotelino & Lorenzo, 2015). Sin embargo, este civismo no puede desaparecer cuando el ApS pasa de ser herramienta pedagógica a ser objeto de estudio. Algunos autores proponen que el camino para mantener la coherencia es el enfoque cualitativo (Traver, Sales & Moliner, 2018).

1.1 Aprendizaje-Servicio

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Asamblea Nacional de Naciones Unidas, 2015) es un plan de acción con el fin de transformar el mundo. Sin embargo, esta misión no puede depender únicamente de los gobiernos. Es necesaria la ayuda de todas y todos para afrontar y alcanzar los hitos establecidos. La Universidad parece ser una pieza clave para ello, incluso puede jugar un papel de liderazgo.

Este nuevo reto plantea la necesidad de innovar la práctica docente en aras de favorecer el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la inclusión y el sentido de la justicia, como se recoge en el Estatuto de Estudiantes Universitario aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre. Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015) identifican el Aprendizaje-Servicio (ApS) como un enfoque pedagógico innovador adecuado para la consecución de dichos objetivos, ya que integra el servicio comunitario con el currículum, vinculando, lo experiencial con el conocimiento disciplinar o académico, a través del proceso reflexivo que promueve, y los aprendizajes que se derivan del compromiso activo en los problemas reales de la comunidad (McIlrath, et al., 2016).

Los expertos identifican una gran diversidad de ámbitos en los que incide el ApS. Siendo un requisito la participación de los agentes, se posibilita la adquisición de la autonomía, de la iniciativa personal, de la conciencia y compromiso social (Mendía, 2012) basado en valores como la justicia y la inclusión (Saltmarsh, 2005).

La participación posibilita la construcción de relaciones basada en la reciprocidad, que favorecen que todas las personas involucradas aprendan y enseñen (Sigmon, 1979). Este tipo de relaciones ayudan a que las personas participantes experimenten mejoras tanto en su autoconcepto como en su autoestima (Billig, 2002), y desarrollen expectativas positivas referente a sus habilidades para la ayuda social (Zhang, et al., 2011).

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

² Universidad Autónoma de Madrid

³ Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez

En la construcción de las relaciones, la habilidad comunicativa es clave, esto es la comprensión de los pensamientos y creencias de otras personas. Además de la mejora de esta competencia (Billig, 2002), las experiencias de ApS inciden en las expectativas de éxito que los y las participantes desarrollan ante nuevas y/o futuras relaciones sociales (Maynes, Hatt & Wideman, 2013).

1.2 Método Delphi

El método Delphi fue propuesto por Dalkey y Helmer (1963). Se trata de una técnica de carácter cualitativo, orientada a la recogida de información para obtener la opinión colectiva más fiable de un grupo de expertos (Cabero, 2014; Reguant & Torrado, 2016).

Para el logro de este juicio colectivo, el método Delphi estructura el proceso participativo y comunicativo en el que se garantiza el anonimato de las personas que configuran el grupo de expertos (López 2018; Rowe & Wright, 1999). La comunicación es controlada, ya que se establece un proceso iterativo basado en una demanda específica, de la cual se recogen las opiniones o valoraciones. Éstas se analizan de forma estadística para retroalimentar al grupo de expertos compartiendo los resultados. Finalmente, se solicita de nuevo al grupo de expertos su opinión o valoración (López, 2018; Rowe & Wright, 1999).

Este proceder responde al supuesto racional de que el juicio colectivo es más fiable que el que puede realizar un solo individuo (Kaplan, Skogstad & Girshick, 1950; Varela, Díaz & García, 2012). Por tanto, otorgar mayor credibilidad a la confluencia, el acuerdo, o el consenso al que diferentes expertos alcanzan en torno a un tema, implica que el método Delphi tiene como principio la inteligencia colectiva construida desde una colaboración mediatizada (López, 2018).

Tras los últimos estudios, parece que el método Delphi se encuentra en una etapa de plena actividad, reconocimiento y desarrollo. Últimamente se ha venido utilizando en diversos campos de conocimiento, entre ellos, la Ciencia de la Educación (López, 2018). Se trata de un método muy útil para la toma de decisiones colegiadas, la selección de las variables críticas en determinados objetos de investigación, y la validación de instrumentos de recogida de información (Cabero, 2014). Sin embargo, este marcado crecimiento no implica que dicho método sea afín o coherente con todas las líneas de investigación.

2 OBJETIVOS

Se va a explorar la conceptualización que se está construyendo en las universidades españolas sobre ApS, para tratar de responder al objetivo principal, que se sustenta en tratar de dilucidar si el método Delphi es coherente con dicho enfoque innovador pedagógico.

3 METODOLOGÍA

Para explorar la conceptualización del ApS universitario, se ha realizado una revisión no sistemática de la literatura, ya que no se han utilizado parámetros excesivamente exhaustivos. El intervalo de la búsqueda bibliográfica se limita al presente año 2018, ya que la intención es revisar las publicaciones de mayor actualidad. El tipo de documentos revisados son artículos en español. Se han excluido los capítulos de libros y las actas de congresos. La localización geográfica del material documental analizado se ha limitado al que ha emergido en el territorio español.

3.1 Muestra

La muestra ha quedado configurada por siete artículos que estudian o narran experiencias ApS en áreas de conocimiento diversas, y han sido publicados en diferentes revistas: Ruiz & Casimiro, 2018; Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017; Puerto, Cabedo, Díaz & Guraya, 2018; Chiva, Pallarés & Gil, 2018; Gutiérrez & Moreno, 2018; Santos, Martínez & Cañadas, 2018; Rodrigo & Rodrigo, 2018.

3.2 Método

La literatura muestra que el método Delphi se sustenta sobre tres principios básicos: la *participación*, la *comunicación* -controlada-, y la inteligencia colectiva que acontece a través de la *colaboración* (López, 2018). Por lo tanto, se han tratado de identificar estos tres principios o categorías en los siete artículos sobre ApS que configuran la muestra. Para la consecución de dicho objetivo se ha llevado a cabo un análisis de contenido (Krippendorff, 1980) en el que la unidad de análisis utilizada ha sido la oración. Las categorías principales han sido previamente definidas (ver Tabla 1). Sin embargo, como indica el modelo de la Teoría Fundamentada (Corbin & Strauss, 2015; Strauss & Corbin, 1990), las subcategorías han ido emergiendo a medida que se ha ido realizando el análisis. Las subcategorías son cuatro: alumnado, beneficiarios, socios comunitarios y profesorado.

Tabla 1

Definiciones de las categorías principales

Categoría	Definición
Participación	Se hace referencia a los diferentes agentes, como sociales y activos, esto es, apelando de forma clara y explícita a su implicación en el diagnóstico de las necesidades, diseño del servicio, ejecución y gestión del servicio y su evaluación (Tapia, 2010).
Comunicación	Se define a los diferentes agentes con capacidad para escuchar al otro, y expresar opiniones argumentándolas, en contextos de intercambio (Ochoa, Pérez & Salinas, 2018).
Colaboración	Se describe la relación entre los diferentes agentes desde la horizontalidad de los poderes, la democratización del proceso, la cooperación, la construcción de forma conjunta a través de la reflexión o la discusión, el aprendizaje colectivo o crecimiento de la comunidad en su totalidad, la reciprocidad (Ochoa, Pérez & Salinas, 2018; Puig & Palos, 2006).

3.3 Procedimiento

Con el objetivo de configurar la muestra, se ha realizado una búsqueda en Google académico teniendo en cuenta los parámetros especificados anteriormente. Se han identificado 10 artículos. Antes de proceder al análisis, se ha realizado una primera lectura de los textos con la intención de verificar que eran aptos para los objetivos de este estudio. Ha habido que excluir 3, quedando la muestra final configurada por 7 artículos.

Por último, se ha procedido al análisis de contenido de los textos. Aquí, conviene aclarar que no se han categorizado todas las frases en las que aparece el nombre de las categorías establecidas, sino que se ha optado por categorizar aquellas en las que se significa el ApS, en las que se define el constructo.

4 RESULTADOS

Los resultados obtenidos se van a presentar en base a las categorías y subcategorías previamente especificadas (ver Tabla 2).

4.1 Participación

Se han encontrado nueve frases que hacen referencia a esta categoría. Durante al análisis de contenido, a pesar de haber emergido cuatro subcategorías, en este caso se han hallado evidencias sobre tres.

4.1.1 Alumnado

La mayoría de las evidencias versan sobre los logros del alumnado (n=6). Tres de las evidencias mencionan la “participación” como objetivo del ApS. En dos ocasiones se hace referencia a la “participación comunitaria”, relacionándola con el desarrollo de las competencias para la ciudadanía (Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017: 210; Gutiérrez & Moreno, 2018: 194). En otra, sin embargo, se reivindica la “participación activa del alumnado”, entendida ésta como la aplicación en contextos reales de competencias adquiridas (Chiva, Pallarés & Gil, 2018: 183). En dos artículos se hace referencia, no tanto al nombre de la categoría, sino a la definición o al significado de ésta, ya que se formula que el ApS “implica al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades” promoviendo que se “comprometa” (Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017: 201-202; Rodrigo & Rodrigo, 2018: 143-144). Para finalizar, en uno de los artículos en el que se relata una experiencia ApS, los autores afirman que se “redujo el absentismo” de forma significativa, un 20% en comparación con los cursos anteriores (Puerto, Cabedo, Díaz & Guraya, 2018: 8).

4.1.2 Beneficiarios

En uno de los artículos se hace referencia al alumnado ejecutor del servicio que son jóvenes universitarios, y al alumnado beneficiario que también son jóvenes universitarios pero con diversidad funcional. Por tanto, se expone que desde “un enfoque inclusivo”, se provoca “la participación e interacción entre jóvenes universitarios de condiciones, posibilidades y necesidades diversas” (Santos, Martínez & Cañadas, 2018: 55).

4.1.3 Socios comunitarios

Por último, también se han encontrado frases sobre los y las socias comunitarias. Si bien es cierto que, las dos evidencias halladas referentes a la participación se han ubicado en el mismo artículo, éstas aparecen en dos apartados diferentes del artículo. Por un lado, se asegura que el ApS favorece “la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad” y se subraya la oportunidad que brinda este hecho para poder construir “soluciones conjuntas para las necesidades identificadas” (Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017: 202). Por otro lado, también se plantea la idoneidad de “incrementar la relación con las agencias comunitarias”, asumiendo que esto traería consigo “la participación de los agentes externos en las actuaciones formativas” (Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017: 211).

4.2 Comunicación

La comunicación es la categoría que menor presencia tiene en los artículos analizados. En total se han encontrado siete frases. De las cuatro subcategorías, únicamente se han encontrado evidencias vinculadas a dos de ellas.

4.2.1 Alumnado

Al igual que ocurría en la categoría anterior, en esta también, la mayoría de las evidencias halladas hacen referencia a los logros del alumnado (n=5), afirmando que el ApS “potencia”, “mejora”, “incrementa”, o “representa un escenario inmejorable para el desarrollo” de las “habilidades de comunicación” o “comunicativas” (Chiva, Pallarés & Gil, 2018: 183, 185 y 192). Todas estas afirmaciones, excepto una, aparecen avaladas por diferentes referencias bibliográficas. En otro de los artículos analizados en el que se relata una experiencia de ApS en el ámbito de ingeniería, los autores afirman que durante la experiencia llevada a cabo, el alumnado muestra una actitud más “abierto al debate” (Puerto, Cabedo, Díaz & Guraya, 2018: 8).

4.2.2 Beneficiarios

Para terminar, en un artículo se hace referencia a los y las beneficiarias en dos ocasiones. Parece que en las experiencias en las que los y las destinatarias son personas mayores, se generan condiciones que facilitan el “comunicarse”, el “discutir” y el “expresar” o “defender opiniones” (Ruiz & Casimiro, 2018: 124).

4.3 Colaboración

La colaboración es la categoría que mayor presencia tiene en los artículos analizados. En total se han encontrado once frases. Se podría considerar que es la categoría más completa, ya que aparecen evidencias sobre las cuatro subcategorías.

4.3.1 Alumnado

Guardando la coherencia con los resultados anteriores, en esta categoría también, la mayoría de las evidencias halladas hacen referencia también a los logros del alumnado (n=6). Las evidencias muestran que, algunos autores asumen que el ApS tiene un “impacto” “cooperativo” (Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017: 199). Sin embargo, otros autores describen de forma más específica en qué se materializa este impacto. Por ejemplo, en varios artículos (n=3), se subraya la “aportación” que hace el ApS en lo que se refiere al desarrollo de la “habilidad para trabajar en equipo” (Gutiérrez & Moreno, 2018: 193). En dos de ellos, se aclara la finalidad de esta competencia, explicando que el trabajo en equipo es fundamental para “diseñar e intervenir en programas reales” y “resolver problemas sociales” (Santos, Martínez & Cañadas, 2018: 54; Puerto, Cabedo, Díaz & Guraya, 2018: 7).

4.3.2 Beneficiarios

En dos ocasiones, aparecen referencias a los y las beneficiarias. Las dos evidencias halladas se ubican en el mismo artículo. Se recoge que el ApS es útil para propiciar el “apoyo a la comunidad o cooperación” (Ruiz & Casimiro, 2018: 121) y para propiciar que los y las beneficiarias establezcan “relaciones sociales más intensas” (Ruiz & Casimiro, 2018: 124).

4.3.3 Socios comunitarios

La comunidad sólo ha quedado recogida en un artículo (n=3). En él se explica que “la fuerza de esta herramienta” radica en “el interés por colaborar con otras organizaciones” con el fin de mejorar la realidad (Rodrigo & Rodrigo, 2018: 153). Este interés implica que, “la institución docente se reconoce «parte de» el conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del «afuera»” (Rodrigo & Rodrigo, 2018: 154), y que “la comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales” (Rodrigo & Rodrigo, 2018: 154).

4.3.4 Profesorado

La subcategoría relacionada con el profesorado sólo ha emergido dentro de esta categoría (n=2). A este respecto, algunos autores bajo la idea de que el ApS favorece la “capacitación de redes”, exponen que este enfoque metodológico ayuda en la “consolidación del trabajo cooperativo de los profesionales” (Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017: 210). Otros en cambio, van un poco más allá y visualizan el ApS como una oportunidad para repensar la educación superior orientándola hacia un curriculum cuyo objetivo es el desarrollo de la responsabilidad social. Para poder realizar este camino apelan al “trabajo institucional conjunto” (Gutiérrez & Moreno, 2018: 199).

Tabla 2

Ejemplos de evidencias categorizadas

Categoría	Subcategoría	Ejemplos
Participación	Alumnado	“No son prácticas de voluntariado aisladas del conjunto de conocimientos y competencias que procuran asumir los contenidos de las disciplinas educativas sino, más bien, propuestas docentes con el objetivo de que el alumnado se implique y se comprometa en mayor grado con la comunidad y en el ejercicio de responsabilidad ética que, ya desde las distintas etapas educativas, deben sentir y ejercer.” (Rodrigo & Rodrigo, 2018: 143-144)
	Beneficiarios	“Tratamos de dar respuesta a un enfoque inclusivo, provocando la participación e interacción entre jóvenes universitarios de condiciones, posibilidades y necesidades diversas , a través de la práctica educativa en el medio natural.” (Santos, Martínez & Cañadas, 2018: 55)
	Socios comunitarios	“De estos dos últimos criterios se derivaría la necesidad de incrementar la relación con las agencias comunitarias , acercando estas a la universidad y aproximando a los formadores y, sobre todo, al profesorado en formación a los ámbitos de servicio comunitario, lo que exigiría la participación de los agentes externos en las actuaciones formativas , así como la

		inclusión de un servicio en todas ellas.” (Álvarez, Martínez, González & Buenestado, 2017: 211)
Comunicación	Alumnado	“ Mejora de habilidades de comunicación y comprensión de los pensamientos y creencias de los demás. ” (Chiva, Pallarés & Gil, 2018: 183)
	Beneficiarios	“Los ambientes de aprendizaje pueden ser aplicados para generar habilidades de trabajo en grupo, colaboraciones, expresar opiniones basadas en principios personales y comunicarse de manera fluida con sus iguales; y con ello, un empoderamiento de la persona mayor en el plano social.” (Ruiz & Casimiro, 2018: 124)
Colaboración	Alumnado	“Las experiencias APS, también llamadas Service Learning (SL), buscan responder a las demandas de la sociedad, en ellas los estudiantes trabajan en equipo para resolver problemas sociales , desarrollando valores como el compromiso e implicación social.” (Puerto, Cabedo, Díaz & Guraya, 2018: 7)
	Beneficiarios	“Además, el ApS es un método al que varios autores definen como útil al introducir ejercicio físico como contenido fundamental para propiciar valores como la solidaridad, ayuda, apoyo a la comunidad o cooperación ” (Ruiz & Casimiro, 2018: 121)
	Socios comunitarios	“La fuerza de esta herramienta educativa se basa en una educación experimental y el interés por colaborar con otras organizaciones , mejorando la realidad, considerando a ambas instituciones como protagonistas y no a una como receptora de actos de voluntariado o de solidaridad.” (Rodrigo & Rodrigo, 2018: 153)
	Profesorado	“Ese cuestionamiento podría comenzar por un trabajo institucional conjunto que avance hacia la flexibilización de las asignaturas y hacia propuestas de trabajo interdisciplinares que traten de conectar los contenidos de las diferentes asignaturas de los planes de estudio.” (Gutiérrez & Moreno, 2018: 199)

5 CONCLUSIONES

El presente estudio parte de la preocupación por asegurar que el civismo inherente al ApS, no desaparezca cuando pasa de ser herramienta pedagógica a ser objeto de estudio. Por ello, se considera importante identificar qué métodos son afines a la filosofía de dicho enfoque pedagógico innovador.

Nuestro objeto de estudio ha sido el método Delphi que se sustenta sobre tres principios básicos: la *participación*, la *comunicación* -controlada-, y la inteligencia colectiva que acontece a través de la *colaboración* (López, 2018).

Los resultados derivados del análisis sobre la presencia de estos tres principios o categorías en los artículos más actuales cuya temática es el ApS universitario, hacen pensar que el método Delphi es coherente con la esencia de dicho enfoque pedagógico innovador. Se puede asegurar que los 3 principios aparecen en los discursos elaborados por expertos de diferentes áreas y universidades. Sin embargo, la importancia que se les otorga varía. Predomina la categoría relacionada con la *colaboración*, le sigue la categoría referente a la *participación*, y la de menor relevancia es la *comunicación*. Si nos centramos en los resultados de las subcategorías ocurre lo mismo, ya que no tienen la misma presencia. La mayoría de las evidencias giran en torno al *alumnado*. Le siguen los inputs en los que *los y las beneficiarias*, o *los y las socias comunitarias* son las protagonistas. Y por último, se hallan las relativas al *profesorado*, cuya presencia se limita a la categoría denominada *colaboración*.

Estos datos ponen de manifiesto que quizá haya aspectos a reforzar en el ApS universitario. La presencia tan reiterada del alumnado debería llevarnos a reflexionar sobre los posibles riesgos que esto puede conllevar. Como señala Aranguren (2018), algunas experiencias de ApS están poniendo a la comunidad al servicio del aprendizaje y no el aprendizaje al servicio de la comunidad.

En cuanto a las limitaciones, se considera que se podría enriquecer este estudio si se ampliara el intervalo de la búsqueda y se deslocalizar la muestra incluyendo trabajos internacionales. Estas decisiones posibilitarían incluir un nuevo criterio de selección para la muestra, como por ejemplo la relevancia científica de los artículos. Por último, con el objetivo de incrementar la fiabilidad de los resultados, sería conveniente realizar la categorización por pares, calculando luego el coeficiente Kappa de Cohen.

6 REFERENCIAS

- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H., & Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95.
- Aranguren, J. (2018). Persona y pobreza. Reflexión sobre un posible problema ético de la metodología de aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 110-122.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). Resolución aprobada 70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184–189.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-131.

- Chiva, O, Pallarés, M., & Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Gutiérrez, M., & Moreno, P. (2018). El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 53, 185-202
- Kaplan, A., Skogstad, A. L., & Girshick, M. A. (1950). The prediction of social and technological events. *Public Opinion Quarterly*, 14(1), 93-110.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40.
- Maynes, N., Hatt, B., & Wideman, R. (2013). Service Learning as a Practicum Experience in a Pre-Service Education Program. *Canadian Journal of Higher Education*, 43, 80-99.
- McIlrath, L. (Coord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaever, G., Stark, W., Mikelic, N., Meijs, L. C. P. M., Mažeikiene, N., Zani, B., Vargas-Moniz, M., Millican, J., Northmore, S., Altenburger, R., De Bruyn, K., Hopia, A., Pessi, A. B., Grönlund, H. & Maas, S. (2016). Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf>
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Ochoa, A., Pérez, L. M., & Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Puerto, I., Cabedo, L., Díaz, E., & Guraya, T. (2018). Aprendizaje servicio+aprendizaje basado en proyectos: un binomio de éxito para trabajar el compromiso social y la ciencia de materiales en estudios universitarios de ingeniería. *Material-ES, Revista de la Sociedad Española de materiales*, 2(1), 6-10.
- Puig, J. M., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, *por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. BOE 318/2010, del 30 de diciembre de 2010.
- Reguant, M., & Torrado, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102.
- Rodrigo, L., & Rodrigo, I. (2018). Publicidad Social y Aprendizaje Servicio. Una experiencia compartida. *Aula de Encuentro*, 20(1), 141-182.

- Rowe, G., & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375.
- Ruiz, P. J., & Casimiro, A. J. (2018). Empoderamiento de la persona mayor mediante el ejercicio físico y la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 121-126.
- Saltmarsh, J. (2005). The Civic Promise of Service Learning. *Liberal Education*, 91(2), 50-55.
- Santos, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M. L., Martínez, L. F., & Cañadas, L. (2018). Actividades Físicas en el Medio Natural, Aprendizaje-Servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist (National Center for Service-Learning)*, 8(1), 9-11.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: Una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen. Chiclayo*, 5, 23-44.
- Traver, J. A., Sales, A., & Moliner, O. (2018). El aprendizaje-servicio desde una orientación sociocomunitaria. En, O. Chiva, & M. Pallarés, *Aprendizaje-Servicio: Pasaporte para un futuro mejor* (19-34). Sevilla: Ediciones Egregius
- Varela, M., Díaz, L., & García, R. (2012). Descripción y usos del método delphi en investigaciones en el área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & 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), 57-83.

Proyectos que generan un discurso de interacción social desde el arte

José Antonio Asensio Fernández¹, Raquel Sánchez Álvarez² y Verónica Asensio Arjona³

Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: Arte, sociedad, pedagogía, cultura, democracia.

1 INTRODUCCIÓN

El arte ha de servir para generar iniciativas que intenten aportar un discurso y por tanto, un valor a nuestra sociedad. Muchos artistas piensan en aquello que ellos pueden aportar desde su mirada crítica y reflexiva, trasladando mensajes que el espectador pueda recibir y hacer suyos. Las miradas pueden ser múltiples y diversas al igual que los medios y las disciplinas empleadas. En este caso que aquí planteamos, se trata de intervenciones multidisciplinares donde la luz tiene un nexo de unión, generando así espectáculos lumínicos multidisciplinares dentro de las artes plásticas y escénicas.

Cada día más, proliferan festivales y acciones que destinan sus esfuerzos a potenciar y exponer estos tipos de manifestaciones, dirigiendo el esfuerzo a conectar con un público mayoritario, lejos de esa idea de que el arte es sólo para una minoría erudita y cultivada. Se trata de democratizar la cultura y por tanto el arte.

Con esta idea de democratizar el arte y hacerlo más cercano a la sociedad en general, en la Universidad de Barcelona y en este caso, en la Facultad de Bellas Artes, se están impartiendo asignaturas que terminan gestando proyectos que además de cumplir los requerimientos curriculares académicos, también responden a necesidades que la sociedad demanda de alguna manera. Es importante conectar el mundo académico con la sociedad que lo acoge. Estos proyectos, en este caso de ámbito artístico, generalmente generan mensajes que plantean elementos reflexivos dentro del terreno cultural, intentando siempre mejorar la realidad social que vivimos. Como ejemplos de estos proyectos creados dentro del entorno del Aprendizaje Servicio, estaría el festival DRAP ART 2017 en el Centro del Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB). Otro proyecto que se está gestando en este momento en Barcelona es “La Luz de la Marina”, festival de arte y luz destinado a crear cohesión social desde el arte y la cultura en un territorio determinado, los barrios de La Marina de Prat Vermell y La Marina de Port.

Estos territorios, demandan un mayor acercamiento de la cultura al público en general, y es aquí donde algunas iniciativas han sido clave en este sentido. Ya hace algunos años, el arquitecto y urbanista Oriol Bohigas, artífice de las estrategias urbanísticas de la Barcelona preolímpica, diseñaba unos planes de acción que superaban lo meramente urbanístico para adentrarse en el terreno de lo social. Decía que había que “*Monumentalizar las periferias*”, es decir, hacer que a través del arte y en este caso de esculturas y conjuntos artísticos colocados estratégicamente en barrios desestructurados de la ciudad de Barcelona, estos conseguirían un mayor acercamiento a la idea de una Barcelona compactada

¹ Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

² Facultad de Educación. Universidad de Jaén.

³ Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.

mediante una idea muy sencilla, poner valor a esos territorios, valor cultural, social y por tanto de orgullo de pertenencia.

Es evidente que las acciones culturales tienen que ir de la mano de las políticas sociales pues sin un objetivo social, difícilmente tendría un sentido las políticas culturales. En este nuevo siglo, cada vez más se imponen los festivales multitudinarios donde se intenta aproximar la cultura al ciudadano y por tanto hacerlo partícipe de las manifestaciones artísticas que se están gastando en este nuevo panorama cultural que cada vez más se reinventa para poner de manifiesto que el arte se tiene que compartir de manera multitudinaria.

Con esta misma idea y objetivo, también se está elaborando otro proyecto de festival de arte lumínico llamado LUX HOMINUM. La Llum de Pallejà. Este último proyecto será una réplica de La Luz de la Marina, trasladado a la población de Pallejà, cerca de Barcelona. Se trata de crear una marca de identidad (LUX HOMINUM) con el objetivo de trabajar estos festivales de arte y poder trasladarlos a cualquier otro territorio, dando cobertura a los alumnos que investiguen y se desarrollen en este ámbito desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, ampliando el espectro a posibles colaboraciones de otros ámbitos, centros de estudios y territorios.

2 OBJETIVOS

“La Llum de la Marina”, pretende ser un elemento más en esta línea de dar valor e importancia a un territorio, a la vez que convertirse en un festival más dirigido a un arte fresco e innovador y por tanto a artistas que comienzan, tanto de ese territorio como de fuera de él. Este territorio en cuestión es el barrio de La Marina, el que hiciera famoso el escritor Francesc Candel, con títulos como “Els altres catalans” o “Donde la ciudad Cambia su nombre”.

El objetivo es crear un acontecimiento que se repita cada año y que vaya creciendo a medida que pasa el tiempo, pero siempre con los valores que hemos comentado anteriormente: Un arte innovador, con la luz como eje principal, dirigido a la sociedad en general y con un carácter fresco y participativo.

Conseguiremos estos objetivos utilizando los ejercicios trabajados dentro de las asignaturas que se imparten en la Universidad de Barcelona con el objeto de plantear retos creativos a los alumnos que tengan un sentido provechoso en un planteamiento real. Estos retos creativos deben generar resultados destinados a contribuir a un desarrollo de un contenido intelectual que aporte valor a la sociedad. Estas estrategias docentes también deben imprimir valor a nuestra pedagogía y de la misma manera a nuestro alumnado. Se trata de formar a personas para crear un mundo mejor.

Es lógico pensar que sin un objetivo concreto no se puede plantear nada que se pueda consolidar en el tiempo. Se trata de trasladar una idea que forma parte de una máxima, idea que se ha ido fraguando en el tiempo y que obedece a una ilusión compartida con algunas personas hace ya bastante tiempo, se trata de democratizar el arte, hacer que este sea accesible a las personas de cualquier territorio, independientemente del poder adquisitivo que haya en dicho territorio.

Para conseguir dicho objetivo es importante ilusionar a las diferentes partes que van a participar en el proyecto, tanto por parte de los alumnos, artistas y voluntarios, como por parte de los gestores, políticos y actores sociales que tienen que aprobar el proyecto y dar cobertura desde los estamentos y asociaciones vecinales o asociativas. Se trata de unir fuerzas e ilusiones con un objetivo común: Fomentar la cultura y el arte en territorios a los cuales les ha sido bastante difícil acceder a estos

conceptos de manera que se ha convertido en una carencia que se ha ido prolongando históricamente hablando.

Está claro que no se trata de hacer una única propuesta para no volver más. Estamos hablando de conseguir el objetivo de consolidar un proyecto y una idea artística además de cultural que permanezca en el tiempo en los territorios de La Marina o en cualquier otro territorio como pueda ser Pallejà y otras poblaciones que se muestren interesadas al respecto. Estamos hablando de germinar una propuesta popular que aproxime el ciudadano al arte con letras mayúsculas, de una manera participativa e ilusionante, un valor que haga sentir importante a la gente de dichos territorios a través de experiencias artísticas y a la vez pedagógicas, propuestas artísticas que hablan de actualidad, de sociedad, de cambio climático, de género, de igualdad, de solidaridad, de diversidad, de sostenibilidad y de respeto, o simplemente propuestas que jueguen con una idea puramente estética para deleite de los sentidos.

3 METODOLOGÍA

En lo referente a las aportaciones que vendrán desde la Universidad, empleamos metodologías para conseguir desarrollar estos proyectos consistentes en motivar a nuestros alumnos mediante ejercicios, de manera que los hagan suyos volcándose en estos para aportar su entusiasmo y mirada creativa. Esa motivación es la que debería impregnar el aprendizaje de todo alumno que quiera formarse en disciplinas de ámbito humano y creativo.

Evidentemente, para llevar a cabo un proyecto como es “La Luz de la Marina”, también se ha contado con todos los actores sociales de ese territorio además de con todas las instituciones implicadas, Ayuntamiento de Barcelona, Plà de Barris y Universidad de Barcelona. Se ha contactado con artistas locales y grupos de artistas que trabajan en esa línea, pero lo que también resulta muy estimulante, es la implicación de centros escolares de la zona, principalmente institutos de secundaria que se han sumado al proyecto aportando también intervenciones lumínicas. Tal es el caso del INS Mare de Déu de la Mercé y el IES Montjuïc de Barcelona.

Con esta intención ya se hicieron unas primeras experiencias en otros festivales y acontecimientos similares como puedan ser el festival DRAP ART 2017 en el Centro del Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), o el festival Jardins de Llum celebrado en la ciudad de Manresa, al cual se ha asistido desde el año 2017 con diferentes representaciones de alumnos desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Otro festival ha sido Les Xeres de Santa Àgata celebrado en la población de Prats de Lluçanés o el festival de Lluèrnia de la ciudad de Olot, festivales estos últimos que recogen la idea del arte, la luz y el fuego como elementos principales. Independientemente de los territorios de Cataluña, también se asistió con un grupo de estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona a Des-Adarve, festival de arte efímero que recoge una idea creada para artistas más jóvenes de 30 años destinada a utilizar los espacios arquitectónicos singulares que se encuentran en la ciudad donde se celebra dicho festival; se trata de la ciudad de Tudela en la comunidad foral de Navarra, aportando un encanto especial a las instalaciones de arte contemporáneo que durante unos días dotan de un aire nuevo en consonancia con unos espacios arquitectónicos de una gran historia y belleza.

Lógicamente, todas estas participaciones en diferentes festivales y certámenes artísticos, han sido como un ensayo para crear festivales propios desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de

Barcelona que están teniendo una gran aceptación tanto en los territorios escogidos como en el entorno académico. Tal es el caso de los festivales de arte y luz: La Llum de la Marina y LUX HOMINUM. La Llum de Pallejà, festivales que se pueden hacer extensibles a otras ciudades y espacios o entornos diversos.

Está claro que todo este proyecto no puede perder su motivación inicial que consiste en aportar valor a territorios y a sociedades a través del arte y la cultura desde las aportaciones que podemos hacer desde la Universidad de Barcelona y en este caso, desde la Facultad de Bellas Artes pero que puede hacerse extensible a otras facultades que pudiesen aportar valor a dicho proyecto.

Verdaderamente, estas aportaciones desde la Universidad en pro de la sociedad, supone un buen proyecto de Aprendizaje servicio que pretende ir creciendo en el tiempo y en la calidad de su organización y de las aportaciones artísticas a la vez que sus beneficios pedagógicos y de carácter social.

4 RESULTADOS

Los resultados obtenidos en estas experiencias han sido muy positivos y han supuesto una aportación cultural dentro de un discurso crítico y reflexivo en todos los casos. La diversidad de los mensajes y las visiones creativas de los alumnos han supuesto un elemento rico e interactivo que ha propiciado un acercamiento del arte al ciudadano con una mirada fresca y carente de prejuicios preconcebidos.

Estas aportaciones han servido para generar un trabajo en equipo y un elemento de responsabilidad en los alumnos en proyectos que suponían además una experiencia real y profesional que aporta competencias a nuestros estudiantes.

En el caso de “La Luz de la Marina”, está previsto realizarse el 19 de octubre de 2018 y los preparativos ya están muy avanzados. En este festival, el resultado esperado es muy positivo, el cual aportará a la zona y a la ciudad de Barcelona, un referente cultural más en un contexto artístico-social necesario para construir una realidad nueva en una Barcelona que siempre ha sido referencia de modernidad e innovación.

En cuanto al festival LUX HOMINUM. La Llum de Pallejà, se está llegando a acuerdos con el Ayuntamiento de Pallejà para realizar el festival la noche del 8 de febrero de 2019 que será un viernes, víspera de la celebración de Santa Eulàlia, patrona de dicha población.

El hecho de que se pueda crear dos festivales en un espacio temporal cercano supone un buen escaparate para poder mostrar los trabajos de alumnos de la Facultad de Bellas Artes, desarrollando una dinámica participativa y propiciando unas oportunidades que al final suponen un crecimiento personal en nuestros alumnos también que tendrán acceso a experiencias en el terreno de lo profesional, incrementando su currículum también además de su preparación profesional y humana.

5 CONCLUSIONES

Toda sociedad necesita una evolución hacia la democracia y por tanto hacia una creación de valores que la consoliden. Esto es imposible conseguirlo sin la cultura, y es justamente desde la cultura donde siempre se ha fraguado la importancia de cualquier civilización. El arte, forma parte de ese legado cultural que nos ha quedado de esas civilizaciones a través de los siglos y también formará parte del presente y futuro de toda realidad social que pretenda consolidarse para mejorar nuestras vidas. Son

interesantes las teorías de Arthur Coleman Danto que defiende “La muerte del arte”. De alguna manera, Danto quiere reivindicar la idea del fin del arte como lo conocíamos para abrir la puerta a un nuevo concepto, posiblemente más participativo y democrático, lejos del mito de divinizar al artista.

Los artistas que esperaban un estilo de vida principesco y restaurantes opulentos luchan por lograr cargos de profesores para superar sus dificultades, lo que de hecho puede ser una tarea tortuosa y árida.

Los mercados son mercados, regidos por la oferta y la demanda. La demanda está sujeta a sus propias determinaciones causales, y no es inconcebible que el complejo de determinantes causales que influyó en el apetito por la adquisición de arte en los años ochenta jamás se pueda recombinar en la forma que tomó en aquella década, induciendo a un gran número de individuos a pensar que adquirir obras de arte era propio de un estilo refinado de vida. (Danto, 1999, p. 44).

Otros autores como Tatarkiewicz, formulan preguntas acerca de la misión del arte y de cuál debería ser su carácter.

La belleza es una expresión de la psique, de la forma interna, tal y como la denominaba Plotino. Según esta teoría, sólo el espíritu es verdaderamente bello; y las cosas materiales son bellas sólo en tanto en cuanto están infundidas de espíritu. (Tatarkiewicz, 2001, p. 168).

Ken Robinson, es precisamente uno de los autores más importante que defienden el papel de la pedagogía y la educación en valores artísticos como eje fundamental para formar individuos más creativos y por tanto más sensibles e intelectualmente más preparados, independientemente de sus disciplinas o campos.

La creatividad es muy parecida a la capacidad para leer y escribir. Damos por sentado que casi todo el mundo puede aprender a leer y a escribir. Si una persona no sabe hacerlo, no supones que es porque sea incapaz de ello, sino simplemente porque no ha aprendido. (Robinson, 2009, p. 88).

Por último, Vasily Kandinsky ya establecía en sus teorías la idea de que el arte tiene que estar relacionado con la sociedad y por tanto los artistas tienen un deber para con esta, estableciéndose en estos la responsabilidad de guiar de alguna manera. Esto también se puede entender como la obligación de crear elementos que generen reflexión en el espectador de manera que este se formule preguntas que lo hagan crecer intelectualmente.

Los períodos en que el arte no tiene un representante de altura, en que falta el pan transfigurado, son períodos de decadencia en el mundo espiritual. (Kandinsky, 1996, p.29).

El arte debe comprometerse con la sociedad que le toca vivir y así formar parte de su historia de una manera activa y enriquecedora.

6 REFERENCIAS

Danto, A. C. (1999). *Después del fin del arte*. Barcelona: Editorial Paidós.

Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Editorial Paidós.

Robinson, K. Aronica, L. (2009). *El elemento*. Barcelona: Random House Grupo Editorial, S. A. U.

Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.

Metodologías de creación en clave de Aprendizaje-Servicio

Eulalia Grau-Costa¹, María-Dolores Callejón-Chinchilla² y Joan-Miquel Porquer-Rigo¹

Universitat de Barcelona, Universidad de Jaén

1 INTRODUCCIÓN

El arte *siempre* ha roto moldes a lo largo de su historia. Se han ido modificando y *expandiendo* los conceptos que definen tanto su práctica como a quien la práctica. Se han ampliado sus técnicas, métodos y procesos, cada vez más diversos, cada vez más *transmedia*. El arte de las últimas décadas es *transgenérico*, fruto de un juego combinatorio incesante (Polidori, 2018). En el contexto actual, siempre preocupado por dar una respuesta crítica a los retos sociales que se plantean³, transita de la vana transgresión al consciente activismo (Callejón-Chinchilla, 2015) y «ha dejado de ser una actividad creativa individual para transformarse en una vía adicional de reflexión que atañe tanto a la vida política y económica de las sociedades como a su propia dinámica de transformación y desarrollo» (Morató, 2011, p. 253).

De la misma manera también la enseñanza de las artes ha ido evolucionando, incorporando contenidos del lenguaje y de la cultura visual (Eisner, 1992; Mirzoeff, 1999; Mitchell, 1994, Freedman y Hernández-Hernández, 2006), el currículum posmoderno (Efland, Freedman y Stuhr, 1996), e incluyendo la globalización, los discursos y la narrativa de las minorías (Clark, 1996) entre otras cuestiones. Pero *¿han ido cambiando realmente las prácticas docentes, las metodologías que se enseñan para la creación artística?*

Debemos reconocer que siempre ha habido innovadores en la manera de *enseñar las artes*, figuras históricas que van desde Rousseau a los docentes de la Bauhaus, profesores de las Vanguardias (Bordes, 2007); Herbert Read (1982) y Rudolf Arnheim (1993); podemos retrotraernos y hablar del experimento de la Escuela Waldorf (Carlglén, 1989), de los movimientos de la Escuela Nueva y progresista (Trilla-Bernet, 2001), de las pedagogías libertarias (Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, 2016) y de *otras educaciones posibles* (García, 2017). Hay que hacer necesaria referencia también a los actuales defensores de la educación y la investigación basada en las artes (Hernández-Hernández, 2008; Marín-Viadel, 2011; McNiff, 2013). Si podemos concluir algo es que no existe un consenso: tan solo encontramos diversidad de *teorías* sobre el enseñar. Pero *¿cuáles son las estrategias de los y las artistas? ¿Cuál es la «gramática de la creación»? O, mejor dicho, ¿cómo habría de ser la didáctica de los métodos de creación?*

Cuestionamos cómo debería ser la enseñanza de las artes desde una didáctica activa, eficaz, de aprendizaje colaborativo, basada en la resolución de problemas y en la elaboración de proyectos específicos especialmente en clave de Aprendizaje-Servicio (ApS). Pensamos en si realmente existe una educación artística para la democracia (Freedman, 2000), un arte para la justicia y el cambio social

¹ Departamento de Artes y Conservación-Restauración. Universitat de Barcelona.

² Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Jaén.

³ Decidimos apostar aquí por esta visión optimista, aunque sin ignorar que en demasiados casos el arte es también un mecanismo que sirve al poder de turno, al beneficio unipersonal y que está condicionado por modas y corrientes de pensamiento afines (véase Groys, 2008).

(Greene, 1995), un marco para una pedagogía del arte activista (Dewhurst, 2014). Nos preguntamos, ¿podemos establecer elementos comunes, de interacción, y declarar algunas metodologías como más eficaces para conseguir una sociedad más sostenible, más *justa*?

Nuestra respuesta es un proyecto de investigación e innovación docente al que denominamos con el constructo *METODOLOGÍe/aS DE LA CREACIÓ(n) APLICADe/aS A LA DOCENCIA EN ART(e)*. Una iniciativa aplicada a la docencia de las artes en los distintos ámbitos –formales y no formales, básicos y profesionales– y niveles educativos –primarios, secundarios y superiores– que comporta la implicación del público/alumnado receptor en una dinámica crítica, comprometida y de responsabilidad social.

2 OBJETIVOS

Los objetivos planteados por este proyecto de investigación/docencia/acción, teniendo como fin último la revalorización de las artes y de los/las artistas en la sociedad como agentes de transformación y mejora, pueden reducirse a dos postulados: 1) *Compartir, discutir, consensuar y difundir metodologías de creación* que sean a) *Eficaces* en cuanto a la capacidad de transmitir y facilitar procesos de creación artística; b) *Transferibles* a cualquier otro/a docente y/o creador/a que quiera aplicarlas tanto en su ámbito inmediato como en otras áreas de conocimiento; c) *Sociales* en un marco de compromiso con la justicia y la sostenibilidad económica, ecológica y social. Y 2) *Valorar su implementación desarrollando instrumentos que demuestren la validez de estas metodologías*.

3 METODOLOGÍA

Los distintos miembros del equipo de trabajo adscritos al proyecto tienen experiencia en la *a/r/tografía* –como constructos de *artista/investigador/docente* (Irwin, 2004; Sinner, 2017)– y se sitúan en distintas localizaciones geográficas, niveles educativos y especialidades artísticas. Nos constituimos como equipo de trabajo, reconocemos la multiplicidad de perfiles y situaciones existentes, fusionamos experiencias y desarrollamos métodos conjuntos que las sintetizan, para así poderlas exportar a diferentes campos educativos/de creación artísticas. Por ello establecemos los siguientes cauces de trabajo: a) *Creamos* un espacio de debate y de intercambio presencial y en línea; b) *Exponemos*, a través de síntesis documentales y de manera teórica, las diversas fórmulas que cada uno emplea y las compartimos a través de dinámicas colaborativas, en contextos profesionales y encuentros científicos; c) *Intercambiamos* en la práctica docente de cada uno de los participantes en el proyecto –asignaturas en distintas titulaciones y niveles educativos, localizaciones geográficas, y experiencias de participación ciudadana y colaboraciones con asociaciones y entidades culturales–; d) *Nos implicamos* en un proceso de evaluación continua desde el debate y el análisis para la mejora, a partir de las divergencias y elementos comunes en estas metodologías que subyacen en las experiencias docentes; finalmente, e) *Establecemos* modelos metodológicos eficaces.

El proyecto está coordinado por Eulàlia Grau Costa, Profesora Titular de la Universitat de Barcelona y coordinadora del Grupo de Innovación Docente ATESI;⁴ Joan Miquel Porquer Rigo, Profesor Asociado de la Universitat de Barcelona; y María Dolores Callejón Chinchilla, Vocal de enseñanza el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Profesora de

⁴ ATESI (Arte, Territorio, Estrategia docente, Sostenibilidad e Intervención social – GINDO-UB/162), Grupo de innovación docente de la Universitat de Barcelona. Véase <http://mid.ub.edu/webpmid/content/atesi>

la Universidad de Jaén. En conjunto promueven la reunión de distintos equipos de profesionales de distintas universidades españolas e implican docentes de diferentes niveles educativos y ámbitos no formales –como, por ejemplo, entidades municipales que acogen actividades de Aprendizaje-Servicio en colaboración con instituciones académicas–.

4 RESULTADOS

Para conseguir nuestros objetivos y ejecutar nuestra metodología, planteamos un proyecto para dos cursos académicos (2017/2018 y 2018/2019), con tres fases consecutivas con calendario y estructura flexibles: 1) *Investigación*; 2) *Implementación*; y 3) *Análisis y transferencia de resultados*. Trabajamos y compartimos experiencias en: a) el espacio virtual; b) en reuniones de trabajo por tipología geográfica y/o metodología; c) en estancias de investigación; y d) en encuentros científicos.

4.1 Fases de trabajo

La primera fase del proyecto, de *Investigación*, se desarrolla de forma continuada durante el curso 2017/2018. Sus tres premisas son las siguientes: 1) Buscar profesionales con propuestas metodológicas de interés, crear una red de contactos y foros de intercambio; 2) Realizar un marco teórico, definir términos y contextos, y concretar la naturaleza de las distintas metodologías; 3) Difundir y facilitar la publicación de las distintas metodologías agrupadas por autorías y experiencias.

La segunda fase de *Implementación*, se desarrolla desde el primer semestre del curso 2017/2018 hasta el primer semestre del curso 2018/2019. Sus premisas son las siguientes: 1) Implementar las metodologías en distintos contextos (experimentando las propias y otras ajenas) a través de estancias de investigación e intercambios programados; 2) Evaluar con la intención de conseguir evidencias de la eficacia de estas metodologías, reflexionar y discutir a partir de la observación de las experiencias docentes en cada contexto.

La tercera fase del proyecto, denominada *Análisis y transferencia de resultados* está prevista para el curso 2018/2019. Sus premisas son las siguientes: 1) Analizar conjuntamente los resultados, así como establecer líneas de actuación eficaces y pautas comunes para la docencia de las artes desde el conjunto de la experiencia, en un congreso específico; 2) Desarrollar un manual teórico-práctico conjunto para transmitir la aplicabilidad de los resultados a partir de los ejemplos trabajados; 3) Publicar, individual y colectivamente, textos y materiales en distintos ámbitos –revistas, congresos– que hagan explícitas las diversidades metodológicas y su eficacia. Este último punto puede extenderse también hasta el primer semestre del curso 2019/20.

4.2 Metodologías de creación

Aunque de manera aislada, ya se había trabajado/investigado en el campo de las metodologías de creación –a través de distintos proyectos de innovación docente de los que surgieron reflexiones iniciales, descripciones y ensayos–, es, a raíz del proyecto, que se tiene la oportunidad de compartirlas, comprobarlas, re-definirlas y difundirlas.

Podemos establecer tres grandes bloques geográficos según el origen de los participantes: aquellas metodologías que surgen en el contexto de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona; aquellas que afloran en Andalucía; y otras que se aprecian en centros universitarios de ámbitos

geográficos de la península ibérica. Entre ellas encontramos metodologías de trabajo muy consolidadas –documentadas, probadas– y otras que apenas están siendo sistematizadas.

4.2.1 Metodologías en el contexto de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona

En la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona las tipologías metodológicas más consolidadas vinculadas al proyecto son las denominadas *Metodologías para el descubrimiento/Metodologías del descubrir* y su producto, las *Transferencias de métodos de creación de artistas*.

La primera tipología tiene su origen en distintas publicaciones docentes oficiales desarrolladas en el contexto de la educación secundaria de las artes en los que interviene Eulàlia Grau Costa (Grau-Costa y Mujal-Viñals, 1997; Departament d'Ensenyament, 1998), que se trasladarán luego al marco de la Facultad de Bellas Artes a través de distintos proyectos docentes (Grau-Costa, 1996, 2000). Se trata de una forma de hacer muy experimentada (Grau-Costa y Ros-Vallverdú, 2010), en la que han intervenido múltiples generaciones tanto de alumnado y de personal docente como de profesionales externos y que se ha materializado en un buen número de publicaciones escritas y exposiciones/acciones artísticas. Para definir una de estas metodologías podemos tomar las siguientes palabras, extraídas de uno de los volúmenes de la serie *Dimensiones XX* (Grau-Costa, 2013; Grau-Costa y Porquer-Rigo, 2017, 2018), en donde se sistematizan:

Una *metodología del descubrir* consiste en un enunciado concreto que dirige hacia una serie de órdenes (propuestas pautadas) y de espacios de interrogación (más o menos visibles en los enunciados), mientras se hacen intervenir modulaciones que centran la atención en un determinado concepto, procedimiento y/o técnica. Se desvía al lector hacia dificultades que ve asumibles, con un aprendizaje correspondiente, pero que esconden cuestiones y procesos complejos que irán apareciendo en el desarrollo de la actividad (Grau-Costa y Sasiain Camarero-Núñez, 2017, p. 17).

Las *Transferencias de métodos de creación* representan una evolución respecto a las *metodologías del descubrir*. Se trata de estrategias metodológicas amparadas en la transmisión «genealógica» de métodos de creación, en procesos de «ida y vuelta»: metodologías del descubrir desarrolladas por profesorado son adquiridas por alumnado, que genera a su vez nuevas metodologías que pueden ser utilizadas (y modificadas) por nuevas generaciones, en una dinámica de acumulación, interferencia, enlace, cruce y suma ideológica, formal, procesual, poética, tecnológica, etc. Ambas *formas de hacer* –en realidad indisociables la una de la otra– han sido plasmadas en dos tesis doctorales de artistas docentes (Sasiain Camarero-Núñez, 2012; Porquer-Rigo, 2018) y en el trabajo de docentes como Montse López Páez, Ascen García García, Carlos Mauricio Falgueras, Clara Daroca Musté y Laia Moretó Alvarado entre otros/as.

En cuanto a otras metodologías aplicadas en el contexto de la misma Facultad cabe destacar: *Peripateo*, de Francisco Javier Serrano Navamuel y Pep Mata Benedicto; *Del bioterritorio –natura proebet– a la obra de arte acabada –opus consummavi–*, de Rafael Romero Pineda y Marta Juvanteny Colléll; y la menos sistematizada *Metodología de proyectos en arte*, en la que trabajan docentes como Juan José Pacheco Puig, Jaume Ros Vallverdú, Sergi Oliva Torres, Manolo Fontiveros, José Antonio Asensio Fernández, Manuel Aramendia Zuazu, Núria Ricart Ulldemolins, Rosa Povedano, Teresa Valverde y colaboradores de otros centros como Anna Solanilla Roselló (Institut del Teatre de

Barcelona), Francesca Piñol Torrent (Escola Massana) y Andrés Ortega Cruz (Escuela Sagrats Corts de Centelles, Barcelona).

4.2.2 Metodologías en el contexto de Andalucía

En esta comunidad, el COLBAA viene impulsando desde hace años el encuentro profesional y el trabajo conjunto en torno a la didáctica de las artes, colaborando las distintas universidades y centros del profesorado de las distintas provincias andaluzas, implicando, por tanto, a docentes de distintos niveles y ámbitos educativos.

Como metodología enlazada al proyecto, cabe destacar el *Proceso PIE* de María-Dolores Callejón-Chinchilla (COLBAA y Universidad de Jaén) que destaca la importancia de los procesos de percepción-interiorización-expresión en la actividad artística (Callejón-Chinchilla, Granados-Conejo y Maturana Madrid-Salvador, 2001; Callejón-Chinchilla y Granados-Conejo, 2008; Callejón-Chinchilla, Ortega-Cruz, Granados-Conejo, 2017). Plantea la necesidad de educar la percepción para ser conscientes, de la interiorización crítica y la expresión creadora, multimedial como forma de desarrollo, con un poder transformador, mostrando las posibilidades de las artes en respuesta a los restos sociales, la repercusión de la actividad artística y creativa en la justicia social, el desarrollo sostenible, el bienestar personal; para propuestas de acción social y de servicio a la comunidad través de las artes (Callejón-Chinchilla, 2016).

En relación con lo anterior, también se analizan las *Metodologías para el desarrollo personal: implicando narrativa y complejidad*. (Samir Assaleh, José Pedro Aznárez y Juan Román. Universidad de Huelva), que defienden la necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos (Aznárez-López y Callejón-Chinchilla, 2006), por medio de la narrativa visual, para el compromiso y la terapia (Román-Benticuaga, Aznárez-López y Assaleh-Assaleh, 2017).

Otras metodologías en este ámbito son: *El desarrollo de proyectos educativos artísticos basados en la pedagogía crítica* (Pedro Chacón. Universidad de Granada), entendiendo la creación artística como forma de interrogar la realidad (Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2018); *Procesos artísticos como dispositivos de conflicto* (Rocio Arregui. Universidad de Sevilla), para pasar de la inercia a la consciencia (Arregui-Pradas, Blanco-Barrera, San José-González y Vives-Almansa, 2017); *De la experiencia artística y la generación de no-lugares autogestionados* (Carmen Vaquero Cañestro y Patricia Durillo Granados. Universidad de Málaga), desde la consideración de romper esquemas y generar verdaderos espacios para el arte (Gómez del Águila y Vaquero-Cañestro, 2014) o el proyecto del *OAIUS. Observatorio de Dibujo Infantil* (Rosa Vives Almansa. Universidad de Sevilla).

4.2.3 Metodologías en el contexto de otros centros universitarios

En torno a los congresos internacionales bianuales de educación artística y visual que se organizan en el contexto de Andalucía, coinciden tanto miembros de facultades de arte como de educación con docentes de otros niveles educativos, así como personal de otros centros educativos nacionales y extranjeros. Se trata de ocasiones que permiten encontrar a otros compañeros/as que también trabajan en mayor o menor medida con metodologías de creación establecidas. lo que facilita que se pongan en común y discutan maneras de hacer. Entre ellas se destacan⁵: *El aprendizaje basado en la creación*

⁵ Se enumeran aquí sólo las personas representantes de distintas metodologías, entendiendo que cada una de ellas las trabaja en su contexto con un grupo de trabajo.

artística (Martín Caeiro Rodríguez. Universidad Internacional de la Rioja; descrita en Caeiro-Rodríguez (2017, 2018), *Métodos de creación transcultural.es* (Pablo Romero González. Universidad Autónoma de Madrid), *Metodologías Artísticas con aplicaciones conceptuales*. (Guadalupe Durán Domínguez. Universidad de Extremadura) que tiene su punto de partida en su tesis (Durán-Domínguez, 2015), *Pensar, Sentir, Hacer* (María Nieves Larroy. Universidad del País Vasco; que describe en Larroy-Larroy, 2018); *Aprendizaje basado en proyectos artísticos* (Begoña Medel Bermejo. Universidad del País Vasco), con metodologías activas y cooperativas (Medel-Bermejo, 2015) y *Metodologías eficaces para la educación artística* (José María Mesías Lema. Universidad de Galicia) con una orientación de compromiso social, que tiene la intención de transformar desde la sensibilidad (Mesías-Lema, 2018).

5 CONCLUSIONES

Como señalan Huerta y De la Calle (2008, p. 9), hay una «necesidad social de abastecer de argumentos y propuestas innovadoras», de encontrar respuestas a los nuevos retos. Y para ello es necesaria la *implicación* y el *compromiso*, generando estrategias de colaboración y creando redes de apoyo. Por ello es necesario *compartir*, para avanzar desde la investigación-acción, desde la reflexión conjunta de la teoría y la(s) práctica(s).

Dentro de las distintas acciones programadas (y también ya ejecutadas) podemos destacar intercambios realizados entre las sedes de trabajo de Huelva, Sevilla y Jaén con Barcelona; Barcelona con Madrid; y Bilbao y San Sebastián con Barcelona. También puede apuntarse como hito importante la celebración del *I Congreso sobre metodologías eficaces para la creación artística. Investigación y Docencia (MeCA I+D SUR 2018)* el 13 y 14 de abril 2018 en Sevilla, España.

Aun reconociendo la diversidad de las prácticas artísticas y, por tanto, de las metodologías para la creación, concluimos que es posible establecer elementos comunes que nos permitan valorar su eficacia. Señalamos la importancia de la experiencia y la necesidad de enriquecernos desde la mirada de los otros, desde las distintas perspectivas, en los diferentes contextos. Para ello se estructura el proyecto como un proceso reflexivo, que se va documentando y volviendo a analizar, lo que permite, desde la investigación-acción, conocer para mejorar (Latorre, 2010).

Reconocemos la necesidad de estructurar nuestras metodologías, de regularizar sus procesos y de evaluarlas; de ir consolidando y visibilizando estas prácticas, metodologías que vamos descubriendo eficaces no solo para la enseñanza-aprendizaje de la creación artística, sino para un bien general: *para el aprendizaje y el servicio a la comunidad*. Ofrecer la posibilidad al alumnado y a cualquiera de implicarse a través del arte en un proceso de transformación social.

6 REFERENCIAS

Arregui-Pradas, R., Blanco-Barrera, R., San José-González, A. y Vives-Almansa, R. (2017). Decir haciendo. La responsabilidad de cambiar aquello que nos compete. En T. Ramiro-Sánchez, M-T. Ramiro-Sánchez y M-P. Bermúdez Sánchez, (Comps.), *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XIV FECIES* (pp. 239–239). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

- Aznárez-López, J-P. y Callejón-Chinchilla, M-D. (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *Escuela abierta, Revista de innovación educativa*, 9, 181–197. Recuperado de http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea9/aznarez.pdf
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las Vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2017). El aprendizaje basado en la creación (abc) desde la perspectiva del arte. aportaciones a la educación. En Z. Calzado-Almodóvar, R. Espada-Belmonte y G. Durán-Domínguez (Comps.), *Actas VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual* (p. 136). Badajoz: Liberlibro.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(1), 159–177. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Callejón-Chinchilla, M-D., Ortega-Cruz, A. y Granados-Conejo, I-M. (2017). Interiorización creadora y crítica por medio de la educación artística. En T. Ramiro-Sánchez, M-T. Ramiro-Sánchez y M-P. Bermúdez Sánchez (Comps.), *Libro de Actas del 5th International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 347). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Callejón-Chinchilla, M-D., Granados-Conejo, I-M. y Maturana Madrid-Salvador, M-L. (2001, abril). Formación integral a través del proceso P.I.E. (percepción, interiorización, expresión). *Jornadas «La escuela actual: nuevas respuestas ante nuevos retos»*. Sevilla, España.
- Callejón-Chinchilla, M-D. (2015) El arte como recurso. *Iniciación a la investigación*, 6 (Número extra), 1–6. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/2556/208>
- Callejón-Chinchilla, M-D. (2016) Educación estética, creación y retos sociales. En M.I. Moreno y M-P. López-Peláez (coords.) *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes* (pp. 157-168). Madrid: Síntesis–Investigación.
- Callejón-Chinchilla, M.D. y Granados-Conejo, I-M. (2008, mayo). Educación artística e interioridad. *I Congresso de Educação. Artística - Sentidos Transibéricos*. Beja, Portugal.
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Clark, R. A. (1996). *Art Education: Issues in Postmodernist Pedagogy*. Reston (VA): National Art Education Association.
- Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1998). *Curs de presentació del Batxillerat Modalitat Arts*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Dewhurst, M. (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.

- Durán-Domínguez, G. (2015). *Imágenes e imaginarios: contribuciones desde el NET.ART a la construcción de la identidad en la generación NET*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston (VA): The National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (1992). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314–329.
- Freedman, K y Hernández-Hernández, F. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixerch: Litera libros.
- Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas (Ed.) (2016). *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre*. Santiago de Chile: Editorial Eleuterio.
- Gómez del Águila, M-L. y Vaquero-Cañestro, M. C. (2014). Educación artística y experiencia importada. Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, individuo y sociedad*, 26(3), 387–400. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/42543/44018>
- Grau-Costa, E. (1996). *Forma y metodología de los proyectos escultóricos*. [Proyecto docente para optar a la plaza de profesora Titular de Universidad en el área de conocimiento de Escultura de la Universitat de Barcelona según BOE del 24 de mayo de 1996]. Documento no publicado.
- Grau-Costa, E. (2000). *Escultura y metodologías de la creación*. [Proyecto docente para optar a la plaza de profesora Titular de Universidad en el área de conocimiento de Escultura de la Universitat de Barcelona según BOE del 27 de junio de 2000 y DOGC del 3 de julio de 2000]. Documento no publicado.
- Grau-Costa, E. (Coord.) (2013). *Dimensions XX. Genealogies femenines. Art, recerca i docència*. Volum 1. Barcelona: Comisión de Publicaciones del Departamento de Escultura de la Universitat de Barcelona y Edicions Saragossa.
- Grau-Costa, E. y Mujal-Viñals, M. (1997). *Batxillerat. Exemple de segon nivell de concreció. Volum*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Grau-Costa, E. y Porquer-Rigo, J. M. (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías del anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Barcelona: Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona y Edicions Saragossa.
- Grau-Costa, E. y Porquer-Rigo, J. M. (Eds.) (2018) *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3*. Barcelona: Grupo de Innovación Docente ATESI y Edicions Saragossa.

- Grau-Costa, E. y Ros-Vallverdú, J. (Eds.) (2010) *Experiències d'escultura. Estratègies d'innovació docent*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Grau-Costa, E. y Sasiain Camarero-Núñez, A. (2017). Enunciados, condicionantes y presentaciones. Fichas didácticas. En E. Grau Costa y J. M. Porquer Rigo (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías del anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2* (pp. 16–21). Barcelona: Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universitat de Barcelona y Edicions Saragossa.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. New York: Teachers College Press.
- Groys, B. (2008). *Art Power*. Cambridge (MA): The MIT Press
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.
- Huerta, R. y De la Calle, R. (2008) Estrategias y colaboraciones. En R. Huerta y R. De la Calle (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos* (pp. 9–20) València: Universitat de València.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. En R. L. Irwin y A. de Cosson (Eds.). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27–38). Vancouver (BC): Pacific Educational Press.
- Larroy-Larroy, M-N. (2018, junio). Una pregunta motriz y desconcertante: ¿Qué abordamos en escultura al representar una silla? *6th International Congress of Educational Sciences and Development*. Setúbal, Portugal.
- Latorre, A. (2010). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271–285. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>.
- McNiff, S. (Ed.) (2013). *Art as Research. Opportunities and Challenges*. Bristol: Intellect.
- Medel-Bermejo, M-B. (2015, julio). El aprendizaje cooperativo (AC) en Diseño Gráfico en la Facultad de BBAA de la UPV/EHU. En T. Ramiro-Sánchez, M-T. Ramiro-Sánchez y M-P. Bermúdez Sánchez (Comps.), *XII Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)* (pp. 1256–1262). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Mesías-Lema, J-M. (2018). Artivismo y compromiso social. Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 57, 19-28. doi: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. New York: Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.

- Morales-Caruncho, X. y Chacón-Gordillo, P. (2018). Los futuros docentes y la enseñanza de las artes visuales. Un estudio basado en la creación artística como forma de interrogar la realidad. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 41(2), 287–324. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434036>
- Morató, M-E. (2011). Arte y crítica: otras realidades, otros objetivos. Nuevos espacios para la reflexión social. *Quaderns de la Mediterrània*, 15, 253–256. Recuperado de <http://www.iemed.org/observatori-es/arees-danalisi/arxiu-adjunts/qm-15-es/Arte%20y%20critica.pdf>
- Porquer-Rigo, J. M. (2018). *Hacerse desde la periferia. Cartografía metodológica de un artista/investigador/docente en una institución de educación superior*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://tdx.cat/handle/10803/587141>
- Read, H. (1982). *La educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Román-Benticuaga, J., Aznárez-López, J-P. y Assaleh-Assaleh, M-S. (2017). Narrativas Visuales y Procesos Creativos. El Arte como Terapia, y como Compromiso. En Z. Calzado-Almodóvar, R. Espada-Belmonte y G. Durán-Domínguez (Comps), *Actas VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual* (pp. 55–57). Badajoz: Liberlibro.
- Sasiain Camarero-Núñez, A. (2012). *Una herida arropada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona
- Sinner, A. (2017). Cultivating researchful dispositions: a review of a/r/tographic scholarship. *Journal of Visual Art Practice*, 16(1), 39–60.
- Trilla-Bernet, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Diseño y pilotaje de un cuestionario para evaluar el impacto en el alumnado del proyecto de Aprendizaje-Servicio “Es raro no ser raro”

Berta Paz-Lourido, Joan Ballester-Capellà, Marina Perelló-Díez y Aleksander Zarzeka

Universitat de les Illes Balears

1 INTRODUCCIÓN

En España, alrededor de 3 millones de personas padecen alguna enfermedad rara o poco frecuente. Se considera que una enfermedad es rara cuando afecta a un número limitado de la población total, definido en Europa como menos de 1 por cada 2.000 ciudadanos. Son enfermedades de baja prevalencia y de alto nivel de complejidad. El 65% son graves y altamente invalidantes, constituyéndose en su mayoría como de carácter genético (80%). Debido al gran número de patologías existentes (más de 7.000) y el hecho de que en cada persona pueden expresarse de forma no homogénea, la dependencia generada resulta variable. En cuanto al momento de aparición a lo largo de la vida, dos de cada tres casos aparecen antes de los dos años de vida. 1 de cada 5 enfermos presenta dolores crónicos y casi en la mitad de los casos el pronóstico vital está en riesgo. La calidad de vida de las personas con enfermedades raras está comprometida e influenciada no sólo por el tipo de enfermedad rara, sino también por otros factores como la edad, el género o el nivel de ingresos puede afectar negativamente (Bogart e Irvin, 2017)

A nivel nacional, el principal organismo de defensa de los intereses de los pacientes con enfermedades raras es la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER). Entre sus principales objetivos destaca el ser un punto de unión para las personas afectadas y sus familias, dando visibilidad a sus necesidades, proponiendo soluciones para la mejora de la calidad de vida, así como la intención de sumar esfuerzos para lograr una buena inclusión social, entre otros. Por todo ello, organizaciones como la Alianza Iberoamericana de Enfermedades Raras o poco frecuentes (ALIBER) que aglutina a más de 500 organizaciones de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Guatemala, México, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela, incide en la necesidad de establecer buenas prácticas en las áreas social, sanitaria, educativa y laboral.

A nivel autonómico, en Baleares existe la Asociación Balear de Niños con Enfermedades Raras (ABAIMAR). Se trata de una asociación sin ánimo de lucro, formada por padres y madres de niños y niñas afectados por alguna enfermedad rara. Estas familias se encontraban ante una carencia de información, conocimiento y acompañamiento en el proceso de las enfermedades en sí mismas, así como con un vacío social por parte de las Administraciones competentes. Al constituirse como asociación, empezaron a poder representar a los afectados por estas patologías y a sus familiares con el objetivo de hacerlas más visibles a la sociedad y ayudar a las personas que se pudiesen encontrar en esta situación a encontrar una puerta abierta al acompañamiento a lo largo del proceso a recorrer. Otra línea importante de trabajo a destacar es el querer formar parte activa de las Estrategias sobre Enfermedades Raras que impulsen las Administraciones, además de promover el conocimiento de sobre estas patologías entre los profesionales implicados en su proceso y de la población en general.

Esta entidad cuenta con una larga trayectoria de colaboración con la Universidad de les Illes Balears, participando en proyectos de sensibilización de la comunidad universitaria y escolar, así como en proyectos de investigación, voluntariado y Aprendizaje-Servicio. Así, estudios previos en el

contexto balear (Verger, De la Iglesia, Paz-Lourido y Negre, 2017) ponen de manifiesto que esta población y sus familias presenta diversas necesidades específicas, y suponen un reto para el Sistema Sanitario. Uno de los aspectos que genera más ansiedad a las familias es la dificultad y el tiempo transcurrido hasta conseguir un diagnóstico claro y el desconocimiento que existe sobre la enfermedad. Este hecho les conduce, en muchas ocasiones, a buscar ellos mismos la información, en general a través de consultas en otros centros sanitarios, o internet. En este sentido, parece que las asociaciones juegan un papel clave, cubriendo estos espacios, posicionándose como un respaldo a las peticiones de las familias en relación también con las administraciones, las instituciones sanitarias y los centros escolares.

Las familias buscan normalizar al máximo sus vidas y para ello es básico, entre otros aspectos, aceptar la situación que viven y que sus hijos puedan tener una escolarización satisfactoria por su componente educativo y socializador. Además de las diversas necesidades que presentan sus hijos/as, las familias pueden necesitar apoyos como el emocional o el económico, pues la afectación de sus hijos influye también en la calidad de vida familiar, que ha de ser objeto de intervenciones coordinadas y sistémicas (Fernández y Grau, 2014; De Araújo y Paz, 2010).

En relación a la calidad de vida, una de las mayores preocupaciones es la ausencia de un tratamiento específico y efectivo para la enfermedad pues el uso de medicamentos orientados únicamente a paliar los síntomas, ocasionan con frecuencia, efectos secundarios no deseados. En muchos casos, las necesidades de sus hijos les dificulta conciliar la vida laboral y familiar. Por otra parte, las familias ponen de manifiesto la necesidad de una mejor formación de los profesionales de salud en relación a las enfermedades raras y al trato personal y comunicación con los niños y sus familias. Finalmente, la insularidad supone un hándicap adicional, pues en ocasiones los servicios o recursos que necesitan no los pueden hallar en un entorno próximo.

En muchas ocasiones, por tanto, se requiere un abordaje de tipo interdisciplinar basado en las necesidades reales de las personas afectadas y sus familias teniendo en consideración el contexto en que viven (Rosselló, Verger, Negre y Paz-Lourido, 2018) En muchos casos, el tipo de afectación hace que las intervenciones en fisioterapia supongan una intervención crucial en el entorno sanitario y escolar, aunque los servicios de fisioterapia públicos pueden ser lamentablemente escasos. En cualquier caso, para proporcionar los servicios de fisioterapia apropiados, es conveniente que los profesionales estén familiarizados no sólo con las herramientas terapéuticas específicas para la condición patológica y sus condicionantes en términos de discapacidad, sino también, en la implicación que la enfermedad supone para las personas afectadas y sus familias en todas sus dimensiones.

Si bien en los últimos años se insiste en la necesidad de mejorar el conocimiento de los estudiantes de ciencias de la salud sobre los impactos de las enfermedades raras en las personas afectadas y sus familias, a través de formación obligatoria o módulos optativos (Byrne, 2012; Kopec y Podolec, 2015), una de las metodologías útiles para favorecer estos aprendizajes relacionados a la competencia profesional y a su vez, para sensibilizar a los estudiantes la situación de las familias es el Aprendizaje-Servicio (ApS). Como es bien conocido, los proyectos de ApS combinan equilibradamente el aprendizaje de calidad con el servicio necesario y permite una formación experiencial en valores de conciencia crítica (Puig y Palos, 2006; Aramburuzabala, 2013), muy adecuada para la formación de profesionales de la salud (Arratia, 2008). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la

universidad implica un paso más allá del meritorio pero insuficiente desarrollo de experiencias puntuales y esporádicas con este tipo de metodología (Bringle y Hatcher, 2000; Furco, 2011). Es decir, el Aprendizaje-Servicio puede considerarse una filosofía que permita también transformar la propia institución facilitando una comunidad universitaria más equitativa e inclusiva y que dota de importancia tanto a la preparación para el mundo laboral como a la formación para una ciudadanía crítica y comprometida. En este camino se halla la universidad española y es también el caso de la Universidad de les Illes Balears, cuyo programa para fomentar la institucionalización del ApS se aprobó en el Acuerdo Ejecutivo 12131 de 7 de febrero y en la Resolución 12234 de 4 de abril (Universidad de les Illes Balears, 2017) y cuya experiencia con el mismo permite identificar las potencialidades, pero también los compromisos necesarios para facilitar este proceso. Entre ellos, se requiere una evaluación tanto de las actividades denominadas ApS, como de los avances ligados a la propia institucionalización o transformación de la institución en este cambio de enfoque (Campo, 2015; Lorenzo, Mella, García y Varela, 2017).

Por ello, resulta esencial implementar proyectos educativos innovadores en la educación superior que permita una formación más reflexiva y crítica potenciando las competencias transversales de dichos profesionales (Paz-Lourido, 2017). En este sentido, la literatura recoge múltiples experiencias en el uso del ApS en la formación de los fisioterapeutas. En un artículo sobre ApS y fisioterapia (Beling, 2003), se propuso estudiar de forma inicial los conocimientos e ideas erróneas que tenían los estudiantes respecto al envejecimiento. Después de aplicar un programa basado en la metodología ApS, se observó un mejor aprendizaje en cuanto a conceptos relacionados y actitudes frente a los mayores, en los alumnos que participaron en dicha experiencia, frente a los que no. Otros proyectos ApS en el ámbito de la formación en fisioterapia, exponen un marco conceptual para el desarrollo de programas internacionales incidiendo en los componentes éticos de salud global (Pechak y Thompson, 2009), o bien plantean las experiencias llevadas a cabo con estudiantes de fisioterapia en países en vías de desarrollo (Krause, 2007).

En este caso, el proyecto de ApS se diseñó entre alumnos del tercer curso de fisioterapia de la Asignatura “Ética en ciencias de la salud” con la asociación ABAIMAR (Asociación Balear de niños con Enfermedades Raras), teniendo en cuenta los pasos necesarios para el desarrollo de este tipo de proyectos (Puig, Martín, y Batlle, 2008). Así, durante el curso 2016-17 se realizó un primer proyecto ApS con los alumnos de esta asignatura y en el curso 2017-18 se continuó y mejoró dicho proyecto enmarcado institucionalmente en un proyecto de innovación docente. En este sentido, el aprendizaje previsto, en relación con los objetivos de la propia asignatura consistió identificar las múltiples necesidades que plantean las familias de niños con enfermedades raras y relacionarlas con aspectos propios de la asignatura, en particular aquellos relacionados con cuestiones de bioética como la justicia y la equidad, así como otras cuestiones de bioética en la relación asistencial y la investigación. Durante el curso 2017-18, el alumnado, dividido en agrupaciones de 2-3 alumnos, realizan visitas domiciliarias y mantienen entrevistas con los familiares de niños con enfermedades raras. El servicio consiste en la elaboración de un informe sobre la situación de las 16 familias con enfermedades participantes, como muestra de una parte de la población de dicha entidad. La necesidad de este informe fue planteada por la propia entidad ABAIMAR, que participó activamente en todas las fases del proyecto, desde el diseño hasta la evaluación. Este informe resulta útil la entidad para disponer de información contextualizada que pudiese ser presentada a las familias y a otras entidades público-privadas para la captación de recursos o mejora de los procedimientos relacionados con los servicios sociosanitarios a las familias.

Así, enmarcado dentro del Proyecto de Innovación Docente financiado por el IRIE (Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de las Islas Baleares) y titulado “*Proyecto ApS para el desarrollo de competencias relacionadas con el compromiso cívico y la justicia social en estudiantes de Fisioterapia*”, se propuso diseñar un cuestionario que pudiese potencialmente utilizarse en la evaluación de los aprendizajes y sumarse así a la información evaluativa recolectada mediante el informe crítico-reflexivo individual realizado por cada alumno y el informe entregado a la entidad colaboradora fruto del servicio previsto.

2 OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio fueron diseñar y pilotar un cuestionario con la intención de que pudiese utilizarse de forma previa y posterior a los proyectos de ApS realizados con la entidad ABAIMAR y en los que interesase medir los aprendizajes del alumnado.

3 METODOLOGÍA

Se diseñó una primera versión del cuestionario teniendo en cuenta cuestionarios previos sobre conocimiento de EERR en estudiantes de la salud (Medic y cols, 2015; Jonas et al. 2017), así como también la información obtenida en el proyecto ApS del curso anterior. La elaboración de cuestionarios dirigidos a los alumnos para la evaluación de proyectos ApS puede incluir múltiples dimensiones e indicadores (Escofet, Folgueiras, Luna, Palou, 2016). En este caso concreto, el fin es diseñar un instrumento cuantitativo para ser utilizado conjuntamente con otros métodos cualitativos ya empleados en cursos anteriores para medir los aprendizajes del alumnado en relación con las necesidades de las familias de niños con enfermedades raras. Por ello, las dimensiones e indicadores tenían que ver específicamente con el conocimiento y toma de conciencia de esta problemática. Para su construcción se revisaron los informes individuales realizados por los 44 alumnos y los 15 trabajos grupales del alumnado del curso anterior 2016-17. Adicionalmente, la información obtenida a través de dos grupos focales con los alumnos y un grupo focal con los representantes de la asociación ABAIMAR, resultó de utilidad para confeccionar el cuestionario, así como publicaciones e informes de investigación sobre la situación de las personas con enfermedades raras en el contexto nacional y balear, a lo que se sumaron las opiniones de expertos. El pilotaje se realizó con el alumnado de segundo curso de fisioterapia (27 alumnos), de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Se pasó el cuestionario con las preguntas cerradas al alumnado para responder en una hoja óptica y adicionalmente se incluyeron preguntas abiertas al final de cada bloque para recoger las mejoras planteadas por el colectivo. Tras el pilotaje de dicho cuestionario se han introducido pequeñas modificaciones en aquellas preguntas que resultaron más confusas o difíciles de entender. Se ha constatado que el cuestionario requiere una media de 15 minutos para su complementación, por lo que su aplicación antes y después de la realización de los proyectos ApS debe contar con tiempo suficiente.

4 RESULTADOS

El cuestionario consta de 68 preguntas divididas en cuatro bloques: a) un apartado de información personal, b) conocimientos generales sobre enfermedades raras, c) actitudes y creencias sobre la situación de las enfermedades raras en España y finalmente, d) creencias y opiniones sobre la situación de las familias de personas con enfermedades raras.

En cuanto al apartado a) los datos solicitados hacen referencia al género, la edad, la titulación y el curso que realiza el alumno. En este caso, y teniendo en cuenta los estudios disponibles en la UIB, las opciones son: Fisioterapia, Enfermería, Medicina y Psicología

El bloque b) consta de preguntas de respuesta múltiple, sobre las enfermedades raras, como su definición, su prevalencia, su etiología, así como una autovaloración del nivel de conocimiento y las fuentes de información para el mismo. En este sentido resulta útil conocer las fuentes de información del alumnado a fin de determinar los espacios del currículum de la titulación en que se incorpora esta formación, pero también otras vías de acceso a la información, útiles también para estrategias conjuntas a desarrollar por ABAIMAR.

1 ¿Cómo valoras en general tu nivel de conocimiento sobre enfermedades raras o minoritarias (EERR)?

- a) Muy bajo
- b) Bajo
- c) Medio
- d) Bueno
- e) Muy bueno

¿Has conocido a alguien que padezca una enfermedad rara?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

Selecciona la definición correcta de enfermedad rara:

- a) Una enfermedad es considerada rara cuando afecta a un número limitado de la población total, definido en Europa como menos de 1 por cada 500 ciudadanos
- b) Una enfermedad es considerada rara cuando afecta a un número limitado de la población total, definido en Europa como menos de 1 por cada 1.000 ciudadanos
- c) Una enfermedad es considerada rara cuando afecta a un número limitado de la población total, definido en Europa como menos de 1 por cada 1.500 ciudadanos
- d) Una enfermedad es considerada rara cuando afecta a un número limitado de la población total, definido en Europa como menos de 1 por cada 2.000 ciudadanos

¿Qué porcentaje de la población mundial está afectada por alguna enfermedad rara?

- a) 0,5%
- b) 1-2%
- c) 6-8%
- d) 15-18%

¿Cuántas enfermedades raras existen?

- a) 200-500
- b) 500-1000
- c) 1000-5000

d) 5000-8000

¿Cuál es la causa más común de enfermedad rara?

- a) Infecciosa
- b) Genética
- c) Autoinmune
- d) Ambiental

Reconoce la/s distinta/s enfermedades raras de la siguiente lista

- a) Acromegalia
- b) Osteoporosis
- c) Hemofilia
- d) Enfermedad de Gaucher

¿Conoces la situación de las enfermedades raras en España?

- a) Nada
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

¿Conoces la situación de las enfermedades raras en Baleares?

- a) Nada
- b) Un poco
- c) Bastante
- d) Mucho

En tu caso, la fuente de información más importante sobre enfermedades raras es:

- a) Asignaturas obligatorias
- b) Asignaturas optativas
- c) Cursos adicionales
- d) TV, radio, internet, redes sociales...
- e) Información a través de asociaciones, ONGs o similares

La formación sobre la atención sanitaria a personas afectadas de EERR la he recibido en

- a) Asignaturas obligatorias
- b) Asignaturas optativas
- c) Cursos adicionales ofertado por los servicios de salud, colegios profesionales, etc.
- d) Cursos ofertados por asociaciones de pacientes, ONGs o similares
- e) No he recibido formación

¿Cómo valoras la prioridad de las personas afectadas de enfermedades raras para el sistema de salud?

- a) No prioritario
- b) Poco prioritario
- c) No lo sé
- d) Bastante prioritario

e) Muy prioritario

El bloque c) y d) hace referencia a las actitudes y creencias, para lo cual se elaboraron preguntas de respuesta múltiple y escalas Likert de 5 opciones según el grado de acuerdo/desacuerdo o la percepción de importancia en referencia a una serie de afirmaciones relativas a problemáticas que pueden afectar a las personas con personas con enfermedades raras y a sus familias: desconocimiento de las enfermedades raras en el entorno sanitario/educativo, impacto socioeconómico y emocional en las familias, el acceso a la medicación apropiada y otros recursos o servicios necesarios, las redes de apoyo, etc. En este sentido, entre los problemas que forman parte del cuestionario están los siguientes:

- 1 Desconocimiento de su situación por parte de la sociedad en general
- 2 Desconocimiento de su situación por parte de la administración pública
- 3 Desconocimiento de su situación por los profesores y la administración escolar
- 4 La obtención de un diagnóstico claro de la enfermedad
- 5 Acceso a medicamentos para los síntomas de la enfermedad
- 6 Acceso a medicación específica para tratar la enfermedad
- 7 Procedimientos complicados para la obtención de dichos medicamentos
- 8 Indisponibilidad de medicación específica en las farmacias
- 9 Percepción de las familias de que están solas ante la enfermedad
- 10 Alto coste de los tratamientos médicos
- 11 Alto coste de la atención sanitaria
- 12 Acceso a servicios específicos tales como logopedia o fisioterapia
- 13 Falta de estudios científicos sobre la enfermedad
- 14 Falta de tiempo libre para la familia
- 15 Falta de redes sociales de apoyo a las familias con EERR

Adicionalmente en también se pregunta al alumnado sobre posibles acciones que podrían mejorar la calidad de vida de los niños con enfermedades raras y sus familias, que deben graduar en una escala tipo Likert de 5 opciones según su nivel de impacto:

1. Aumentar la conciencia general y la información disponible sobre EERR
2. Diagnósticos tempranos
3. Procedimientos más eficaces para obtener medicación
4. Conformidad o acuerdo con las leyes
5. Un adecuado control de la medicación disponible en las farmacias
6. Adecuado registro de medicación específica para cada ER
7. El cumplimiento del plan estratégico nacional de EERR
8. Mejora del funcionamiento del registro de EERR

5 CONCLUSIONES

El cuestionario se encuentra en una fase temprana en su desarrollo y conviene aplicarlo al grupo destinatario de forma previa y posterior a la realización del proyecto ApS con las familias miembros de ABAIMAR. Sin embargo, un primer pilotaje con alumnos de segundo curso nos permite identificar su potencial para su uso en los proyectos ApS realizados entre la titulación de fisioterapia y la entidad ABAIMAR, suponiendo una herramienta más para evidenciar los impactos del aprendizaje, juntamente con otras estrategias de evaluación. A su vez, esta herramienta podría ser transferida o adaptada a otros contextos ApS o con otros grupos de estudiantes, en nuestro caso, los alumnos de titulaciones de salud y también de educación que también realizan proyectos ApS con la misma entidad.

6 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *RIEJS-Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Arratia, A. (2008). Ética, Solidaridad y “Aprendizaje Servicio” en la Educación Superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Beling, J. (2003). Effect of service-learning on knowledge about older people and faculty teaching evaluations in a physical therapy class. *Gerontology & geriatrics education*, 24(1), 31-46.
- Bogart, K.R. y Irvin, V.L. (2017). Health-related quality of life among adults with diverse rare disorders. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 12:177.
- Byrne, P. (2012) Training medical students on rare disorders. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 7(2): A15.
- De Araújo, C., y Paz, B. (2010). El enfoque de la calidad de vida familiar en la atención en salud: el caso de la Fisioterapia en Atención Temprana. *Saúde & Transformação Social*, 1(1), 20-27. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2653/265319560005.pdf>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la validación de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949.
- Fernández, M., y Grau, C. (2014). Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 97-124.
- Jonas K., Waligóra M., Hołda M., Sulicka-Grodzicka J., Strach M., Podolec P., y Kopeć, G. (2017). Knowledge of rare diseases among health care students – the effect of targeted education. *Przegląd Epidemiologiczny*, 71(1):80-89.
- Kopec, G., y Podolec, P. (2015) Establishing a curriculum on rare diseases for medical students. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 7(2): A15.
- Krause, M. W. (2007). Service learning in physiotherapy taken to a new level: experiences in South Africa. *Physical Therapy Reviews*, 12(4), 277-284.

- Paz-Lourido, B. (2017). El Aprendizaje-Servicio, ¿una metodología a considerar en la formación universitaria en Fisioterapia? *Fisioterapia*, 39(6):227-8.
- Pechak, C. M., y Thompson, M. (2009). A conceptual model of optimal international service-learning and its application to global health initiatives in rehabilitation. *Physical therapy*, 89(11), 1192-1204.
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Com començar una experiència d'aprenentatge servei*. Barcelona: Centre promotor d'APS en Catalunya. Recuperado de: http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_comencar_REVISADA.pdf.
- Puig, J.M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, (357), 60-63.
- Roselló, R., Verger, S., Negre, F., y Paz-Lourido, B. (2018). Interdisciplinary care for children with rare diseases. *Nurse Care Open Access Journal*. 5(1), 11–12.
- Universidad de las Illes Balears (2017). *Acord Executiu 12131 del dia 7 de Febrer de 2017 pel qual s'aprova el Programa ApSUIB*. Universitat de les Illes Balears, Consell de Direcció, Palma. Disponible en: <https://seu.uib.cat/fou/acord/12131/>.
- Universidad de las Illes Balears (2017). *Resolució 12234 del Rectorat del dia 4 d' abril de 2017 per la qual es nomena responsable del projecte ApS la professora Berta Paz Lourido*. Rectorat, Palma.; Disponible en: <https://seu.uib.cat/fou/acord/12234/>
- Verger, S., De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B., y Negre, F. (2017). Informe de situación sobre la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en las Islas Baleares. En J. Monzón, I. Arostegui, N. Ozerinjauregi (Coords). *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva* (pp.119-148). Barcelona, España: Octaedro.

Detección de necesidades de servicio y propuestas de mejora de los proyectos ApS llevados a cabo entre la asociación INèDITHOS y los estudios de educación de la Universidad de las Islas Baleares

Berta Paz-Lourido, Sebastià Verger, Francisca Negre y Joan Ballester-Capellà

Universidad de las Islas Baleares

1 INTRODUCCIÓN

INèDITHOS, que responde a las siglas “Investigación e Intervención para la Inclusión Educativa y Tecnológica en el ámbito Hospitalario”. Esta entidad nació en 2003 con objetivo de mejorar la calidad de vida de los pacientes pediátricos en situación de hospitalización permanente en la Unidad de Semicríticos del Hospital Son Espases (Negre, F. y Verger, S., 2005). Se desarrollaron desde entonces múltiples proyectos de voluntariado de alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB), aunque con el paso de los años se ha ido vinculando a asignaturas concretas, particularmente a materias de tecnología educativa y otras mediante trabajos de fin de grado o fin de máster (Paz-Lourido, Negre, Verger, de Benito, 2018). También ha colaborado en distintos proyectos de investigación ligados al ámbito de la denominada pedagogía hospitalaria (Violant, Molina y Pastor, 2011; Chaves, 2012; Lizasoáin, 2016), que ha permitido identificar entre otros, las necesidades formativas del personal sanitario, las dificultades educativas y de comunicación de menores con enfermedades crónicas, o los retos de la escolarización de niños/as y jóvenes con enfermedades raras (Verger, Paz-Lourido, Rosselló y De la Iglesia, 2015; Rosselló, De la Iglesia, Paz-Lourido, Verger, 2015; Verger, Rosselló, De la Iglesia, 2016; Ortiz, Salom y Verger, 2017). Convertida en asociación de forma formal desde diciembre de 2016, INèDITHOS es una entidad de reconocida trayectoria que da soporte socioeducativo a niños con enfermedades crónicas tanto en el ámbito hospitalario como domiciliario, con impacto internacional y que ha conseguido varios premios por su labor (Premio ABAIMAR 2016 y Premio Nacional a la Inclusión Educativa FEDER 2017).

Por su parte, el Aprendizaje-Servicio (ApS) supone una metodología donde equilibradamente se combina el servicio a la comunidad de una manera efectiva con el aprendizaje intencionado y relacionado con el currículo de los estudiantes, donde ambos procesos gozan de la misma relevancia en un marco de reciprocidad entre la institución educativa y aquella receptora del servicio desde las primeras fases del diseño (Rubio, 2009; Santos, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Por lo tanto, en el caso del ApS, el aprendizaje y el servicio están fuertemente vinculados y son igualmente significativos y de calidad. La asociación INèDITHOS se sustenta en el compromiso del voluntariado universitario, fundamentalmente de alumnado de ciencias de la educación, y más recientemente está participando en proyectos ApS con la Universidad de les Illes Balears. Así, alumnado de distintas titulaciones realiza un servicio encaminado a mejorar la visibilidad de las enfermedades crónicas y raras, las necesidades que plantean las familias de niños con estas enfermedades, desarrollar soluciones educativas para la mejora de la calidad de vida o la comunicación de los niños hospitalizados y todo ello enmarcado en una asignatura, un TFG o un TFM. Esta metodología puede, por tanto, utilizarse en todas las titulaciones de grado y posgrado, integrarse en las programaciones docentes que aplica el profesorado en sus clases, en el marco de las prácticas externas de los estudiantes, e incorporarse en las ofertas temáticas abordadas en los TFG y los TFM, tal como recoge la CRUE (2015).

Con estos antecedentes, y una vez aprobado el programa ApSUIB para la promoción del ApS en la UIB en 2017 (Acuerdo Ejecutivo 12131 de 7 de febrero y Resolución 12234 de 4 de abril, Universidad de les Illes Balears, 2017), resultaba necesario hacer un análisis de la colaboración entre la asociación y los estudios de educación, así como identificar posibles proyectos de colaboración con otros estudios como Ingeniería informática, Fisioterapia, Derecho, así como otros programas de máster y doctorado. La evaluación de los programas de ApS es fundamental (Campo, 2015) y por ello se diseñó un proyecto que ha sido financiado por el IRIE-UIB (Instituto de Investigación e Innovación de la Universidad de las Islas Baleares) en su convocatoria de Proyectos de Innovación Docente. El citado proyecto se titula “*Proyecto transversal de Aprendizaje Servicio entre alumnado de grado y máster de la UIB e INèDITHOS*” (IRIE/913842). Adicionalmente, una parte de este trabajo se enmarca en el proyecto I+D (EDU2016-79402-R) “*Soluciones educativas para la mejora de la calidad de vida del niño con una enfermedad minoritaria desde una intervención innovadora y transdisciplinar*”.

2 OBJETIVOS

Una vez descritos los antecedentes de este trabajo, la pregunta de investigación que se planteó fueron la siguiente: ¿En qué manera se pueden implementar y coordinar los proyectos de ApS que, desarrollados desde distintas titulaciones de la UIB y la asociación INèDITHOS, supongan un aprendizaje y un servicio de calidad? Este proyecto de investigación tiene los objetivos de: a) identificar y poner en valor experiencias de colaboración previas entre INèDITHOS y los estudios de educación, b) hacer propuestas de mejora a dichas experiencias y c) proponer nuevos ApS coordinadas teniendo en cuenta las necesidades de servicio identificadas en INèDITHOS.

3 METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología que combina la recolección de datos (informes, trabajos) de INèDITHOS y de los responsables de las materias de las titulaciones de educación participantes en experiencias previas con esta entidad, para un posterior análisis de contenido. A ello se sumó un estudio cualitativo mediante entrevistas individuales (n=4) y un grupo focal (n=6) con miembros de la entidad, alumnos y profesorado. Posteriormente se hizo una transcripción del verbatim y analizó el contenido, constituyéndose cuatro dimensiones relativas a la organización, el aprendizaje, el servicio y los retos de futuro. A fin de mantener la confidencialidad, a las personas entrevistadas de forma individual se les atribuyó la denominación Entrevistado Anónimo seguido un número de 1 a 4, mientras a los participantes del grupo focal se les denominó Anónimo del grupo focal, incluyendo el número de 1 a 6.

4 RESULTADOS

La información recolectada y los primeros resultados tras su análisis apuntan a que la colaboración entre los estudios de la Facultad e INèDITHOS es sólida y se deriva del hecho de que una parte del profesorado son fundadores de la entidad. INèDITHOS tiene necesidades u ofrece las posibilidades de servicio siguientes durante el curso 2017-18:

- a) Necesidades lúdico-educativa a los niños hospitalizados, así como a los niños de atención ambulatoria que esperan a ser atendidos. Hay alumnos que han realizado su TFG para analizar estas necesidades.

- b) Proyecto de comunicación y colaboración entre dos hospitales que hacen pedagogía hospitalaria (Lima-Palma). Se ha hecho un TFM.
- c) Realizar actividades de soporte educativo domiciliario con los niños e identificar sus necesidades concretas.
- d) Dar respuesta a diferentes necesidades (material educativo y gestión de la comunicación) a partir de las TIC. Se han realizado 3 TFM.

Adicionalmente, la entidad colabora en otro proyecto de innovación docente de la *Convocatoria para proyectos de innovación y mejora de la calidad docentes en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible* (IRIE/PID-ODS171805) para dar visibilidad a la situación que viven los niños/niñas y jóvenes con enfermedades raras, contribuir a la sensibilización en el contexto y ofrecer respuestas concretas que ayuden a mejorar su calidad de vida. Este proyecto combina la metodología de Aprendizaje- Servicio como estrategia para potenciar el aprendizaje activo y el servicio a la comunidad educativa (universidad, centros de educación infantil y primaria) mediante la realización una campaña de sensibilización sobre las enfermedades raras. Dicha actividad se enmarca en la asignatura "*Tics aplicadas a la Educación Primaria*" (22104) donde a través la realización de pósters el alumnado desarrolló habilidades de documentación, gestión de la información y comunicación, al tiempo que pudo reflexionar sobre aspectos como la brecha digital en los centros escolares. El servicio permitió contar con una fuente de información y sensibilización muy útil a las entidades participantes, pues la escolarización de los niños con enfermedades raras sigue siendo una problemática real en el contexto de este trabajo. Para la realización de esta actividad participaron los 6 profesores de la asignatura, las tres islas donde se imparte la titulación (Mallorca, Menorca e Ibiza), personal experto en enfermedades raras (ABAIMAR y INèDITHOS), personal experto en comunicación y enfermedades raras (Director de OBSER y profesor universidad CEU Cardenal Herrera) y otros profesores de la UIB expertos en Tecnología Educativa y del programa ApSUIB.

La información obtenida a través de las entrevistas individuales y en grupo focal ha permitido identificar las características de INèDITHOS que favorecen el desarrollo actual y futuro de proyectos ApS, así como las opciones de aprendizaje y servicio, apuntando retos de futuro. Esta información se incluye en los siguientes apartados.

4.1 Características de INèDITHOS

Las características de INèDITHOS son clave para entender las posibilidades de desarrollo de proyectos ApS. Así, en palabras de los fundadores y de personal fuertemente vinculado a la entidad, su papel se puede traducir en las siguientes palabras: "INèDITHOS es un proyecto de la universidad que da respuesta a los niños que vivían en el hospital con voluntarios, pero a partir de ahí se ha ido desarrollando y creciendo y progresivamente hemos empezado a hablar de Aprendizaje-Servicio". (Anónimo 1 del Grupo Focal).

Teniendo en cuenta la propia necesidad real de la que surge esta entidad, en la actualidad se ha ido expandiendo y desarrollando proyectos de mayor alcance ligados a la investigación y la formación, tal como se recoge en las siguientes citas: "Ahora se ha constituido como una entidad asociativa propia, que le ha permitido seguir creciendo". (Anónimo 2 del Grupo Focal); "INèDITHOS se ha acercado al alumnado y ha presentado proyectos adaptados a los alumnos, permitiendo además conocer un futuro entorno laboral desde una base inicial que era el voluntariado" (Anónimo 3 del Grupo Focal); o la

consideración de oportunidad de aprendizaje: “Da un beneficio para los usuarios como también para nosotros los estudiantes, es una oportunidad... Es una realidad que no se tiene en cuenta”. (Anónimo 4 del Grupo Focal).

4.2 El aprendizaje

El alumnado y profesorado participante en este estudio valora muy positivamente el aprendizaje que se produce mediante proyectos de ApS, donde la propia metodología no sólo expone al alumnado a una realidad a conocer, sino que le insta a buscar soluciones basadas en necesidades reales que pueden cambiar la vida de los niños y sus familias: “Con el Aprendizaje-Servicio tú das, pero también es muy importante las oportunidades de aprendizaje que te aporta el servicio que estás dando”. (Anónimo 2 del Grupo Focal).

Para el alumnado es muy relevante aprender de forma activa, por lo que el ApS les permite un nivel de implicación y participación muy superior a un aprendizaje expositivo sin conexión con la realidad. Así señalan que: “Conocemos el ApS porque participamos en INÈDITHOS pero no lo hemos visto como una metodología docente en las clases”. (Anónimo 5 del Grupo Focal).

En cualquier caso, también se plantean dificultades ligadas a la concepción y diseño del proyecto o particularmente, al seguimiento del mismo, resaltando la importancia del compromiso entre las partes. Se comenta que: “A veces diriges trabajos pero no sabes si exactamente es ApS, a veces parece que el proyecto no está muy equilibrado” (Anónimo 1 del Grupo Focal), Otro problema, según los entrevistados es que “un alumno está haciendo un trabajo para hacer un servicio y luego no se hace y el niño está esperando el servicio. O que el profesor lo deja todo en manos del alumno y luego el trabajo no se acaba”. (Anónimo 6 del Grupo Focal).

4.3 El servicio

En la actualidad la entidad ofrece servicio a un total de 21 niños y jóvenes, algunos de ellos hospitalizados y otros pertenecientes a ABAIMAR (Asociación Balear de Niños con Enfermedades Raras) o usuarios de la Unidad de Cuidados Paliativos del Hospital Son Espases (Mallorca), ofreciendo atención psicopedagógica domiciliaria. También colabora con “Aprendo Contigo”, entidad peruana de pedagogía hospitalaria a la que ofrece formación y apoyo, tanto al equipo de administración y voluntariado como a los niños mediante proyectos de prácticas desarrollados en Perú.

Ofreciendo las posibilidades de servicio se compromete a la formación del alumnado, lo que forma parte de su misión, aunque supone una sobrecarga de gestión al profesorado y representantes de la entidad: “La filosofía y lo que ha dado fuerza es que el servicio mismo le supone un retorno al alumno, porque le permite crecer”. (Anónimo 2 del Grupo Focal); “También es un “dolor de cabeza” porque además de todas las tareas en la universidad hemos de gestionar INÈDITHOS y es mucho trabajo. Es como tener un niño pequeño, hagas lo que hagas siempre tienes INÈDITHOS en la cabeza”. (Anónimo 2 del Grupo Focal).

Se plantea como aspecto de mejora una formación más específica sobre el diseño de proyectos ApS dirigidos específicamente a esta entidad, así como el desarrollo de instrumentos de medida que faciliten la evaluación de los aprendizajes: “Destaca sobre otras asociaciones el hecho de ofrecer un espacio de aprendizaje donde al mismo tiempo que aprendes estás haciendo un servicio... Pero nos falta hacer

un seguimiento más específico y más individualizado de los aprendizajes”.(Anónimo 5 del Grupo Focal).

Finalmente, si bien la entidad ha recibido numerosos reconocimientos, destaca la falta de apoyo con la que el profesorado y la entidad han de trabajar, en un momento en que ha crecido mucho la entidad y se ha comprometido a realizar un servicio muy necesario y en ocasiones invisible para las instituciones sanitarias/educativas: “No tenemos reconocimiento de ningún tipo y muy poco apoyo institucional. Sería mejor tener más tiempo para hacer mejor las cosas. Es un trabajo muy bonito pero no deja de ser un elemento de estrés”. (Anónimo 2 del Grupo Focal).

4.4 Retos de futuro

Partiendo de los resultados obtenidos, desde INèDITHOS se pretende continuar desarrollando diversos proyectos que permitan profundizar y mejorar en las tres líneas de trabajo: intervención, formación e investigación. Para ello continuará siendo muy importante el desarrollo de respuestas a partir del ApS y consolidar esta metodología de trabajo mejorando la formación y el compromiso tanto del alumnado como del profesorado implicado, así como el avance hacia propuestas más interdisciplinares: “Además de los alumnos de educación, la asociación podría colaborar en el desarrollo de proyectos ApS con alumnado de otras titulaciones del ámbito de la salud, de informática, derecho, etc.”. (Entrevistado anónimo 2); insistiendo en el papel de la formación previa: “Conviene que el profesorado y el alumnado esté formado en ApS para desarrollar bien los proyectos y comprometerse hasta el final”. (Entrevistado anónimo 4).

Entre acciones de servicio de futuro la asociación plantea la necesidad continuar con experiencias previas que cumplieron parcialmente la demanda de INèDITHOS, pero requiere otros proyectos de ApS que permitan disponer de soluciones tecnológicas y formativas para mejorar la atención de los menores con enfermedades raras en el ámbito de la Educación Física. Para el alumnado universitario, los objetivos de aprendizaje pueden enmarcarse en las siguientes áreas a) Identificar los principales problemas que presentan los niños con enfermedades raras en las asignaturas de educación física; b) Identificar las necesidades formativas que presenta el profesorado de educación física para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con ER dentro del aula; c) Diseñar una comunidad virtual para que, los profesores de educación física, puedan compartir inquietudes, información, etc. acerca de los problemas que surgen en las sesiones de actividad física con los niños con ER facilitando una mejor atención educativa al alumnado con ER.

Finalmente, también plantea continuar con las opciones de servicio fruto de la colaboración con otras entidades de pedagogía hospitalaria como Aprendo Contigo, que plantea necesidades a las que se podría dar respuesta a través de proyectos ApS. Así, al alumnado puede aprender y dar un servicio mediante la selección, análisis y catalogación de aplicaciones educativas para su uso en contextos hospitalarios: “La asociación ha evolucionado y se ha planteado nuevos retos como la colaboración con otras entidades nacionales e internacionales a las que también da soporte, por lo que ofrece nuevas posibilidades de servicio”. (Entrevistado anónimo 3).

5 CONCLUSIONES

El propio origen de INèDITHOS como un proyecto universitario supone un punto fuerte para el desarrollo de proyectos ApS, aunque también se ha de cuidar que el alumnado sea plenamente

consciente de su acción de servicio a la entidad como ente independiente. Las distintas materias, los trabajos fin de grado, máster y doctorado cuentan con sus propias estrategias de evaluación de los aprendizajes, apuntando a la conveniencia de identificar instrumentos de medida que recojan aspectos como la reflexión crítica en el alumnado o el impacto del servicio proporcionado. En general el profesorado y el alumnado que ha participado en proyectos conjuntos con INèDITHOS, (varios de ellos verdaderos proyectos ApS), están ampliamente satisfechos con la experiencia, aunque en ambos colectivos se destaca la carga de trabajo que estos proyectos implican.

Esta investigación está permitiendo identificar posibilidades de desarrollo de proyectos ApS y de mejora de los existentes a partir de las necesidades de servicio descritas por la entidad colaboradora. De forma particular, permitirá el desarrollo de proyectos coordinados de forma que los estudiantes de distintas titulaciones puedan desarrollar acciones de servicio útiles a la entidad y relacionados con sus aprendizajes académicos, evitando solapamientos en las acciones. También ha permitido identificar áreas de formación futura tanto al profesorado, al alumnado y a los miembros de la entidad, a fin de que los diseños coparticipados de ApS permitan el nivel de reciprocidad que se espera.

6 REFERENCIAS

- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. doi: 10.1344/RIDAS2015.1.6
- Chaves, M. (2012). La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa. *Educación*, 40(21), 59-74.
- CRUE/COMISIÓN DE SOSTENIBILIDAD. (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad (Grupo CADEP), celebrado en León el día 29 de mayo de 2015. Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>.
- Lizasoáin O. (2016) *Pedagogía hospitalaria: Guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo*. Madrid, España: Síntesis.
- Negre, F. y Verger, S. (2005). Inèdithos: Un proyecto de Pedagogía Hospitalaria dedicado a la mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes con enfermedades raras a partir de la intervención de investigación con voluntariado universitario. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 23, 107-119.
- Ortiz, L., Salom, M. y Verger, S. (2017) Un mundo dentro de un hospital. Estudio de caso: Ainhoa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5):545-553.
- Paz-Lourido, B., Negre, F., Verger, S., y de Benito, B. (2018). El aprendizaje-servicio en la educación superior: de las experiencias puntuales a la institucionalización. En T. Lleixá, B. Gros, T. Mauri; J. L. Medina (Coord), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos* (pp. 79-84). Barcelona, España: IRE-UB

- Rosselló, M.R.; De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2015) Needs of psychopedagogical training for the care of children with chronic disease: perceptions of hospital nursing. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 49 (1), 37-43.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona, España: Graó.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Acord Executiu 12131 del día 7 de Febrer de 2017 pel qual s'aprova el Programa ApSUIB. Palma, Consell de Direcció, Universidad de las Illes Balears (2017). Recuperado de: <https://seu.uib.cat/fou/acord/12131/>
- Resolució 12234 del Rectorat del dia 4 d' abril de 2017 per la qual es nomena responsable del projecte ApS la professora Berta Paz Lourido. Palma, Rectorat, Universidad de las Illes Balears (2017); Recuperado de: <https://seu.uib.cat/fou/acord/12234/>.
- Verger, S., Paz-Lourido, B., Rosselló, M.R., y De la Iglesia, B. (2015). Necesidades de formación psicopedagógica de pediatras en la atención hospitalaria. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 63(4), 237-245.
- Verger, S., Rosselló, M.R., y De la Iglesia, B., (2016). Educación Física y atención al alumnado con enfermedad crónica en la escuela. *Revista de Psicología del Deporte* 25(1), 195-200.
- Violant, V., Molina, M. C., y Pastor, C. (2011) *Pedagogía hospitalaria: Bases para la atención integral*. Barcelona, España: Laertes.

Evaluar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio: una propuesta de implementación¹

Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo, Alexandre Sotelino Losada y José Eugenio Rodríguez Fernández

Universidade de Santiago de Compostela²

1 INTRODUCCIÓN

En el contexto social del siglo XXI la Universidad se sitúa inevitablemente en una coyuntura caracterizada por una complejidad y dinamismo sin precedentes. De este modo, la institución tendrá que fortalecerse, aún más si cabe, en las pretensiones por alcanzar una sociedad del conocimiento, en la que la producción industrial deje de ser el principal factor de avance económico y social, pasando a ser la tecnología y el conocimiento los encargados de dicho progreso (Mora, 2004). Ahora el foco de atención debe ponerse en la aplicabilidad del conocimiento, algo que sin duda pasa por la relación fluida y bidireccional entre universidad y sociedad.

El aprendizaje-servicio es una metodología que aúna en un único proyecto las tres funciones de la universidad: formación, investigación y extensión (Santos-Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015) y, por lo tanto, ha surgido con fuerza en los últimos años como una dinámica que facilita esta interrelación y que ha llevado a docentes de todas las áreas a plantear experiencias en esta línea de acción. Quizás sea este uno de los motivos que justifica que en muchas universidades del estado español se estén dando pasos en favor de la institucionalización de esta metodología en sus centros. Pero cabe señalar, que no se está realizando de manera pareja, sino que existe cierta diversidad de enfoques y modos de proceder.

Para asegurar la efectiva implementación del aprendizaje-servicio, partimos de la sólida creencia de que la evaluación debe de ser un elemento central en los proyectos, ya que a partir de los datos que podamos obtener en los diferentes momentos del proceso nos permitirán mejorar y fortalecer el programa y, por tanto, garantizar su consolidación (Bingle y Hatcher, 1996; Puig, Martín y Rubio, 2017; Santos-Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Así, partiendo de los objetivos esperados en estudiantes, comunidad y universidad, deben marcarse una serie de indicadores de éxito del programa para proceder a su evaluación (Santos-Rego y Lorenzo, 2018).

Por ello, cabe señalar que para favorecer la sostenibilidad temporal de los proyectos de ApS en las universidades debe instaurarse una cultura de la evaluación entre profesorado, alumnado y *partners*. Tan solo así podremos defender la eficacia y consecución de los objetivos propuestos en los proyectos de ApS, pudiendo asegurar que estas no han tenido derivaciones hacia otro tipo de metodologías, o dinámicas (Sotelino, Santos-Rego y Lorenzo, 2016).

¹ Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

² GI ESCULCA – Rede RIES

En relación con lo anterior, y centrándonos en el contenido de este capítulo, a continuación, se presenta el proceso de evaluación de un programa de aprendizaje-servicio que se desarrolló al amparo de un proyecto de I+D+i del MINECO. Este proyecto, todavía en curso, es coordinado desde la Universidad de Santiago de Compostela (USC) con participación de las Universidades de A Coruña, Córdoba, Complutense de Madrid, Navarra y Valencia.

2 OBJETIVOS

La finalidad del proyecto es validar un modelo de institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad española. Por lo que entre otros objetivos está el diseño, implementación y evaluación de un programa de ApS con el objeto de conocer el impacto en el alumnado, profesorado, universidad y comunidad.

3 METODOLOGÍA

Nuestro propósito es compartir con otros académicos el transcurso de un proyecto de investigación en torno al que se articula el proceso de institucionalización del ApS en una universidad española. Consideramos que el valor del estudio radica en la posibilidad de comunicar a la comunidad científica los instrumentos de evaluación diseñados y empleados para analizar el impacto de los proyectos en el alumnado universitario.

El conjunto de la investigación se ha planteado en tres fases diferenciadas. Una inicial de carácter exploratorio para conocer las prácticas de ApS, o cercanas a la metodología, que se desarrollan en las universidades participantes y analizar las formas de organización de las tareas de aprendizaje por parte de los profesores universitarios (cultura docente) (Santos-Rego, Jover, Naval, Álvarez-Castillo, Vázquez-Verdera y Sotelino, 2017). Una segunda centrada en el diseño de un programa de ApS en la Universidad y en los instrumentos y protocolos de evaluación del mismo. En esta segunda fase del proyecto se proyecta un proceso formativo y de acompañamiento con aquellos profesores/as que se interesen por el ApS. Y en una última fase, es donde se implementa y evalúa según el diseño establecido anteriormente, cada uno de los proyectos de ApS (estudio experimental) (Lorenzo, Mella, García-Álvarez y Varela, 2017; Álvarez-Castillo, Martínez-Usarralde, González-González y Buenestado, 2017). Precisamente, esta última fase del proyecto es la que nos ha servido para presentar un modelo de evaluación que en la Universidad de Santiago de Compostela ha resultado eficaz.

La evaluación de la implementación del programa se ha llevado a cabo recogiendo información precisa sobre cómo se ha desarrollado y de qué forma se ha ajustado a lo programado (integridad o fidelidad del programa). Para ello, se han aplicado distintos instrumentos: informes de autoevaluación de los sujetos implicados en el programa (docentes, alumnado, *partners*), portafolio de alumnos y profesores, o entrevista de grupo con el alumnado participante en cada proyecto (ver tabla 1). De este modo, una vez implementado el programa, se realizará una evaluación de resultados y de impacto (evaluación ex post).

Dado el contexto en el que hemos trabajado y la heterogeneidad de las muestras (profesores, grupos de alumnos, etc.) y pensando en la evaluación de resultados, se ha optado por un diseño tanto cuantitativo como cualitativo. Así, se ha aplicado un diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes con pretest y postest y una variable independiente, que es el proyecto de ApS. El grupo experimental trabaja con la metodología ApS y el de control seguirá con la metodología habitual. Por

otro lado, desde el punto de vista cualitativo, hemos optado por la investigación-acción participativa (Santos-Rego y Lorenzo, 2018).

En este proyecto se han empleado distintas técnicas e instrumentos: escalas para alumnado (pretest y postest); prueba de contenidos (diseñada por cada docente para su materia); cuestionario de satisfacción para alumnado y profesorado; diferencial semántico del programa en su conjunto para alumnado, profesorado y partners; protocolos de notas del alumnado en la materia; entrevista estructurada con las personas que recibieron el servicio; informe final de evaluación del programa por parte del profesor/a; entrevistas grupales con alumnado y grupo de discusión con el profesorado implicado.

Tabla 1

Fases e instrumentos para la evaluación de un proyecto de ApS

Fase	Instrumentos
Evaluación inicial	Cuestionario CUCOCSA (Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario). Entrevista estructurada con los docentes. Entrevista estructurada con las entidades.
Evaluación de la implementación del proceso	Portafolio para los estudiantes. Reuniones de seguimiento con docentes.
Evaluación de resultados o de producto	Cuestionario CUCOCSA. Cuestionario para la evaluación final del proyecto ApS. Entrevista grupal con el alumnado participante en cada proyecto. Entrevista estructurada final con el profesorado responsable. Rúbrica de autoevaluación para el profesorado. Entrevista estructurada con los socios comunitarios.
Evaluación de seguimiento o impacto	Plan de seguimiento con indicadores. Difusión de las experiencias.

Fuente: Elaboración propia

El proceso seguido pasa primeramente por realizar la citada evaluación inicial, implicando tanto al alumnado como al profesorado responsable y socios. Esta evaluación es básica para analizar qué impacto tiene realmente esa metodología en todos los agentes implicados. En segundo lugar, un programa de ApS consistente ha de realizar un adecuado seguimiento de los/las estudiantes que participan en los proyectos, y, a su vez, los profesores involucrados deben de monitorizar el desarrollo del servicio y la satisfacción de los/las estudiantes y de la comunidad con el mismo. Para lograr este objetivo, cada proyecto debe ser tutorizado a nivel institucional, y sometido a una evaluación de la implementación o del proceso.

En un tercer momento, debemos proceder con la evaluación de resultados o de producto, para lo que podemos seguir, si tenemos posibilidades, un diseño cuasi-experimental de dos grupos no

equivalentes con pretest y posttest, y la participación en los proyectos como variable independiente. Y ya, por último, diseñamos una evaluación de seguimiento o impacto, a partir de indicadores como son, entre otros, la continuidad del proyecto en el curso siguiente, la demanda de formación por parte del profesorado, del alumnado, el interés de los socios, o la evaluación institucional del docente implicado. Debemos considerar un factor positivo, y que redundará en la consolidación de dinámicas de trabajo, la publicación de las experiencias en diferentes formatos.

Una vez finalizado el proceso de evaluación y con el objeto de facilitar la difusión de los proyectos y con el objetivo de crear sinergias entre el profesorado que pone en marcha este tipo de iniciativas se organiza un workshop, o jornada de intercambio de experiencias donde los coordinadores de proyectos exponen sus resultados, y conocen a otros profesionales de diferentes centros que puedan constituir un apoyo en futuras ediciones de las experiencias de ApS. Lo interesante de esta jornada es que participan no solo profesores implicado las experiencias expuestas, sino también diferentes expertos en ApS a nivel estatal, representantes de las entidades participantes, otro profesorado interesado, y también, autoridades académicas tanto de la propia Universidade de Santiago de Compostela como de otras, españolas o extranjeras.

También creemos importante señalar que la USC reconoce al profesorado que implementa los proyectos de ApS con horas de formación docente, tanto en la fase formativa como en el desarrollo e implementación. A tal efecto, se ha creado una convocatoria específica por parte del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTa) de la USC, donde se estimula la puesta en marcha de experiencias a través de su acompañamiento y horas de formación (Agrafojo, García-Antelo y Jato, 2017).

4 RESULTADOS

Este estudio supone un avance significativo, ya que la investigación en el campo se ha caracterizado por la ausencia de estudios que empleen diseños experimentales, por utilizar muestras pequeñas y porque buena parte de los estudios se basan en percepciones de alumnos y profesores (Furco, 2007). Por tanto, será la demostración empírica y sólida de que la introducción de este tipo de programas mejora el rendimiento académico y la adquisición de competencias cívicas la que dará cuenta de la pertinencia del ApS como marco de innovación en las instituciones de educación superior.

Como se puede observar, en la Universidade de Santiago de Compostela se ha seguido un proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio que ha ido creciendo paulatinamente a partir de la formación del profesorado, y que ahora se consolida con el reconocimiento de los docentes que coordinan experiencias de ApS. Es por ello, que podemos afirmar que existe un calado de base en las facultades y que el conocimiento de la metodología es amplio entre profesorado y autoridades académicas (Sotelino, Santos-Rego y Lorenzo, 2016). En este momento, y gracias al proyecto de investigación que nos ocupa nos situamos ante un nuevo desafío que es sostener en el tiempo este proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la USC. El objetivo final no es otro que consolidar el conocimiento y desarrollo del aprendizaje-servicio en la Universidad a través de la pertinente evaluación de los resultados de esta metodología en alumnado, docentes y partners, para posteriormente poder hacerlo extensivo a otras universidades españolas.

Además del reconocimiento institucional de la iniciativa del profesorado con los proyectos de ApS, los docentes implicados se ven beneficiados por la doble evaluación que se realiza de estas

experiencias. Por un lado, una evaluación externa (grupo de investigación encargado de la institucionalización del ApS en la Universidad de Santiago de Compostela y el *partner*, en todo caso) que proporciona independencia y objetividad y, por otra, una evaluación interna (basada en la percepción de las personas que trabajan en el proyecto) que aunque se impregne con tintes de subjetividad, muestra la verdadero calado que este programa tiene en las personas, tanto en los destinatarios como en los que lo implementan.

La importancia de esta evaluación, tanto interna como externa, que debe mostrar una buena coherencia entre ambas, radica en la capacidad de reflexión crítica que aporta al docente y al alumnado implicado en la planificación y desarrollo del programa, para modificar, adoptar y aplicar mejoras acordes a las particularidades de cada proyecto (Puig, Martín y Rubio, 2017). Hablamos así de mecanismos de corrección de posibles deficiencias detectadas en la formación del alumnado, en el proceso y resultado final aportado a la entidad colaboradora o en la planificación y desarrollo del proyecto, hechos que de producirse no hacen más que contribuir a la mejora continua de la práctica docente. Es decir, modificar los aspectos necesarios si los resultados no son los esperados, buscando la calidad y excelencia en el desarrollo de nuestra práctica docente (Martín, 2016).

En este proceso de institucionalización el hecho diferencial, haciendo referencia a la calidad de los proyectos implementados en la Universidad de Santiago de Compostela, lo marca el seguimiento y coordinación que el Grupo de Investigación Esculca realiza de cada una de las propuestas. Más allá de los aspectos de evaluación, la formación continua del docente en este ámbito y el asesoramiento personal de cada uno de los proyectos proporcionan al docente una mayor seguridad en el desarrollo de su propuesta y unas orientaciones claras de cómo debe ser el procedimiento. A partir de aquí, la coordinación entre todos los agentes implicados (docente, alumnado y entidad colaboradora) y la tutela del Grupo de Investigación encargado de la implementación de esta metodología experiencial en esta universidad no asegura, pero sí contribuye decididamente a un proceso educativo basado en la calidad.

5 CONCLUSIONES

En definitiva, y tras la realización de esta investigación, podemos llegar a afirmar la necesidad de someter nuestras prácticas a una evaluación rigurosa de modo tal que sea posible adoptar decisiones fundamentadas y orientadas a la mejora de la calidad de los proyectos.

6 REFERENCIAS

- Agrafojo, J., García-Antelo, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. doi:10.1344/RIDAS2017.3.3
- Bringle, R. y Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Álvarez-Castillo, J.L., Martínez-Usarralde, M.J., González-González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 267, 199-217.

- Furco, A. (2007). Institutionalizing service-learning in higher education. En L. McIlrath, e I. MacLabhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 65-82). Hampshire: Ashgate.
- Lorenzo, M., Mella, I., García-Álvarez, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130. doi:10.1344/RIDAS2017.3.9
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajar por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Mora, J.G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Puig, J., Martín, X., & Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2 (2), 122-132.
- Santos-Rego, M.A., Jover, G., Naval, C., Álvarez-Castillo, J. L., Vázquez-Verdera, V. y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71, doi: 10.5944/educXX1.17806
- Santos-Rego, M.A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Rego, M.A. y Lorenzo, M. (eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da USC.
- Sotelino, A., Santos-Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248.

Alemán con ApS en ingenierías: investigar y ayudar a refugiar

Daniela Gil-Salom¹

Universitat Politècnica de València

1 INTRODUCCIÓN

Aprender alemán en un contexto de ingenierías no puede y no debe limitarse al aprendizaje de la lengua. El alumnado ha de conocer la realidad de los países de lengua alemana y los problemas contemporáneos que se viven en ellos. Estos principios ya los recogía el enfoque intercultural, el denominado *interkulturelles Lernen* (Neuner y Hunfeld, 1993) que surgió en los años noventa y que selecciona temas universales como puente para la planificación temática intercultural. El procedimiento esencial de la enseñanza intercultural es la comparación de la propia cultura con la de la lengua meta, incluida la comparación lingüística, realizándose ésta además de manera explícita en el aula. Por otro lado, el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas² (MECRL) nos recuerda la importancia de “saber ser”, en la competencia “existencial”. Esta competencia nos recuerda que:

la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (MECRL, p.103).

Aprendizaje de lenguas extranjeras y aprendizaje servicio (ApS) confluyen así en objetivos y procedimientos, puesto que tienen en cuenta al estudiante como individuo y consideran cuestiones éticas y pedagógicas, perspectiva descrita en Macías-Mendoza y Gil-Salom (2017).

Tradicionalmente, Alemania ha sido considerada como el paraíso para los ingenieros, ha sido y sigue siendo referente de la investigación científica y tecnológica. Pero Alemania ha sido protagonista también recientemente de un plan de acogida de refugiados que no ha dejado indiferente. Esta realidad también forma parte del conocimiento sobre este país. Los docentes no deberíamos obviarla, ha sido un ejemplo de responsabilidad social. Por esta razón hemos decidido trabajarla en las aulas de nuestra universidad desde el primer nivel, el nivel de iniciación. Nuestra intención es conducir a los estudiantes a la reflexión siguiendo la perspectiva referenciada por Aramburuzabala (2013), desde la cual, los proyectos de ApS abordan con un debate crítico “[...] temas relacionados con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora” (Aramburuzabala, 2016, p.7).

Con la atención puesta en el tema de la crisis de refugiados que Europa, especialmente Alemania, ha experimentado en los últimos años, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿La responsabilidad social universitaria (RSU) puede desarrollarse en las aulas de lengua alemana? y (2) ¿Pueden desarrollarse proyectos ApS en los primeros niveles de aprendizaje de esta lengua

¹ Teléfono: 627030425, Correo electrónico: dagil@idm.upv.es

² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

extranjera? Ambas preguntas de investigación están enmarcadas en el aprendizaje de alemán en la universidad; la primera plantea la RSU (CRUE, 2015) en las aulas de alemán, tal y como ya se ha llevado a cabo en el caso de otras lenguas (García Ortiz, 2013) y la segunda cuestiona la viabilidad de un proyecto ApS en un contexto de iniciación a la lengua extranjera en cuestión.

2 OBJETIVOS

Los objetivos principales de estudio son, en primer lugar, acercar a nuestro alumnado a la realidad presente del país de su lengua meta y, en segundo lugar, desarrollar un aprendizaje más eficaz de la lengua y cultura alemana basado en proyectos ApS desde una fase inicial. Actualmente, la asignatura de Alemán en el contexto de este trabajo, cuenta con poco tiempo (un semestre) para poder adquirir las competencias esperadas (nivel A1 del MECRL). Por esta razón, consideramos que el desarrollo de un proyecto ApS es la forma óptima para que nuestros estudiantes adquieran unos conocimientos básicos sólidos y al mismo tiempo, puedan prepararse para vivir y trabajar en el mundo presente, tal y como está configurado, con injusticias y desigualdades sociales. El espíritu reflexivo que aporta el ApS puede sentar las bases para alcanzar un espíritu transformador (Aramburuzabala, 2016).

3 METODOLOGÍA

Se han desarrollado dos proyectos ApS, que trabajan de forma distinta el tema de los refugiados en Alemania. Son dos grupos de estudiantes de diferentes grados en diversas ingenierías de la Universitat Politècnica de València (UPV), que estudian alemán como segunda o tercera lengua extranjera. Se trata de una asignatura optativa transversal. Participaron un total de 45 estudiantes y una profesora.

En cada uno de los proyectos se trabajan las destrezas comunicativas de la lengua meta al mismo tiempo que se conoce el problema contemporáneo, pero el servicio es de distinta índole: El primer proyecto consiste en un trabajo de documentación y exposición, con los siguientes objetivos:

- Conocimiento de la realidad del país de la lengua meta: intervención social, acogida
- Origen y causas de la huida de los refugiados en Alemania: principales países de origen
- Desarrollo de las destrezas oral y escrita: exposición multimedia
- Concienciación del problema contemporáneo: crisis de refugiados

El segundo proyecto responde a una necesidad de intervención en un centro educativo, se trata de aprender enseñando, cuyos objetivos son:

- Diseño de materiales didácticos: aprendizaje significativo, reflexivo
- Conocimiento de una realidad social: escuelas acogedoras
- Desarrollo de las destrezas oral y escrita: transmisión de conocimientos
- Concienciación del problema contemporáneo: crisis de refugiados

En ambos proyectos se trabajan los tres componentes lingüísticos (la gramática, el vocabulario y la fonética) de la lengua meta, al mismo tiempo que se conoce el problema contemporáneo. Sin embargo, el servicio es de distinta índole. A continuación, se describe cada uno de ellos detalladamente.

El grupo más numeroso (34 alumnos) llevó a cabo un trabajo de investigación para conocer y dar luz a las condiciones político-sociales de los pueblos y comunidades que huyen de sus tierras buscando

refugio en Europa. Este es el proyecto ApS 1: Exposición multimedia: “*Flüchtlingskrise*” (crisis de refugiados), mediante el cual se averiguó la raíz de esta última ola migratoria y se presentó a la comunidad académica, gracias al montaje de una exposición. Esto supuso un trabajo de documentación y difusión. Las tareas se distribuyeron de la siguiente forma: seis grupos (cuatro de ellos compuestos por cuatro, uno de tres y uno de seis participantes) buscaron información sobre seis países de origen de refugiados (Siria, Albania, Afganistán, Irak, Somalia y Serbia); diseñaron seis pósteres con las características geopolíticas y grabaron un vídeo con estas informaciones a modo de noticiario televisivo; dos estudiantes se encargaron de diseñar un cartel que anunciara la exposición multimedia, otros tres diseñaron el tríptico para repartirlo antes y durante la exposición; y por último, tres se dedicaron al montaje de la exposición en el espacio asignado.

El segundo grupo (14 estudiantes) colaboró con la escuela pública Ballester Fandos del barrio de la Malvarrosa de Valencia con una población socialmente desfavorecida, multicultural y multirracial de mayoría gitana. Esta escuela ha puesto en marcha un proyecto de colaboración con un colegio en Alemania para trabajar la integración de los niños refugiados en las escuelas. Este es el proyecto ApS 2: Aprender enseñando: “Acoger en tándem”, gracias al cual hubo una intervención lingüística de lengua alemana, al transmitir los estudiantes los conocimientos que estaban aprendiendo en la universidad a los escolares, para que pudieran interactuar con los niños refugiados en Alemania. Se trata pues de un proyecto que responde a una necesidad de intervención en un centro educativo para cubrir la necesidad de formación en una segunda lengua extranjera, la lengua alemana, con el fin de establecer una comunicación tipo tándem entre escolares de un centro público de la ciudad de Maguncia y escolares de un centro público de la ciudad de Valencia. Este grupo acudió en dos ocasiones a este colegio del barrio de la Malvarrosa para enseñar en pequeños grupos de trabajo a dar los datos personales (nombre, país de origen y edad), así como a saludar y despedirse en lengua alemana.

Intervinieron pues, dos entidades sociales. Por un lado, el colegio CEP Ballester Fandos, estamos ante una *Escola acollidora* (escuela acogedora), que lleva a cabo un proyecto de cooperación con el colegio Martin Luther de Mainz, *Willkommenschule* (escuela acogedora), del cual aprender y con el cual colaborar. Por otro lado, contamos con la comunidad universitaria, especialmente, el “*espai.inf*” de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSINF), donde se inician los proyectos ApS y se presenta la exposición. El *espai.inf* es un espacio dedicado a exposiciones, que permite visibilizar inquietudes de y para toda la comunidad del centro. Estas exposiciones tienen eco en redes sociales y en toda la comunidad universitaria.

Para conocer el efecto que estos dos proyectos causan sobre los participantes, se plantearon dos formas diferentes de recabar esta retroalimentación. Para el grupo que trabajó la exposición multimedia, diseñamos un cuestionario semiestructurado, en el que se preguntaba acerca de las competencias transversales (CT) que creían habían podido desarrollar gracias a trabajar la exposición y acerca de aspectos de la lengua meta que consideraban habían podido aprender o repasar. La primera pregunta responde a la voluntad de constatar cómo encajan las CT de la UPV con un proyecto ApS (Macías-Mendoza, Martínez-Usarralde y Gil-Salom (2016)). Para el grupo que intervino en la escuela acogedora, planteamos cumplimentar un cuaderno ApS. Junto a los datos de cada estudiante, se requería un informe de cada una de las sesiones (objetivos, metodología, resultados esperados y

autoevaluación), de los resultados obtenidos y por último una reflexión a modo de conclusión; todos ellos, elementos que conforman todo proyecto de este tipo (Puig et al. 2009).

4 RESULTADOS

Diferenciaremos dos tipos de resultados: los resultados finales de cada uno de los dos proyectos, por una parte y los resultados de los aprendizajes, por otra.

4.1 Resultados de los proyectos

Los principales resultados finales de los proyectos son los siguientes:

4.1.1 La exposición multimedia: constaba de seis paneles y un vídeo.

En la figura 1 se muestran dos ejemplos de los pósteres que fueron colgados para la exposición. Como puede observarse, hubo grupos que optaron por escribir oraciones completas (concordancia sujeto-verbo, etc.) pero otros, sin embargo, solamente mostraron las palabras clave y los datos numéricos (ortografía, etc.). La información necesaria está presente en todos: situación geográfica del país, datos de población y motivo de la huida.



Figura 1. Siria (izquierda) y Albania (derecha)

4.1.2 Actividades didácticas: se diseñaron para los escolares y eran de distinta índole.

Para ayudar a aprender alemán a los niños de la escuela acogedora, los estudiantes diseñaron y prepararon diferentes actividades. Esta forma de trabajar, *Lernen durch Lehren* (aprender enseñando), ayudó a la comprensión de la materia, además de desarrollar su capacidad creativa. La figura 2 (izquierda) muestra un ejercicio realizado en una diapositiva de Power Point, que requiere completar los huecos con los datos personales. En la figura 2 (derecha) vemos cómo los niños de la escuela acogedora aprenden a escribir oraciones para dar sus datos personales junto a dos estudiantes.

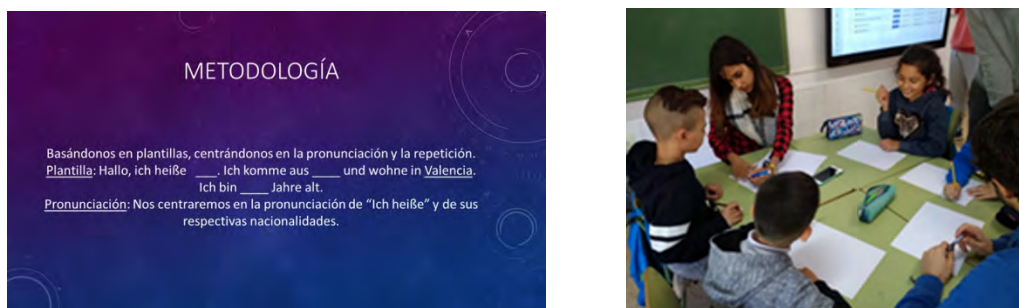


Figura 2. Texto con huecos (izquierda) y Redacción de frases (derecha)

4.2 Resultados de los aprendizajes

En cuanto a los resultados de los aprendizajes, diferenciamos también entre los resultados del proyecto ApS 1 (la exposición multimedia) y los del proyecto ApS 2 (acoger en tándem en la escuela acogedora).

4.2.1 Cuestionario respecto a las CT trabajadas en la exposición y un comentario voluntario.

Los resultados se presentan mediante dos gráficas que muestran las respuestas al cuestionario y, a continuación, se aportan algunos ejemplos de las reflexiones de algunos estudiantes respecto a la experiencia. La primera pregunta planteada fue: ¿Qué Competencias Transversales crees que has podido desarrollar gracias a esta exposición? Los participantes del proyecto podían marcar todas aquellas CT (Tabla 1) que consideraban habían podido desarrollar.

La CT marcada con más frecuencia es la CT10 Conocimiento de problemas contemporáneos, seguida de la CT05 Diseño y proyecto, y la CT06 Trabajo en equipo y liderazgo. Esto indica que no solamente han sido conscientes y han aprendido sobre la crisis de refugiados, sino que han puesto en práctica una forma de trabajar habitual en sus futuras profesiones, diseñando y realizando proyectos de forma cooperativa y colaborativa, es decir, trabajando en equipo.

Con la segunda pregunta que se les planteó a los estudiantes, se pretende obtener información acerca de los componentes lingüísticos que ellos consideran que han podido aprender o repasar gracias a la organización y el montaje de la exposición multimedia.

Tabla 1

Competencia Transversal (CT) de la UPV

Nº de CT	Nombre CT
CT 1	Comprensión e integración
CT 2	Aplicación y pensamiento práctico
CT 3	Análisis y resolución de problemas
CT 4	Innovación, creatividad y emprendimiento
CT 5	Diseño y proyecto
CT 6	Trabajo en equipo y liderazgo
CT 8	Comunicación efectiva
CT 9	Pensamiento crítico
CT 10	Conocimiento de problemas contemporáneos
CT 11	Aprendizaje permanente
CT 12	Planificación y gestión del tiempo
CT 13	Instrumental específico

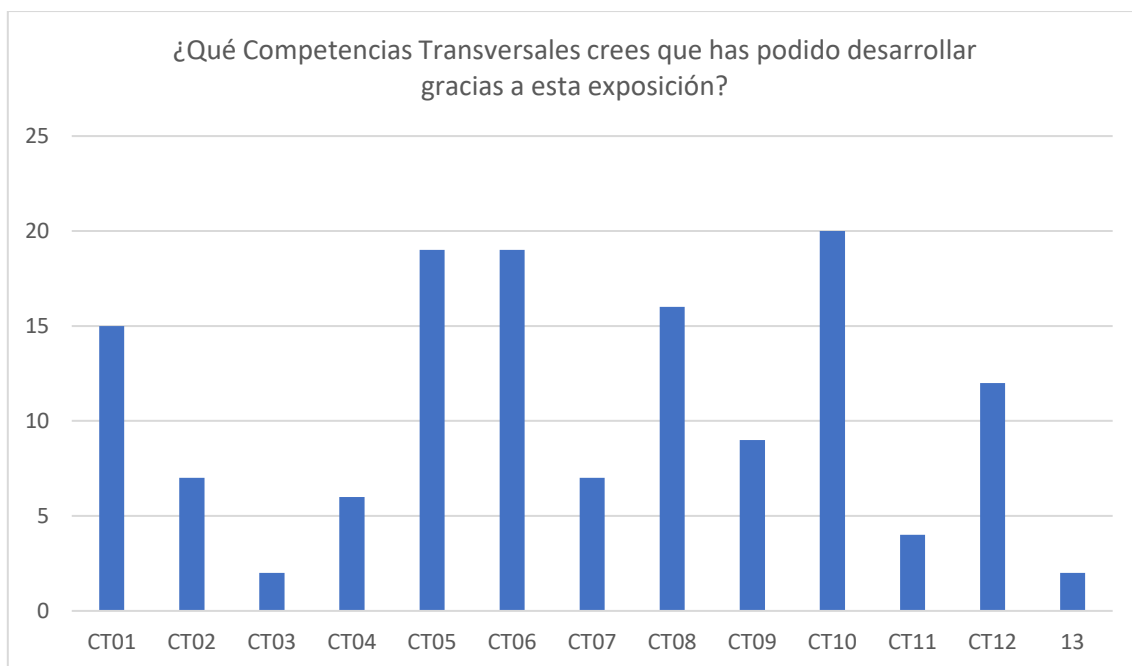


Figura 3. Resultados de la primera pregunta del cuestionario del proyecto ApS 1.

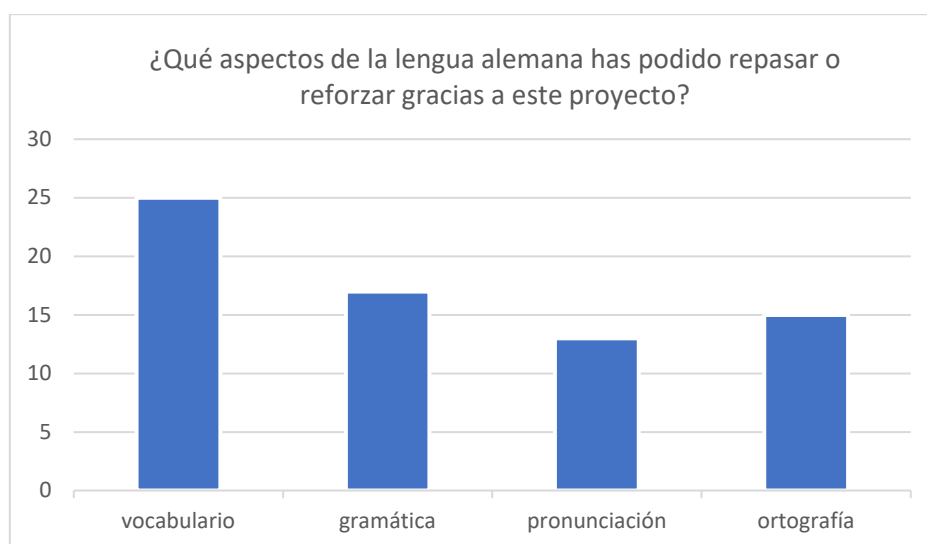


Figura 4. Resultados de la segunda pregunta del cuestionario el proyecto ApS 1.

La gráfica indica que el mayor aprendizaje fue de vocabulario (25), aspecto que siempre plantea dificultades en este contexto, dada la falta de tiempo y su dificultad específica. Es también positivo el aprendizaje de la gramática (17) y de la ortografía (15), pero es menor el de la pronunciación (13), debido a que no todos tomaron parte en el vídeo de las noticias.

Entre los comentarios voluntarios relativos a la experiencia, destacamos uno que creemos resume el parecer general: “Gracias a este proyecto he podido aprender palabras específicas que en un contexto distinto (una clase normal de A.) no estudiaría, además de hacerme informar sobre un tema tan importante como los refugiados.” Además, nos parece también interesante añadir otro que hace referencia a la magnitud del proyecto: Los proyectos podrían haber sido más largos: había poco trabajo para mucha gente.” Resaltamos así la buena acogida de la metodología y la crítica constructiva por parte del alumnado.

4.2.2 Breve reflexión sobre la experiencia vivida y los aprendizajes adquiridos durante las visitas a la escuela.

Incluimos a continuación dos ejemplos de los textos escritos por los estudiantes. En ambos se indica que la experiencia es positiva y ambos señalan la doble vertiente: aprender y ayudar, mejorar la sociedad y seguir aprendiendo. Estas consideraciones han sido subrayadas para una lectura más rápida.

“Creo sinceramente, que ha sido una experiencia positiva ya que hemos ayudado a niños con una concreta situación social que les ha hecho emigrar a sus familias de cada uno de los países de los que proceden a presentarse a otros niños también con un similar problema y que no se encuentran en sus países natales, sino en Alemania. Cabe decir que siendo el alemán un idioma tan complicado respecto a escritura y sobre todo pronunciación, los niños de alrededor de unos 8-10 años han sabido defenderse bien y se han acoplado a nuestra manera de explicarles todo y al poco tiempo que teníamos para llevar el proyecto a cabo. Sin duda, lo recomendaría para aquellos estudiantes que comienzan a aprender una nueva lengua (nivel A1-A2) y quieren al mismo tiempo ayudar a otros.”

“Ha sido una experiencia muy satisfactoria que volvería a repetir. La he encontrado muy interesante ya que mediante un pequeño esfuerzo por nuestra parte conseguimos unos beneficios muy grandes tanto para los niños a los que enseñamos como para nosotros mismos, ya que nos ayuda a repasar y consolidar lo que estamos aprendiendo. Pienso que es una metodología que se debería extender, incorporándose de manera regular y obligatoria a los estudios universitarios, como manera de mejorar la sociedad y a la vez seguir aprendiendo. “

Antes de concluir con las conclusiones del estudio, quisiéramos señalar la sesión conjunta que tuvo lugar para cerrar el proyecto con la CEP Ballester Fandos. Se celebró una reunión en la universidad, en el “espai.inf” para ver la exposición y una puesta en común de todo el proceso. De este modo pudieron extraerse las primeras conclusiones de la combinación de los proyectos desarrollados en paralelo: se resaltó el trabajo interdisciplinar y colaborativo de los tres protagonistas: los estudiantes universitarios, los niños de la escuela acogedora y los docentes. La colaboración entre las dos entidades educativas fue la clave para el buen desarrollo de los proyectos. La colaboración fue, según nuestro parecer, el medio y el fin.



Figura 5. Difusión del problema contemporáneo

Como para todo proyecto ApS, la visibilidad es importante. En esta ocasión hubo difusión en redes sociales (Twitter) por iniciativa de los estudiantes, la figura 5 muestra la creatividad e iniciativa de un estudiante por difundir el proyecto de la exposición: es importante, hubo uso de la lengua meta por iniciativa propia...

5 CONCLUSIONES

Consideramos que este trabajo supone una aportación importante al ApS dado el ámbito multidisciplinar de los proyectos llevados a cabo. Los grupos de trabajo están formados por estudiantes de distintas disciplinas, esto enriquece la forma de trabajar, ya que la tarea se aborda desde una perspectiva diferente, ello supone una ayuda inmensa para prever la forma de trabajar en el futuro, en la vida profesional, casi siempre multidisciplinar.

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera se ve asimismo renovado, desde el momento que se aborda la realidad social de Alemania en las aulas y fuera de ellas, gracias al tratamiento de la crisis de refugiados. Al llevar a cabo estos dos proyectos se está generando aprendizaje de la expresión oral y escrita de la lengua alemana, con una nueva óptica, más real y más reflexiva. Se trata, en definitiva, siguiendo trabajos de otros investigadores en didáctica de lenguas (Burgo, 2016; Currie-Mueller y Littlefield, 2018 o Stollhans, 2016) de adentrarse en el aprendizaje de la expresión escrita y oral de la lengua desde una nueva perspectiva, ética, social y colaborativa.

Respondemos, en consecuencia, positivamente a las dos preguntas de investigación planteadas al principio del trabajo. Después de analizar todo el proceso, desde los planteamientos, el desarrollo hasta los resultados de los proyectos, creemos que sí es posible desarrollar la RSU en asignaturas de lengua alemana y también es posible hacerlo gracias a proyectos ApS aún en grupos de estudiantes que aprendan alemán en un nivel de iniciación.

6 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social, *Revista internacional para de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 5-11. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Burgo, C. (2016). Service-learning for students of Spanish: promoting civic engagement and Social justice through an exchange tutoring service. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, (11-18). Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.4133>
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos compartidos/Recomendaciones y criterios tecnicos/2. APROBADA INSTITUCIONALIZACION ApS.pdf>
- Currie-Mueller, J.L. y Littlefield, R.S. (2018). Embracing Service-learning Opportunities: Student Perceptions of Service-learning as an Aid to Effectively Learn Course Material. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(1), 25-42.
- García Ortiz, E.M. (2013). Experiencias multiculturales con la metodología del aprendizaje-servicio en ELE: educación reglada y no reglada. *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE*, Instituto Cervantes de Bruselas.

- Macías-Mendoza, D. y Gil-Salom, D. (2017). Aprender y enseñar lenguas. En H. Skorczynska, M.L. Carrió, M. del Saz & I. Tamarit (eds.) *Estudios de lingüística aplicada II* (75 - 84). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Macías-Mendoza, D., Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salom, D. (2016). La formación en competencias transversales y el Aprendizaje Servicio (ApS): feliz maridaje en la Universitat Politècnica de València. *Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (INRED)*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Neuner, G. y Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Das Fernstudienprojekt DIFF – GhK – GI, Fernstudieneinheit 4*. München: Langenscheidt Verlag.
- Puig, J.M., De la Cerda Toledo, M., Casares, M. G., García, X. M., Martín, M. G., Rodríguez, J. P., Rovira, J. M. P., García ÀM, Bernet JT, Serrano LR, Vila CB, Suñer RB. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Stollhans, S. (2016). Learning by teaching: developing transferable skills. In E. Corradini, K. Borthwick and A. Gallagher-Brett (Eds), *Employability for languages: a handbook* (pp.161-164). Dublin: Researchpublishing.net. doi: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.cbg2016.478>

Interculturalidad, juego motor y Aprendizaje-Servicio: efectos sobre futuros docentes

María Maravé-Vivas¹, Jesús Gil-Gómez¹ y María-Jesús Martínez-Usarralde²

Universitat Jaume I de Castelló, Universidad de Valencia

Este proyecto de Aprendizaje-Servicio ha sido financiado por el Observatori Permanent de la Immigració OPI-UJI de la Universitat Jaume I a través del proyecto “Investigando la formación de maestros/as hacia la educación intercultural y la inclusión social: el Aprendizaje-Servicio en el área de Didáctica de la Expresión Corporal”, con referencia OPI03A/18 y por el plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I PREDOC/2016/53.

1 INTRODUCCIÓN

Las aulas actuales en todos los niveles educativos son diversas. Una simple mirada a su composición en cualquier centro educativo de cualquier etapa corrobora esta afirmación. Esta realidad ha modificado las demandas sobre el colectivo docente, debiendo afrontar la nueva situación como una oportunidad para educar de forma diversa y rica. Se necesitan profesionales con las competencias necesarias para “manejar” adecuadamente esta mezcla, entendiendo que aquello que aporta es extraordinariamente valioso para ampliar los límites educativos y, en consecuencia, avanzar en la mejora de las estructuras éticas y morales de los y las estudiantes.

Sin embargo, la formación inicial que recibe el profesorado con relación a la competencia intercultural es escasa (Peñalva y Soriano, 2010). En este sentido, Cernadas (2011) señala que esta circunstancia se ve reflejada posteriormente en las aulas, apareciendo una poca adecuada gestión de la misma. Otra de las barreras descritas referentes a una deficiente gestión de la diversidad en el ámbito académico la constituyen los prejuicios o ideas preconcebidas que tienen los maestros y maestras, que van a condicionar sus pensamientos, actitudes y acciones, cuestión lamentablemente también extendida en la sociedad en general. En esta línea, Aguado, Gil y Mata (2007) indican que es necesario formar y guiar al profesorado para que sea capaz de comprender la diversa sociedad en la que vive, así como envolverlos en un proceso de reflexión crítica para que racionalicen sus ideas preconcebidas o prejuicios y se genere un cambio de actitud.

Desde una perspectiva de modificación de paradigma en el que se encuentra inmersa la universidad a partir de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, es en el cambio metodológico en el que puede encontrar cabida una nueva visión educativa que sitúe en el centro cuestiones como la interculturalidad y la inclusión, línea defendida por Essomba (2008). Formar profesionales con un alto concepto ético y con una estructura de valores democráticos, junto con adecuadas habilidades técnicas para la profesión a ejercer es lo que realmente conformaría una educación universitaria de calidad. Queda, por tanto, el foco situado en las metodologías de enseñanza/aprendizaje a utilizar.

¹ Universitat Jaume I de Castelló, grupo de investigación ENDAVANT

² Universidad de Valencia

Esta argumentación cobra especial relevancia en el caso de la formación de maestros y maestras. Este es un campo especialmente sensible, ya que aquello aprendido es lo que van a trasladar a las generaciones de niños, niñas y jóvenes en los centros educativos. Palomero (2006) reivindicaba la importancia de incluir formación intercultural en los grados de magisterio, ya que supone uno de los importantes retos a los que el profesorado debe dar respuesta en la sociedad actual. Definitivamente, la elección de la metodología con la que formar docentes no es baladí. Debe ser una decisión razonada y reflexionada, eligiendo aquellas técnicas que puedan generar en el alumnado actitudes transformadoras y críticas.

Nuestra manera de entender la formación del futuro profesorado coincide con este planteamiento y por ello ponemos en práctica en nuestra labor formativa determinadas estrategias metodológicas como herramientas para avanzar hacia ese cambio. Nuestra apuesta metodológica es el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS), por ser una estrategia que permite desarrollar capacidades relacionadas con la vertiente técnica de la profesión docente, a la vez que forjar personalidades comprometidas con la sociedad democrática y plural.

El ApS ha sido ampliamente utilizado en la formación de docentes, surgiendo multitud de investigaciones sobre los efectos que produce en el alumnado universitario en titulaciones de maestro y maestra (Gil y Chiva, 2014; Gil, Chiva y Martí, 2015, Gil, Moliner, Chiva y García, 2016) y se ha demostrado que es una estrategia metodológica idónea para desarrollar la comprensión cultural en el estudiantado (Galvan y Parker, 2011; Konukman y Schneider, 2012; Meaney, Housman, Cavazos y Wilcox, 2012), desarrollar competencias interculturales e inclusivas (Carrington y Saggars, 2008; Carrington, Mercer, Iyery y Selva, 2015; Tangen, Mercer, Spooner-Lane, y Hepple, 2011), competencias relacionadas con la diversidad (Mergler, Carrington, Kimber, Bland, Boman, 2017; Mitton-Kükner, Nelson y Desrochers, 2010; Whitley, Walsh, Hayden y Gould, 2017), la responsabilidad cívica y la identidad del maestro (Cho y Gulley 2017). Realmente, este repaso bibliográfico sobre los aprendizajes que produce, esta panorámica, nos sitúa al ApS como un camino facilitador para que el alumnado pueda desarrollar competencias relacionadas con la interculturalidad.

La investigación que presenta este capítulo tuvo como objetivo desarrollar la competencia intercultural de los y las estudiantes de magisterio paralelamente a la adquisición de competencias técnicas del campo específico de las asignaturas implicadas (Didáctica de la Expresión Corporal), a través del uso del ApS en el proceso formativo relacionado con ellas. Para contextualizar adecuadamente el proyecto, es conveniente describir el servicio prestado.

El ApS se aplicó en dos asignaturas de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castelló. Ambas (Fundamentos de la Expresión Corporal; el Juego Motor en Educación Infantil y Fundamentos de la Acción Motriz) se imparten desde el área de Didáctica de la Expresión Corporal y tienen como característica común formar al estudiantado en todo lo referente a trabajar la motricidad en las etapas educativas de infantil y primaria. También coinciden en entender el juego motor como un elemento esencial para ampliar las habilidades en los niños y niñas, destacando su enorme potencial socializador y motivador. A partir de esta visión, es fácilmente entendible el planteamiento de ApS que se realizó.

Se prestó un servicio en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la ciudad de Castellón de la Plana que se caracteriza por escolarizar a un estudiantado con procedencias culturales y geográficas muy diversas. Debido a las características socio-económicas de las familias, no podían

hacer frente a la contratación de servicios externos que cubriesen la jornada continua que se había implantado, no disponiendo asimismo el CEIP de recursos para hacerlo. Este hecho suponía que hubiese horas de permanencia en el centro del alumnado que iban a relegarse a una simple atención vigilada, sin ninguna actividad formativa. Con ánimo de paliar esta necesidad, la directiva contactó con el grupo de investigación ENDAVANT de la Universitat Jaume I de Castellón, que cuenta entre sus líneas de investigación la aplicación del ApS para medir sus efectos en el estudiantado universitario. El centro informó que la convivencia entre las diversas culturas generaba problemas de convivencia; paralelamente se detectó que en el ámbito motor el alumnado presentaba un cierto retraso del desarrollo debido, probablemente, a la escasa estimulación que recibían. Detectada esta triple necesidad, se vio la oportunidad de incidir sobre ella a través del uso del ApS en las asignaturas universitarias mencionadas, al poder hacer coincidir el currículum determinado por las guías docentes de las mismas con la necesidad detectada. En consecuencia, se decidió atender las necesidades del centro mediante el desarrollo de sesiones del campo de la motricidad y de la expresión corporal basadas en juegos motores, en las que se trabajó la interculturalidad, sus valores asociados y el desarrollo motor de los niños y niñas. La preparación y ejecución de las mismas corrieron a cargo de los y las futuros docentes, siendo el planteamiento pedagógico aprender técnica y personalmente a través de la aplicación en un contexto real de los contenidos de las asignaturas. La combinación entre las dos asignaturas permitió con el servicio atender la franja horaria de 15,30 a 17 horas dos días a la semana desde el mes de octubre hasta el mes de mayo del curso académico 2017/2018. Los y las participantes, organizados en grupos de intervención de 7 a 10 personas, atendieron aproximadamente 80 niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 12 años.

Una vez establecido el contexto, las condiciones y los momentos en que se aplicó el programa de ApS, a continuación, se especifican los elementos básicos de la investigación realizada.

2 OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar los efectos que se producen en el alumnado universitario respecto a los aprendizajes relacionados con la interculturalidad, derivados de las vivencias experimentadas al impartir las sesiones prácticas de juegos motores procedentes de la prestación del servicio.

Cabe señalar que el uso del ApS en la modalidad de servicio directo, como es el caso que nos ocupa, puede suponer aprendizajes muy significativos en el estudiantado, ya que el contacto directo con el colectivo a atender (en nuestro proyecto, niños y niñas con culturas diversas) es una fuente de experiencias y vivencias con un potencial educativo impresionante si se plantea adecuadamente la intervención.

3 METODOLOGÍA

La muestra la conforman 52 alumnos y alumnas de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Jaume I de Castellón. Cursan las asignaturas Fundamentos de la Expresión Corporal; el Juego Motor en Educación Infantil, impartida en segundo curso del grado, y Fundamentos de la Acción Motriz, impartida en cuarto curso del grado. Cada grupo de intervención llevó a la práctica seis sesiones de juegos motrices de una hora y media de duración; no obstante, el tiempo invertido se extiende mucho más al considerar la preparación y la reflexión posterior situándose en 20 horas en promedio. Es una muestra bastante homogénea en cuanto a intereses, ya que, voluntariamente

siguiendo sus preferencias, escogieron dentro del ApS (en cada asignatura había varias opciones) prestar el servicio en el CEIP que presenta necesidades en cuanto a la convivencia intercultural y el desarrollo motor de su alumnado. Esto determina cierta tendencia a trabajar en este tipo de realidades.

Para investigar los aprendizajes que obtuvieron relacionados con el valor de la interculturalidad, se optó por una aproximación cualitativa desde un paradigma interpretativo, ya que se consideró el modelo más adecuado para entender un fenómeno complejo como es el de determinar aprendizajes personales derivados de interacciones humanas. Este modelo proporciona información valiosa para aproximarse a los cambios producidos en la personalidad de las y los sujetos investigados.

Se recogieron datos a través de reflexiones individuales y grupales expresadas en un cuaderno de seguimiento que debían de cumplimentar a medida que avanzaban en la ejecución de las sesiones prácticas del servicio. A efectos de recopilar la máxima información, su elaboración se combinó estratégicamente con actividades de reflexión organizadas por el profesorado, consistentes en tutorías por grupos y en el grupo-clase. Se daba cumplimiento a una fase decisiva en el uso del ApS y de cualquier metodología activa y experiencial.

Para el análisis de contenido se siguió un modelo inductivo de categorías previas, utilizando el modelo propuesto por Butin (2003; 2005; 2006), desarrollado y ampliado por Gil, Chiva y Martí (2015). De este patrón, estructurado en cuatro categorías generales, se utilizó la denominada “perspectiva postestructural”, que es aquella que recoge cambios producidos en la estructura de valores de las personas, es decir, cómo evoluciona su personalidad. Se determinó que, a priori, era la que mejor podía dar luz sobre los avances en aprendizajes relacionados con la interculturalidad desde la perspectiva de futuros docentes. Expuesta la muestra y la metodología investigadora empleada, a continuación, se presentan los resultados obtenidos.

4 RESULTADOS

La perspectiva postestructural engloba aquellos cambios que suponen una reconstrucción y transformación de la identidad de la persona que ha aplicado el servicio. Estos pueden suponer que la persona modifique sus ideas preconcebidas y/o prejuicios hacia un colectivo y que generen, en consecuencia, un cambio en sus valores, actitudes, pensamientos y conductas futuras. Este proceso de desarrollo personal puede traer consigo una reinterpretación de las normas personales que hasta el momento regían sus vidas. Desde esta definición y las categorías delimitadas por Gil, Chiva y Martí (2015), el análisis de contenido reveló los siguientes resultados.

a) Sensaciones positivas, sensaciones negativas. Son las impresiones favorables o desfavorables que la interacción con los niños y niñas del CEIP han producido en el alumnado, contribuyendo a la aparición de cambios en sus opiniones. Se ha constatado que los y las futuros docentes tenían multitud de prejuicios respecto a la interculturalidad que les habían hecho tener actitudes no siempre positivas hacia personas con culturas diferentes. Conocer e interactuar con este colectivo les ha ayudado a entenderlo y, por consiguiente, a cambiar sus actitudes y creencias previas. Esto significa un claro paso hacia la adquisición de valores mucho más acordes con el marco que rige nuestro sistema educativo. Abundando en estos cambios, también han aparecido indicios que suponen pasos más globales. Nos referimos a que el alumnado refiere que es la propia sociedad la que inculca estas creencias desde el desconocimiento cultural o infiriendo generalizaciones a partir de vivencias puntuales y concretas. En este caso, el aprendizaje producido ha sido no prejuizar a partir de una única experiencia, cuestión

relevante para docentes. Se ha desarrollado crítica social, ya que han repensado sobre la falta global de tolerancia hacia las culturas diversas, aportando la idea que la diversidad cultural es un gran aporte para formar personas ricas y con mentes abiertas, siendo la docencia una gran palanca de cambio desde la que impulsar estas nuevas ideas. En resumen, se detecta un evidente cambio en su estructura de valores y con implicación sobre su futuro laborar en el campo de la educación.

Otro aprendizaje en esta subcategoría es el cambio de visión que ha experimentado el alumnado en referencia a la concepción de un centro escolar. Apuntan que han superado la concepción clásica de las escuelas como lugares exclusivamente de enseñanza, para pasar a ser lugares idóneos y únicos dónde vivir la interculturalidad y aprovechar sus ventajas para la educación. Han adquirido la concepción que es prácticamente el único espacio en el que las diversas culturas conviven, ya que al salir no se da generalmente esa convivencia, sino que cada grupo cultural suele relacionarse casi exclusivamente con personas de su misma procedencia. Entender esta situación, aparte de la crítica social que se lee entre líneas, supone una modificación sobre la concepción de los usos que debe tener un centro escolar, como facilitador de la cohesión social. Este es un aprendizaje de incalculable valor para futuros docentes, que deberán apostar por construir un sistema educativo conciliador y abierto que puede influir sobre la sociedad futura.

b) Valores. Los y las participantes refieren cambios en su estructura de valores inicial. La identificación emocional con los niños y niñas de diferentes culturas, generada por el conocimiento de sus situaciones personales y de sus anhelos y sueños, ha servido de base para desarrollar la empatía. Este es un valor esencial para personas que van a dedicarse a la enseñanza, ya que sin ella nunca se podrá atender adecuadamente la diversidad en las clases.

Del análisis de contenido se extrae que consideran necesarias este tipo de situaciones de aprendizaje que suponen vivencias diferentes. Refieren que el sistema universitario le transmite a nivel teórico los valores positivos y democráticos que debe poseer un o una docente, pero objetan que, si no son puestos en práctica y vivenciados, es muy complejo incorporarlos de forma efectiva a la personalidad. Ello conduce a valorar de forma muy positiva el ApS, ya que permite romper esta dicotomía teoría-práctica tan presente en la formación universitaria.

5 CONCLUSIONES

Los resultados nos indican que el ApS aplicado en un contexto de diversidad cultural es una herramienta eficaz para lograr que el alumnado adquiriera aprendizajes relacionados con la interculturalidad, en línea de lo esperado (Carrington y Saggars, 2008; Carrington, et al., 2015; Galvan y Parker, 2011; Konukman y Schneider, 2012; Meaney, Housman, Cavazos y Wilcox, 2012; Mergler et al., 2017; Mitton-Kükner, Nelson y Desrochers, 2010; Tangen, Mercer, Spooner-Lane, y Hepple, 2011; Whitley, Walsh, Hayden y Gould, 2017), ya que a través de la formación integral que genera, el alumnado desarrolla una visión amplia de la realidad en la que viven y en la que tienen que implicarse para su transformación (Martínez, 2010). En las titulaciones en las que el estudiantado se está formando para enseñar, la aplicación de proyectos de ApS directo puede ser de gran utilidad para avanzar en la construcción identitaria.

Esta investigación, de acuerdo a su objetivo, ha analizado los efectos que producen el uso de ApS en el alumnado universitario de los grados de maestro o maestra respecto a los aprendizajes relacionados con la interculturalidad, derivados de las vivencias experimentadas al impartir las

sesiones prácticas de juegos motores procedentes de la prestación del servicio. Se han descubierto efectos interesantes consistentes en la aparición de modificaciones importantes en la visión sobre la interculturalidad, cambios respecto a la superación de prejuicios, así como la generación de una nueva concepción de lo que debe ser un centro educativo y de su utilidad social. Muy reveladores han sido los efectos relacionados con alteraciones en la estructura de valores inicial de las personas investigadas. La universidad no puede lanzar al mundo de la docencia a graduados y graduadas que no hayan adquirido ciertos valores democráticos, inclusivos e interculturales. Esta investigación muestra algunos de los valores que se pueden adquirir con el uso de la metodología ApS de forma vivencial y práctica, y que van a ayudar a la construcción de una sociedad mejor.

Las personas que nos dedicamos a formar a este futuro profesorado debemos ser conscientes de la importancia que tiene la formación inicial y la necesidad de aplicar una metodología coherente con las competencias que deben desarrollar, con la realidad educativa que encontraran en las aulas y con la sociedad en la que van a ejercer la profesión y vivir. Dotar al alumnado de un amplio bagaje y de herramientas para hacer frente a los retos que aparecerán en su desempeño futuro es todo un desafío para nosotros y nosotras.

6 REFERENCIAS

- Aguado, T. Gil, I. y Mata, P. (2007) *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Madrid: UNED.
- 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.
- Butin, D. W. (2005). Identity (Re) Construction and Student Resistance. En D. W. Butin (Ed.), *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues*. (pp. 109-126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16 (1), 61-72.
- Cernadas, F. J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Servizo de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Cho, H. y Gulley, J. (2017). A Catalyst for Change: Service-Learning for TESOL Graduate Students. *Tesol Journal*, 8, 613-635. doi:10.1002/tesj.289
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

- 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. y Chiva, Ó. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 122-127.
- Gil, J., Chiva, Ó. y Martí, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gil, J., Moliner, M. O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista complutense de educación*, 27(1), 53-73.
- Konukman, F. y Schneider, R. (2012). Academic Service Learning in PETE: Service for the Community in the 21st Century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje-servicio y construcción de ciudadanía activa en la Universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Meaney, K. S., Housman, J., Cavazos, A. y Wilcox, M. L. (2012). Examining service-learning in a graduate physical education teacher education course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 108-124.
- Mergler, A., Carrington, S. B., Kimber, M. P., Bland, D. y Boman, P. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80.
- Mitton-Kükner, J., Nelson, C. y Desrochers, C. (2010). Narrative inquiry in service learning contexts: Possibilities for learning about diversity in teacher education. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1162-1169
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras, *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57
- Tangen, D., Mercer, K., Spooner-Lane, R. y Hepple, E. (2011). Exploring Intercultural Competence: A Service-Learning Approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11). Doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.2>
- Whitley, M.A. Walsh, D., Hayden, L y Gould D. (2017) Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 419-429.

Volviendo la clase al revés: Aprendizaje Servicio + Flipped Classroom

Rocío García-Peinado¹ y M.^a Teresa Lucas Quijano²

Universidad Autónoma de Madrid

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Flipped Classroom, Innovación educativa.

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto consistió en una aplicación práctica del modelo de aprendizaje Flipped Classroom, para invertir el modelo tradicional de enseñanza y aprovechar sus ventajas a la hora de llevar a cabo un programa de formación sobre Aprendizaje-Servicio.

El proyecto Volviendo la clase al revés: Aprendizaje Servicio + Flipped Classroom mejora la implantación de una metodología activa, el Aprendizaje-Servicio (ApS), que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad y la implantación de Flipped classroom (FC) o enseñanza inversa como estrategia de aprendizaje basada en las tecnologías actuales que fomentan un mejor aprendizaje.

Las Facultades de Formación del Profesorado tienen el reto de preparar mejor a los futuros maestros para abordar las crecientes y complicadas necesidades de sociedades culturalmente diversas, a “la búsqueda de nuevas propuestas en el desarrollo de una profesión en el contexto actual y posiblemente, futuro” (Imbernón, 2006, p. 242). En la formación del profesorado está especialmente valorada la innovación docente y el ApS no es ajeno a esta necesidad, destacándose la urgencia de corregir algunos aspectos de la experiencia formativa de la metodología. Es por esto, que la implantación de estrategias de aprendizaje basadas en tecnologías actuales que fomenten un mejor aprendizaje, como FC puede ser un elemento clave.

El ApS brinda oportunidades significativas de aprendizaje para el alumnado (Lake y Jones, 2008), que se convierten en aprendizajes personales, siendo esto posible únicamente a través de metodologías que supongan interacción personal en grupos diversos. El ApS es un importante recurso pedagógico, contando con diversas evidencias que indican que la metodología tiene una incidencia positiva en el fomento de profesionales competentes, comprometidos hacia la mejora de su profesión y de las comunidades en donde realizan sus actividades (p.e. Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Bates, Drita, Allen y McCandless, 2009; Bell, Horn y Roxas, 2007; Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002; Carrington y Saggars, 2008; Hess, Lanig y Vaughan, 2007; Opazo, Aramburuzabala y García-Peinado, 2014; Root, Callagan y Sepansky, 2002).

¿Por qué utilizar FC? En las aulas a los estudiantes les resulta cada vez más difícil dedicar toda su atención a las explicaciones de sus profesores. Cuando además hablamos de grupos numerosos de alumnos, resulta todavía más difícil mantenerlos a todos centrados, en silencio y sin que se distraigan los unos a los otros. Cuando esto ocurre, tenemos una tendencia a hacer más de lo que ya estábamos haciendo: alargar la jornada escolar, extender el año escolar, ofrecer más clases, aumentar la

¹ Contacto: rocio.garcia@uam.es, Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

² Contacto: mteresa.lucas@uam.es, Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

participación extracurricular. Estas soluciones pueden ayudar, pero no abordan problemas fundamentales en nuestro enfoque educativo. Y es aquí donde la experiencia a través de Flipped Classroom puede marcar la diferencia, ya que se trata de maximizar el tiempo de clase para un mayor compromiso de los estudiantes.

FC presenta un modelo que consolida el rol del profesor como facilitador, intermediario entre el conocimiento y el estudiante que debe colaborar activamente en su propio aprendizaje. Pero ¿qué es y en qué consiste el Flipped Classroom? El Flipped Classroom, o Flipped Learning (FC, aprendizaje inverso, aprendizaje volteado, aprendizaje “al revés”) es un enfoque pedagógico que transfiere fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje y utiliza el tiempo de clase, apoyándose en la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Bergmann y Sams, 2012; Tourón y Santiago, 2015). El material del curso se entrega en línea, con tiempo de clase dedicado a ejercicios interactivos, colaboración e interacción y exploración activa del material.

El ApS con FC se plantea como un enfoque integral que combina en ambos casos la enseñanza directa con métodos constructivistas, el compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y la mejora de su comprensión conceptual. Se trata por tanto de apoyar todas las fases del ciclo de aprendizaje.

Según Bergmann y Sams (2012) "cada maestro que ha elegido cambiar de rumbo lo hace de manera diferente" y las nuevas propuestas que se adaptan a las nuevas demandas sociales afecta tanto a profesores como a estudiantes. El objetivo de este proyecto no es solo capacitar al estudiante para obtener el conocimiento teórico básico de ApS, sino también, hacer que los estudiantes dominen su aplicación utilizando para ello el FC.

1.1 Principales antecedentes

El ApS se viene utilizando desde el año 2008 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, donde un grupo de trabajo de profesoras y profesores (PDI) de los Departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación y el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, estudiantes de doctorado del (PIF) y miembros del Personal de Administración y Servicio (PAS) utilizan esta metodología en diversas asignaturas de los grados de Educación Infantil y Primaria y un curso específico de Aprendizaje-Servicio, que está abierto a estudiantes de otras Facultades de la UAM. Esta labor ha dado como resultado la consolidación de un equipo estable y multidisciplinar de trabajo que pretende mejorar la eficacia de la metodología ApS mediante el uso de elementos virtuales desarrollados por sus miembros en anteriores proyectos de virtualización de asignaturas, estableciendo espacios de comunicación entre estudiantes y socios comunitarios y evaluando los procesos de los proyectos realizados.

1.2 Pregunta de investigación

¿Puede el Aprendizaje-Servicio verse favorecido por la implantación de estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías actuales, como el Flipped Classroom, que fomenten un mejor aprendizaje?

2 OBJETIVOS

- Mejorar el desarrollo de competencias profesionales y personales a través del FC en proyectos de ApS, fomentando el compromiso social y la acción solidaria con colectivos en situación de vulnerabilidad
- Establecer espacios virtuales de coordinación y comunicación con los estudiantes para orientar el planteamiento de proyectos de ApS
- Mejorar las experiencias de ApS de los estudiantes mediante el FC
- Evaluar el programa de FC en ApS
- Utilizar la plataforma Moodle UAM como recurso tecnológico para la mentoría virtual y gestión documental de proyectos
- Promover la innovación docente, coordinación para aprendizaje de calidad, colaboración y reflexión compartida para la mejora de la experiencia educativa
- Ayudar a los estudiantes a acercarse al ApS con más confianza y mayor compromiso
- Facilitar la reflexión crítica sobre los aprendizajes y servicios realizados

3 METODOLOGÍA

Se ha realizado trabajo de campo de la metodología innovadora Flipped Classroom aplicada a un curso de formación sobre Aprendizaje-Servicio. Se pretende confirmar que el método FC en programas de formación de ApS tiene una influencia en la motivación, mejora del rendimiento y aumento del grado de participación de los estudiantes.

El proyecto se ha desarrollado con 25 estudiantes de 1º del Grado de Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, e implementado por dos profesoras durante el primer semestre del curso 2017/18.

Se diseñan proyectos para clases de ApS con FC ad-hoc (p.e. apoyo educativo; apoyo a la diversidad, etc.), llevando a cabo una serie de pasos:

3.1 Trabajo previo con Flipped Classroom

El pre-trabajo consistió en lecciones en línea en la plataforma Moodle. Se inicia a los estudiantes en los conceptos básicos del ApS antes de asistir a clases presenciales donde tendrán la oportunidad de construir y aplicar sus conocimientos. Las lecciones moodle se construyeron utilizando una combinación de videos, textos, lecturas y preguntas, todo diseñado para guiar a los estudiantes a través del contenido en pequeños fragmentos.

Dentro del material previo al trabajo, incorporamos videos cortos (+-10 minutos), lecturas y powerpoint y colocamos preguntas de "verifica tu comprensión" a lo largo del proceso para ayudar a los estudiantes a evaluar su progreso. A continuación del trabajo previo los estudiantes completan un cuestionario sumativo al comienzo de las clases presenciales. Trabajar en grupos aplicó la presión de grupo suficiente para alentar a los estudiantes a completar e intentar comprender el trabajo previo. También nos aseguramos de que el material en el pre-trabajo se vincule con las clases y evaluaciones

presenciales. Es importante destacar que siempre comentamos nuestras expectativas de los estudiantes cada semana.

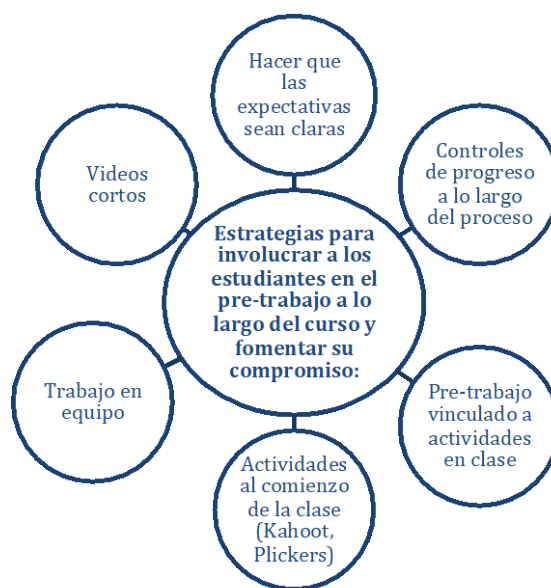


Figura 1: Estrategias para involucrar a los estudiantes en el pre-trabajo.

Este proyecto pretendía transformar el modelo tradicional de clase, donde el docente imparte una clase magistral en el aula y los alumnos realizan las actividades en casa, por otro significativamente distinto en el que el estudiante aprende los contenidos fuera del aula y trabaja los procedimientos dentro del aula. Contar con su apoyo mejora las prácticas de los estudiantes, permitiéndoles acercarse a las tareas con mayor confianza y seriedad, favoreciendo el autoestima y la eficacia en las experiencias de ApS, permitiendo tomar funciones de responsabilidad y control sobre actividades solidarias que realizan con mayor eficacia, y creando una red de seguridad de la práctica solidaria.

3.2 Creación y puesta en práctica de clases de ApS con FC

a) Pasos:

1. Contenido audiovisual. Elaboración micro lecciones en video de contenidos teóricos del programa de ApS. Grabación con video y programa Edpuzzle. Edición de contenidos IMovie (+-10 minutos). Subidos a canal privado youtube creado ex profeso.
2. Entorno de aprendizaje. En Moodle los estudiantes visualizan videos fuera del horario de clases cuando y al ritmo que deseen. Se informa en qué consiste, cómo utilizarlo y tiempo disponible para actividad de aprendizaje. Se proporciona rúbrica y retroalimentación de compañeros.
3. Registro de actividad. Control en Moodle para registro de actividad del estudiante. Se incluyen incentivos para completar los registros fuera de clase.
4. Revisión y dudas. Resolución e incisión en las cuestiones con mayor error en los formularios realizados. Se clarifican aprendizajes no consolidados.
5. Procedimientos mediante grupos colaborativos. Actividades de consolidación del contenido. Tareas más creativas con presencia y asesoramiento del profesor. Trabajo en grupos/individual

con diferentes ritmos para cada estudiante según capacidades. Aprendizaje cooperativo, juegos, retos o pequeños proyectos con tiempo para trabajar en equipo.

6. Otras actividades: Kahoots, conversaciones, uso de Moodle, formulación de preguntas para promover la reflexión.

Una de las actividades principales fue la formulación de preguntas para promover la reflexión. Estas preguntas iban dirigidas a todos los alumnos del curso de ApS. Algunas de estas preguntas fueron:

- ¿Qué te ha aportado hasta ahora el ApS?
- ¿Por qué elegiste el proyecto en el que participas?
- ¿Se han cumplido los objetivos de aprendizaje y de serviciomarcados?
- ¿Con qué momento te quedas del ApS?

b) Fases – desarrollo:

- **Diseño:** Fase inicial con acciones de planificación y diseño del programa, difusión y selección de estudiantes, preparación e impartición de formación, elaboración de recursos y coordinación de profesoras.
- **Implementación y seguimiento:** Realización y coordinación de actividades. Gestión del programa (Moodle).
- **Finalización:** Elaboración de informe final.

c) Herramientas de soporte:

- **Base de datos relacional de soporte actividad:** Para almacenar los datos personales y de contacto de los participantes, así como las relaciones de pertenencia a equipos, listas de correo etc. Igualmente se almacenan todos los registros necesarios para acceder al portal de servicios y generados desde él: informes, encuestas, temarios, etc.
- **Portal de servicios (plataforma Moodle):** utilizando un servidor web seguro, de acceso y uso exclusivos para los participantes en el Proyecto: coordinadores, tutores, estudiantes, personalizado al perfil de cada uno de ellos.
- **Listas de correo electrónico:** para facilitar la coordinación entre los distintos equipos implicados, agrupando vertical y horizontalmente a todos los participantes.
- **Creación de rúbrica de evaluación.**

3.3 Indicadores de seguimiento y evaluación

Se realizaron varios cuestionarios con preguntas a través de Google drive, para que los estudiantes los realizasen de forma anónima desde casa. Para contestar estos formularios han tenido de plazo una semana. La iniciativa de querer obtener valoraciones de los estudiantes es conocer detalladamente su opinión sobre el método utilizado. En los cuestionarios se utiliza una escala Likert para medir diferentes actitudes de los encuestados.

Los ítems están relacionados entre otros con el nivel de acuerdo sobre el uso de FC, la frecuencia, el nivel de importancia que se da a diferentes cuestiones y la valoración sobre el FC en el programa de formación de ApS.

Además, se utilizaron otros indicadores de seguimiento durante el proceso de desarrollo del proyecto y que hemos utilizado como soportes para la evaluación:

- Número de actas sobre las reuniones del equipo y registro de asistencia de los miembros del equipo. Registro de asuntos tratados
- Porcentaje de estudiantes que voluntariamente se implican en proyectos de ApS
- Número de sesiones de formación y contenido tratado en ellas: Descripción de los proyectos de ApS, coordinación con los estudiantes y los profesores responsables de los proyectos, tareas a desarrollar, posibles dificultades para realizar dichas tareas.
- Satisfacción de los estudiantes que realizan ApS con el programa de Volviendo la educación al revés: Aprendizaje Servicio + Flipped classroom (Cuestionario)
- Registro sobre incidencias respecto a la gestión de plataforma Moodle-ApS como base de datos, espacio académico y de comunicación por los miembros del
- equipo.
- Reunión de evaluación del programa.
- Registros de evaluación.

4 PRINCIPALES RESULTADOS

En primer lugar, los resultados registrados nos permiten valorar satisfactoriamente la experiencia de FC en la formación sobre ApS desde el punto de vista educativo. A nivel académico sirvió para desarrollar multitud de elementos básicos para la práctica docente, además de otros aspectos de carácter profesional.

En el transcurso de un semestre, el 97,2% de los estudiantes completaron su trabajo previo a su clase cada semana. Al diseñar el trabajo previo, intentamos que los estudiantes se involucrasen durante aproximadamente 2 horas cada semana. El análisis de los registros del Moodle (pre-trabajo) reveló que el 85% de los estudiantes pasaron entre 1 y 3 horas por semana en el trabajo previo. Con base en las experiencias y encuestas de la clase suponemos que la participación de los estudiantes en el trabajo previo ha llevado a un aumento percibido en la comprensión del estudiante de los materiales y las actividades de la clase, así como del compromiso sobre la propuesta de Aprendizaje-Servicio realizada.

Para analizar la validez del enfoque propuesto, se extrajo una variedad de información de la interacción de los estudiantes con el FC y dentro del aula: el número de veces que cada estudiante accede a cada video y cada documento y el tiempo que los estudiantes pasan en cada actividad. Los datos adicionales recopilados incluyen las diferentes calificaciones obtenidas en las pruebas en línea, las actividades prácticas y las opiniones de los estudiantes sobre los contenidos y actividades del curso.

Los resultados experimentales han demostrado que el FC aplicado en la formación sobre ApS desempeña un papel no solo en el desarrollo de buenos hábitos de aprendizaje, mejora la iniciativa de aprendizaje, creatividad, habilidad práctica, comunicación y capacidad de cooperación.

Los resultados obtenidos a través de esta metodología muestran que existe una diferencia significativa entre el inicio y el final de la intervención en el grupo.

En los resultados sobre diversos aspectos del grado de participación y satisfacción hemos encontrado de forma general que los estudiantes opinan que:

1. El material subido a Internet debe estar a disposición al menos 3 días antes de la clase programada.
2. Les parece más satisfactorio poder realizar una clase con preguntas, explicación y trabajo directo del tema, en lugar de una clase exclusivamente teórica.

Presentamos algunas de las figuras resultantes de los cuestionarios realizados por los estudiantes:

Asignatura en la que has realizado el Aprendizaje-Servicio

22 respuestas

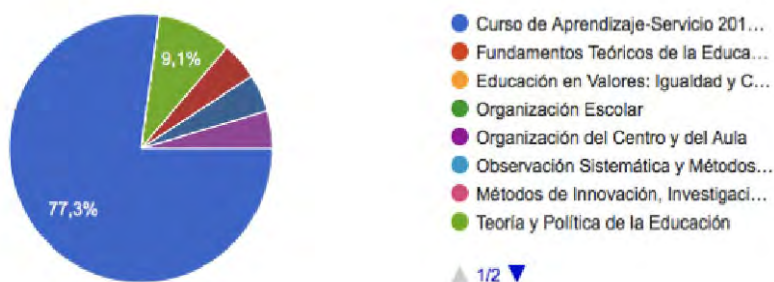


Figura 1: Asignatura en la que has realizado el Aprendizaje-Servicio

¿Con quién has realizado la actividad de ApS?

20 respuestas

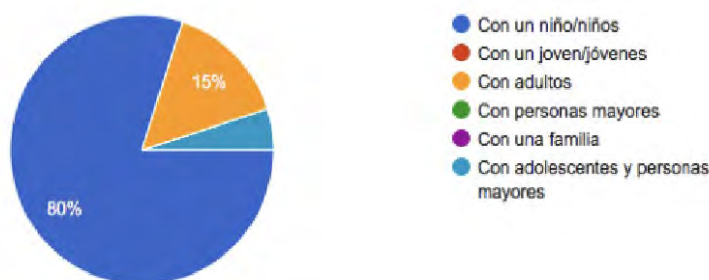


Figura 2: ¿Con quién has realizado la actividad de ApS?

La experiencia de APS ¿te ha ayudado a adquirir los conocimientos de tu asignatura/course y a comprenderlos mejor?

22 respuestas

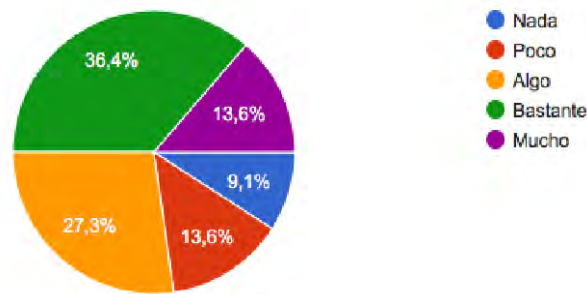


Figura 3: Experiencia de ApS y adquisición de conocimientos.

En el resultado podemos ver como de las 22 respuestas, es decir, un 77,3% están mucho, bastante o algo de acuerdo con la frase frente al 22,7% que piensan que no están de acuerdo. El 50% de ellos están bastante o muy de acuerdo.

Promedio de horas que los estudiantes pasaron en pre-trabajo en línea a lo largo del curso

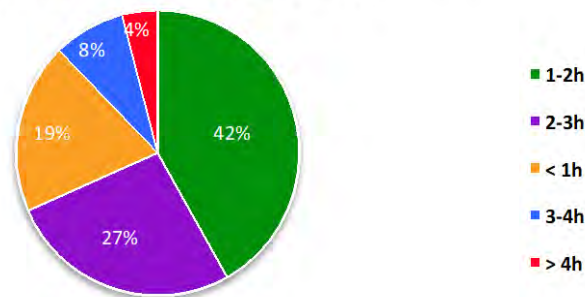


Figura 4: Promedio de horas que los estudiantes pasaron en pre-trabajo en línea a lo largo del año

El gráfico de la figura 4 muestra el promedio de horas que los estudiantes estuvieron en el pre-trabajo de aula en los accesos a los documentos y los videos. Podemos destacar como dato interesante, que los días previos al ApS y durante la realización el mismo se accedió 5 veces más por parte de los estudiantes al material alojado en la plataforma moodle que durante el curso. Lo que nos lleva a pensar que el FC permiten a los estudiantes revisar los conceptos de ApS más difíciles o complicados una vez que las clases presenciales hayan finalizado.

Distribución de las respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta: el material en línea previo a la clase me ayudó a comprender el contenido requerido

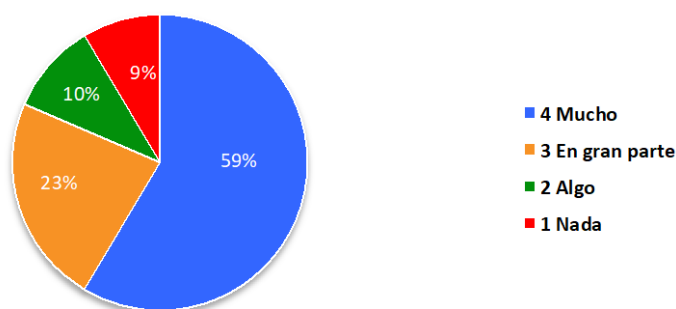


Figura 5: Distribución de las respuestas de los estudiantes a la pregunta de la encuesta: el material en línea previo a la clase me ayudó a comprender el contenido requerido.

En las figuras 5 y 6 los datos indican que los videos y el material en línea son un soporte importante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero no sustituyen por completo los materiales escritos. Mayoritariamente los estudiantes manifiestan que el FC y el material alojado en la moodle ha permitido a comprender mejor el contenido del programa de ApS y que ha mejorado sus competencias profesionales y personales: conocimientos, habilidades y actitudes.

Gracias al ApS he mejorado mis conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con los siguientes aspectos y de acuerdo a la siguiente escala.

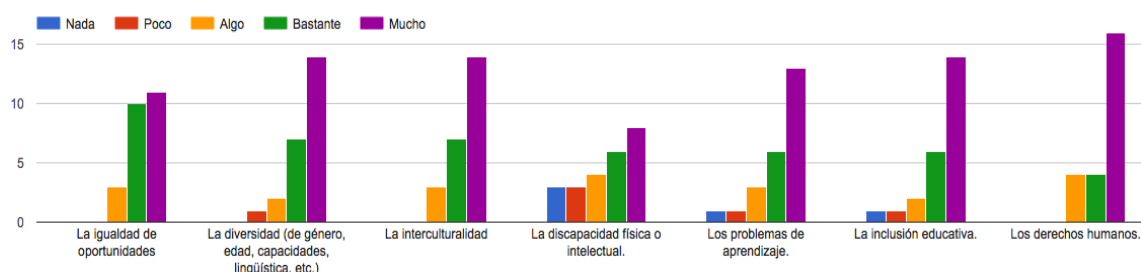


Figura 6: Mejora de conocimientos, habilidades y actitudes

Tabla 1

Puntos fuertes, débiles y posibilidades de mejora

Puntos fuertes	Puntos débiles	Posibilidades de mejora
Aceptación y participación del profesorado implicado	Bastante trabajo en la preparación del material didáctico. Power Point y videos con sonido y subida a Web	Presentar los contenidos más reducidos que faciliten su presentación

Satisfacción de estudiantes	Aceptación por el estudiante de prepararse la clase antes	Integrar el método en Moodle u otro medio de más fácil acceso
Clase presencial dinámica	Dificultad de estudiantes para discutir en público. Algunos estudiantes se dedican a copiar preguntas por si luego se ponen en el examen final	Dificultad de estudiantes para discutir en público. Algunos estudiantes se dedican a copiar preguntas por si luego se ponen en el examen final
Mayor asistencia a clase y mejora de resultados académicos	La contestación en clase facilita que se copien unos a otros	Trabajar mediante proyectos de aprendizaje cooperativo

5 CONCLUSIONES

Con la aplicación del FC se brinda una excelente oportunidad para desarrollar los contenidos de ApS a través de una formación teórico-práctica integral, ligados a una experiencia práctica de gran valor.

En términos generales las opiniones de los estudiantes han sido positivas. Se observa que todos coinciden en que les gusta trabajar en grupo, les gusta aprender de una forma dinámica, están contentos con esta nueva metodología que les ha permitido mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes sobre sus conocimientos sobre ApS y sobre su futura profesión como docentes. El aprendizaje es más activo, aumentan las posibilidades de participar en la resolución de problemas y desarrollar su pensamiento crítico.

Además, permite tener un mayor tiempo de atención y dedicación personal a los estudiantes por parte del docente. Los programas se estructuran dando un gran valor a la atención personalizada, las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, diversidad del alumnado, tutoría y orientación

Podríamos concluir lo siguiente:

- El FC maximiza las oportunidades de aprendizaje, creatividad y pensamiento crítico.
- Valida el efecto del ApS con el apoyo de un diseño educativo flexible y ágil.
- Presenta a los estudiantes el modelo FC como una herramienta potencial para su propio uso.
- Maximiza la cantidad de horas de contacto combinando el trabajo previo, a ritmo personal, con la experiencia de aprendizaje en persona.
- Facilita la atención a la diversidad y al proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado.
- Convierte el aula en un espacio de trabajo activo para todos los estudiantes y mejora significativamente el ambiente.
- Más tiempo de clase dedicado a actividades de aprendizaje activo y entre iguales.

De acuerdo con lo observado es un método que sin lugar a duda aporta multitud de ventajas. A partir de estos resultados podemos concluir que se mejoran las estrategias y el clima motivacional del alumnado poniendo en práctica la metodología del ApS + FC. Por todo esto proponemos se lleven a cabo más prácticas similares ampliando el número de los participantes.

6 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. Comunicación presentada en *CIDUI, Proceeding of VII Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/232/221>
- Bates, A. K., Drita, 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.
- 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.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30-36.
- 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.
- Hess, D. J., Lanig, H. y Vaughan, W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9, 32-39.
- Imbernón F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. Alberto Luis Gómez, Juan Manuel Escudero Muñoz (Coord.) pp. 231-244. Octaedro Editorial. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- Lake, V. y Jones, I. (2008). Service-Learning in Early Childhood Teacher Education: Using Service to Put Meaning Back into Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- 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>
- 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.
- Tourón, J., Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 197-208.

An Investigation of the Relationship between Student Engagement in Service-Learning Curricular Modules and Student Well-Being

Dania Bogle¹, Edel Randles & Mary Beades

1 INTRODUCTION

A perceived decline in the civic values of Ireland's youth over the last two decades led the then-government to include civic engagement in national policy on higher education (McIlrath, 2012; Collins, et al., 2016). There was national concern about the decline in volunteering and a mental shift from community to individual (McIlrath, 2012; Shaw, Brady, McGrath, Brennan, & Dolan, 2014). Young people between age 17 and age 25 make up 85% of new college entrants in Ireland and Irish studies show that persons under age 29 had the largest fall in voluntary service (McIlrath & Lyons, 2009; Delaney, Gubbins, Harmon & Redmond, 2009). One theory that tries to account for the fall in community spirit in Ireland was the economic boom between 1995 and 2008 which negatively influenced people's ability to maintain social relationships (Foundation for the Economics of Sustainability, 2004). According to the Council of Europe, one of the main purposes of education is the preparation of students for life, as active citizens of democratic societies. H.E. plays an important role in building and maintaining democratic culture and institutions (Collins, et al., 2016).

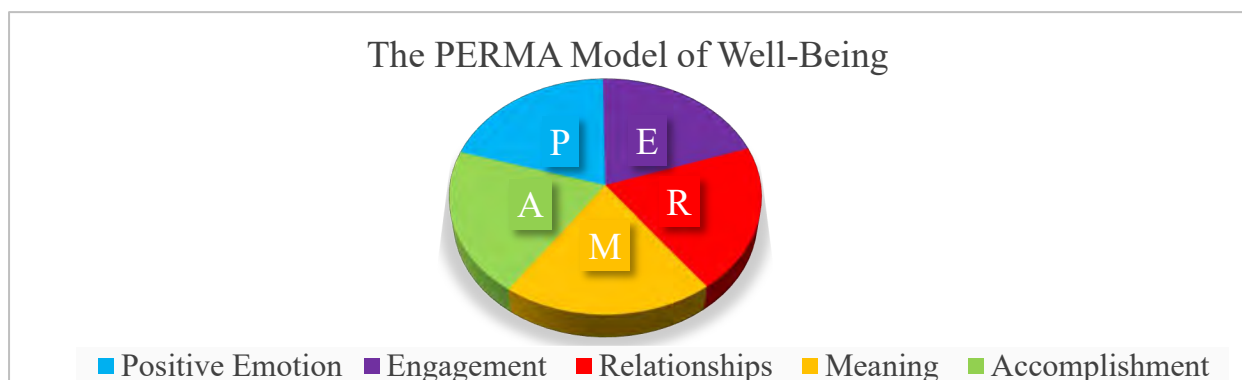


Figure 1. Seligman's PERMA model of well-being

Service learning has grown as pedagogical tools for the inculcation of student mores of civic and social responsibility, across the International HE landscape. Service learning is a teaching strategy that blends community service and student reflection (Bringle & Hatcher, 2009). It is viewed as having the ability to strengthen higher education and society as it facilitates academic development, personal growth, and civic engagement and has been utilised as a method of civically engaging young people (Ash & Clayton, 2004; Boland, 2012). A lot of research has been conducted on service learning in the United States of America where there is a long history there. There is less research on the subject in Ireland, although that is changing (McIlrath, 2012). Two service-learning modules have been delivered in the Institute of Technology Tralee since 2012, Community Service Initiative, and Community Leadership Initiative. This study examines how service-learning can facilitate improvements in the civic responsibility, civic attitudes, sense of belonging, and well-being of students in higher education. The goal is to increase human flourishing by increasing the five elements of well-being. Human flourishing is described as optimum positive well-being, physically, mentally and socially, in the

¹ BSc. Sport Sciences, University of Technology Jamaica

absence of ill being Seligman (2011) defines well-being as a construct with five measurable elements: positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment, known by the acronym PERMA.

2 OBJECTIVES

The objectives of the study are to:

- Investigate the civic responsibility of students before and after participation in service-learning curricular modules.
- Investigate the civic attitudes of students before and after participation in service-learning curricular modules.
- Examine any sense of belonging felt by students before and after participation in service-learning curricular modules.
- Assess any impact of participating in service-learning curricular modules on student well-being through application of the PERMA model.

3 METHODOLOGY

The study used mixed methods approach to meet the research objectives. Quantitative data explored civic responsibility, sense of belonging and civic attitudes. Qualitative data was used to provide deeper, richer data and help explain findings. The study is guided by constructivism and pragmatism, allowing for a deeper exploration of the experience of students who participate in service-learning modules; how it impacts upon their sense of civic responsibility; civic attitudes; sense of belonging and well-being. Three hypotheses, which focused on a possible positive relation between service-learning, civic attitudes, civic responsibility, and sense of belonging among students, were set up. One research question related to the PERMA model of well-being was asked.

Hypotheses:

- Hypothesis 1: Service-learning is positively related to civic responsibility.
- Hypothesis 2: Service-learning is positively related to sense of belonging.
- Hypothesis 3: Service-learning is positively related civic attitudes.

Research question:

- How does participation in service-learning curricular modules affect the positive emotions; relationships; engagement; flow, and feelings of accomplishment of students?

Surveys were used to determine if students' civic responsibility, sense of belonging, and civic attitudes, improved after service-learning modules. The data was analysed in SPSS. Paired t-tests were used to measure civic responsibility and sense of belonging and a Wilcoxon Signed Rank test was used to measure civic attitudes. Preliminary results affirmed our hypotheses predicting overall change in civic responsibility, sense of belonging and civic attitudes. There was moderate variation in individual differences between the pre-module and post-module experience of students. Qualitative data was gathered through the reflective journals of 40 students and 12 semi-structured interviews with students who also participated in the modules. At the time of publication qualitative test were still being

conducted. The qualitative data will be analysed using NVivo to explore and further explain the experiences of students. Data will be triangulated at analysis.

Quantitative data was gathered via multi-item, scaled pre-module and post-module surveys administered to 83 undergraduate students of the Institute of Technology Tralee in Co. Kerry, Ireland, who participated in one of two semester long service-learning modules over a period of five years from 2013 to 2018. The modules, Community Service Initiative (CSI) and Community Leadership Initiative (CLI), were assigned to the IT Tralee's Department of Health & Leisure Studies. Students undertook the courses as part of Level 6, Level 7, or Level 8 Bachelor of Science or Bachelor of Arts degrees in Health and Leisure Studies with majors in Massage; Physical Education; Adapted Physical Activity, or Sports Development. Community Service Initiative is elective for students, who were given the option of choosing either the service-learning module or another module and selected their own host site. Community Leadership Initiative was elective from 2013 to 2016 and compulsory from 2017 to 2018. Community Leadership Initiative projects were agreed between the Institute of Technology Tralee and external organisations. Students engaged with a range of sport or civic society organisation. Students in the modules worked across a variety of sport and social initiatives in Tralee as well as in other areas of Ireland such as Special Olympics Ireland; Local Football Clubs; Rugby Teams; Judo; Sports Teams in Schools Enable Ireland; Inspired; Traveller Development Organisation; Jigsaw Kerry; Oxfam Ireland; Red Cross, and Day Care Centres.

Students reported feeling committed to the projects and being influenced to continue civic activity after college.

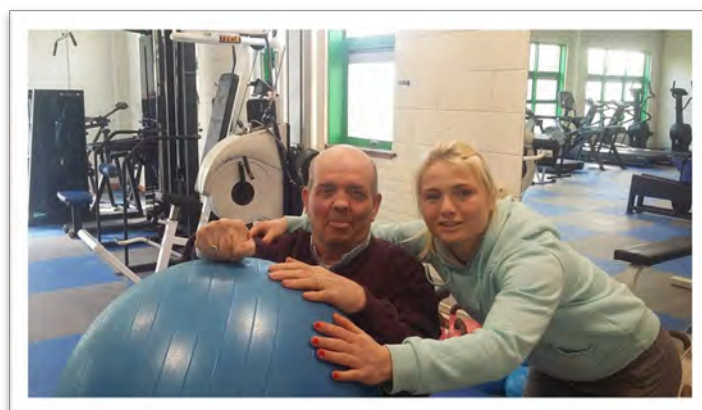


Figure 2. One student of the IT Tralee (right) during a service-learning initiative.



Figure 3. One student of the IT Tralee (right) during a service-learning initiative.

3.1 Quantitative Findings

Preliminary results affirm our hypotheses predicting overall change in civic responsibility, civic attitudes, and sense of belonging. There was moderate variation in individual differences between the pre-module and post-module experience of students. In Civic Responsibility, Sense of Belonging, and Civic Attitudes.

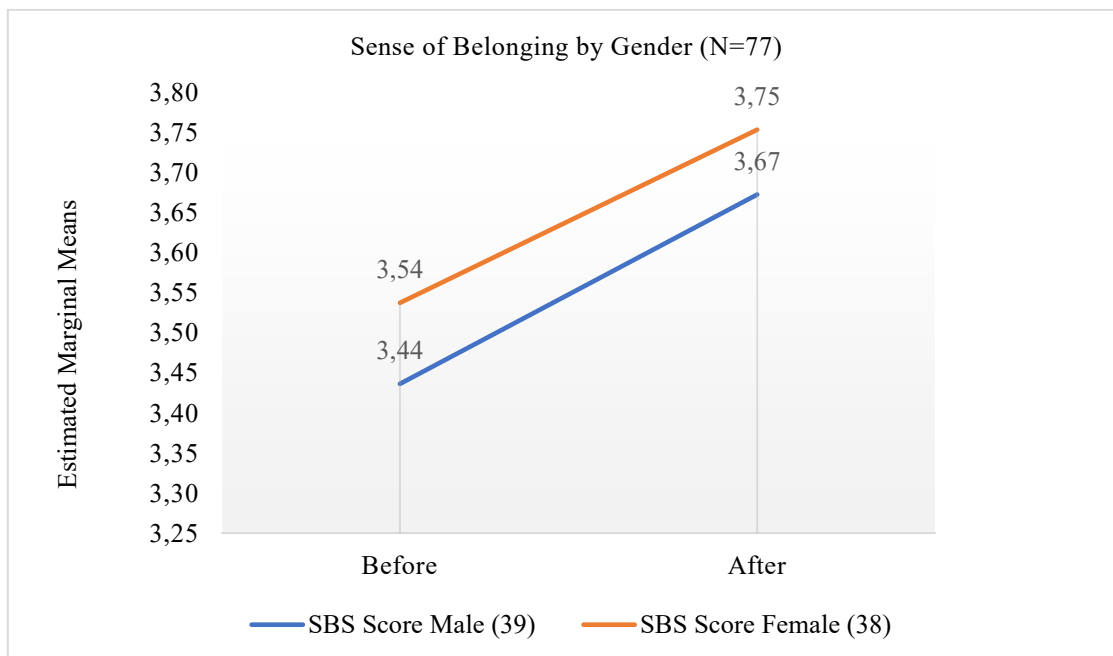


Figure 3. Mean sense of belonging in males and females

3.2 The Impact of Service-Learning Participation on Civic Responsibility

The first objective of the study was to measure levels of civic responsibility in students who participated in community-based learning modules. Based on the quantitative findings, students improved their civic responsibility from the start to the end of the module. This finding is consistent with previous research that suggests that sense of civic responsibility of students improves through participation in community-based learning modules (Eyler & Giles, 1999; Weiss, Hajjar & Joseph, 2016).). Students reported feeling committed to the projects and being influenced to continue civic activity after college.

3.3 The Impact of Service-Learning Participation on Sense of Belonging

The second objective of the study was to measure the sense of belonging in students who participated in community-based learning modules. Students improved their sense of belonging from the start to the end of the module. This finding is consistent with previous research that suggests that the sense of belonging of students improves through participation in community-based learning modules. The increase in the sense of belonging of male and females was the same after community-based learning participation, but males had a lower starting point. Students also reported feeling accepted and part of the projects.

3.4 The Impact of Service-Learning Participation on Civic Attitudes

The third objective of the study was to measure levels of civic attitudes of students who participated in community-based learning modules. Quantitative findings suggested that students improved their civic attitudes from the start to the end of the module. This finding is consistent with previous research that suggests that the civic attitudes of students improve through participation in community-based learning modules (Flanagan & Bundick, 2011; Berezowitz, Pykett, Faust & Flanagan, 2016). The culture of the college involved in this study is one which is heavily civically aware and research shows that the civic and moral values of faculty and the relationships between students and faculty influences student outcomes of community.

4 RESULTS

The themes that have emerged from the study so far point to civic attitudes, civic responsibility, sense of belonging, strong emotional experiences, relationships, and taking pleasure in others progress, well-being, sense of accomplishment, communication, and a strong sense of justice. Students talked about emotions such as Joy, Happiness, and Excitement, becoming engaged in their activities through habituation, developing bonds with supervisors and feeling a sense of accomplishment once their assignments were complete.

5 CONCLUSIONS

This study seeks to expand the extant literature regarding the effectiveness of higher education service-learning designed to increase students' civic responsibility, civic attitudes, sense of belonging, and well-being. We propose engaging in service learning in higher education as a means of establishing well-being in students and as a method of promoting civic engagement.

6 REFERENCES

- Ash, S., & Clayton, P. (2004). The articulated learning: an approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154.
- Berezowitz, C., Pykett, A., Faust, V., & Flanagan, C. (2016). Well-being and student civic outcomes. In: J. A. Hatcher, R. G. Bringle, & T. W. Hahn (Eds.), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual frameworks and methods* (pp. 156-177). Sterling: Stylus Publishing.
- Boland, J. (2012). Strategies for enhancing sustainability of civic engagement: opportunities, risks, and untapped potential. In: L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: comparative perspectives* (pp. 41-59). New York: Palgrave Macmillan.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 147(Fall 2009), 37-46.
- Collins, C., Gormley, B., Murray, J., O'Connor, B., Purser, L., O'Sullivan, D., ... O'Brien, T. (2016). *Working group on student engagement in Irish higher education institutions: consultation document - background information*. Ireland: Higher Education Authority

- Delaney, L., Gubbins, S., Harmon, C., & Redmond, C. (2009). *Irish universities study: report on undergraduate and taught postgraduate studies in Irish universities*, Dublin: Irish Universities Association.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). Where's the learning in service-learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6(1), 142-143.
- Flanagan, C., & Bundick, M. (2011). Civic engagement and psychosocial well-being in college students. *Liberal Education*, 97(2), 20-27.
- Foundation for the Economics of Sustainability. (2004). *Growth -the Celtic cancer:why the global economy damages our health and society*. Dublin: The Lilliput Press Limited.
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership - prodding the sacred cow. In: L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: comparative perspectives* (pp. 139-154). New York: Palgrave Macmillan.
- McIlrath, L., & Lyons, A. (2009). Driving civic engagement within higher education in Ireland: a contextual picture of activities from the local to the national through the evolution of a network. In: L. McIlrath, A. Farrell, J. Hughes, S. Lillis & A. Lyons (Eds.), *Mapping civic engagement within higher education in Ireland*. (pp. 19-28). Dublin: All Ireland Society For Higher Education: Campus Engage.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Shaw, A., Brady, B., McGrath, B., Brennan, M. A., & Dolan, P. (2014). Understanding youth civic engagement: debates, discourses and lessons from practice. *Community Development*, 45(4), 300-316.
- Weiss, D., Hajjar, E., & Joseph, A. (2016). Student perception of academic and professional development during an introductory service-learning experience. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, Volume 8, 833-839.

Valoración del impacto social de un ApS en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos por parte del alumnado

Raquel Lázaro Gutiérrez¹

Universidad de Alcalá

1 INTRODUCCIÓN

A través del Programa de Prácticas del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos nuestros alumnos acuden a instituciones públicas y privadas para realizar labores de traducción, interpretación y mediación entre la población inmigrante y los proveedores de servicios públicos. A través de este Programa de Prácticas, desarrollamos una actividad de ApS en la que el servicio que se presta a la sociedad persiguen un doble objetivo: actuar de puente entre estos dos colectivos en situaciones en las que la falta de comunicación puede dificultar -e incluso imposibilitar- el acceso a un servicio público, y ejercer una labor de concienciación sobre la importancia de contar con traductores e intérpretes profesionales y con formación en ámbitos en los que la profesión todavía no se ha consolidado.

El estudio que aquí se presenta pretende examinar el impacto percibido de esta actividad de ApS por parte del alumnado participante. A pesar de que contamos con datos que evidencian que se ha producido un impacto social, queremos averiguar qué valor otorgan a esta actividad los propios alumnos participantes en ella. Para ello, analizaremos las respuestas a una pregunta que se introdujo en las memorias de prácticas del alumnado y que pretendía recabar respuestas abiertas sobre el impacto que la actividad de ApS había tenido sobre la sociedad.

1.1 ApS

Los proyectos de ApS, que están disfrutando de gran popularidad en los últimos años en Europa, consisten en iniciativas pedagógicas en las que se combina un aprendizaje curricular y un aprendizaje social. De este modo, a la vez que los estudiantes adquieren conocimientos sobre las materias que cursan, a través de un servicio a la sociedad, desarrollan otro tipo de aprendizaje que algunos autores han denominado “ciudadano” (Folgueiras Bertomeu, Luna González y Puig Latorre, 2013), basado en valores socio-morales y la ayuda al prójimo.

El ApS surge en Estados Unidos en los años 1970 en un afán combinado de proporcionar servicios a la comunidad y fomentar la adquisición de valores socio-morales entre el estudiantado. Se expandiría con cierta velocidad a América del Sur, donde experimentó un punto álgido en los años 90 (Luna, 2010). A Europa no llegó hasta comienzos del S. XXI, coincidiendo con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que pretende fomentar el aprendizaje integrado, muy unido al aprendizaje experiencial, uno de los pilares del ApS (Aramburuzabala, 2013).

En España, no solo se ha producido un gran auge de iniciativas de ApS, sino que se ha desarrollado y consolidado la investigación en este ámbito. Se ha avanzado mucho desde que Folgueiras Bertomeu

¹ Grupo FITISPos-UAH

et al. (2013) señalaran la escasez de artículos publicados sobre investigaciones de ApS, y hoy en día se cuenta con varios monográficos, redes y asociaciones, e incluso tesis doctorales en este ámbito.

El estudio que aquí se presenta encuentra inspiración en trabajos como el de Folgueiras Bertomeu et al. (2013), que analizaban el nivel de satisfacción del estudiantado universitario participante en proyectos de ApS, o el de Aramburuzabala y García (2012), que analiza los informes presentados por 149 estudiantes en busca del impacto que la experiencia vivida había tenido en la visión del alumnado sobre el ApS y su compromiso con la diversidad y la justicia social. En el estudio que aquí se presenta, también se analizan los informes de los alumnos y se pretende averiguar las percepciones del estudiantado sobre el impacto de la actividad de ApS en la que participan.

1.2 Descripción de la actividad

Las sociedades de hoy en día se caracterizan por su superdiversidad, consecuencia de movimientos de población cada vez más frecuentes y diversos. Día tras día llegan a nuestro país personas procedentes de una gran variedad de lugares que, a su llegada, no siempre dominan nuestra lengua o nuestros patrones culturales. Sin embargo, tienen derecho a utilizar la mayoría de los servicios públicos que ofrece nuestra sociedad, como servicios sanitarios y sociales, oficinas de la administración, comisarías de policía, centros educativos, juzgados, etc.(en condiciones similares a la población autóctona. Si bien existen varios estudios que demuestran que la mejor solución (la más rápida y eficiente) para romper barreras lingüísticas y culturales es el empleo de traductores e intérpretes profesionales, en España todavía no es frecuente que se recurra a ellos.

En la Universidad de Alcalá se imparte desde el año 2005 el Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos. Es un programa pionero que tiene como objetivo formar a personas que sirvan de puente entre proveedores de servicios públicos y usuarios alófonos extranjeros e inmigrantes derribando barreras tanto lingüísticas como culturales y facilitando, así, la comunicación entre ambos colectivos a través de la traducción, la interpretación y la mediación.

El máster se estructura en torno a módulos de conocimientos, y comienza con un módulo general introductorio que se imparte en línea durante las primeras semanas de clase. Este comienzo en línea facilita la incorporación al programa a los alumnos, que, siendo de procedencia diversa, a veces encuentran complicada la asistencia presencial durante las primeras de clase. En el mes de noviembre se inician las clases presenciales con el módulo traducción e interpretación sanitarias y el módulo de traducción e interpretación jurídico-legales y administrativas. Estas clases se desarrollan de manera intensiva durante 13 semanas (16 horas a la semana) en grupos reducidos separados por pares de lenguas (20 alumnos como máximo). En el curso 2016-17, objeto de estudio de esta investigación, se formaron 1 grupo de árabe, 2 grupos de chino, 1 de francés, 2 de inglés y 1 de ruso, con un total de 105 alumnos.

Tras finalizar las clases presenciales, en el mes de marzo, los alumnos comienzan sus prácticas la elaboración de sus trabajos de fin de máster. Las prácticas pueden desarrollarse en instituciones públicas o privadas con las que la universidad tiene firmado un Convenio de Cooperación Educativa. Si no existe un convenio firmado todavía, se procede a su firma, lo que no suele tardar más de una semana. La duración de las prácticas curriculares es de 5 créditos ECTS, lo que equivale a 100-125 horas que el alumno completa de manera presencial en los centros o a distancia recibiendo tareas de

traducción, interpretación, documentación, redacción, revisión o elaboración de glosarios y materiales multilingües, entre otras tareas que pueden proponer las instituciones siempre que estén relacionadas con el plan de estudios que sigue el alumno.

Como en cualquier programa de prácticas, el objetivo principal de esta asignatura es permitir al estudiante la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en su formación académica, preparándole para el ejercicio de actividades profesionales y facilitando su empleabilidad. Además, se espera que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico y se conviertan en agentes de cambio capaces de transformar la sociedad que les rodea prestando un servicio útil de manera comprometida. Una vez finalizados sus estudios, se pretende que los egresados se tornen en personas más sensibles ante las necesidades sociales y sean capaces de seguir evolucionando tanto en lo que a la adquisición de conocimiento se refiere como en cuanto a la capacidad de transformación del entorno. Las competencias que se relacionan con la asignatura y que figuran en su guía docente son las siguientes.

- Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Conocer la especificidad de la interpretación y traducción en los servicios públicos in situ.
- Aplicar las destrezas y habilidades específicas adquiridas durante las horas de clase (traducción e interpretación) en instituciones públicas y privadas que trabajan con población extranjera.
- Ver y aprender el funcionamiento de las instituciones públicas, sus métodos y técnicas de trabajo, como complemento práctico de los estudios de traducción e interpretación en los servicios públicos.
- Practicar y utilizar los tipos de interpretación y traducción en instituciones y concienciar sobre la existencia de elementos claves en la formación de los intérpretes y traductores profesionales: código ético, imparcialidad, objetividad, etc.
- Concienciarse sobre aspectos específicos relacionados con el mundo laboral.

2 OBJETIVOS

El Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos lleva impartándose en la Universidad de Alcalá desde el curso 2006-07. Sus más de 10 años de impartición nos permiten hacer balanza y extraer conclusiones respecto a su programa de prácticas en torno a aspectos como su evolución, implicación de alumnos e impacto en las instituciones de prácticas y, consecuentemente, la sociedad (Lázaro Gutiérrez, 2017).

En primer lugar, se ha producido un incremento notable del número de alumnos que participan en el programa de prácticas. Desde los 40 alumnos de las primeras ediciones se llegó a alcanzar un máximo de 120 en el curso 2015-2016. Desde entonces, el número de estudiantes no ha bajado de los 100.

El tipo de instituciones donde los alumnos realizan prácticas también ha variado para incluir, además de instituciones públicas y ONG, empresas de traducción e interpretación y traductores e intérpretes autónomos que trabajan para los servicios públicos, además de asociaciones profesionales y centros

de investigación. Los ámbitos de actuación de estos organismos son diversos y cubren los distintos campos de los servicios públicos, a saber, educativo, administrativo, jurídico, sanitario, policial, social, cultural y religioso. La geografía por la que se distribuyen estas instituciones de prácticas también se ha ampliado. Además de encontrarse en España (primeramente, en Madrid y alrededores y posteriormente a lo largo y ancho de toda la geografía nacional), se cuenta con la colaboración de instituciones en Marruecos, Bélgica, el Reino Unido, Francia, Estados Unidos o China).

La huella que el programa de prácticas ha dejado en la sociedad es más que notable. Hoy por hoy, se cuenta en organismos públicos y privados con traducciones de gran variedad de documentos, como folletos informativos, consentimientos informados, guías y protocolos de variedad de sectores, sentencias, informes, solicitudes varias, formularios administrativos, por mencionar algunos géneros. También se han realizado transcripciones de conversaciones, informes de necesidades comunicativas de la población alófona y se han elaborado y adaptado culturalmente materiales en distintos soportes. El aporte a la sociedad no se ha dirigido únicamente a la población inmigrante y extranjera de manera directa, sino que también se ha realizado una importante labor de concienciación sobre la utilidad del traductor e intérprete profesional en los servicios públicos, hasta el punto de que se han llegado a crear servicios de traducción, interpretación o mediación en centros u organismos que no disponían de ellos antes del inicio de las prácticas.

Por lo tanto, a día de hoy contamos con datos que evidencian que se ha producido un impacto social notable con esta actividad de ApS. Por otro lado, a través de los informes y memorias de alumnos, tutores académicos y tutores externos (institucionales o empresariales), se puede constatar que se ha producido un aprendizaje por parte del alumnado y que, en gran medida, se han adquirido las competencias que constituían el objetivo de la asignatura de prácticas. Sentimos, no obstante, que es necesario ahondar sobre el impacto de la actividad percibido por parte del alumnado. En otras palabras: queremos averiguar qué valor otorgan a esta actividad los propios alumnos participantes en ella.

3 METODOLOGÍA

Con el objetivo de averiguar las impresiones del alumnado respecto al impacto de la actividad de ApS en la sociedad, se introdujo la siguiente pregunta en los informes de autoevaluación del curso 2016-17:

Describe la aportación de las prácticas a la sociedad e identifique los aprendizajes relacionados con el papel del puesto desempeñado en la misma.

Una vez entregados todos los informes en septiembre de 2017, se procedió al minucioso volcado de estas respuestas abiertas, que sumaban 64 en total y procedían de alumnos de los grupos de árabe, chino, francés, inglés y ruso. En una primera fase del estudio se realizó un análisis de contenido manual (referencia) mediante el que se agruparon los hallazgos en 7 categorías. En el siguiente apartado se presentan las 7 categorías, divididas en dos grupos, con ejemplos de respuestas ilustrativos.

4 RESULTADOS

Como se ha mencionado anteriormente, en una primera fase del estudio, que es la que se presenta en estas páginas, se realizó un análisis de contenido exploratorio que dio como resultado la obtención de 7 categorías, que se agruparon, posteriormente, en dos grupos, que coinciden con los dos objetivos fundamentales de ApS de nuestra actividad, a saber, 1) Actuar de puente entre proveedores de servicios

y usuarios inmigrantes y 2) Concienciar sobre la importancia de contar con traductores e intérpretes profesionales. Las categorías se enuncian así:

1. Actuar de puente entre proveedores de servicios y usuarios inmigrantes
 - a. Romper estereotipos y concienciar sobre la situación del inmigrante
 - b. Acercar información y conocimiento a la sociedad
 - c. Entendimiento mutuo derribando barreras lingüísticas y culturales
 - d. Ayuda al usuario extranjero
 - e. Ayuda al proveedor del servicio
 - f. Contribución a la prestación del servicio
2. Concienciar sobre la importancia de contar con traductores e intérpretes profesionales
 - a. Visibilización y profesionalización

Se observa un mayor desarrollo del primer bloque de categorías al tratarse de un aprendizaje social más evidente, ya que consiste en proporcionar cierta ayuda al prójimo. Por el contrario, el segundo bloque implica una ayuda propia, que redundaría en beneficio del colectivo al que el propio alumno pertenece (o pertenecerá una vez haya adquirido la formación pertinente), y resulta, por lo tanto, más difícil de percibir como un aprendizaje social. A continuación, se presentan ejemplos de cada categoría.

4.1 Romper estereotipos y concienciar sobre la situación del inmigrante (Actuar de puente entre proveedores de servicios y usuarios inmigrantes)

[...] ha ayudado a romper los estereotipos que hay en torno a los refugiados ya que en el centro estaban alojados refugiados que pidieron asilo por razones dispares -guerra o cuestiones políticas-. Por otro lado, se ha podido concienciar a la ciudadanía de que su inclusión en la sociedad no es imposible. (Alumno 1, Memoria de prácticas, 30 de septiembre de 2017)².

[...] desempeñar el papel de intérprete en el ámbito sanitario te permite aprender, en primer lugar, cuáles son los problemas a los que tienen que enfrentarse ciertos colectivos, qué elementos culturales son clave a la hora de entrar en una consulta, qué registro utilizar en función del paciente que corresponda, conocer su realidad, su periplo migratorio e intentar comprender sus reacciones y su forma de vida. (Alumno 2. Memoria de prácticas, 30 de septiembre de 2017).

Un aprendizaje recurrente entre el alumnado consiste en el conocimiento de otras culturas, historias personales y comportamientos sociales de colectivos extranjeros. Al tratarse de alumnos que ya han recibido enseñanzas sobre interculturalidad y comunicación intercultural, son más sensibles a la hora de detectar patrones culturales que pueden ser motivo de malentendidos en intercambios conversacionales entre proveedores de servicios y usuarios extranjeros. Esta visión les sitúa en una posición ventajosa a la hora de identificar estereotipos y les permite contribuir a romper aquellos que

² Por motivos de confidencialidad, se mantiene en el anonimato el nombre de los alumnos.

son negativos, fomentar la empatía y concienciar sobre la importancia de la inclusión y la integración desde el respeto mutuo.

4.2 Acercar información y conocimiento a la sociedad (Actuar de puente entre proveedores de servicios y usuarios inmigrantes)

“[...] yo creo que mis prácticas aportan la posibilidad de hacer llegar nuevas ideas a todas las personas”. (Alumno 3. Memoria de prácticas, 30 de septiembre de 2017).

Desde un punto de vista más neutro, los alumnos son conscientes de que, gracias a sus traducciones, el conocimiento se hace accesible para grupos poblacionales más amplios y diversos, que incluyen tanto a visitantes como a autóctonos.

4.3 Entendimiento mutuo derribando barreras lingüísticas y culturales (Actuar de puente entre proveedores de servicios y usuarios inmigrantes)

“El papel desempeñado en mis prácticas considero que es de suma importancia, pues el intérprete es el agente necesario para que se dé una correcta comunicación entre el usuario y el profesional, rompiendo barreras lingüísticas y eliminando las confusiones culturales”. (Alumno 4. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

 Mi papel de traductor me permite acercar la cultura y la tecnología lograda por el otro y darlas a conocer en otras sociedades como ha pasado en mis prácticas, así se derrumba barreras y diferencias y se potencia el entendimiento entre las personas. (Alumno 5. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

“[...] es una manera de construir un puente entre China y los otros países. Porque a mi parecer, un buen mutuo entendimiento debe basarse sobre un mutuo conocimiento”. (Alumno 6. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

Además de las barreras lingüísticas, las culturales pueden resultar un gran obstáculo en la comunicación y en el entendimiento mutuo. Estos tres estudiantes enfatizan este elemento cultural. De hecho, una gran diferencia entre los traductores e intérpretes que trabajan en el ámbito de los servicios públicos y aquellos que trabajan en otros ámbitos estriba en que los primeros tienen que lidiar más frecuentemente con estas diferencias culturales.

4.4 Ayuda al usuario extranjero (Actuar de puente entre proveedores de servicios y usuarios inmigrantes)

 Teniendo en cuenta que la comunicación es un pilar básico en las relaciones humanas, estas prácticas me han servido para darme aún más cuenta de la importancia de contar con un intérprete en el ámbito sanitario ya que esto permite que paciente y médico se comuniquen de manera eficiente, fomentando la integración de estas personas en la sociedad española, ya que éstas adquieren un mayor grado de comprensión del complejo sistema sanitario y empiezan a conocer más cómo funciona todo. Solamente con una atención de calidad podemos hacer que el paciente llegue a curarse e incluso, en algunos casos, que éste acepte seguir algunos tratamientos esenciales que, sin la ayuda de un intérprete, sería más complicado que entendieran. Solamente en una sociedad donde se brinda la misma oportunidad a todos, puede

alcanzarse la igualdad, que engloba una serie de derechos de los cuales las personas extranjeras también deben beneficiarse. (Alumno 7. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

De todo este proceso se podrá beneficiar la sociedad en el futuro, porque ser un traductor competente en los Servicios Públicos ayuda a la salvaguarda de los derechos humanos de las personas que no se pueden comunicar bien en español y también ayuda a que estas personas puedan acceder a los Servicios Públicos fundamentales en igualdad de condiciones. (Alumno 8. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

Si algo he sacado en claro de estas prácticas, es que, de algún modo, he aportado mi granito de arena a la sociedad. Tal y como afirma la Constitución en su artículo 24 "todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos". Que una persona acusada entienda lo que acontece en el procedimiento penal del que es parte es, por consiguiente, un derecho fundamental que debe garantizarse y en este caso la única vía posible es la participación de un intérprete. (Alumno 9. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

Quizá el impacto social más evidente se produce en la ayuda que se proporciona a los inmigrantes, estando muchos de ellos en una situación de vulnerabilidad o desventaja respecto a la población autóctona de cara al acceso a los servicios públicos.

4.5 Ayuda al proveedor del servicio (Actuar de puente entre proveedores de servicios y usuarios inmigrantes)

“[...] la figura del intérprete también sirve de ayuda al personal sanitario al facilitar el desarrollo de la consulta: menos tiempo invertido y mayor eficiencia” (Alumno 2. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

“[...] desde el lado de la Policía, un buen traductor les ayuda a tener una comunicación más fácil con estas personas no hispanohablantes y por tanto realizar su trabajo correctamente”. (Alumno 10. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

Los estudiantes perciben que, no solo se produce una ayuda hacia los usuarios alófonos de los servicios públicos, sino que también se está ayudando a los proveedores a realizar su trabajo con la mayor eficiencia y eficacia.

4.6 Contribución a la prestación del servicio (Actuar de puente entre proveedores de servicios y usuarios inmigrantes)

“[...] hemos podido contribuir a la prevención de un tipo de violencia que sigue siendo una lacra para la sociedad”. (Alumno 11. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

La aportación más relevante a la sociedad es el hecho de haber contribuido al enjuiciamiento de personas, con nacionalidad británica, que están afiliadas y han sido imputadas por ser miembros de una banda de crimen organizado y narcotráfico. Por consecuencia, mi puesto de intérprete ha jugado un papel crucial para la investigación

de la Policía Nacional, las detenciones y su desmantelamiento. (Alumno 10. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

Un aspecto interesante que aparece en los comentarios de los alumnos consiste en que algunos de ellos no perciben que estén ayudando a una u otra parte del intercambio comunicativo, sino que contribuyen a la prestación del servicio como un agente más con entidad propia.

4.7 Visibilización y profesionalización (Concienciar sobre la importancia de contar con traductores e intérpretes profesionales)

[...] pienso que, el hecho de contar con traductores en prácticas y no con personas que tan solo conocen la lengua, hace que el profesional externo conozca cómo trabajan los traductores profesionales, siendo posible que, en un futuro, cuente con la ayuda de un traductor profesional y le pague su tarifa, como es necesario. (Alumno 8. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

Por otra parte, esta experiencia ha servido para visibilizar la figura del intérprete sanitario en los servicios públicos, algo que debería ser fundamental cuando se trata de salud y que cada vez está adquiriendo un mayor peso, aunque todavía quede mucho camino por recorrer”. (Alumno 12. Memoria de prácticas. 30 de septiembre de 2017).

Uno de los grandes objetivos de nuestro proyecto de ApS es la contribución a la profesionalización de los traductores e intérpretes en los servicios públicos. Además de percibir el aporte social relacionado con la ruptura de barreras lingüísticas y culturales en la utilización de los servicios públicos por parte de la población inmigrante y extranjera, los alumnos fueron capaces de percibir su papel a la hora de contribuir a la visibilización y estabilización de la profesión.

5 CONCLUSIONES

Este estudio consiste en un análisis de la percepción por parte del alumnado del impacto social de la actividad de ApS en la que han participado. Para extraer resultados relevantes se introdujo una pregunta en las memorias de prácticas del alumnado que indagaba sobre esta cuestión. Los alumnos proporcionaron respuestas abiertas que fueron estudiadas siguiendo una metodología de análisis de contenido. En total se obtuvieron 64 respuestas de las que se extrajeron extractos sobre la temática que nos ocupa para, posteriormente, agruparlos en 7 categorías, pertenecientes a 2 bloques distintos. En este artículo se presentan ejemplos de las distintas categorías, para las que se registraron los siguientes números de respuestas:

- Romper estereotipos y concienciar sobre la situación del inmigrante (2)
- Acercar información y conocimiento a la sociedad (3)
- Entendimiento mutuo derribando barreras lingüísticas y culturales (13)
- Ayuda al usuario extranjero (30)
- Ayuda al proveedor del servicio (17)
- Contribución a la prestación del servicio (6)

El estudio que se presenta en estas páginas constituye el primer paso de un estudio más ambicioso para el que, no solo se ampliará la muestra de análisis, sino que se analizarán los datos siguiendo distintas metodologías.

6 REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (Coords.), *Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012* (pp.1133-1141). Valladolid: AUFOP-UVA-GEE PP.
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E. y Puig Latorre, G. (2013). “Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios”, *Revista de Educación*, 362. Documento electrónico.
- Lázaro Gutiérrez, Raquel. (2017). “Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. ApS en un programa de posgrado”, en V. Martínez Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal, M.C. Sánchez, M.C. (Eds.) *Derribando Muros. El compromiso de la Universidad con la justicia social y el desarrollo sostenible*. Salamanca: Editorial Comunicación Social S.C.
- Luna, E. (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Rompiendo barreras: ¿te atreves con la Entomofagia?

Yolanda Aguilera Gutiérrez y Miguel Angoitia Grijalba

Universidad Autónoma de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

La entomofagia no es una práctica novedosa, existen pruebas arqueológicas que demuestran que el ser humano ha evolucionado como una especie entomófaga. Según diversas estimaciones, la entomofagia se practica en al menos ciento trece países, existen más de dos mil especies de insectos comestibles documentadas y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha hecho números: somos cerca de 7.500 millones de personas en el planeta y en 2050 seremos cerca de 10.000 millones. La producción de alimentos puede que no cubra todas las necesidades de la población, especialmente porque nuestra principal fuente de proteínas, la ganadería de vacuno está resultando muy dañina en términos de gases de efecto invernadero y recursos naturales. Por eso, la ONU recomienda la entomofagia como una posible solución para la escasez mundial de alimentos. En 2013, la Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), la agencia de alimentación de la ONU, lanzó un informe en el que apuntaba una solución para disponer de una fuente de proteínas para el futuro de la humanidad: comer insectos.

Sin embargo, resulta innegable que existe una gran resistencia cultural a los insectos y ésta es la gran barrera para que se expanda este tipo de alimento entre la población de los países occidentales, España entre ellos. Debido a la nueva normativa sobre “nuevos alimentos” aprobada por la Unión Europea (UE) en enero del año 2018¹, los insectos se han incluido en esta categoría “nuevos alimentos”, permitiéndose comercializar de forma legal insectos o productos derivados de insectos como alimento humano. Por este motivo, a día de hoy, todavía son escasos los productos que se comercializan a base de insectos (cabe pensar en productos como las barritas de proteínas o las galletas, en las que los insectos son invisibles, por lo que puede que tengan una aceptación mucho mayor por parte del consumidor, ya que las barreras psicológicas son más bajas) y son pocas las empresas que se dedican a la venta de insectos, sobre todo de manera física, mientras en el mundo online las empresas europeas están comenzando a llegar al mercado español.

2 OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo, presentado a la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad Autónoma de Madrid, Convocatoria 2018/19 (UAM), es impulsar la aceptación del consumo de insectos, promoviendo las ventajas, la seguridad y sostenibilidad de la incorporación de los mismos en nuestra dieta. Para ello se propone implantar una herramienta de aprendizaje-servicio (ApS) donde los estudiantes de titulaciones de las Facultades de Ciencias y Ciencias Económicas y Empresariales de la UAM, mediante una experiencia práctica, puedan poner al servicio de la comunidad los conocimientos académicos y competencias adquiridos durante su formación curricular.

¹ Reglamento (UE) 2015/2283 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de noviembre de 2015, relativo a los nuevos alimentos, por el que se modifica el Reglamento (UE) n° 1169/2011, del Parlamento Europeo y del Consejo, y se derogan el Reglamento (CE) n° 258/97, del Parlamento Europeo y del Consejo y el Reglamento (CE) n° 1852/2001 de la Comisión.

Con la aplicación de esta metodología ApS se pretende conseguir un cambio en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que se ha constatado que los aprendizajes más eficaces y atractivos se basan en el “aprender-haciendo”, es decir, en la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Además, también se busca favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social, ya que las actividades de servicio se convierten en experiencias transformadoras, y los estudiantes en agentes de cambio.

Este proyecto aporta al campo del ApS un ejercicio de aplicación de esta metodología en un contexto interfacultativo, estando involucrados profesores y alumnos de las Facultades de Ciencias y Ciencias Económicas y Empresariales de la UAM. Esta característica eleva las exigencias de coordinación, pero tiene la ventaja de aportar una forma de trabajar en equipo por parte de los estudiantes más amplia, compleja y enriquecedora, al desarrollar su experiencia en un entorno multidisciplinar.

3 METODOLOGÍA

En nuestro país, la metodología aprendizaje-servicio ha sido bien acogida y en tan solo una década el crecimiento de su utilización ha sido considerable. Además, la metodología aprendizaje-servicio aparece como una nueva modalidad educativa que sigue extendiéndose a nivel mundial, contando con cinco redes nacionales y una a nivel europeo. Existen numerosos estudios que muestran el éxito académico de esta metodología, pudiéndose aplicar tanto a estudiantes de primaria, ESO, bachillerato o universitarios (Wang y Rodgers, 2006; Ríos, 2010; Folgueiras, Luna y Puig, 2013). En estos estudios se reflejaron de manera positiva los indicadores planteados inicialmente, destacando una mejora en los resultados académicos, así como el aumento de motivación a medida que se desarrolla la experiencia. La evidencia empírica demuestra que los estudiantes que participan en proyectos APS aprenden con éxito a aplicar sus conocimientos a situaciones reales, a ser más sensibles respecto a los problemas sociales, más comprometidos con las necesidades de los demás y, al mismo tiempo, han mejorado su autoestima y sus habilidades sociales, están más motivados y obtienen mejor rendimiento académico que el resto, al tiempo que se alcanza una elevada integración curricular del proyecto y una mayor capacidad de reflexión crítica. Además, esta herramienta facilita la transferencia de conocimientos, ya que promueve la adquisición y reproducción de conocimientos (al aprender haciendo) y la construcción de significados (procesamiento cognitivo).

La implantación de un proyecto de ApS presenta un gran impacto en el estudiante, revelando un efecto positivo en seis áreas: académica y cognitiva, cívica, vocacional y profesional, ético y moral, personal y social (Furco, 2013). Asimismo, la metodología ApS permite al estudiante desarrollar una amplia variedad de competencias (tabla 1).

En el presente proyecto, a partir de las consideraciones expuestas en torno al ApS, se pretende diseñar e implantar tanto tareas a nivel de “aprendizaje” como a nivel “servicio”, ya que los estudiantes que lleven a cabo esta metodología tienen que ser capaces de cumplir objetivos de aprendizaje curricular y objetivos de servicio a la comunidad.

Debido al alto grado de implicación en la metodología ApS, el proyecto se va a dirigir a estudiantes en cuarto curso, que cursen el TFG, asignatura que estaría implicada en los Grados en Nutrición Humana y Dietética, Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Turismo, Administración y Dirección de Empresas y Economía. En todos estos grados están implicados los docentes descritos en el proyecto, varios de los cuales, además, son coordinadores de las asignaturas de TFG en sus respectivas

titulaciones. Por ello, se espera que el número de estudiantes que el siguiente curso puedan aplicar esta nueva modalidad se encuentre en el rango de 5-8, que trabajarán de forma integrada. Además, al tratarse de un proyecto con carácter multidisciplinar, cada estudiante podrá abordar el proyecto desde una distintita perspectiva, pudiendo aplicar los conocimientos propios de su Grado, de manera individual, para después poder realizar un trabajo colaborativo entre todos, integrando los resultados obtenidos desde las distintas áreas analizadas.

Tabla 1

Competencias desarrolladas por el ApS

	Competencia
Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis
	Capacidad de organización y planificación
	Capacidad de gestión de la información
	Comunicación oral y escrita
	Conocimientos TIC
	Resolución de problemas y toma de decisiones
Sistémicas	Aprendizaje autónomo
	Adaptación a nuevas situaciones
	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Motivación por la calidad
	Creatividad y liderazgo
Personales	Trabajo en equipo
	Habilidades en las relaciones interpersonales
	Razonamiento crítico
	Compromiso ético
Otras	Capacidad crítica y autocrítica
	Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas

4 RESULTADOS

Este proyecto buscar diseñar una experiencia de aprendizaje-servicio que permita el desarrollo de las siguientes competencias y habilidades de los estudiantes involucrados (tabla 2).

Se busca, asimismo, involucrar a varias entidades sociales colaboradoras: ayuntamientos próximos (Alcobendas, Colmenar Viejo, Madrid, San Sebastián de los Reyes, Tres Cantos) para la cesión de espacios para realizar talleres y catas públicas; empresas proveedoras de insectos (entre otras, BCN-Insect, Insecfit, Jiminis, Don Grillo); y restaurantes (Punto MX, Zielou, Mariposas en el estómago, Entre suspiro y suspiro; además se procurará incluir a alguno de los concesionarios de la propia UAM), etc. Sin la participación de estas entidades, la puesta en práctica del proyecto sería inviable.

Tabla 2*Competencias y habilidades que desarrolla el ApS*

Competencias y habilidades	
Capacidad de análisis y síntesis de la información.	Capacidad de adquirir y aplicar conocimientos procedentes de la vanguardia científica.
Capacidad de organización y planificación.	Creatividad para encontrar nuevas ideas y soluciones.
Capacidad para la reflexión y la toma de decisiones.	Capacidad de aplicar sus conocimientos al desarrollo práctico de su profesión.
Habilidad para el trabajo en equipo de carácter multidisciplinar y las relaciones interpersonales.	Capacidad para detectar oportunidades y amenazas.
Habilidades de presentación en público de trabajos, ideas e informes.	Iniciativa y espíritu emprendedor.

Para la redacción de la fase inicial del proyecto, se ha elaborado una primera ficha o plantilla para el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio, en el que se han contemplado las siguientes cuestiones: sinopsis, ficha técnica, antecedentes, necesidad social que atiende el proyecto, objetivos de aprendizaje y vinculaciones curriculares, objetivos del servicio a realizar, trabajo en red que requiere el proyecto, actividades de aprendizaje-servicio, reflexión y evaluación, celebración, difusión, calendario, recursos humanos y materiales y presupuesto. El contenido de esta plantilla, disponible para cualquier interesado, ha sido el germen de la propuesta del proyecto presentado a la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente, Convocatoria 2018/19 de la UAM. A continuación, señalamos los aspectos más relevantes:

4.1 Necesidad social

Son diversas las ventajas que supone el consumo y la cría de insectos mostrando beneficios de carácter ambiental, sanitario y para los medios social y de vida. Entre ellas:

4.1.1 Ventajas ambientales

Los insectos son muy eficientes en la conversión de alimentos por ser especies de sangre fría. Las tasas de conversión alimento-carne (la cantidad de alimento que se necesita para producir un incremento de 1 kg en el peso) pueden oscilar ampliamente en función de la clase de animal y las prácticas de producción utilizadas, pero, en cualquier caso, los insectos son extremadamente eficientes. Por término medio, los insectos pueden convertir 2 kg de alimento en 1 kg de masa de insecto, mientras que el ganado requiere 8 kg de alimento para producir 1 kg aumento de peso corporal.

Los gases de efecto invernadero producidos por la mayoría de los insectos son inferiores a los del ganado convencional. Los cerdos, por ejemplo, producen entre 10 y 100 veces más gases de efecto invernadero por kilogramo de peso.

Los insectos utilizan mucha menos agua que el ganado tradicional.

La cría de insectos depende menos de la tierra que la actividad ganadera convencional.

4.1.2 Beneficios para la salud

El contenido nutricional de los insectos depende de su etapa de vida (etapa metamórfica), su hábitat y su dieta. No obstante, se acepta ampliamente que los insectos proporcionan proteínas y nutrientes de alta calidad en comparación con la carne y el pescado

Los insectos son especialmente importantes como complemento alimenticio para los niños desnutridos porque la mayor parte de las especies de insectos contienen niveles elevados de ácidos grasos (comparables con el pescado). También son ricos en fibra y micronutrientes como cobre, hierro, magnesio, fósforo, manganeso, selenio y cinc

4.1.3 Beneficios para el medio social y los medios de vida

La cría y la recolección de insectos pueden ofrecer importantes estrategias de diversificación de los medios de vida, especialmente en el medio rural y en los países menos desarrollados. Apenas se necesitan medios técnicos o inversiones importantes para adquirir equipos básicos de cría y recolección.

Los miembros más pobres de la sociedad, como las mujeres y las personas sin tierra de las zonas urbanas y rurales, pueden encargarse de recoger los insectos directamente del medio, de cultivarlos, procesarlos y venderlos. Estas actividades pueden comportar una mejora directa de la dieta y aportar unos ingresos derivados de la venta del exceso de producción como alimentos de venta callejera.

La recolección y la cría de insectos pueden generar oportunidades empresariales en las economías desarrolladas, en fase de transición y en desarrollo.

Los insectos pueden procesarse para servir como alimento humano con relativa facilidad. Algunas especies pueden consumirse enteras. Los insectos también pueden convertirse en pasta o molerse para hacer harina, y también pueden extraerse sus proteínas.

4.2 Objetivos de aprendizaje

Dado el carácter multidisciplinar del proyecto, se identifican los principales objetivos de aprendizaje en cada una de las dos grandes áreas que se plantean.

Área nutricional

- Conocer la composición química de los insectos, sus propiedades físico-químicas, su valor nutritivo, su biodisponibilidad, sus características organolépticas y las modificaciones que sufren como consecuencia de los procesos tecnológicos y culinarios.
- Conocer las bases de la legislación en materia de alimentos.
- Conocer las propiedades saludables de los alimentos funcionales.
- Identificar y clasificar los alimentos, productos alimenticios e ingredientes alimentarios.

Área económica

- Valorar la viabilidad económica de las empresas agroalimentarias y asesorar en las tareas de organización, gestión, publicidad y marketing.
- Participar en el diseño, organización y gestión de los distintos servicios de alimentación.
- Conocer los aspectos relacionados con la economía y gestión de las empresas alimentarias.
- Conocer y aprender a analizar los factores que hoy en día condicionan las decisiones de desarrollo de nuevos productos.
- Conocer y aplicar al contexto profesional los procesos de toma de decisiones en materia de estrategia y política comercial.
- Poseer y comprender los conocimientos sobre comportamiento del consumidor, estrategia y programa de marketing, políticas de producto, precio, distribución y comunicación.

4.3 Objetivos del servicio

En lo fundamental, los objetivos del servicio se resumen en los siguientes puntos:

- Promocionar el consumo de insectos como una alternativa económica y nutritiva al consumo de carne.
- Educar a la población sobre los beneficios de la entomofagia y la riqueza nutricional de los insectos para eliminar barreras hacia el consumo de insectos.
- Informar sobre las múltiples ventajas que ofrece el consumo de insectos, no solamente a nivel nutricional sino también ambiental y social, con la consiguiente promoción de alimentación sostenible
- Transmitir a la población las distintas formas que existen para incorporar este tipo de dieta a nuestra cadena alimentaria.
- Informar sobre la normativa europea que regula este tipo de alimentos, así como de sus posibles riesgos microbiológicos, químicos y alérgicos.

4.4 Actividades de aprendizaje y servicio

Actividades de aprendizaje

Área nutricional

- Estudio de las características nutricionales de los insectos más consumidos en Europa.
- Diseño de un alimento funcional elaborado a partir de harinas de insectos. Descripción del producto de diseño (características, cualidades, apariencia, ingredientes bioactivos presentes, etc.), efectos beneficiosos sobre la salud, etiquetado nutricional.
- Actividad: La cocina del futuro. Elaboración de un libro de cocina que incluya propuestas de recetas a partir de insectos de consumo humano.
- Taller: Con las manos en la masa. Formulación de un producto panario elaborado a partir de harinas de insectos.

- Diseño de una web donde se expongan todos los conocimientos aprendidos sobre el consumo de insectos, así como la incorporación en redes sociales de la promoción de los eventos a realizar en los Ayuntamientos colaboradores (Twitter, Facebook, Instagram...). Inclusión de video realizado durante los eventos.

Área económica

- Investigación de mercado de las empresas comercializadoras de insectos o productos elaborados con harinas de insectos, así como los tipos de productos con mayor aceptación en el mercado.
- Estudio de proveedores/Estudio de empresas españolas focalizadas en la cría de insectos para consumo humano.
- Propuesta de plan de marketing y elaboración de presupuesto para el posible desarrollo de una empresa online o física alimentaria y de nuevos productos basados en insectos y harinas de insectos.
- Propuesta de un plan de marketing para el diseño de un nuevo producto funcional a base de harinas de insecto (precio estimado, ventas esperadas, etc.), incluyendo una encuesta de satisfacción y valoración de los productos.
- Marketing sensorial: estudio de las variables determinantes para la compra de un producto: visuales (color, diseño externo, interno, luminosidad), auditivas (música), cinéticas (aroma, tacto, densidad). Elaboración de un modelo teórico para la venta de productos.
- Planificación, ejecución y seguimiento del proyecto.

Actividades de servicio

Campaña/Evento: ¿Te atreves con la entomofagia? Con la ayuda de los Ayuntamientos colaboradores se realizarán unos talleres y sesiones prácticas para promover el consumo de insectos. Dichas sesiones comprenderán:

- Beneficios de la entomofagia y la riqueza nutricional de los insectos.
- Informar sobre las múltiples ventajas que ofrece el consumo de insectos.
- Transmitir a la población las distintas formas que existen para incorporar este tipo de dieta a nuestra cadena alimentaria: obsequio del libro de recetas elaborado.
- Informar sobre la normativa europea que regula este tipo de alimentos, así como de sus posibles riesgos microbiológicos, químicos y alérgicos.
- Cata de sensaciones a ciegas: huele, toca y saborea. Se ofrecen productos panarios realizados con harina de insecto (realizado en “Con las manos en la masa”).
- Taller Cocina Gourmet: se invitará a un chef de reconocido prestigio que utilice en su cocina insectos para la elaboración de sus platos que ofrece en su restaurante (Punto MX, Zielou, Mariposas en el estómago, Entre suspiro y suspiro).

Libro: La cocina del futuro. Bajo el patrocinio de los Ayuntamientos participantes y con la colaboración de las empresas y restaurantes, se editará el libro de recetas que divulgue la entomofagia

al tiempo que proporcione algunas pautas y recetas sencillas para incluir insectos en la dieta de forma sencilla, al estilo de Gordon (1998) y Van Huis *et al.* (2015).

5 CONCLUSIONES

La finalidad de este proyecto es impulsar la aceptación del consumo de insectos, promoviendo las ventajas, la seguridad y sostenibilidad de la incorporación de los mismos en nuestra dieta. Para ello, se tendrán que superar las barreras de carácter cultural, social y económico que hoy en día se han establecido en países principalmente desarrollados, sobre el consumo de insectos. Una de las estrategias a llevar a cabo es acercar a la población general los beneficios que conlleva el consumo de este tipo de alimentos, para superar la aversión que hoy en día se tiene hacia los insectos. También, se hará especial hincapié en las distintas formas de incorporar este tipo de dieta a nuestra cadena alimentaria y, por lo tanto, lograr la aceptación de los insectos por parte del consumidor.

6 REFERENCIAS

- 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. (2013). A research agenda for K-12 school-based service-learning: Academic achievement and school success. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 1, 11-22.
- Gordon, D. G. (1998). *Eat-a-Bug Cookbook: 33 Ways to Cook Grasshoppers, Ants, Water Bugs, Spiders, Centipedes and their Kin*. Berkeley: Ten Speed Press.
- Ríos, M. (2010). La Educación Física en la Educación Social: una experiencia de aprendizaje y servicio. En Martínez, Miquel. (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, (pp. 113-128). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Van Huis, A.; vanGurp, H. y Dicke, M. (2015). *Het Insect en kookboek (The Insect Cookbook)*. New York: Columbia University Press.
- Wang, Y. y Rodgers, R. (2006). Impact of service learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43, 316-337.

Aprendizaje-Servicio universitario. La opinión del alumnado sobre la evaluación de su aprendizaje

Laura Cañadas¹, María Luisa Santos-Pastor y Luis Fernando Martínez-Muñoz

*Universidad Autónoma de Madrid*²

1 INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología cada vez más empleada en la formación universitaria. Se fundamenta en la combinación del desarrollo de las competencias curriculares con el servicio a la comunidad (Michigan State University, 2015). La investigación ha mostrado diversos beneficios tanto sobre el aprendizaje como sobre el desarrollo personal del alumnado universitario (Corbatón-Martínez, Moliner, Martí-Puig, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2015). Entre ellos encontramos: la mejora de los aprendizajes académicos, del autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, así como un mayor compromiso social y cívico (Bernadowski, Perry y Del Greco, 2013; Billig, Root y Jesse, 2005; Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez, 2018; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2015; Gil-Gómez, Moliner, Chiva-Bartoll y García-López, 2016; Yeh, 2010).

Para conseguir el desarrollo de todos estos aprendizajes y habilidades, los proyectos que se lleven a cabo deben tener una estructura clara, programarse en torno a las competencias que queramos desarrollar sin perder de vista las necesidades a cubrir en la comunidad. Entre estos elementos, la forma en que evaluamos al alumnado en los proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitarios (ApSU), tiene una influencia directa en su aprendizaje (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012; Gil y Chiva, 2014; Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y Cañadas, 2019). La adquisición de las competencias profesionales mediante el ApSU, la repercusión en el aprendizaje del estudiante y en la calidad del servicio ofrecido, pueden quedar garantizados mediante la implementación de una evaluación continua y formativa. En cualquier caso, el sistema de evaluación utilizado debe hacer partícipe al alumnado sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje, además de concretar las tareas que permitirán evidenciar el mismo, definir el proceso de tutorización y seguimiento por parte del profesorado, acompañado de un feedback sobre cómo se está desarrollando dicho proceso y que culmine con una calificación acorde a la calidad del trabajo realizado (Batlle, 2015).

Para que los procesos de evaluación formativos contribuyan a mejorar el aprendizaje del alumnado se deben (William y Leahy, 2015; William y Thompson, 2007): (a) clarificar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado; (b) fomentar debates, preguntas, discusiones y tareas en clase que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado; (c) llevar un seguimiento (por las propias características del ApSU requiere de la realización de tutorías con el alumnado) y dar feedback que fomente que se aprenda más; (d) implicar al alumnado en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros. Así, se conseguirán aprendizajes funcionales y significativos, una mayor coherencia entre los elementos del programa y la evaluación y un mejor

¹ Contacto: laura.cannadas@uam.es

² Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

rendimiento académico (López-Pastor y Sicilia Camacho, 2017; Lorente-Catalán y Kirk, 2016; Martos-García, Usabiaga y Valencia-Peris, 2017).

La mayoría de las investigaciones en torno al ApS se han centrado en conocer la repercusión de esta metodología en los aprendizajes del alumnado (Gil-Gómez et al., 2015). En las experiencias específicas que se han desarrollado en la formación inicial de profesionales de la actividad física y el deporte, también se ha investigado esta repercusión sobre el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado (Gil-Gómez, Amat y Miravet, 2012). Sin embargo, las investigaciones no suelen valorar cómo estos perciben los procesos de evaluación que se llevan a cabo, ni si les es útil para mejorar sus aprendizajes en los proyectos de ApSU.

2 OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es conocer la percepción del alumnado universitario sobre el proceso de evaluación y calificación llevado a cabo en una experiencia de ApS. Además, se valorará si existen diferencias en las calificaciones obtenidas por el alumnado que participa en el ApS y el que sigue una vía de evaluación alternativa, tanto en el trabajo concreto del proyecto ApS como en la calificación final.

3 METODOLOGÍA

La experiencia de ApS se desarrolló en la asignatura de Actividades-Físico Deportivas en el Medio Natural en el segundo curso de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). El receptor del servicio fue el alumnado con discapacidad intelectual del Programa Promotor (Programa para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual de la Fundación Prodis) en la UAM.

Al comienzo de la asignatura, se ofrecía al alumnado la posibilidad de participar en el proyecto de ApS, explicándoles la finalidad de este, las tareas de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos e instrumentos de evaluación donde recoger las evidencias de su aprendizaje (portafolio). Entre las tareas que se incluyen en este portafolio tenemos: diagnóstico de las necesidades de los receptores del servicio; el diseño, desarrollo y evaluación de las intervenciones con el grupo; y un informe de aprendizaje para la reflexión del alumnado sobre su trabajo y aprendizaje. Finalmente, 15 personas distribuidas en 3 equipos de trabajo decidieron participar. Se llevaron a cabo tutorías grupales en diferentes momentos del proceso con el objetivo de poder, en un primer momento, centrar la intervención que se iba a desarrollar y, posteriormente, ir valorando los cambios que fuesen necesarios en las intervenciones programadas, de manera que se adaptasen lo mejor posible a las necesidades y posibilidades de los receptores del servicio. Además, se llevaron a cabo procesos de revisión de las tareas por parte del profesorado de la asignatura, donde se proporcionaba feedback escrito al alumnado sobre lo realizado.

3.1 Instrumento

Para valorar la opinión de alumnado sobre la evaluación y calificación en esta experiencia, se empleó un cuestionario específicamente diseñado para ello. Se incluyeron concretamente 16 preguntas (Tabla 1) relacionadas con los aprendizajes que se podrían adquirir participando en el proyecto, adecuación del sistema de evaluación y tareas para los aprendizajes, tutorías, feedback y calificación. Todas las

preguntas se respondían con una escala Likert de 4 puntos (1-Nada de acuerdo; 2-Algo de acuerdo; 3-Bastante de acuerdo; 4-Muy de acuerdo). De los 15 estudiantes que participaron en la experiencia, 8 contestaron al cuestionario.

Tabla 1

Preguntas recogidas en el cuestionario

-
1. Antes de elegir mi participación en el proyecto de ApS se me informó de los aprendizajes que podría adquirir
 2. El sistema de evaluación del proyecto de ApS me ha parecido adecuado
 3. Realizar las tareas propuestas para el proyecto de ApS realmente me ha ayudado a aprender
 4. Las tareas solicitadas en el proyecto de ApS tenían instrucciones muy claras sobre lo que se debía hacer
 5. Durante el proceso he recibido información sobre los criterios para hacer correctamente las diferentes tareas.
 6. Las tutorías recibidas me han ayudado en el desarrollo del proyecto ApS
 7. El número de tutorías para la supervisión del proyecto ApS ha sido suficiente
 8. Las tareas para desarrollar en el proyecto de ApS requieren más tutorías que las tareas de otras asignaturas.
 9. Durante el proceso he recibido información (escrita, oral) sobre cómo estaba desarrollando el trabajo (bien, mal...)
 10. Durante el proceso he recibido información suficiente sobre cómo mejorar mi trabajo y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (cantidad de comentarios proporcionados...)
 11. La calidad de las correcciones facilitadas por el docente me ha servido para poder mejorar mi trabajo
 12. He utilizado la información de las revisiones de las tareas para mejorar el trabajo realizado
 13. Las correcciones realizadas por el docente sobre la práctica implementada me han ayudado a saber qué aspectos debo mejorar en mi próxima intervención
 14. La información proporcionada por el docente sobre cómo estaba desarrollando mi trabajo me ha ayudado a entender mi calificación en el proyecto de ApS
 15. La calificación obtenida en el proyecto de ApS es acorde con la calidad del trabajo realizado
 16. Creo que participar en el proyecto de ApS tiene consecuencias negativas en mi calificación en relación con los compañeros que no participaron
-

La calificación, se valoró de forma global en toda la asignatura, y en el proyecto de ApSU que supone un 35% de la calificación de la materia y la tarea alternativa que se proponía para el alumnado que decidió no participar del proyecto de ApSU.

3.2 Análisis estadísticos

Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v.21 para Windows. Los resultados de la percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación y calificación empleado se presentan como Media (Desviación típica) y frecuencia (%). Para la calificación se calculó la nota media global de la asignatura de los participantes y no participantes en ApS, así como la nota media obtenida en el proyecto y en la tarea alternativa. Al seguir la muestra una distribución normal, se realizó la prueba *t de student* para ver si existían diferencias significativas entre ambos grupos.

4 RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran las Medias (M) y Desviación típica (DT) de los diferentes ítems estudiados. Aquellos que obtienen valores más altos son los ítems de: “La calificación obtenida en el proyecto de ApS es acorde con la calidad del trabajo realizado” (M=3,63) y “El número de tutorías para la supervisión del proyecto ApS ha sido suficiente” (M=3,50). Los ítems menos valorados fueron: “Creo que participar en el proyecto de ApS tiene consecuencias negativas en mi calificación en relación con los compañeros que no participaron” (M=1,00) y “Antes de elegir mi participación en el proyecto de ApS se me informó de los aprendizajes que podría adquirir” (M=2,63).

Tabla 2

Media y Desviación Típica de los ítems estudiados

	M	DT
1. Antes de elegir mi participación en el proyecto de ApS se me informó de los aprendizajes que podría adquirir	2,63	1,06
2. El sistema de evaluación del proyecto de ApS me ha parecido adecuado	3,38	0,74
3. Realizar las tareas propuestas para el proyecto de ApS realmente me ha ayudado a aprender	3,13	0,84
4. Las tareas solicitadas en el proyecto de ApS tenían instrucciones muy claras sobre lo que se debía hacer	3,00	0,54
5. Durante el proceso he recibido información sobre los criterios para hacer correctamente las diferentes tareas.	3,38	0,74
6. Las tutorías recibidas me han ayudado en el desarrollo del proyecto ApS	3,38	0,74
7. El número de tutorías para la supervisión del proyecto ApS ha sido suficiente	3,50	0,76

8. Las tareas por desarrollar en el proyecto de ApS requieren más tutorías que las tareas de otras asignaturas.	3,25	1,04
9. Durante el proceso he recibido información (escrita, oral) sobre cómo estaba desarrollando el trabajo (bien, mal...)	3,13	0,64
10. Durante el proceso he recibido información suficiente sobre cómo mejorar mi trabajo y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (cantidad de comentarios proporcionados...)	3,25	0,71
11. La calidad de las correcciones facilitadas por el docente me ha servido para poder mejorar mi trabajo	3,25	0,46
12. He utilizado la información de las revisiones de las tareas para mejorar el trabajo realizado	3,38	0,74
13. Las correcciones realizadas por el docente sobre la práctica implementada me han ayudado a saber qué aspectos debo mejorar en mi próxima intervención	3,38	0,74
14. La información proporcionada por el docente sobre cómo estaba desarrollando mi trabajo me ha ayudado a entender mi calificación en el proyecto de ApS	3,25	0,46
15. La calificación obtenida en el proyecto de ApS es acorde con la calidad del trabajo realizado	3,63	0,52
16. Creo que participar en el proyecto de ApS tiene consecuencias negativas en mi calificación en relación con los compañeros que no participaron	1,00	0,00

En la Figura 1 se presenta la frecuencia de respuesta en -bastante- y -mucho- de los participantes a los diferentes ítems del cuestionario. Encontramos que un 50% de los participantes está muy de acuerdo con que el sistema de evaluación empleado es adecuado, mientras que únicamente un 12,5% está algo de acuerdo; un 75% está bastante de acuerdo o muy de acuerdo que las tareas planteadas les han ayudado a aprender; un 62,5 de los participantes están muy de acuerdo en que el número de tutorías que se han tenido, han sido suficientes para desarrollar el proyecto; un 87,5% está bastante o muy de acuerdo en haber recibido información suficiente sobre cómo mejorar su trabajo y alcanzar los objetivos planteados, y el 100% considera que las correcciones realizadas por el profesorado eran de calidad; el 87,5% dice estar bastante de acuerdo o muy de acuerdo en haber utilizado esa información para mejorar su trabajo; un 62,5% del alumnado está muy de acuerdo en que las calificaciones obtenidas están acordes con la calidad el trabajo realizado; y un 100% de los participantes consideran que la participación en el proyecto de ApS no tiene consecuencias negativas para su calificación.

Por último, en la Tabla 4 se presenta las calificaciones obtenidas por el alumnado en el proyecto de ApS y en la tarea paralela que el alumnado que no participaba en el ApS debía realizar, así como la calificación final en la materia. La calificación global tanto en la tarea del proyecto como la final en la asignatura está por encima del punto medio, alcanzando esta última un 3.11 sobre 3.5. Aparecen diferencias significativas entre el grupo que realiza ApS y el que no lo realiza tanto en el proyecto de

ApS-tarea alternativa, como en la calificación final de la asignatura ($P < 0.01$). En ambos casos son los estudiantes que participaron en el proyecto ApS los que obtienen una calificación más alta.

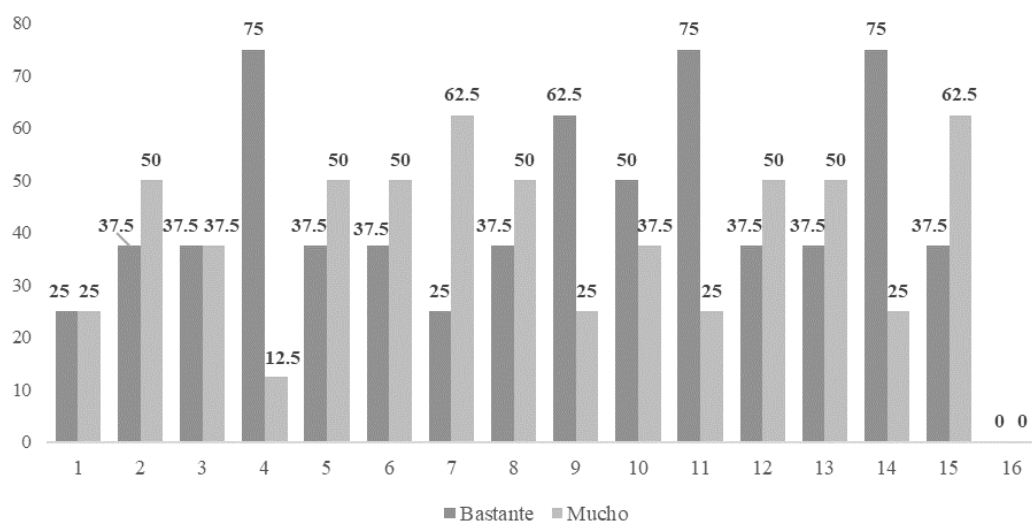


Figura 1. Frecuencia de respuesta (%) en bastante y mucho a los diferentes ítems del cuestionario

Tabla 3

Ítems recogidos en el cuestionario

1. Antes de elegir mi participación en el proyecto de ApS se me informó de los aprendizajes que podría adquirir
2. El sistema de evaluación del proyecto de ApS me ha parecido adecuado
3. Realizar las tareas propuestas para el proyecto de ApS realmente me ha ayudado a aprender
4. Las tareas solicitadas en el proyecto de ApS tenían instrucciones muy claras sobre lo que se debía hacer
5. Durante el proceso he recibido información sobre los criterios para hacer correctamente las diferentes tareas.
6. Las tutorías recibidas me han ayudado en el desarrollo del proyecto ApS
7. El número de tutorías para la supervisión del proyecto ApS ha sido suficiente
8. Las tareas para desarrollar en el proyecto de ApS requieren más tutorías que las tareas de otras asignaturas.
9. Durante el proceso he recibido información (escrita, oral) sobre cómo estaba desarrollando el trabajo (bien, mal...)
10. Durante el proceso he recibido información suficiente sobre cómo mejorar mi trabajo y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (cantidad de comentarios proporcionados...)

-
11. La calidad de las correcciones facilitadas por el docente me ha servido para poder mejorar mi trabajo
 12. He utilizado la información de las revisiones de las tareas para mejorar el trabajo realizado
 13. Las correcciones realizadas por el docente sobre la práctica implementada me han ayudado a saber qué aspectos debo mejorar en mi próxima intervención
 14. La información proporcionada por el docente sobre cómo estaba desarrollando mi trabajo me ha ayudado a entender mi calificación en el proyecto de ApS
 15. La calificación obtenida en el proyecto de ApS es acorde con la calidad del trabajo realizado
 16. Creo que participar en el proyecto de ApS tiene consecuencias negativas en mi calificación en relación con los compañeros que no participaron
-

Tabla 4

Diferencias en las calificaciones obtenidas por el alumnado en función de si participaron o no en el proyecto de ApS

	Total	Grupo NO APS	Grupo APS	<i>P</i>
<i>n</i>	44	29	14	
Calificación ApS/Tarea alternativa (sobre 3.5)	3.11 (0.36)	2.90 (0.27)	3.5 (0.00)	0.000
Calificación final en la asignatura (sobre 10)	7.91 (1.36)	7.54 (1.51)	8.60 (0.57)	0.011

En **negrita** las diferencias significativas

5 CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran que el alumnado participante valora positivamente el sistema de evaluación propuesto, resaltando el papel positivo que han jugado las tutorías para la realización del proyecto y la concordancia de la calificación con la calidad del trabajo realizado. Además, todos están de acuerdo en que participar en el proyecto de ApSU no tiene consecuencias negativas para su calificación en comparación con los compañeros que no participaron. Por último, respecto a la calificación tanto en el proyecto de ApS/tarea alternativa como en la calificación final aparecen diferencias significativas entre el alumnado que participó y el que no participó en el ApS, siendo los primeros los que obtienen valores más altos.

Como recogíamos previamente, no hemos encontrado estudios previos que valoren la pertinencia del sistema de evaluación utilizado en el proyecto de ApS a los estándares de una evaluación formativa que, junto con las características propias de los aprendizajes del ApS, permita un mayor aprendizaje. En general parece que el sistema de evaluación empleado informaba de lo que se pedía en el trabajo e

informaba al alumnado de los criterios que se emplearían para evaluarles, aspecto de gran relevancia para que el alumnado sepa qué se espera de ellos y en qué deben centrar su trabajo (Benito y Cruz, 2005; Giné y Parcerisa, 2000; Villardón, 2006).

El número de tutorías parece adecuado para conseguir que el proyecto se desarrolle de la mejor forma posible. Esto es uno de los elementos fundamentales para que los proyectos de ApS funcionen (Gezuraga-Amundarain y Malik-Liévano, 2015). Relacionado con esto, nos encontramos con los procesos de seguimiento y retroalimentación sobre el trabajo realizado. El alumnado destaca haber recibido correcciones durante el desarrollo del proyecto, así como haber podido utilizar esa información para mejorar el trabajo realizado, siendo este uno de los aspectos que las investigaciones destacan como fundamentales para el desarrollo de una verdadera evaluación formativa que permita la mejora de los aprendizajes (Heritage, 2007; Stiggins, 2002).

Por último, respecto a la calificación, la investigación ha mostrado que la participación en proyectos de ApS mejora el rendimiento académico del alumnado (Cañadas y Santos-Pastor, 2019; Mella-Núñez, Santos-Rego y Malheiro-Gutiérrez, 2015). Esto también aparece reflejado en nuestra investigación, donde el alumnado participante en la propuesta de ApSU obtiene calificaciones más altas en comparación con sus compañeros que no participaron en el ApS.

Este trabajo aporta una visión sobre cómo en función del sistema de evaluación que se emplee en las diferentes experiencias de ApS puede influir en la mejora del aprendizaje del alumnado. A través de las opiniones del alumnado, hemos comprobado que el planteamiento de la evaluación que aquí se propone es bastante adecuado, y que la forma de llevar a cabo el proceso de seguimiento y retroalimentación al alumnado les ayuda a mejorar en sus tareas y en el aprendizaje de la materia.

6 REFERENCIAS

- Batlle, R. (2015). *Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge servei*. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado el 27 de junio de 2018 en: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/aps_avaluacio_aprenentatge%20amb%20annex.pdf.
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bernadowski, C., Perry, R. y Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Billig, S. H., Root, S. y Jesse, D. (2005). The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement. *Circle Working Paper 33*. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Engagement and Learning.
- Cañadas, L., y Santos-Pastor, M.L. (2019). Diferencias en las calificaciones de alumnado universitario en función de su participación en un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 427-432.
- Chiva-Bartoll, Ó., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.

- Corbatón-Martínez, R., Moliner, L., Martí-Puig, M., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 280-295.
- Ferrán-Zubillaga, A., y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-Servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 12(Extra), 187-195. Doi: 10.5218/PRTS.2012.0020
- Gezuraga-Amundarain, M., y Malik-Liévano, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *REOP*, 26(2), 8-25.
- Gil-Gómez, J., Amat, A.F. y Miravet, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 12(38), 95-100.
- Gil, J., y Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gil-Gómez, J., Moliner, O., Chiva-Bartoll, Ó. y García-López, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145. Doi: 10.1177/003172170708900210
- López-Pastor, V.M., y Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. Doi: [10.1080/02602938.2015.1083535](https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535).
- Lorente-Catalán, E., y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. Doi: 10.1177/1356336X15590352
- Martos-García, D., Usabiaga, O., y Valencia-Peris, A. (2017). Percepción del alumnado sobre la evaluación formativa y compartida: conectado dos universidades a través de la Blogosfera. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 68-74.
- Mella-Núñez, I., Santos-Rego, M.A. y Malheiro-Gutiérrez, X.M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra*, 12, 35-39. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.12.569
- Michigan State University [MSU] (2015). *Service-learning toolkit*. Michigan State University: Center for Service Learning and Civic Engagement.

- Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F. y Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 110-118. Doi: 10.21071/ripadoc.v8i1.12000
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. Doi: 10.1177/003172170208301010
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- William, D., y Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- William, D., y Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? En C.A. Dwyer (Coord), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yeh, T. L. (2010). Service-learning and persistence of lowincome, first-generation college students: An exploratory study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 60-65.

ApS desde el compromiso con adolescentes en conflicto de ley

Judith Esteve Oliver¹, Mercedes Botija² y José Javier Navarro-Pérez³

Universidad de Valencia

1 INTRODUCCIÓN

Utilizar esta metodología, Aprendizaje Servicio (ApS), permitió potenciar los aprendizajes significativos del alumnado con las sinergias de las acciones transformadoras en el proyecto de intervención *¿Te-Atreves?* En dicho proyecto se vincula el Trabajo Fin de Grado (TFG) del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Valencia, y las prácticas de cuarto curso del alumnado con la intervención dirigida al colectivo de adolescentes en conflicto con la ley (ACL) que se encuentran bajo una Medida Judicial en Medio abierto.

Tomando como base las demandas específicas del Programa de Medio Abierto de Medidas Judiciales para menores de edad de la Generalitat Valenciana se construyeron las prácticas y los TFG del alumnado que optó por esta metodología.

El proyecto se ancló sobre el **Teatro del Oprimido** cuyos ejes principales a tratar fueron, por una parte, la reflexión sobre situaciones sociales injustas y por otra, el aumento de habilidades personales positivas para el día a día y para la resolución de conflictos. Además de eso se realizaron actividades tanto reflexivas como lúdicas, a través de las cuales se consiguió desde la primera sesión fomentar el trabajo en equipo y las relaciones positivas entre iguales, de manera que la confianza y el respeto fueron dos aspectos imprescindibles para poder llegar a ello.

Cuando hablamos de teatro como método para la intervención socioeducativa, debemos desgranar todo lo que lo envuelve, por un lado, es un medio de expresión y de comunicación, a través del cual las personas pueden descubrir y experimentar sus límites y posibilidades, tanto en el ámbito personal como en el de las interacciones sociales. La experiencia del teatro hace que las personas puedan crecer tanto a nivel personal como grupal, las interacciones sociales hacen que las personas se desarrollen y aumenten su autonomía para abordar situaciones de distintas formas.

Desde un punto de vista educativo el teatro puede ser, al mismo tiempo, un hecho artístico, una creación colectiva y una experiencia de aprendizaje colaborativo en la que cada cual juega o desarrolla su papel y su función, realizando, de esta manera su particular aportación a la construcción colectiva (...) Desde el punto de vista formativo esto significa que favorecen y estimulan la capacidad de transferencia; la flexibilidad y la adaptación personal a situaciones nuevas; y el desarrollo de la imaginación y la creatividad de las personas. (Úcar, 2009, p.207)

En cuanto al perfil de adolescentes en conflicto con la ley, es necesario destacar que el comportamiento de los ACL es la representación de la sociedad en la que viven. Los comportamientos tienen alta

¹ Contacto: jueso@alumni.uv.es, Graduada en Trabajo Social

² Contacto: Mercedes.Botija@uv.es, Profesora de Trabajo Social

³ J.Javier.Navarro@uv.es, Profesor de Trabajo Social.

relación con el medio en el que se desenvuelven y la cultura en la que socializan, son agresivos, porque evidencian los modelos en los que socializan (Botija, 2014). Es decir, “el adolescente bebe de esa pócima venenosa que supone la agresividad y en consecuencia actúa para conseguir sus objetivos. [...] Los adolescentes que ejercen este modus operandi, disponen de escasas capacidades para el diálogo, la empatía o la asertividad.” (Navarro, Botija, Uceda, 2016, pp. 164)

Para paliar ese déficit, es necesario tener en cuenta el momento en el cual se encuentran los adolescentes. “En este nuevo constructo del “yo”, como autor-actor de su propia historia de vida, se integran aspectos físicos-corporales, cognitivos, sociales, afectivos y las dimensiones de autoestima y autoconcepto. La autoestima, dimensión muy significativa en el menor, nace de la interacción con los demás, ser importante para alguien cuyo resultado, elevado o bajo, está relacionado con el ajuste psicológico (...) el entrenamiento en habilidades sociales es recomendado para hacer frente a problemas o situaciones como por ejemplo: excesiva timidez, incapacidad de mostrar ira o expresar quejas, para hablar en público, para trabajar en equipo eficazmente, ante la falta de empatía hacia los demás o en situaciones de conflicto.” (Castro y Rodríguez, 2016)

En nuestro caso el ApS forma parte una intervención más extensa donde desde una temática más amplia como es la justicia juvenil se concreta en las medidas de libertad vigilada. Así mismo, la localización geográfica de este estudio supone vallar el ámbito al área nacional, en concreto a la municipalidad del Ayuntamiento de Valencia. Se trabajó con 9 adolescentes, de los cuales 7 eran chicos y 2 chicas con edades de 15 a 17 años.

2 OBJETIVOS

En relación con los objetivos encontraríamos los vinculados al aprendizaje y los vinculados al servicio.

En relación con los vinculados al aprendizaje, es decir, al estudiantado, encontraríamos:

- Conocer prácticas de éxito en intervención con ACL
- Apoyar el diagnóstico compartido (alumnado – programa de Libertad Vigilada).
- Implementar el manejo de instrumentos y herramientas expuestos durante la docencia en el aula (diseño de proyectos de intervención, sociograma, árbol de problemas, técnicas de intervención...)

Los objetivos con relación al servicio cubrían dos dimensiones, una vinculada con el grupo, el medio y el contexto en el que se encuentra el estudiantado y un segundo aspecto a nivel individual, según se observa en la tabla 1.

Tabla 1.*Objetivos del proyecto ¿Te-atreves?*

Generales	
Aspecto Social	Aspecto Personal
O.G.1 Fomentar la reflexión sobre situaciones sociales injustas.	O.G.2 Aumentar las habilidades personales positivas para el día a día y para la resolución de conflictos.
Específicos	
Aspecto Social	Aspecto Personal
O.E.1.1 Identificar situaciones sociales injustas.	O.E.2.1 Mejorar la autoestima de los adolescentes.
O.E.1.2 Determinar la forma de responder ante situaciones conflictivas.	O.E.2.2 Potenciar la capacidad de recrear situaciones conflictivas de una forma tranquila.
O.E.1.3 Promover la capacidad de empatizar con otras personas.	O.E.2.3 Fomentar el trabajo en equipo.
O.E.1.4 Fomentar actitudes de respeto entre personas mayores, iguales o menores que ellos/as.	O.E.2.4 Fomentar las relaciones sociales positivas entre iguales.
O.E.1.5 Mostrar valores positivos para la toma de decisiones adecuada.	

3 METOLOGÍA

La localización geográfica de este estudio es el Ayuntamiento de Valencia. Donde se vinculó las prácticas de último año de Trabajo Social con el Trabajo fin de Grado para realizar el proyecto anteriormente descrito. Se trabajó con 9 adolescentes, de los cuales 7 eran chicos y 2 chicas con edades de 15 a 17 años.

En una primera fase del trabajo se realizó una extensa búsqueda bibliográfica tanto de carácter internacional como nacional. Donde se pudo comprobar el escaso desarrollo de investigaciones científicas sobre esta compleja materia.

Previamente a la intervención se realizaron entrevistas individuales que se utilizaron para una recogida previa de información sobre cada una de las personas participantes así como para explicar el contenido a groso modo de las sesiones.

Durante las sesiones, la observación participante fue clave para recoger todas las respuestas de los adolescentes ante cada actividad planteada, Esta recogida de información se llevó a cabo por la responsable del proyecto posteriormente a cada sesión.

Por otro lado, se realizaron dos entrevistas, al director del Programa de Medidas Judiciales y a un técnico responsable de las Medidas Judiciales, esta técnica tenía como objetivo cuestionar la idoneidad de proyecto dentro del marco de la justicia juvenil en la ciudad de Valencia, en el desarrollo de ambas entrevistas se les preguntaba sobre su valoración por una iniciativa como el teatro como intervención y el tratamiento de habilidades sociales.

Para finalizar la valoración del proyecto desde el punto de vista de los participantes fue a través de un cuestionario en el que se preguntaba que habían aprendido en las sesiones y como se sintieron dentro del grupo.

4 RESULTADOS

Los resultados del presente proyecto se valoraron en función de los objetivos conseguidos.

En referencia al **O.G.1** y al **O.E 1.1, 1.2, 1.3, 1.5**, la identificación de situaciones sociales injustas, la determinación de respuestas positivas ante situaciones conflictivas y la capacidad de recrearlas de una forma tranquila, se puede concluir que se ha conseguido en la medida que se ha creado un espacio de reflexión donde los adolescentes se han puesto en el lugar del otro y han expresado lo que sentían desde su perspectiva habitual, por ejemplo ser el agresor o el autor de un hurto, y desde la que nunca se han posicionado, la víctima o la persona afectada por un hurto.

Durante todas las sesiones se observa las relaciones sociales positivas entre iguales (OG2 y al OE 2.1, 2.3, 2.4), lo que conlleva a la formación de un grupo que es capaz de realizar actividades en equipo respetándose e identificándose los unos a los otros. Este hecho lleva consigo el aumento de la autoestima de los participantes debido a sentirse parte de un grupo y ser valorado por los demás.

Teniendo en cuenta el contexto en el cual nos encontramos, medio abierto por lo tanto la no privacidad de libertad y el perfil de adolescentes con el que tratamos, cabe destacar la **asistencia y la participación al taller**. En un primer momento al presentar la iniciativa del proyecto, el equipo de profesionales habituados a intervenir en este contexto, transmitían su inseguridad por la poca predisposición que tienen algunos adolescentes, cosa que hizo que se tuviera en cuenta el posible riesgo que suponía llevar a cabo el proyecto y la valoración posterior a la reacción positiva por parte de los adolescentes. Ya que, analizando el alto riesgo de la no asistencia, la respuesta favorable por parte de los adolescentes lleva al análisis de los factores idóneos para que se diera esa respuesta. Nombrados por los mismos adolescentes en el cuestionario que se les proporcionó al final de las sesiones.

Los resultados de la investigación son coherentes con modelos de intervención desde el ámbito social

el humanismo y el existencialismo, más que constituir modelos en sí mismos, proponen una filosofía de la intervención vinculada con el respeto a la persona y, en consonancia, con el Código Deontológico de nuestra profesión. [...] Apoyándose en la búsqueda de autorrealización de la persona que apunta Maslow, están claramente vinculados con el Trabajo Social en tanto que sitúan al individuo en el eje de la intervención, aportándole apoyo, respetando la diversidad, la libertad y el potencial de elección personal. Por

consiguiente, es el adolescente en conflicto con la ley el protagonista de su propio proceso. (Botija, 2014, p.156)

En lo que respecta a la formación del grupo de iguales con el que se interviene, se genera lo que Cieslick y Pollock (2002) identifican como *socialización incentivada* que es el procedimiento en que los jóvenes son capaces de integrar todos aquellos aprendizajes emanados del grupo: valores, normas y conductas, que tienen el fin de alcanzar una determinada posición tanto dentro como fuera del grupo.

En el grupo de intervención del proyecto, los ACL

identifican que los riesgos asociados a esta etapa se diluyen cuando el adolescente halla en su grupo de iguales estímulos positivos necesarios como para vincularse a las actividades de su grupo, olvidando otras referencias de entornos normalizados que permitían su ajuste social. (Navarro y Pérez, 2015, p.148)

Que las personas que se encontraban en el grupo del Proyecto ¿Teatreves? se sientan identificados con sus iguales produce cohesión en el grupo y permite que las aportaciones del resto de compañeros sean consideradas como positivas y favorables para un cambio prosocial.

5 CONCLUSIÓN

Este tipo de acciones en que se vincula la universidad con el territorio próximo suponen un innovador trabajo cooperativo donde profesionales, alumnado y profesorado comparten sinergias para abordar de manera colectiva necesidades sociales de nuestra realidad cercana. Esto supone un esfuerzo añadido para todos los agentes implicados pero un resultado eficaz y altamente gratificante en el diálogo de equipos transdisciplinares.

Desde la parte del Servicio de ApS, evaluados los resultados podemos afirmar que un proyecto de esta índole tiene efectos positivos en el proceso del ACL consiguiendo durante todas las sesiones la formación de un grupo estable, el aumento de las habilidades personales para la resolución de conflictos y las relaciones positivas entre los participantes.

En conclusión, esta intervención evidencia que el ApS es una metodología sencillamente poderosa que concilia la ética y responsabilidad social con la dimensión cognitiva del aprendizaje. Es una estrategia donde las sinergias aumentan la calidad educativa en coherencia con el capital social de la ciudadanía.

6 REFERENCIAS

- Botija, M. (2014) Eclecticismo en la intervención con adolescentes en conflicto con la ley. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 153-163
- Castro, C. y Rodríguez, E. (2016) Intervención social con adolescentes: necesidades y recursos. *Trabajo Social Hoy*, 77, 7-23
- Navarro, J., Botija, M. y Uceda, X. (2016) La justicia juvenil en España: una responsabilidad colectiva. Propuestas desde el Trabajo Social. Interacción y Perspectiva. *Revista de Trabajo Social*, 6(2).156-173
- Úcar, X. (2009) *Teoría y Práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal*; Barcelona: Ediciones Universidad de Salamanca.

Ask me what I think: Service learning and the development of civic skills in pre-service teachers' training

Luigina Mortari, Roberta Silva & Marco Ubbiali¹

University of Verona (Italy)

1 INTRODUCTION

Recognized for its benefits, SL has been widely adopted across the US and many other countries (Bentley-Williams & Morgan, 2013; Carrington, Mercer, Iyer & Selva, 2015) in different educational settings: from kindergartens to high schools (Kielsmeier, Scales, Roehlkepartain & Neal., 2004), colleges, teaching universities, research universities and graduate schools, (Chupp & Joseph, 2010; Furco, 2001) and in community-based organizations Kackar-Cam & Schmidt, 2014).

Many authors have discussed the applicability of service learning in teacher education, proposing different curricula (Anderson, 1998; MacPhail & Sohun, 2018; Lee, Park & Chun, 2018). Arguing about SL and teacher education, Anderson (1998) proposes a simple and efficient definition of SL presenting it as “both a philosophy of education and an instructional method” (Anderson, 1998, p. 2). The relationship between this wide vision on education (a civic and engaged approach) and an instructional approach (didactic) is particularly close for pre-service teachers who are involved in learning how to teach and need to have themselves a clear vision of the meaning of teaching. The pedagogical competence, in fact, is a practical wisdom rooted in a theoretical view that nurtures the conception of teaching action (Mortari, 2007). It's years since literature showed that carefully planned SL projects in teacher's training can contribute to both K-12 students' and pre-service teachers' development and learning (Root, 1997; Vess, Cavendish & Li-Barber, 2018).

Even if many Universities have adopted SL programs in teacher education programs (Anderson & Erickson, 2003), only few scholars have carried out research on them (Kirtman, 2008). Most of the research on SL and teacher education focuses on the social aspects of learning, while only a few studies deal with the learning of teaching methods and strategies (Kirtman, 2008). Available researches have demonstrated that SL has an important impact on pre-service teacher learning for: understanding society dynamics (Kahne & Westheimer, 1996; Kronick, 2007); de-constructing stereotypes and group stigmas (Hale, 2008); attention for students with different social and ethnical background or coming from disadvantaged contexts (Hunt, 2007; Carrington & Saggars, 2008); working with children with special needs or ESL (Russel, 2007; Neeper & Dymond, 2012); building a learning community of practices involving both pre-service and in-service teachers (for example during training sessions) and the entire school or social community (Swick, 2001); a deep understanding of social challenges (Boyle-Baise & Sleeter, 2000; Carrington & Saggars, 2008); the comprehension of teaching as an occasion for acting care and social justice (Mortari, 2017; Petersen & Henning, 2018). Conner (2010) underlines that all these goals can be really achieved only within a carefully planned and guided curriculum: on

¹ The responsibility of single paragraphs should be attributed as follows: to Luigina Mortari paragraphs The Verona Program and The objective of the research and the methodological framework; to Roberta Silva paragraph Results and conclusion; to Marco Ubbiali paragraph Introduction: a literature review on SL in pre-service teachers' training.

the contrary, initial stereotypes and prejudices about “in need” people or teaching profession can be enforced (Baldwin, Buchanan & Rudisill, 2007; Erickson & O'Connor, 2000;).

Despite of the ample series of research, few are studies that examine the outputs of a SL experience from a bottom-up perspective, starting from students’ lived experience. The research experience carried out at the Verona University (Italy) has this aim.

2 OBJECTIVES

Within the Master’s Degree in Primary School Education is enrolled a SL Program: this program involves (a) students of the last two years, (b) in-service teachers coming from different schools and (c) an academic team that has collectively assumed the role of supervisor. This program is characterized as a Community Research Service Learning (Mortari et al., 2017) because students not only achieve academic outcomes through a service action aimed to respond to a specific need of a community (in this case a school community) but they are also requested to develop an educational research related to their service action and to write a research dissertation on this. On one side, this strengthens the link with the community and on the other supports the pre-service teachers’ research skills, which have been identified by the European Union (2014) as key skills for teachers’ training. the development of research skills of future teachers is central, because in order to understand what is happening in a real context, a teacher must know how to get in touch with the authentic and not idealized everyday life and therefore must know how to look "inside" it (Mortari, 2007).

This program, that started in 2014, at the moment involves about 100 students (pre-service teachers) and as many in-service teachers, supervised by five teachers and four academic tutors.

The program is implemented with five steps.

In the **first step** students learn what they need to attend the SL program during the Course of Educational Research (60 hours) and the related Workshop (15 hours): they learn about SL theoretical basis, its success elements and the outputs expected. They also learn the necessary tools to plan, observe, document and analyse their SL experience. More specifically, they learn how to intend a school need, how to design an intervention starting from it, how to use qualitative observation tools, how to create a qualitative report of the experience and how to analyze actions for improving efficacy.

In the **second step** the pre-service teachers are put in connection with the in-service teachers: it’s a delicate phase because, after choosing the level of school in which they want to be trained (kindergarten, or primary school), they have to build a good relationship with their mentor, since they have to share two years of school together, whose value is strategic for both their and children’s education.

The **third step** of the program is focused on the identification of the community’s need. Similarly, to many SL programs, in the first period, students are involved in a survey phase: but, in Verona program, this phase does not precede the entrance of the pre-service teachers in the context. The need is defined during the first weeks of their induction as a result of the cooperation between the in-service and pre-service teachers. Putting in action what they had learnt during the Course of Educational Research the students, together with the in-service teacher, identify the “problem” on which the action will be focused: a problem that is relevant for the class.

The **fourth step** of this program concerns the service action: pre-service and in-service teachers are called upon to design an action (an educational program, a teaching program, an evaluation program, etc.) aimed at responding to the previously identified needs. Their roles within the different phases of this action are decided by mutual agreement not only with the aim of implementing the action itself, but also with the aim of gaining the training objectives of the SL experience. During this phase, the academic team has the responsibility to supervise the design of the action, to support pre-service and in-service teachers in case of need and to mentor the pre-service teachers in order to guide their academic learning. Moreover, in this step, the pre-service teachers use called upon to develop an educational research that uses qualitative tools to collect and analyse the data about the action they have conducted. Thanks to a cooperation in the research (3rd) and action (4th) phases, our SL becomes an opportunity to build a dialogue between two kinds of knowledge: the academic “news” brought by pre-service teachers and the deep experiential wisdom elaborated by practitioners.

Finally, the **fifth step** of this project regards the development of the final dissertation of the Master’s Degree based on SL experience. Our SL program has a straight aim: to develop research skills. Research skills, in fact, are increasingly seen to be essential for the professional definition of teachers (European Commission, 2014), as they allow them to reach the transition from technicians to competent professionals (He & Prater, 2014), even if it is rarely cultivated during teacher training programs. Moreover, this methodology starting from real problems, gives to future teacher the possibility to become more and more suitable to the needs of the context (Kellehe & Farley, 2006). The writing of the dissertation is the moment when students put in words their research project, from the need’s identification to the collection and analyses of data. Thanks to this writing they reflect on the practice and really learn a pedagogical posture.

In order to optimize the program, we decided to conduct a research aimed at investigating which achievements, among those gained from the SL experience, students consider to be important for their personal and professional growth. Hence, we developed a research which wants to answer to the following research question: “starting from their experience, what achievement the students think they have gained from their involvement in SL Program?”.

3 METHODOLOGY

Coherently to our aim, we chose an ecological paradigm that follows the epistemic principle according to which, in order to understand experience, we must study the world of meanings in which a person moves (Merriam, 2002). We choose a phenomenological approach because it is particularly suitable to explore the meanings that people give to their experience (Lincoln & Guba 1985). The method of inquiry is inspired by the phenomenological-hermeneutic philosophy, because its aim is to examine the problem starting from the subjects’ lived experiences.

The tool chosen to collect data are the reflexive texts that students are requested to write at the end of their SL path. This way of gathering data leads the researchers to acquire direct knowledge of the subjects’ world, following the principle of adherence to reality. The phenomenological analysis of the data allows to identify relevant units and to label them through a share labeling process (Mortari, 2007). This analysis procedure implies a high investment in conception and in critical and reflexive thought, in order to guarantee a rigorous epistemological framework. For this reason, it involves detailed and consistent analytic-critical practices and frequent confrontations among researchers.

The main principle of this method involves searching for a descriptive theory which was inductively constructed. In order to achieve this aim, we adhered to the following ‘experiential rules’:

- reading data many times;
- exploring data without a map of ideas and epistemic moves already defined (i.e. cultivating open attention);
- recursively going back to data to have the possibility of understanding the smallest details;
- being patient: the researcher must develop a restful posture of the mind in order to listen to the text;
- during the process of constructing the descriptive theory, monitoring the words to enable them to express with faithfulness the meanings emerging from the analysis

(Mortari, 2007).

Data analysis produces “working theories” inductively built, that enables the gradual structuring of the interpretation process and ordering of the emerging data (Lincoln & Guba 1985, p. 38).

4 RESULTS

The research was conducted between October 2017 and January 2018 and involved 40 students. The inductive process of the phenomenological-hermeneutic method adopted (Mortari, 2007) brought us to elaborate a coding structured in two different levels (labels and categories). In the following table, we propose the coding system attesting the achievements recognized by students at the end of their SL experience:

Table 1

Coding system

Professional skills	Increasing of the professional knowledge Completion of the professional profile Development of reflective skills Development of a service perspective Development of research skills
“Transversal” (or “personal”) skills	Development of the skill to learn from mistakes and to manage crisis Development of the skill to handle the unexpected Development of self-critical skills Supporting the motivation
Inter-relational skills	Development of the collaborative skill Development of empathic listening Development of a child-centred approach

In this paper, we won't present the entire research, so we decided to focus our attention on the civic skills. We chose to "go through" the data and the labels, looking for the civic skills that students affirm to have gained thanks to the SL experience. Actually, in the coding emerge labels connected to the civic skills transversally in the three categories. This is coherent with a perspective that see civic skills not as something that characterize only a specific "side" of human life (professional, personal, etc..) but that cross all these aspects. Moreover, "this diversity points to a strength of service learning in that it does not insist on any particular definition of civic and can be designed to address any of a range of context or discipline-specific conceptualizations" (Bringle & Clayton, 2012, p. 112). Coherently with that we can define civic skills as all "the cognitive operations that enable the learner to understand, explain, compare, and evaluate principles and practices of government and citizenship" (Patrick, 1997, p. 2). They are defined as what makes people able to act collectively for a community goal, leading to civic engagement and enhancing participation and democracy (Hatcher, 2011; Putnam, 1995).

From our analysis, what emerge are four labels that appear connected with civic skills: (a) the ability to act in a service perspective; (b) the empathic listening; (c) the self-critical skills and (d) the collaborative skills. In this paper, it is not possible to go deeper into all these four elements and for this reason we have decided to focus on the first two of them.

As regard a **service perspective**, according to our students the SL experience helps them to develop an ethic posture that enhances the role of service, lived as an action aimed to take care of the other, making the difference for someone.

"I was able to experience what it means to offer a service [...] For the first time, helping the teacher, I really felt that what I was doing was useful" (Student B2, reflective text, December 15, 2017).

This sincere desire to help someone is strictly connected to respect, a virtue that needs reciprocal knowledge and time (to be developed):

"As the time goes on, you learn how to know others. Knowledge is the prelude to respect and respect leads to the desire to help the other." (Student S1, reflective text, February 12, 2018)

The service made of respect, knowledge and time and aimed to be useful, is not only one-way: students affirm they received in return trust and acceptance.

"I felt the trust that the teacher had in me and her desire to feel supported by me" (Student G2, reflective text, December 20, 2017).

The student affirms to live a "service" intended not as "charity", a position that hides a non-democratic relationship. From our students' words, it emerges a vision of the service as an ethical gesture based on mutual care, whose aim is the empowerment of the whole community for the achievement of a common goal. Assuming a community-based perspective and being part of the community itself is what maximizes the transformative potential of SL (Lake and Jones, 2008), but it is also the result of the development of a solid grammar of civic skills (Mortari, 2017).

The second skill that we want to analyze in this presentation is the **empathic listening** that our students define as the capability to listen to someone taking into account his/her feelings: "people can be fragile" (C1) and an unreflective action could be hurtful:

"The program makes me reflect on how it is important to act respecting others' emotions because people can be fragile. But to do this [respect others' emotions] you first must listen to them carefully."

(Student C1, reflective text, March 7, 2018)

Moreover, this empathic listening presupposes to pay attention to someone taking into account his/her points of view: for students, the SL program helped them to learn how to “put themselves in brackets”, welcoming others’ world.

“I learned that you must see things from points of view which are different from your own, because otherwise you can’t really listen others.” (Student C1, reflective text, March 7, 2018)

Our students’ words underline that to be an empathic listener also implies the capability to deal with silence: not only to be silent but also to accept and understand others’ silence.

“[SL] helped me to make my mind open to welcome another world, a world that can be made by words or by silence. Indeed, the silence is fundamental to welcome others.” (Student S3, reflective text, January 17, 2018)

This vision of empathic listening echoes the concept of *epoché*, the epistemic move that founds a phenomenological approach to research and knowledge. *Epoché* is defined as a way of “going back to the things themselves” (Husserl, 1970, p. 252), a way of staying faithful to the phenomenon, bracketing preconceptions, silencing the human tendency to read reality through our habitual filters.. Nevertheless, this attitude implies an ethical posture able to listen to others’ needs: this should not be understood as a passive bending to others’ requests, but as the ability to be engaged in actions whose goal is useful for everyone involved in the context (Mortari, 2017).

5 CONCLUSIONS

In conclusion, according to our analysis, the Verona Program enforces service perspective and empathic listening in personal and professional life of pre-service teachers. These elements are coherent with an enhancing of civic skills because it improves in future teachers a cooperative vision of teaching, related to a deeper civic engagement of these professionals (Battistoni, 1997; Lavery, 2007; Mortari, 2017). But what these elements have in common? We think that what connect them is an ethical vision of life inspired by care. Indeed care, in its ethical core, means to act looking for the good not only of the individual but also of the others and of the institutions (Ricoeur, 1992). But, in order to do this, you should be able to put yourself in brackets, because otherwise you can’t understand what is good for the others, and then to direct personal actions in a service perspective (Mortari, 2017, 2018).

These reflections are coherent with what emerged from our students’ feedback, and this show us that our SL program improve in our students’ civic skills inspired by an ethic of care. An ethic of care that puts this concept into a political framework that go beyond a narrow vision of the teaching profession and see it as the core element to reach a more democratic vision of society that nourishes a public life inspired by the principles of solidarity, responsibility, commitment to the community.

6 REFERENCES

- Anderson, J. (1998). Service-learning and teacher education. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC*. ERIC Document No. 421481.
- Anderson, J.B., & Erickson, J.A. (2003). Service-learning in pre-service teacher education. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 111-115.

- Baldwin, S., Buchanan, A., & Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from Service-Learning experiences. *Journal of Teacher Education, 58*, 315–327.
- Battistoni, R.M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice, 36*(3), 150-156.
- Bentley-Williams, R., & Morgan, J. (2013). Inclusive education: Pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(2), 173–185.
- Billig, S.H. & Waterman, A.S. (Eds.) (2014) *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. New York, NY: Routledge.
- Boyle-Baise, M., & Sleeter, C. E. (2000). Community-based service-learning for multicultural teacher education. *Education Foundation, 2*, 33-50.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education, 147*, 37-46.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan, New York.
- Carrington, S., & Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 24*, 795-806.
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice, 16*(1), 61–72.
- Chupp, M. G., & Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice, 18*, 190–212.
- Conner, J.O. (2010). Learning to unlearn: how a Service Learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teacher and Teaching Education, 26*, 1170–1177.
- Erickson, J., & O'Connor, S. (2000). Service-learning's effect on prejudice: does it reduce or promote it? In C. O'Grady (Ed.), *Transforming education, transforming the world: The integration of service-learning and multicultural education into higher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Furco, A. (2001), Advancing service-learning at research universities. *New Directions for Higher Education, 114*, 67-78.
- Hale, A. (2008). Service Learning with Latino communities: effects on pre-service teachers. *Journal of Hispanic Higher Education, 7*, 54–69.
- Hatcher, J. A. (2011). Assessing civic knowledge and engagement. *New Directions for Institutional Research, 2011*(149), 81-92.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice, 20*(1), 32–44.

- Hunt, R. (2007). Service-learning: An eye-opening experience that provokes emotion and challenges stereotypes. *Journal of Nursing Education*, 46, 277-281.
- Kackar-Cam, H., & Schmidt, J.A. (2014). Community-based Service-learning as a context for youth autonomy, competence and relatedness. *The High School Journal*, 98(1), 83-108.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 593–599.
- Kellehe, J. & Farley, M. (2006). *Engaged pedagogies: Service learning perceptions from the field*. In Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (CA).
- Kielsmeier, J. C., Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C. & Neal, M. (2004). Community service and service-learning in public schools. *Reclaiming Children & Youth*, 13(3), 138–143.
- Kirtman, L. (2008). Pre-service teachers and mathematics: The impact of service learning on teacher preparation. *School Science and Mathematics*, 108(3), 94-102.
- Kronick, R.F. (2007). Service learning and the university student. *College Student Journal*, 41, 296-305.
- Lake, V.E., & Jones, I. (2008). Service-Learning in early childhood teacher education: using service to put meaning back into learning. *Teacher and Teaching Education*, 24, 2146–2156.
- Lavery, S.D. (2007). Christian service learning – does it make a difference? *Journal of religious education*, 55(1), 50-53.
- Lee, S.Y., Park, H.J. & Chun, E.J. (2018). “My assets + their needs = my learning + their learning”: incorporating service learning into early childhood teacher education in South Korea. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, March, 46(5), 441-460.
- MacPhail, A., & Sohun, R. (2018). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more?. *European Physical Education Review*, 1(17), in press.
- Mortari, L. (Ed.) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2018). *Filosofia do cuidado*. São Paulo/SP (Brazil): Paulus. [The Spanish translation is ongoing].
- Neeper, L.S., & Dymond, S.K. (2012). The Use of Service-Learning Among Special Education Faculty. *Teacher Education and Special Education* 35(3), 185–201.
- Patrick, J. J. (1997). *Global Trends in Civic Education for Democracy*. ERIC Digest.
- Petersen, N., & Henning, E. (2018). Service learning and the practice of social justice and care. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(4), 436-448.
- Public Law 21th September 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (ver. 15.08.2018).

- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65-78.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Root, S.C. (1997). School based service: a review of research for teacher educators. In J.A. Erickson, & F.B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 42-72). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Russell, N.M. (2007). Teaching more than English: Connecting ESL students to their community through service learning. *Phi Delta Kappa*, 88, 770-771.
- Swick, K.J. (2001), Nurturing decency through caring and serving during the early childhood years. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 131-137.
- Vess, S.F., Cavendish, L.M., & Li-Barber, K.T. (2018) Pre-service teachers in an after school program: increasing understanding of students, communities, and teaching. *Teaching Education*, 29(3), 251-260.

Educación para la ciudadanía digital y el Aprendizaje Servicio

Juan Sebastián Fernández-Prados¹, Antonia Lozano Díaz² y Cristina Cuenca Piqueras³

Universidad de Almería

1 INTRODUCCIÓN

El advenimiento de la sociedad de la información (Castells, 1996) ha contribuido a la creación de una nueva constelación o esfera social de carácter virtual que ha transformado radicalmente todos los ámbitos y sectores sociales, económicos y políticos (Castells, 2001). En esta nueva esfera social virtual en constante expansión provocando nuevos retos y desafíos como la brecha digital y colectivos excluidos digitalmente, los comportamientos desviados en el ciberespacio como el ciberacoso, etc. y simultáneamente oportunidades para una ciudadanía comprometida e implicada en este espacio digital.

En este contexto, ha surgido recientemente el concepto de ciudadanía digital que comprende diferentes dimensiones que van desde la meramente formación en conductas cívicas apropiadas para evitar problemas sociales (netiqueta) hasta la implicación en acciones y participación sociopolítica activa en las redes sociales de manera organizada (ciberactivismo).

Si bien es verdad que existen diferentes modelos para la entender ciudadanía (Cortina, 2009) y, por ende, de ciudadanía digital, Cortina (2006) resume en dos las características esenciales de la ciudadanía, crítica y activa, que conciernen con la necesidad de reflexionar sobre el "porqué", y con la disposición a reclamar derechos y ejercerlos, afrontar responsabilidades y participar en la vida en común. De esta manera, entendemos la ciudadanía digital desde un enfoque bastante más amplio de cómo algunos textos la tratan, al circunscribirla solo al buen comportamiento en el contexto de las nuevas tecnologías, internet y los diferentes servicios que ofrecen. De igual modo, compartimos la idea recientemente expuesta por la propia Cortina (2018), que señala que ante los avances tecnológicos es importante la construcción de una ciudadanía digital al servicio de las personas autónomas como el gran reto de nuestra era.

2 OBJETIVOS

Por un lado, al menos tres informes recientes señalan las tendencias, las estrategias y las políticas para desarrollar la formación de los jóvenes en el siglo XXI donde la formación en la ciudadanía digital constituye un pilar ineludible y fundamentalmente que necesariamente habrá que ir afrontando. En definitiva, los tres documentos establecen la educación para la ciudadanía digital como objetivo para la educación superior.

En el último informe HORIZON 2018 dedicado a la educación superior se destaca el rol que la alfabetización y la ciudadanía digital en la formación de los jóvenes del siglo XXI y la implicación de las instituciones educativas en este nuevo horizonte. La alfabetización digital trasciende la obtención

¹ Contacto: jsprados@ual.es

² Contacto: ald805@ual.es

³ Contacto: ccp693@ual.es

de habilidades tecnológicas discretas para generar una comprensión más profunda del entorno digital, permitiendo la adaptación intuitiva y exigente a nuevos contextos y la co-creación de contenido. Las instituciones están encargadas de desarrollar la ciudadanía digital de los estudiantes, promoviendo el uso responsable y apropiado de la tecnología, incluida la etiqueta de comunicación en línea y los derechos digitales y las responsabilidades en entornos de aprendizaje combinados y en línea (Becker et al. 2018).

De la misma manera, el Consejo de Europa considera como un objetivo estratégico construir una democracia online para la buena gobernanza en internet. En este sentido, es importante la introducción de nuevos enfoques para la administración pública y la prestación de servicios para mejorar la gobernanza electrónica a nivel local, y de métodos innovadores para involucrar y participar en el proceso democrático. Es importante introducir la educación ciudadana digital en los sistemas educativos formales como parte del plan de estudios oficial (Council of Europe, 2016).

El Marco Europeo de Competencias Digitales para Ciudadanos ofrece una herramienta para mejorar la competencia digital en cinco grandes áreas⁴. La segunda área "Comunicación y colaboración" incluye la siguiente dimensión: "2.3 Participar en la ciudadanía a través de las tecnologías digitales Participar en la sociedad a través del uso de servicios digitales públicos y privados. Buscar oportunidades de autoafirmación y ciudadanía participativa a través de tecnologías digitales apropiadas". Aunque este documento ya está vigente y disponible para su uso, queda un camino importante para su implantación en todos los niveles educativos formales y no formales (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017).

Por otro, el aprendizaje servicio puede resultar una herramienta pedagógica y metodológica para desarrollar las competencias digitales (Mayor, 2019) y en concreto una ciudadanía digital crítica y activa (Lozano-Díaz, Fernández-Prados, 2018; 2019). A esta combinación donde se integra ApS y tecnologías de la información y la comunicación se le ha denominado e-aprendizaje-servicio (e-service-learning) (Strait y Sauer, 2004), aprendizaje-servicio virtual (Ruiz-Corbella, García-Gutiérrez, 2020) aprendizaje-servicio mediado por tecnologías digitales (Escofet, 2020).

Este trabajo pretende mostrar la potencial conexión entre proyectos de aprendizaje-servicio virtual y educación para la ciudadanía digital a través del desarrollo e incorporación en las programaciones del amplio repertorio de acciones online en lo que ha venido en llamarse activismo digital o ciberactivismo (Fernández Prados, 2012). Entre ellas, se encuentran: contactar por internet con algún político o algún partido político o con alguna administración para quejarse o protestar; comunicarse por algún medio electrónico con alguna asociación u organización (cultural, deportiva, profesional, etc.) o realizar una donación para una campaña; escribir comentarios en algún foro, blog o una página web, sobre temas de actualidad, sociales o políticos; firmar una petición o adherirse a alguna campaña o a un manifiesto (Fernández Prados, 2009). Incluso aquellas otras más arriesgadas y comprometidas como apunta (Van Laer y Van Aelst, 2010) como bombas de correo electrónico (email bomb), sentadas virtuales (*virtual sit-in and blockades*), ataques de denegación de servicio (*DDoS attack*), etc. más próximas al hactivismo.

⁴ Más información URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1315>

3 METODOLOGÍA

La educación para la ciudadanía digital (ECD) no puede estar sesgada o reducida a un mero epígrafe de la alfabetización digital y mucho menos identificarse con ésta. Por el contrario, la alfabetización digital o la consecución de la competencia o habilidades digitales deben considerarse una dimensión de la ciudadanía digital. La ECD global va más allá de la enseñanza de la seguridad online, busca formar e involucrar a los alumnos para darles las habilidades y las competencias que necesitan para ser ciudadanos digitales críticos y activos, es decir, promover la resiliencia ante los retos de la sociedad de la información y protagonistas empoderados del cambio individual y social (Crockett y Churches, 2018). Otros autores como Emejulu y McGregor (2019), optan por este enfoque de empoderamiento ciudadano en el espacio virtual y definen una ciudadanía digital radical entendida como el proceso por el cual grupos e individuos comprometidos con la justicia social analizan de modo crítico las consecuencias sociales, políticas y económicas de las tecnologías digitales en la vida cotidiana, discuten colectivamente y toman medidas para construir tecnologías y prácticas tecnológicas alternativas y emancipatorias.

La Escala de Ciudadanía Digital de Choi, Glassman y Cristol (2017), permite medir habilidades, percepciones y niveles de participación de adultos jóvenes en comunidades basadas en Internet. De esta manera nos aporta las diferentes dimensiones de la ciudadanía digital y un instrumento para evaluarlo de una manera adecuada en el contexto universitario. Así la ciudadanía digital según su escala estaría compuesta por cinco factores o dimensiones:

- Habilidades Técnicas (Technical Skills)
- Acciones en Red (Networking Agency)
- Enfoque Crítico (Critical Perspective)
- Conciencia Local/Global (Local/Global Awareness)
- Activismo Político en Internet (Internet Political activism)

Destacamos la última dimensión, porque entendemos que las diversas formas y acciones que comporta el activismo online pueden y deben incorporarse en los proyectos y metodología del Aprendizaje Servicio para que llegue no solo a la comunidad real y presencial sino a aquella virtual y online, así como para desarrollar los valores y la formación ciudadana no solo a la esfera pública analógica sino también digital.

4 RESULTADOS

De esta manera, destacamos seis formas o estrategias de participación en internet que a su vez engloban un extenso número de actividades para desarrollarlas en proyectos de aprendizaje servicio en el contexto de la esfera pública digital y con el objeto de educar para una ciudadanía digital crítica y activa (ver Tabla 1). Realmente, el listado de estrategia responde a una gradación de intensidad del compromiso o implicación online que abarca desde el clickactivismo hasta el hackactivismo pasando por el ciberactivismo, ciberdonaciones, ciberdenuncias, cibervoluntariado y la ciberdisidencia.

Tabla 1*Estrategias, acciones y ejemplos de activismo online*

Estrategias	Acciones	Ejemplos
Clickactivista (<i>slacktivist</i>)	lee, clica “me gusta” o comparte causas o noticias especialmente de medios alternativos y de manera crítica, combatiendo fakenews. etc.	http://www.indymedia.org http://www.cuervoblanco.com https://info.nodo50.org https://maldita.es/
Ciberactivista (<i>cyberactivist</i>)	firma peticiones online (<i>petition online</i>), promueve iniciativas, recogida de firmas en línea y colabora puntualmente en causas en redes.	https://www.change.org https://www.visibles.org/ https://www.avaaz.org https://www.wemove.eu/
Ciberdonante (<i>cybergiving</i>)	dona dinero en alguna web de micromecenazgo (<i>crowdfunding</i>) en proyecto o causas sociales o compra online comercio justo.	https://www.kiva.org https://www.goteo.org https://www.teaming.net http://comerciojusto.org/tiendas
Ciberdenunciante (<i>cybercomplaint</i>)	Utiliza plataformas específicas para denunciar delitos tanto en la red como en la vida real	http://nomasabusos.com/ https://www.osi.es/es/reporte-de-fraude https://sosracismo.eu/denuncia-actividades-racistas/ https://www.policia.es/colabora.php
Cibervoluntario (<i>cybervolunteer</i>)	participa en cibercampañas y causas en las redes implicándose a través de organizaciones de manera continuada y constante.	http://www.icvolunteers.org https://www.onlinevolunteering.org https://www.hacesfalta.org https://www.cibervoluntarios.org
Ciberdisidente (<i>cyberdissident</i>)	crea blogs (blog, videoblog, audioblog, microblog...) para difundir cibercampañas y causas, denunciar injusticias, etc.	https://wikimediafoundation.org https://www.periodismociudadano.com https://es.globalvoices.org https://www.ciberresponsales.org
Hactivista (<i>hacktivist</i>)	participa en acciones con técnicas hacker como campañas virales, ataques <i>DDoS</i> , <i>Mail Bomb</i> , <i>virtual sit-in</i> , etc.	https://www.hackthissite.org/ https://anonhq.com/ https://hack4changedelhi.wordpress.com https://xnet-x.net/

5 CONCLUSIONES

Tanto social como educativamente, uno de los retos principales en el contexto de la sociedad red, virtual o informacional es fomentar la ciudadanía digital. Así, una de los retos y estrategias más relevantes de la educación superior para el siglo XXI como han venido a señalar diversos estudios e informes apuntan a desarrollar entre las competencias digitales la de educar para una ciudadanía digital crítica y activa.

De este modo, la educación para ciudadanía digital debe ir más allá de una concepción la centrada en las técnicas y habilidades digitales o en la ciberseguridad y las normas netiqueta. Es decir, habrá que concebir una definición de ciudadanía digital radical y una educación para ciudadanía digital crítica y activa.

1. Educar para una Ciudadanía Digital, crítica y activa será viable incorporando a la propuesta educativa del Aprendizaje y Servicio virtual y a su metodología, el activismo online en todas sus vertientes y niveles de compromiso digital (clickativismo, ciberactivismo, cibervoluntariado, ciberdisidencia, hactivismo)
2. Incorporar al currículo la educación para la ciudadanía, radical, crítica y activa (Emejulu y McGregor, 2016), programar y promover el activismo online (Crockett y Churches, 2018; González-Lizárraga, Becerra-Traver y Yanez-Díaz, 2016) con la metodología del ApS virtual, y evaluar los resultados (Choi et al. 2017).
3. Promover y reforzar entre los docentes por parte de las administraciones educativas el ApS virtual como una oportunidad en el contexto del incremento como apoyo a la docencia o como vía online de los procesos de enseñanza-aprendizaje de materias, cursos y titulaciones académicas (Germain, 2019).

En definitiva, la incorporación del repertorio del ciberactivismo en los proyectos de aprendizaje servicio virtual destinada a una educación para la ciudadanía digital crítica y activa, resulta más que una oportunidad para el desarrollo de las competencias digitales en la educación superior y en la formación de los estudiantes universitarios del siglo XXI.

6 REFERENCIAS

- Becker, A. S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Louisville: EDUCASE
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Castells, M. (1996). The net and the self: Working notes for a critical theory of the informational society. *Critique of Anthropology*, 16(1), 9-38.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés
- Choi, M., Glassman, M. & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers and Education*, 107, 100–112.

- Cortina Orts, A. (2006, diciembre 30). Educar para una ciudadanía activa. El País.
- Cortina Orts, A. (2009). *Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina Orts, A. (2018, marzo 28). *Ciudadanía digital y dignidad humana*. El País.
- Council of Europe. (2016). *Internet Governance - Council Europe Strategy 2016-2019*. Bruselas: Council of Europe.
- Crockett, L. W. & Churches, A. (2018). *Growing Global Digital Citizens. Better Practices That Build Better Learners*. Bloomington: Solution Tree Press
- Emejulu, A. & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131–147.
- Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), (version preprint).
- Fernández Prados, J. S. (2009). *Asociacionismo y participación en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Fernández Prados, J. S. (2012). Ciberactivismo: conceptualización, hipótesis y medida. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 188(756), 631–639.
- Germain, M.L. (2019). *Integrating Service-Learning and Consulting in Distance Education*. Bingley, UK, Emerald Publishing Limited.
- González-Lizárraga, G., Becerra-Traver, T. y Yanez-Díaz, M.-B. (2016). Ciberactivismo: nueva forma de participación para estudiantes universitarios. *Comunicar*, 24 (46), 47–54.
- Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. S. (2018). Ciudadanía digital y su medida: propiedades psicométricas de una escala y retos para la educación superior. *EKS Educational in Knowledge Society*, 19(3), 83–101.
- Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 175-187.
- Mayor, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9-28.
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), (version preprint).
- Strait, J. & Sauer, T. (2004). Constructing experiential learning for online courses: the birth of e-service. *Educause Quarterly*, 1, 62-65.
- Van Laer, J., & Van Aelst, P. (2010). Internet and Social Movement Action Repertoires. *Information, Communication & Society*, 13(8), 1146–1171.

Conversion of excess sulfur from an oil refinery into ecofriendly products useful in agriculture

Paula Polo-Ces, Fátima Lucio-Martínez, Paula Munín-Cruz, Francisco Reigosa, M^a Teresa Pereira & José Manuel Vila¹

Universidad de Santiago de Compostela

1 INTRODUCTION

1.1 Service Learning

Service learning may be termed as community engagement pedagogies that blend learning objectives and community service, to enhance student improvement and social benefits. To quote Vanderbilt University's Janet S. Eyler (winner of the 2003 Thomas Ehrlich Faculty Award for Service Learning) and Dwight E. Giles, Jr., it is *"a form of experiential education where learning occurs through a cycle of action and reflection as students. . . seek to achieve real objectives for the community and deeper understanding and skills for themselves. In the process, students link personal and social development with academic and cognitive development. . . experience enhances understanding; understanding leads to more effective action"* (González and Frumkin, 2016, p. 343). Amongst the more important learning outcomes that students can benefit from are the positive impact on their academic learning and the progress in their ability to apply what they have learned in "the real world". This strengthens the community-university relations and puts forward the application of valuable human resources in acquiring community targets. Without any doubt it may be said that service learning is a combination of active learning and practice, most often serving the community.

1.2 The Service

Excess elemental sulfur is a problem that is present in the oil industry because it is a waste product whose immediate and direct use is certainly complicated. Each year this surplus of elemental sulfur is produced from hydrodesulfurization in the oil cracking process. This element has limited uses, one of which is the production of sulfuric acid (USA Patent no. 461 429/31, 1891) (UK Patent no. 3608, 1882). Its great abundance offers the opportunity to use it as a new chemical raw material, giving rise to new methods of synthesis aimed at the conversion of elemental sulfur into useful chemical substances; which has not been fully investigated so far.

2 OBJECTIVES

2.1 Service Learning in Chemistry

Service learning within chemistry courses is a way to help students supplement their education with a lasting appreciation for the subject matter they have learned. It requires extra time outside the lecture hall or teaching laboratory, which nevertheless appears to be more than offset by the depth of student learning, and by what experiences they take away from the course. There are many ways in which

¹ Departamento de Química Inorgánica. Facultad de Química. Universidad de Santiago de Compostela. 15782-Santiago de Compostela. Contacto: josemanuel.vila@usc.es

service learning can be incorporated into the chemistry curriculum, whether in the traditional lecture class, in laboratory classes, or in research projects. Service learning in chemistry, therefore, is a powerful tool by which chemists can carry out both pedagogical and social change. A rather large amount of papers describing the service-learning method in the terms of Chemistry are known, as for example, the lead-paint analyses (Kesner and Eyring, 1999) and the study describing approaches to incorporate science processes into laboratory courses (Kalivas, 2008).

2.2 Excess sulfur in an oil refinery

Therefore, the present work develops and evaluates, on the one hand, the feasibility of combining sulfur in different states of aggregation with citric acid or with urea in water to obtain sulfates from the element and its subsequent application as fertilizers. On the other hand, to have new sulfur formats that maintain the most positive aspects of the existing ones - powder, prill and cookie - such as the speed of ion mobilization of ground sulfur with a minimum lack of risks, the low cost of sulfur in larger particle sizes, its ease of use and its simple application through the use of conventional fertilizers. Then, sulfates are obtained *in situ* in the soil from elemental sulfur (the yellow mountain). These products may be used as fertilizers (Kaya, Küçükyumuk, and Erdal, 2009) (Li, Lin, and Zhou, 2005). The main activity lies in devising a methodology that once sulfur has been added to the soil, will turn it into sulfate and become absorbed by the corresponding plants (BBC Mundo, 2014).



Figure 1. Excess Sulfur in an oil refinery

We believe that with the adoption of this type of economically viable solutions, with little environmental impact (*ecofriendly*) and technically feasible, we can hope to constitute "a solution" for the problems of excess industrial sulfur.

An important issue is to incorporate this experience into the undergraduate curriculum, without augmenting the number of modules, nor adding excess study material to already oversized course programs. Solving this problem is not very difficult as one only has to look for the sulfur chapter,

inclusive of sulfur compounds, and their relation to environmental aspects. Consequently, it may be related to the modules: Inorganic Chemistry I / Inorganic Chemistry III (Housecroft and Sharpe, 2006, p. 555) (Greenwood and Earnshaw, 1985, p. 768). Likewise, students will need to evaluate the outcome of the differing processes, by the determination of the percentage of sulfate formation (Büchner, Schliebs, Winter and Büchel, 1989, p. 105). The most accessible as well as useful techniques would be IR and NMR spectroscopy (Valcárcel and Luque de Castro, 1988).

3 METHODOLOGY

Therefore, to achieve the goals set in the development of the project, the following work objectives have been proposed.

1. To evaluate in laboratory conditions the effect of the application of citric acid and urea on elemental sulfur. For this, the development of two different strategies will be carried out, the first consisting of a physical mixture between components and the second one in a more "intimate" mixture of the same.
2. For the development of optimized alternative formulations during the project of sulfur-urea-citric acid, the most favorable will be those that present a greater dissolution capacity that will facilitate the dispersion of the sulfur and its rapid mobilization in the soil (Allen, Terman and Hunt, 1971, p. 397) (Malakouti et al., 2008, p. 173).
3. To establish, develop and promote a new inorganic mixture that corresponds to the pattern of what today corresponds to an "ideal fertilizer" (Duggan, Rodríguez, Lavado and Melgar, 2010).
4. The development of new inorganic sulfur formats and their optimization process.
5. The study of the behavior and effectiveness of the new mixtures developed.

4 RESULTS

- Various experiments have been designed to take advantage of the surplus of elemental sulfur from the production process of petroleum fuels.
- Different mixtures have been prepared based on two or more of the following components: elemental sulfur, citric acid, urea and choline.
- Each mixture has been added separately in topsoil producing sulfate ion. The result is more evident in the first 24 h. However, said ion is also detected at 48 h.
- The experiments corresponding to the acquirement of formats of these mixtures in the form of pills (prill) have been started, which will suppose a new form of presentation of the sulfur preparations. This result is still in the initiation phase since solidification of the samples has not been achieved to date.
- These last preparations added in vegetal earth originate sulfate ion in the medium.

4.1 The learning

Many aspects of the chemistry of sulfur will be studied. Competencies that can be acquired: ability to identify multidisciplinary problems; ability to design solutions based on current knowledge; use of the appropriate techniques to carry out the evaluation of the results.

4.2 The evaluation

The Service-Learning experience described herein based on the experimental observation and consequent work of the students will be evaluated after considering whether they have taken the right steps towards determining the change in the nature of the sulfur species and if the appropriate techniques have been applied. The level of acquisition of the competencies shall also be considered. Continuous monitoring of all the activities will contribute to minimize errors by the student and to enhance learning.

5 CONCLUSIONS

Therefore, we can conclude that the response of the soil to the application of elemental sulfur, urea and citric acid as a physical or "intimate" mixture is not effective when producing sulfates.

The infra-red (ATR) spectra of the samples as well as the nuclear magnetic resonance studies, show that although some change was found in the elemental sulfur samples, we can consider the transformation of the element into the sulfate ion still to be in an early stage. Hence, we can conclude that the response of the soil to the application of elemental sulfur, urea and citric acid as a physical or "intimate" mixture has not yet reached a usable and full effectiveness. Nevertheless, from the service-learning point of view the students have acquired a fairly good knowledge of the chemistry of sulfur and of its reactivity in terms of, among others, the viability of change from the lowest to the highest oxidation state. This has allowed a more than appropriate evaluation of the students in terms of their effort, learning, the full extent of the competences acquired during the experiments and their performance throughout the enterprise.

6 REFERENCES

- Allen, S.E., Terman G.L. & Hunt, C.M. (1971) Soluble and slow-release nitrogen fertilizer effects on grass forage, as influenced by rate and placement. *Journal of Agricultural Science*, 77, 397-404.
- BBC Mundo (2014). *Azufre, el diabólico elemento que nos salvará la vida*. Recuperado de: <http://acento.com.do/2014/bbcmundo/8159725-azufre-el-diabolico-elemento-que-nos-salvara-la-vida/>
- Büchner, W., Schliebs, R., Winter, G. and Büchel K. H. (1989). *Industrial Inorganic Chemistry*, Weinheim: Wiley-VCH.
- Claus, C.F. (1882). *British Patent 3608*.
- Frasch, H. (1891). *US Patent 461 429/31*.
- González, K. and Frumkin, R. (2016) *Handbook of Research on Effective Communication in Culturally Diverse Classrooms*, PA USA, IGI Global.
- Greenwood, N. N. and Earnshaw, A. (1985). *Chemistry of the Elements*, Oxford: Pergamon Press.
- Housecroft C.E. and Sharpe, A.G. (2006). *Inorganic Chemistry*, Madrid: Pearson.
- Kalivas, J. H. (2008). A Service-Learning Project Based on a Research Supported Curriculum Format in the General Chemistry Laboratory. *J. Chem. Ed.*, 85, 1410-1415.

- Kaya, M., Küçükyumuk, Z. and Erdal, I. (2009). Effects of elemental sulfur and sulfur-containing waste on nutrient concentration and growth of bean and corn plants grown on a calcareous soil. *African Journal of Biotechnology*, 8(18).
- Kesner, L. and Eyring, E. M. (1999). Service-Learning General Chemistry: Lead Paint Analyses. *J.Chem. Ed.*, 76, 920-923.
- Li, S., Lin, B. and Zhou, W. (2005). Effects of previous elemental sulfur applications on oxidation of additional applied elemental sulfur in soils. *Biology and fertility of soils*, 42(2), 146.
- Valcárcel, M. and Luque de Castro, M.D. (1988). *Automatic Methods of analysis*, Amsterdam: Elsevier.
- Malakouti, M.J., Bybordi, A., Lotfollahi, M., Shababi, A. Siavoshi, K., Vakil, R., ... Zaynalifard, N. (2008). Comparison of complete and sulfur coated urea fertilizers with pre-plant urea in increasing grain yield and nitrogen use efficiency in wheat. *Journal of Agricultural Science Technology*, 10, 173-183,
- Duggan, M.T., Rodríguez, M.B., Lavado, R. D. and Melgar, R. (2010). Tecnología de la fertilización azufrada en la Región Pampeana Estado actual y tendencias. *Informaciones Agonómicas*, 48, 19-25.

Aprendizaje-Servicio y Tutoría entre Compañeros para Transformar la Educación Superior

Francisco D. Fernández-Martín, José Luis Arco-Tirado y Mirian Hervás-Torres

Universidad de Granada

1 INTRODUCCIÓN

Un análisis general de la evolución de los resultados disponibles sobre los indicadores universitarios de desarrollo académico durante estas últimas dos décadas (p.e., European Commission, 2015; Hernández y Pérez, 2017; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –MECD, 2016; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010, 2017; Sistema Integrado de Información Universitaria, 2017), parece confirmar que la productividad de la enseñanza de grado o equivalente (i.e., ISCED6) ha sido bastante deficiente, y aunque en estos últimos años se han registrado ciertas mejoras, todavía continúa siendo un tema de preocupación y atención prioritaria (European Commission, 2015).

Hernández y Pérez (2017) establecen que en los últimos siete años la tasa global de rendimiento académico del alumnado universitario español ha mejorado un 23%, hasta ubicarse la tasa de abandono en un 17,96%, si bien los datos que aporta el MECD (2016) y su Sistema Integrado de Información Universitaria (2017) muestran un leve incremento del 6,8% en tasa de rendimiento, del 3,6% en tasa de éxito, del 4,3% en tasa de evaluación y de 0,12 puntos en calificación media por crédito matriculado del expediente académico. Sin embargo, estos datos gubernamentales revelan un ligero deterioro en las tasas de idoneidad (i.e., 2,1%) y graduación (i.e., 3,5%), además de un aumento preocupante en las tasas globales de abandono y cambio de estudios, que se sitúan en un 34,5% y 12,5%, respectivamente, con especial incidencia en el alumnado de nuevo ingreso (i.e., 20,6% y 7,5% de tasas parciales de abandono y cambio del estudio en primer curso, respectivamente) (MECD, 2016; Sistema Integrado de Información Universitaria, 2017).

Este bajo rendimiento del sistema universitario no sólo genera un importante coste social y económico, que algunos expertos han cifrado en una cantidad cercana al 0,3% del Producto Interior Bruto nacional (Dolado, 2010), sino también un elevado coste psicológico a muchos jóvenes y sus familias. De hecho, son numerosas las iniciativas y medidas que se han venido y vienen ejecutando en las instituciones universitarias con el propósito de mejorar el rendimiento del sistema universitario y, por tanto, la calidad de la educación superior, como es el caso de los programas de acogida, ayuda y apoyo al alumnado de nuevo ingreso (Fernández, 2007).

Estos programas suelen incorporar diferentes recursos, métodos, procedimientos y/o estrategias para mejorar los niveles de adaptación académica y social de este alumnado a la vida universitaria (Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto, 1993, 2012), manipulando algunas de las variables que han demostrado mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico del alumnado (e.g., Barbera, Berkshire, Boronat, y Kennedy, 2017; Chen, 2012; European Commission, 2015; Richardson, Abraham, y Bond, 2012), como sucede con el Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) del Grado en Psicología de la Universidad de Granada (UGR) que se presenta en este trabajo. El PTEC, para hacer frente a los problemas de adaptación académica y social del alumnado universitario de nuevo ingreso, incluye en su diseño de intervención dos metodologías educativas innovadoras y

catalizadoras de la adquisición de competencias profesionalizantes (Able, Ghulamani, Mallous, y Glazier, 2014; Hayward, 2014), como son: (a) el aprendizaje entre iguales, con un formato estático de tutoría individualizada entre alumnado de diferentes cursos y/o edad (Arco, Fernández, y Fernández, 2011; Topping, 1996, 2015); y (b) el aprendizaje-servicio (Tapia, 2006; Westover, 2012), integrando los conocimientos curriculares de determinadas materias con el aprendizaje y la realización de trabajos útiles y solidarios en la propia comunidad universitaria.

2 OBJETIVOS

El propósito de este trabajo de investigación fue determinar el impacto del PTEC sobre el rendimiento académico inmediato del alumnado universitario de nuevo ingreso así como explorar sus efectos sobre determinadas competencias profesionales del alumnado universitario de último curso o alumnado tutor. Para ello, se establecieron las siguientes hipótesis: (1) existirán diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico inmediato una vez finalizado el curso académico a favor del grupo experimental de alumnado de nuevo ingreso como resultado de su participación en el programa; (2) el alumnado tutor mejorará en términos estadísticamente significativos sus puntuaciones directas medias obtenidas en autorregulación del aprendizaje en la fase posttest respecto a la fase pretest como consecuencia de su participación en el PTEC; y (3) existirán diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias logradas en habilidades sociales por el alumnado tutor en la fase posttest respecto a la fase pretest como resultado del programa.

3 METODOLOGÍA

3.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 71 estudiantes del Grado en Psicología de la UGR: (a) 48 estudiantes de nuevo ingreso, que fueron distribuidos en dos grupos equivalentes, es decir, un grupo experimental, compuesto por 24 estudiantes, 22 mujeres y 2 hombres, con una media de edad de 18 años ($DT = .00$), y un grupo control, formado también por 24 estudiantes, con la misma distribución por sexo e idéntica media y rango de edad que el grupo experimental; y (b) 23 estudiantes de cuarto curso que actuaron como tutores del alumnado de nuevo ingreso, 21 mujeres y 2 hombres, con una media de edad de 21,22 años (rango de entre 20 y 25 años).

El procedimiento de selección de la muestra fue no probabilístico, de conveniencia (Pérez, 2016), e implicó las siguientes actuaciones: (a) ejecución del plan de divulgación, es decir, sesiones grupales con el alumnado de nuevo ingreso y cuarto curso del Grado en Psicología de la UGR, en sus respectivos grupos-aulas, donde se les informó de las condiciones y beneficios del programa, a la vez que se solicitó su participación voluntaria en el mismo; (b) implementación del plan de captación, en el que se inscribieron voluntariamente en el programa 106 estudiantes de nuevo ingreso, y 74 estudiantes de cuarto curso, en ambos casos después de leer y aceptar las cláusulas establecidas en los Acuerdos de participación (i.e., documentos similares a un contrato conductual en el que se establecían los derechos y deberes del alumnado que se inscribiera en el programa), completar los Protocolos de participación (i.e., autoinformes dirigidos a obtener la información demográfica, académica y de interés del alumnado que se inscribiera en el programa), la Escala de habilidades sociales (EHS) (Gismero, 2000) y el Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ) (Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991; Roces, Tourón, y González,

1995), además de aportar una copia de su expediente académico; y (c) selección final del alumnado de nuevo ingreso y tutor.

En este sentido, por una lado, a partir de los 106 estudiantes de nuevo ingreso inscritos, se crearon 33 pares asociados ($N = 66$) en base a dos grupos de variables covariantes (Ato, López, y Benavente, 2013) que predisponen y/o suelen desembocar en la aparición de otros factores asociados al rendimiento académico (Barbera et al., 2017; Chen, 2012; European Commission, 2015; Pascarella y Terenzini, 2005; Richardson et al., 2012; Tinto, 1993, 2012): (a) variables académicas: titulación, curso, grupo, asignaturas y número de créditos matriculados, rama de bachillerato de procedencia, número de veces que se ha presentado a selectividad, lugar de elección de la titulación en la preinscripción, nota media en bachillerato, nota media en selectividad, nota media de acceso a la universidad, abandono y cambio de estudios previo, repetición de cursos previos, aprendizaje autorregulado, y nivel de esfuerzo/compromiso; y (b) variables demográficas: edad, sexo, estado civil, nacionalidad, situación laboral, con quién vive, status socioeconómico y tipo de financiación de los estudios. Los 40 estudiantes de nuevo ingreso restantes fueron excluidos por no disponer de un par asociado apropiado, mientras que 9 de los 33 pares asociados creados inicialmente fueron descartados aleatoriamente debido al número de alumnado que el alumnado tutor estaba dispuesto a tuturar.

Por otro lado, a partir de los 74 estudiantes de cuarto curso inscritos, se seleccionó al alumnado tutor ($N = 23$) bajo los siguientes criterios: (a) ostentar una calificación media por crédito matriculado en el expediente académico superior a 7 puntos; (b) presentar una puntuación centil superior a 30 puntos en el MSLQ (Pintrich et al., 1991; Roces et al., 1995) y EHS (Gismero, 2000); (c) disponer de tiempo en los intervalos horarios demandados; (d) asistir a las tres sesiones del curso de formación; y (e) superar los diferentes ejercicios prácticos que se demandan en dicha formación.

3.2 Materiales

Expediente académico. Copia original del expediente académico del alumnado universitario de nuevo ingreso, que fue empleado para calcular su rendimiento académico inmediato.

MSLQ (Pintrich et al., 1991). Escala Likert constituida por 81 ítems de 7 alternativas de respuesta agrupados en 15 escalas que conforman 5 componentes (i.e., estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias de regulación de recursos, expectativas y valor). Este instrumento se utilizó para evaluar la autorregulación del aprendizaje del alumnado tutor, presentando una fiabilidad y validez bastante aceptables, tanto en su versión original como en las adaptaciones españolas (Roces et al., 1995).

EHS (Gismero, 2000). Escala formada por 33 ítems de 4 alternativas de respuesta agrupados en 6 subescalas (i.e., autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto), que se empleó para evaluar las habilidades sociales del alumnado tutor, con una fiabilidad y validez bastante aceptables.

3.3 Diseño y procedimiento

Los diseños metodológicos adoptados fueron un diseño experimental de bloques aleatorios con variables concomitantes para la hipótesis 1, y un diseño pre-experimental pretest-postest para las hipótesis 2 y 3 (Ato et al., 2013).

Una vez ejecutado el procedimiento de selección de la muestra descrito con anterioridad, se configuraron los grupos experimental y control del alumnado de nuevo ingreso, es decir, cada uno de los miembros de los 24 pares asociados seleccionados fue asignado aleatoriamente a la condición experimental o control. Más tarde se confirmó que ambos grupos eran equivalentes en torno a las covariantes que se establecieron.

Por su parte, el curso de formación para el alumnado tutor se dirigió a potenciar aquellas competencias necesarias para que desempeñaran de la forma más eficaz y eficiente posible sus funciones. Para ello, durante 9 horas (i.e., 3 sesiones de 3 horas a lo largo de 2 semanas), a través de una metodología eminentemente activa y participativa, se trabajaron los siguientes contenidos: (a) sesión 1: presentación del equipo responsable del programa, participantes y del plan de formación, justificación científica, académica e institucional del programa, dificultades y problemas de ajuste académico y social del alumnado de nuevo ingreso, variables causales y medidas de intervención (Arco, López, Fernández, Jiménez, Caballero, y Heilborn, 2009); (b) sesión 2: presentación y utilización de los Cuadernos de trabajo (i.e., conjunto de materiales en el que se presentaba de forma estructurada cada una de las sesiones de tutoría que llevaría a cabo el alumnado tutor con su respectivo alumnado de nuevo ingreso) (Fernández y Arco, 2009ab; Arco et al., 2009), y ejecución de las tareas de la primera sesión de tutoría con el alumnado nuevo ingreso; y (c) sesión 3: desarrollo del análisis de necesidades del alumnado de nuevo ingreso (i.e., elaboración y análisis de autorregistro), establecimiento de objetivos, tareas y estrategias/pautas para las sesiones de tutoría (Fernández y Arco, 2009ab; Arco et al., 2009), y análisis y solución de posibles dificultades en el desarrollo de las sesiones de tutoría.

Posteriormente, considerando su disponibilidad horaria, el alumnado del grupo experimental ($N = 24$) fue emparejado con el alumnado tutor ($N = 23$) (i.e., un estudiante tutor solicitó tuturar a dos estudiantes y el resto a un estudiante), para seguidamente comenzar a implementar las sesiones de tutoría.

Las sesiones de tutoría se llevaron a cabo en un formato de pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo, y se extendieron a lo largo del periodo lectivo del curso académico, con una frecuencia semanal y una duración de 90 minutos. En definitiva, por cada uno de los estudiantes de nuevo ingreso del grupo experimental asignado, el alumnado tutor efectuó 20 sesiones de tutoría en los horarios y lugares dispuestos en cada centro. Estas sesiones estaban estructuradas y secuenciadas en los cuadernos de trabajo (Fernández y Arco, 2009ab; Arco et al., 2009) para facilitar la labor del alumnado tutor y la aplicación del plan de intervención y seguimiento, aunque el alumnado tutor tuvo que adaptar y concretar determinadas actuaciones a las características, necesidades y progreso de su alumnado de nuevo ingreso del grupo experimental, adjudicándoles así un mayor protagonismo y nivel de responsabilidad y control en el transcurso de dichas sesiones, tal y como recomienda la literatura especializada (Fernández, 2007; Tindall y Black, 2009; Topping, 1996, 2015).

Asimismo, de forma paralela al plan de intervención, se desarrollaron diferentes medidas de seguimiento con el propósito de vigilar las posibles desviaciones del programa (i.e., plan de seguimiento), mientras que con el plan de evaluación de resultados se tomaron medidas sobre las variables dependientes, antes y después de la aplicación del programa, de cara a comprobar la presencia o no de efectos estadística y educativamente significativos (Arco y Fernández, 2007).

Los datos para las diferentes hipótesis fueron analizados mediante las siguientes pruebas estadísticas: (a) hipótesis 1: la prueba *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes, después de comprobar la ausencia de normalidad en la distribución de las puntuaciones a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov; y (b) hipótesis 2 y 3: la prueba de Wilcoxon y la prueba *t* para muestras relacionadas, tras efectuar la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

4 RESULTADOS

Los resultados derivados de las comparaciones entre los grupos experimental y control en la fase postest, hipótesis 1, revelan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento (i.e., relación porcentual entre el número total de créditos superados y matriculados), y tasa de éxito (i.e., relación porcentual entre el número total de créditos superados y presentados a examen) (Tabla 1).

Tabla 1

Comparaciones Intergrupos sobre Rendimiento Académico Inmediato

Variable / Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Calificación					
Grupo experimental	24	7,52	0,65	143,00	0,00**
Grupo control	24	6,90	0,58		
Tasa de rendimiento					
Grupo experimental	24	0,96	0,09	185,50	0,01*
Grupo control	24	0,81	0,26		
Tasa de éxito					
Grupo experimental	24	0,97	0,07	194,50	0,02*
Grupo control	24	0,86	0,21		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Por su parte, respecto a la hipótesis 2, las comparaciones pretest-postest en el alumnado tutor muestran un incremento estadísticamente significativo en la fase postest en las puntuaciones medias logradas en las escalas de Orientación intrínseca ($z = -3,00$; $p < 0,01$), Valor de la tarea ($z = -2,32$; $p < 0,05$), Autoeficacia ($z = -2,95$; $p < 0,01$), Pensamiento crítico ($z = -2,61$; $p < 0,01$), Autorregulación metacognitiva ($z = -2,64$; $p < 0,01$), Tiempo y ambiente de estudio ($z = -2,54$; $p < 0,05$) y Regulación del esfuerzo ($z = -2,23$; $p < 0,05$) del MSLQ (Pintrich et al., 1991; Roces et al., 1995).

Por último, en cuanto a la hipótesis 3, los resultados de las comparaciones intragrupo en el alumnado tutor revelan diferencias estadísticamente significativas en la fase postest en las puntuaciones medias conseguidas en las subescalas de Decir no y cortar interacciones ($t = -2,25$; $p < 0,05$) y Expresión de enfado o disconformidad ($z = -2,04$; $p < 0,05$) de la EHS de Gismero (2000).

5 CONCLUSIONES

El PTEC se ha implementado en el Grado de Psicología en los mismos términos que en sus ediciones previas, es decir, como un conjunto de acciones coordinadas y dirigidas a incrementar el rendimiento

académico inmediato del alumnado de nuevo ingreso, contribuyendo paralelamente a mejorar determinadas competencias profesionales del alumnado de cursos superiores (Arco et al., 2011; Fernández, 2007). Así pues, considerando los resultados obtenidos, se pueden establecer las siguientes conclusiones: (1) al apreciarse diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en los diferentes indicadores de rendimiento académico inmediato una vez finalizado el curso académico, la hipótesis 1 se acepta; y (2) puesto que se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas obtenidas por el alumnado tutor en la fase postest en comparación con la fase pretest en determinados componentes de autorregulación del aprendizaje y habilidades sociales, las hipótesis 2 y 3 se pueden aceptar parcialmente.

Efectivamente, la participación en el programa ha tenido un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico inmediato del alumnado de nuevo ingreso, así como sobre los niveles de autorregulación del aprendizaje y habilidades sociales del alumnado tutor, si bien en el caso del alumnado tutor los objetivos eran exclusivamente exploratorios. Estos resultados permiten confirmar la eficacia del programa, demostrando un mayor impacto que las ediciones previas que se han evaluado del mismo (Arco et al., 2011; Fernández, 2007), e incluso que otras investigaciones similares que se han desarrollado a lo largo de estas dos últimas décadas (p.e., Chaney, 2010; Colver y Fry, 2015; Lake, 1999; Nestel y Kidd, 2003; Topping, Watson, Jarvis, y Hill, 1996).

Sin embargo, a la hora de interpretar los resultados logrados es necesario también tener en cuenta ciertos aspectos como, por ejemplo, el *N* reducido de participantes en este trabajo, la posible presencia de algún sesgo producido por el diseño metodológico empleado para las hipótesis correspondientes al alumnado tutor, la imposibilidad de complementar las tareas realizadas por el alumnado tutor con la acción tutorial del profesorado universitario, o la presencia de ciertas dificultades ligadas al comportamiento del alumnado participante (e.g., impuntualidad, asistencia a sesiones de tutoría sin los materiales necesarios, no realización de las tareas asignadas, etc.).

En este sentido, en futuros trabajos, quizás sea oportuno implementar y evaluar el programa en otras titulaciones universitarias, instituciones de educación superior, e incluso en etapas educativas previas a la universidad, por supuesto, después de realizar los ajustes y adaptaciones oportunos. Evidentemente, siempre se puede ampliar el *N* de la muestra e incrementar el grado de experimentalidad de cualquier investigación aplicada, así como modificar aquellos elementos y características del programa que continúan siendo susceptibles de mejora (p.e., revisión de los criterios de acceso y permanencia en el programa, y participación del profesorado). También sería recomendable confirmar si los efectos de la participación en el programa continúan manteniéndose durante los siguientes cursos académicos, ya que es una de las principales críticas y desafíos que se producen en este tipo de intervenciones (Arco y Fernández, 2002).

Este trabajo aporta evidencias empíricas sobre la potencia y validación del modelo causal de intervención del programa para abordar los procesos de ajuste académico y social del alumnado de nuevo ingreso a la vida universitaria, así como sobre los posibles beneficios de participar en este tipo de programas para el alumnado de cursos superiores, por lo que se puede manifestar que el aprendizaje-servicio y la tutoría entre iguales pueden llegar a contribuir notablemente en la mejora de la calidad de la Educación Superior.

6 REFERENCIAS

- Able, H., Ghulamani, H., Mallous, R., y Glazier, J. (2014). Service learning. Connecting future teachers to the lives of diverse children and their families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35, 6-21. doi:10.1080/10901027.2013.874383
- Arco, J. L., y Fernández, A. (2002). Porqué los programas de prevención no previenen. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 209–226.
- Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En Torres, C. y Pareja, J. A. (Coords.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 667–690). Madrid: Editorial CCS.
- 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. doi:10.1007/s10734-011-9419-x
- Arco, J. L., López, S., Fernández, F. D., Jiménez, E., Caballero, R. y Heilborn, V. A. (2009). *Guía psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Barbera, S. A., Berkshire, S. D., Boronat, C. B., y Kennedy, M. H. (2017). Review of undergraduate student retention and graduation since 2010: Patterns, predictions, and recommendations for 2020. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 31, 1–24. doi:10.1177/1521025117738233
- Chaney, B. W. (2010). *National evaluation of student support services: Examination of student outcomes after six years. Final report*. Washington, DC: Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487–505.
- Colver, M., y Fry, T. (2015) Evidence to support peer tutoring programs at the undergraduate level. *Journal of College Reading and Learning*, 46(1), 16–41. doi:10.1080/10790195.2015.1075446
- Dolado, J. J. (2010). Disfunciones en el sistema universitario español: Diagnóstico y propuestas de reforma. En D. Peña (Ed.), *Propuestas para la reforma de la universidad española* (pp. 13–26). Madrid: Fundación Alternativas.
- European Commission. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/826962
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada: España.
- Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2009a). *Cuaderno de formación y trabajo del tutor PTEC*. Granada: Universidad de Granada.

- Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2009b). *Cuaderno de trabajo de alumnos PTEC*. Granada: Universidad de Granada.
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Hayward, M. S. (2014). Service learning in the community College: Drive to employment. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(9), 838–841. doi:10.1080/10668926.2013.790858
- Hernández, J., y Pérez, J. A. (Dir.) (2017). *La universidad española en cifras 2015/2016*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Lake, D. A. (1999). Peer tutoring improves student performance in an advanced physiology course. *Advances in Physiology Education*, 21(1), 86–92.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario, MECD.
- Nestel, D., y Kidd, J. (2003). Peer tutoring in patient-centred interview skills: Experience of a project for first-year students. *Medical Teacher*, 25(4), 398–403. doi:10.1080/0142159031000136752
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2010). *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2010-en
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2017-en
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pérez, V. D. (2016). *Procedimientos de muestreo y preparación de la muestra*. Madrid: Síntesis.
- Pintrich, P., 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.
- Richardson, M., Abraham, C., y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. doi:10.1037/a0026838
- Roces, C., Tourón, J., y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16, 347–366.
- Sistema Integrado de Información Universitaria. (2017). *Anuario de indicadores universitarios*. Madrid: Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario, MECD.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tindall, J. A., y Black, D. R. (2009). *Peer programs: An in-depth look at peer helping. Planning, implementation and administration* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^a ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking institutional actions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Topping, K. J. (2015). Peer tutoring: Old method, new development. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1–29. doi:10.1080/02103702.2014.996407
- Topping, K. J., Watson, G. A., Jarvis, R. J., y Hill, S. (1996). Same-year paired peer tutoring with first year undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 1(3), 341–356. doi:10.1080/1356251960010305
- Westover, J. H. (2012). *Academic service-learning across disciplines. Models, outcomes and assessment*. Champaign, IL: Common Ground Publishing.

Percepción del profesorado universitario respecto a la puesta en marcha de Proyectos de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Málaga

Francisco D. Guillén-Gámez¹, M^a José Mayorga-Fernández² y Monsalud Gallardo Gil²

1 INTRODUCCIÓN

Es de sobra conocido que nuestra sociedad ha cambiado vertiginosamente en las últimas décadas, especialmente desde la introducción de internet en todas las esferas de nuestras vidas. Uno de nuestros principales retos como docentes en este complejo entramado social es lograr el pleno desarrollo personal y profesional de nuestros estudiantes junto a la consecución de sociedades cada vez más democráticas y justas, más allá de la mera preparación para el mercado de trabajo (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005; Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013). Ante este reto, las Universidades tienen la responsabilidad de fomentar la formación integral de los estudiantes, no sólo como profesionales sino también como ciudadanos y ciudadanas críticos, activos y responsables con su entorno (Francisco y Moliner, 2010; Sandra y Reyes, 2010). Por este motivo, tal y como afirman Cámara, Díaz y Ortega (2017), la educación en ética y moral ha de ser de unos de los principales pilares de la educación actual. Desde esta premisa, se incide, además, en que la formación inicial de los docentes sea de carácter integral, propiciando el desarrollo de las competencias básicas de su profesión y la formación de ciudadanos participativos, solidarios y democráticos ante prácticas educativas en contextos reales.

Aparece aquí el segundo reto que se nos presenta en las universidades españolas actuales: el nuevo modelo educativo centrado en el Aprendizaje basado en Competencias, que nos permite poner el acento precisamente en este desarrollo integral al que aludimos anteriormente, pero que implica un cambio radical en la concepción tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde este nuevo enfoque, se incide en la construcción del conocimiento por encima de la mera transmisión, siendo indispensable que los estudiantes aprendan a relacionar el conocimiento con el contexto, “poniéndolo en acción” ante una situación real (Pérez, 2007). En suma, bajo este nuevo enfoque, se trata de orientar la formación de nuestros estudiantes hacia la resolución de problemas en contextos reales, poniendo en funcionamiento de manera interrelacionada los saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y emocionales.

Unido a esto, surge un tercer reto, consistente en la necesidad de ir reduciendo la distancia que existe entre las instituciones educativas y la Universidad (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013; Martínez y Folgueiras, 2015), con objeto de mejorar la calidad de la formación que les ofrecemos a nuestros estudiantes universitarios, incentivar la investigación educativa desde el diálogo democrático y asumir nuestra responsabilidad social.

Teniendo en cuenta todos estos grandes retos a los que se enfrentan nuestras universidades en la actualidad, consideramos que la metodología del Aprendizaje-Servicio nos ofrece una buena oportunidad para dar respuesta a cada uno de ellos de manera integrada, ya que permite que el

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación de Almería (UAL), Carretera Sacramento s/n 04120 La Cañada de San Urbano, Almería. Email: dguillen@ual.es

² Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga (UMA), Avda. Louis Pasteur, 25. 29010-Málaga. E-mail: mjmayorga@uma.es; monsalud@uma.es

alumnado se sumerja en experiencias asociadas al servicio comunitario, involucrándose directamente con aquellos a quienes se les ofrece un servicio, conociendo sus necesidades, interviniendo en la realidad socio-educativa y ofreciendo un conocimiento útil (Martínez y Folgueiras, 2015) al mismo tiempo que desarrolla los contenidos curriculares de cada disciplina y las competencias generales y específicas de cada titulación.

En este sentido, el ApS se convierte en una metodología innovadora y activa idónea para optimizar la calidad del aprendizaje académico, partiendo de los contenidos curriculares propios de su profesión, pero yendo más allá de lo estrictamente académico, en tanto que incide en el desarrollo educativo, profesional y personal del alumnado universitario desde un enfoque solidario, ético, moral y también útil, contribuyendo a dar respuestas a las necesidades de una determinada comunidad (Rodríguez, 2014; Traver, Sales y Moliner, 2018).

Llegados a este punto, se hace preciso una aclaración terminológica y conceptual sobre qué es el Aprendizaje-Servicio.

El Aprendizaje-Servicio recibe diversas denominaciones en diferentes lugares del mundo: “Servicio Social Curricular” en las universidades mexicanas, “Trabajo Comunal Universitario” en Costa Rica, etc. Incluso dentro de un mismo país puede recibir diferentes denominaciones, como es el caso de España, donde vemos cómo en Cataluña se habla de “Aprendizaje Servicio” (ApS) mientras que en el País Vasco, en la Fundación Zerbikas (promotora de esta propuesta metodológica), podemos encontrar la denominación de “Aprendizaje y Servicio Solidario” (AySS) (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013).

Lo mismo ocurre con las diferentes definiciones que podemos encontrar sobre esta metodología. Nosotros, junto a otros autores y autoras estudiosos de la materia, coincidimos con la definición de Martín, Rubio, Batlle y Puig (2010), quienes definen el ApS como:

Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (p. 20).

Es decir, según Puig, Martín y Batlle (2008), se trata de combinar dos elementos ya conocidos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad, radicando su originalidad en la interrelación de dos conceptos clave: el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013). En este sentido, para que un proyecto sea considerado de ApS, deben darse las siguientes características (Puig y Palos, 2006):

1. Que los aprendizajes que se den estén relacionados con el currículum que el alumnado está trabajando.
2. Que el proceso de aprendizaje esté integrado en un servicio solidario a la comunidad y que éste sea de calidad.
3. Que se vea claramente el rol protagonista del alumnado que participa en dicho proyecto.

Es decir, un proyecto ApS se basa principalmente en tres pilares (Lazo y González, 2012; Rodríguez, 2014): el primer pilar hace referencia a los contenidos curriculares, al permitir al alumnado que los vivencie en una realidad concreta. En segundo lugar, está vinculado con la formación en valores

sociales y cívicos, adquiriendo una formación responsable en la sociedad. Y, por último, la vinculación directa y activa por parte del alumnado con la comunidad, ofreciendo un servicio de mejora a la sociedad. La interconexión entre los agentes implicados en un Proyecto de ApS ha de ser sostenible y fructífera con el fin de obtener multidireccionalmente beneficios óptimos (Rodríguez-Izquierdo, Cabillas y Martínez, 2017). Durante este proceso, el docente tiene un papel fundamental como supervisor y guía, ofreciendo retroalimentación y facilitando la reflexión permanente; sin embargo, son pocos los estudios que encontramos centrados en el docente.

Multitud de estudios han aportado evidencias de los beneficios que provoca la participación en Proyectos de ApS por parte del alumnado universitario. Por ejemplo, García y Sánchez (2017) analizan el desarrollo de la conciencia emocional de un total de 109 estudiantes de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz respecto a su implicación en un programa de APS, concluyendo que dicha participación ha favorecido en gran medida el desarrollo de sus competencias tanto intra como interpersonales. Por su parte, Cámara, Díaz y Ortega (2017) han llevado a cabo con el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén un ApS para crear material TIC que dé respuesta a las necesidades de atención a la diversidad de colegios de su entorno. Se ha evidenciado que la participación del alumnado universitario en dicho proyecto ha posibilitado de manera positiva el desarrollo de la competencia social y ciudadana, competencia indispensable para un futuro maestro/a.

Sin embargo, como decíamos, se sigue sabiendo muy poco sobre las percepciones del profesorado universitario promotor de propuestas de ApS, sus fortalezas y debilidades internas, las oportunidades y amenazas que pueden afectar ya no sólo a la ejecución del mismo, sino también a la adquisición de los posibles beneficios.

Un estudio que se focaliza en la percepción del profesorado universitario en experiencias de ApS es el realizado por Rodríguez-Izquierdo, Cabillas y Martínez (2017), los cuales valoran la opinión del profesorado respecto a la calidad de la colaboración con los aliados. Los resultados muestran que dicho profesorado realiza una valoración general muy positiva respecto a la colaboración mantenida, aunque identifican factores cruciales como el tiempo de dedicación al servicio y la continuidad del mismo, la cultura organizativa de las instituciones colaboradoras y las percepciones de la necesidad del propio servicio.

En la misma línea, Ciesielkiewicz, Nocito y Herrero (2017) analizaron el impacto y beneficios de la metodología de ApS para el profesorado universitario que ha participado durante 3 años en un proyecto con el fin de favorecer la alfabetización tecnológica de profesores de la escuela infantil y primaria, así como el desarrollo empresarial de mujeres de la comunidad Maasai. El estudio concluyó que participar en la experiencia les ha supuesto un cambio tanto a nivel personal como profesional, especialmente en el terreno emocional.

2 OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo conocer las percepciones del profesorado universitario a la hora de poner en marcha cualquier plan, así como indagar en la repercusión del mismo en el alumnado y en la comunidad de servicio, cuestiones menos investigadas en los proyectos de ApS.

Por ello, nos planteamos la pregunta de investigación ¿Existen beneficios personales y profesionales en el profesorado universitario tras el diseño, implementación y evaluación de un

Proyecto de Aprendizaje-Servicio? Bajo esta premisa, el objetivo principal del presente estudio es conocer las percepciones y satisfacción del profesorado universitario en proyectos de ApS.

3 METODOLOGÍA

Esta investigación se circunscribe al Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA), enmarcada en un Proyecto de Innovación Educativa, denominado “PIE 17-135: El aprendizaje servicio (APS) como estrategia metodológica para la formación de profesionales de la educación transformativos”.

La investigación se fundamenta en un estudio descriptivo de corte cualitativo, diseñado ex post-facto, fundamentado en la técnica de entrevista, para comprender las reflexiones y valoraciones del profesorado implicado. Han participado un total de 4 profesoras (más adelante referidas como Profesora 1, Profesora 2, Profesora 3 y Profesora 4), de entre 40 y 60 años, las cuales han puesto en práctica con su alumnado proyectos de ApS en el primer curso, segundo semestre, del Grado de Maestro/a en Educación Infantil; una de ellas lleva 15 años de experiencia y el resto entre 1 y 3 años.

3.1 Instrumento de recogida de información y análisis de datos

La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de manera cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación (Mayorga, 2004). En este trabajo se ha diseñado una entrevista semiestructurada, organizando la información en los siguientes bloques de contenido: Diseño de la propuesta, puesta en práctica y evaluación del proyecto de ApS.

Los datos se han analizado de acuerdo a un sistema de categorías inductivo, exhaustivo y mutuamente excluyentes, en concreto han emergido las siguientes categorías: Aproximación al proyecto ApS, Características y beneficios del proyecto, Limitaciones y dificultades en el proyecto, Compromiso en las alianzas establecidas y Evaluación del proyecto.

4 RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más destacados en base a las categorías emergidas:

4.1 Aproximación al proyecto ApS

Como hemos analizado al principio, actualmente es necesario que cambie la manera de enseñar en las aulas universitarias a través de iniciativas más innovadoras donde se propicie aprendizajes relevantes. Dentro de las posibilidades metodológicas, en la última década ha emergido con fuerza las metodologías fundamentadas en el ApS. Sin embargo, este tipo de proyectos “surgieron en un periodo de transición. Ya se trabajaba anteriormente en el aula con metodologías más activas e innovadoras para el alumnado, pero aún no se había definido como concepto ApS. Por lo que sólo se tuvo que adaptar el cambio metodológico a las fases de un proyecto ApS” (Profesora 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2018).

Tal y como está estructurado un proyecto ApS, “se plantea al alumnado diseñar e investigar una propuesta de intervención didáctica, tanto en el centro educativo como en la propia universidad, desembocando todo el trabajo realizado en un portafolios por parte del alumnado” (Profesora 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2018). Se trata de un proyecto “por hacer, en el que el alumnado universitario es el verdadero protagonista y responsable de su ejecución” (Profesora 3, comunicación

personal, 21 de mayo de 2018). Es más, los planes de estudios están cambiando tanto, que posibilitan el trabajo en equipo entre diferentes materias a través de este tipo de proyectos. “El ApS permite trabajar de manera coordinada no sólo con otros profesores, sino también de desembocar el trabajo realizado en las diferentes asignaturas en un proyecto común en un centro educativo real, propiciando a experiencias reales de trabajo” (Profesora 4, comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

4.2 Características y beneficios del proyecto

Entre los aspectos positivos que el profesorado destaca en esta metodología está su potencialidad para poner en práctica “experiencias vividas en contextos educativos reales por parte del alumnado universitario” (Profesora 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2018), así como no sólo “integrar los contenidos curriculares en la práctica escolar, sino también, en la cohesión del grupo-clase” (Profesora 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2018). Este tipo de aprendizaje enfatiza primordialmente “la ruptura con procesos más convencionales” (Profesora 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2018), apareciendo nuevas formas de enseñar, posibilitando que el alumnado “desarrolle la imaginación y creatividad, así como el aumento de la responsabilidad social y trabajo en equipo” (Profesora 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2018).

Pero los beneficios no sólo se focalizan en el alumnado universitario, sino que también repercute directamente en la comunidad a la que va destinada el servicio, es decir, se da respuesta a las necesidades de los colegios, “propiciando una fuente de recursos y materiales educativos” (Profesora 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2018).

Además, el diseño y ejecución de este tipo de prácticas influye positivamente en la enseñanza llevada a cabo por el profesorado impulsor del propio proyecto, donde surge “un acercamiento a la cultura educativa de los centros escolares, propiciando una reflexión y profundización sobre las funciones y relaciones de la Universidad para con la sociedad” (Profesora 4, comunicación personal, 23 de mayo de 2018). Es más, no sólo permite este acercamiento con la realidad educativa de los centros, sino que, a nivel universitario, se fomenta en el profesorado universitario la competencia aprender a aprender a través de “mejoras continuas en la planificación y flexibilización de los tiempos en el desarrollo de los contenidos curriculares” (Profesora 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2018).

4.3 Limitaciones y dificultades en el proyecto

Los posibles contratiempos o limitaciones que pueden surgir respecto a la puesta en marcha de un nuevo proyecto de ApS no es algo que se sepa con anterioridad. Quizás, “los factores más cruciales a tener en consideración son a nivel logístico y de tiempo” (Profesora 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2018). Por un lado, el profesorado implicado ha de invertir una gran cantidad de tiempo y dedicación al diseño y puesta en práctica de los proyectos con su alumnado universitario, pero esta posible limitación es contrarrestada por una alta motivación hacia la propuesta, donde el nivel de implicación del docente es máximo, principalmente en los momentos de “duda, inquietud y desbordamiento, dado el sentido, y el valor que se le otorga al proyecto, tanto para el aprendizaje del alumnado, como para la mejora de los centros educativos” (Profesora 4, comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

Y, por otro lado, a nivel logístico, “lo más difícil es la propia envergadura del proyecto el cual supone un alto coste económico, y consecuentemente, bastantes trámites económicos para la propia gestión económica, especialmente cuando se trata de ambientes de aprendizajes en contextos fuera de la propia universidad en donde el alumnado tiene que desplazarse a los centros educativos” (Profesora 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2018 y Profesora 4, comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

Aunque el alumnado universitario no está acostumbrado a aprender mediante metodologías activas, la reticencia del alumnado va desapareciendo poco a poco una vez que comienzan a poner en práctica los proyectos, combinando de forma activa y participativa teoría y práctica. Todo ello mediante un seguimiento y feedback constante por parte del profesorado, “se intenta resolver cualquier duda o dificultad en el alumnado con una mayor tutorización y seguimiento por parte de los docentes, así como reajustes en el diseño inicial del proyecto” (Profesora 4, comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

4.4 Compromiso en las alianzas establecidas

Ni qué decir tiene la especial relevancia que alcanzan las alianzas que han de emerger entre todos los agentes implicados en la ejecución del servicio. Dichas alianzas, en la mayoría de los casos, en la universidad, son previas a la puesta en práctica del Proyecto de ApS, gracias a contactos con los Centros de Profesorado, la participación en Proyectos de Innovación Educativa, etc. Una de las profesoras entrevistadas así lo confirma, “ya mantenían contactos anteriormente con los centros escolares a través del centro del profesorado (CEP), ofreciendo estos una lista de centros que trabajaban con metodologías no convencionales” (Profesora 1, comunicación personal, 10 de mayo de 2018).

4.5 Evaluación del proyecto

La mejor forma de mejorar un proyecto de ApS es a través de la evaluación que emite el alumnado que es en primera instancia el principal protagonista, quien, en la mayoría de los casos, lo diseñan, implementan y además evalúan. Dicha evaluación se puede realizar mediante diferentes estrategias, por ejemplo, “a través de entrevistas informales con el alumnado y el profesorado del centro, tutorías grupales, asamblea final de la asignatura, entre otros aspectos” (Profesora 4, comunicación personal, 23 de mayo de 2018).

Otra de las estrategias de evaluación de los proyectos puede ser a través de los portafolios del alumnado, instrumento que además se usa para la calificación de dicho alumnado en la asignatura implicada en dicho proyecto. En dicho portafolios se engloba “la propuesta didáctica, su investigación y análisis; así como la práctica, a través del material elaborado como servicio a la comunidad” (Profesora 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

Finalmente, hay que resaltar que trabajar a través de esta metodología activa, investigadora y participativa, repercute satisfactoriamente en los todos los agentes implicados, “el alumnado expresa un alto grado de satisfacción” (Profesora 4, comunicación personal, 23 de mayo de 2018), produciéndose un “acercamiento entre la realidad de la escuela y la formación universitaria del futuro docente” (Profesora 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2018). El alumnado va a seguir aprendiendo los mismos contenidos curriculares marcados en el plan de estudios, con la diferencia de “pasar de aprendizajes más memorísticos, a la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos”

(Profesora 2, comunicación personal, 15 de mayo de 2018). En definitiva, “el alumnado aprende menos si no hace cosas de verdad” (Profesora 1, comunicación persona, 10 de mayo de 2018), es decir, si no vivencian lo aprendido dicho aprendizaje no será relevante. Además, la puesta en práctica de esta modalidad metodológica influye y favorece el desarrollo profesional docente del profesorado universitario.

5 CONCLUSIONES

El ApS supone una propuesta educativa innovadora que exige, por parte de los docentes, la transformación de sus prácticas educativas (Francisco y Moliner, 2010), suprimiendo las clases magistrales por otras más dinámicas y enfocadas al trabajo práctico y la reflexión, lo cual redundará en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el ApS favorece el trabajo interdisciplinar y de coordinación entre el profesorado, entendiendo los aprendizajes de las asignaturas como parte de un todo. Este hecho supone también una excelente oportunidad de desarrollo profesional por parte de los docentes implicados.

Por parte del alumnado, el ApS favorece el desarrollo de aprendizajes curriculares contextualizados, así como capacidades de crítica, reflexión y participación ciudadana activa.

Tanto docentes como estudiantes destacan especialmente como aspectos positivos de esta metodología la autonomía y la conexión con la práctica. Además, también se destaca entre los aspectos positivos la mejora de la realidad donde se lleva a cabo el servicio.

Sin embargo, entre los aspectos negativos, sobresale la necesidad de ese “tiempo extra” que hay que dedicar a este tipo de proyectos, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. Sin embargo, al respecto también se indica que el mayor dinamismo, motivación y satisfacción profesional y personal que proporcionan este tipo de proyectos hace que ese tiempo extra de dedicación merezca la pena.

6 REFERENCIAS

- Bologna Working Group (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks*. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Cámara, Á. M., Díaz, E. y Ortega, J. M. (2017). Aprendizaje-Servicio en la Universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 73-87.
- Ciesielkiewicz, M., Nocito, G. y Herrero, Y. (2017). Impacto y beneficios de la metodología aprendizaje servicio para el profesorado de Educación Superior. *Aula de Encuentro*, 19(2), 34-57.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: Una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista REIFOP*, 13 (4), 69-77.
- García, M.C., y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 127-145.

- Lazo, C. M., y González, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (18), 577-588.
- 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. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (21), 99-117.
- Martínez, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. *Revista Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 128-143.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es el Aprendizaje Servicio? En Martín, X. y Rubio, L. *Prácticas de ciudadanía: Diez Experiencias de Aprendizaje-Servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 10(1), 23-29.
- Pérez, Á.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación de Cantabria*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J.M., Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Cabillas, M., y Martínez, V. (2017). Percepción del profesorado y calidad en experiencias de Aprendizaje Servicio. Un estudio de caso. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (3), 105-117.
- Sandrea, L. y Reyes, L. M. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 379-404.
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2018). El aprendizaje-servicio desde una orientación sociocomunitaria. En Chiva-Bartoll, Ó. y Pallarès-Piquer, M. *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor* (pp. 19-34). Sevilla: Egregius.

Una aproximación DAFO a las Clínicas legales como instrumento de Aprendizaje-Servicio

María Gema Quintero Lima y María García Mandaloniz

Universidad Carlos III de Madrid

1 INTRODUCCIÓN

:el *statu quo* y los contextos diversos de las Clínicas Jurídicas en la enseñanza del Derecho.

En la actualidad desde hace ya algunos años (más de una década) en la mayoría de las Facultades de Derecho de Europa y también de España se está produciendo -en distintas fases, con diferentes intensidades y variados contenidos y manifestaciones- la institucionalización, más o menos formalizada, de Clínicas Legales o Clínicas Jurídicas

Sin embargo, esto no es algo novedoso, en general, en el ámbito de la docencia del Derecho entendida como algo abstracto. Las concepciones puramente positivistas y formalistas han ido siendo desplazadas por concepciones realistas y constructivistas del Derecho en algunas universidades de ciertas zonas geográficas (Estados Unidos esencialmente) desde finales del siglo XIX (Villareal, M. y Curtis, C., 1997).

Allí, en el sistema judicial se daban -y se dan- elementos propios de cierta trascendencia formativa -como la existencia del jurado como elemento nuclear de ciertos procesos, civiles y penales- que reclamaban la necesidad de cambiar la metodología de las Facultades de Derecho, para acercar el estudiantado al cliente, al jurado y al juez, a la realidad aplicativa del Derecho, en definitiva. Y para este objetivo se planteaba replicar el esquema de las clínicas de las Escuelas de Medicina.

De esta manera, las clínicas legales se consolidaron para dar forma a un aprendizaje a través de roles y simulaciones. Así, planteado un caso, los estudiantes habían de analizar el caso, desde distintas posturas; debían investigar las reglas jurídicas aplicables (*sustantive and case/common law*), planear eventuales estrategias de abordaje y defensa en juicio y anticipar posibles soluciones. Esa labor era supervisada por un docente que evaluaba y corregía las desviaciones técnicas que se pudieran dar.

Dicha metodología sufrió una variación esencial cuando se plantearon casos reales que los estudiantes debían resolver efectivamente para ofrecer una solución tangible. Se trataba de esquemas denominados *Live-client Clinics Programs*, que se habrían de generalizar en muchas Facultades de Derecho, esencialmente dirigidos a personas desfavorecidas social y económicamente. A través de estos programas, en el marco del aprendizaje universitario, abogados en ejercicio intervenían, junto a los docentes, para supervisar la resolución de los casos reales por el alumnado, que interactuaban con el cliente y le ofrecían respuestas prácticas mediante el ejercicio incluso de la práctica forense.

En el caso español, ese esquema de implementación del Derecho no podría íntegramente ser aplicable, como consecuencia de ciertos condicionantes estructurales del sistema judicial, como se verá más adelante. Pero, además, tampoco habría de ser un ámbito exclusivamente deseable en el que aplica la metodología, en la medida en que existen otros ámbitos de actuación jurídica para los futuros profesionales del Derecho español, más allá de la representación procesal de los clientes en los distintos foros de defensa jurisdiccional de derechos e intereses.

Por eso quizás en España, este método clínico haya sido un fenómeno tardío, aún incipiente (del siglo XXI), que se inscribe en las nuevas dinámicas de la innovación docente (y no tanto de la formación universitaria sin más) de las Facultades de Derecho: circunscrito normalmente a ciertas materias (como los derechos humanos considerados en sentido amplio), aunque con una potente y potencial *vis expansiva* que es lo que conviene aquí analizar.

Ese ámbito predominante, el de las clínicas de derechos humanos, parece tener también una explicación coyuntural. En efecto, en el sistema universitario español se ha producido una importación del modelo docente de origen anglosajón-norteamericano de las *Legal Clinics* (auspiciado por asociaciones americanas de abogados). Un modelo que, por otra parte, durante la segunda parte del siglo XX había sido intensamente modelizado y desarrollado en facultades latinoamericanas (a partir de los años 70) a través de las “Clínicas legales de interés público” (Abramovich, V. E., 1999)

A diferencia de las estructuras anglosajonas, en Latinoamérica, por herencia histórica, se había venido adoptando un modelo jurídico de corte continental caracterizado por un formalismo jurídico que predeterminaba que la aplicación de la ley se ha de realizar de modo silogístico y mecánico, sin posibilidad interpretativa alguna. Los hechos se han de subsumir en el enunciado normativo para conseguir una solución en Derecho. Cuando esta idea comienza a cuestionarse, especialmente en contextos normativos que sustentan sistemas políticos antidemocráticos o alejados de los estándares democráticos eurocentristas; cuando se da relevancia a los hechos, como elementos susceptibles de abrir vías interpretativas alternativas a la dogmática de un Derecho formal cuestionable axiológicamente, entonces se hace precisa la mutación de la metodología del aprendizaje y la enseñanza del Derecho. Y ese cambio epistemológico se hace posible en torno a la idea de los derechos humanos, contenidos en textos difusos (nacionales e internacionales), que precisarían una labor aplicativo-interpretativa; incluso precisaría su cuestionamiento mismo ante los poderes públicos que los crean y aplican. Y más aún, entonces, las Clínicas legales de Derecho Humanos se justifican cuando, derivado de lo anterior, se inscribe en la formación jurídica, como finalidad inherente del Derecho, el principio/objetivo de la Justicia Social.

2 OBJETIVOS

Presentados, de un modo simplista y raudamente, estos dos hechos, el origen y el desarrollo, predeterminan que sea preciso realizar una aproximación reflexiva, sucinta, a la Clínica Jurídica; ya no tanto (ya no únicamente) como mero método de enseñanza-aprendizaje del Derecho, sino como una herramienta más allá, de Aprendizaje-Servicio. Y la necesidad inminente de la reflexión pivota sobre el hecho de que la materia misma de enseñanza-aprendizaje universitario –el Derecho– en nuestro contexto normativo, económico y social está rodeado de condicionantes que podrían hacer desdibujar, de una parte, la esencia del aprendizaje clínico y/o, de otra, la virtualidad de aportación social del aprendizaje del Derecho como Aprendizaje-Servicio. Esta intuición merece ser conformada o refutada, en orden a valorar eventuales vías de proyección futura del método.

3 METODOLOGÍA

Así, es preciso preguntarse acerca de las potencialidades reales del método clínico en la enseñanza del Derecho, a través de un análisis *DAFO*, que valore los elementos esenciales implicados en el método mismo, pero en el contexto de la ordenación jurídica de las enseñanzas de la rama jurídica (no

circunscritas únicamente al Grado en Derecho), así como del ejercicio profesional de la abogacía y demás profesiones jurídicas (Graduados sociales, por ejemplo).

Los elementos esenciales del método clínico se pueden considerar que son los siguientes: a) *estudiante*, b) *cliente*, c) *caso* y, d) *supervisión*.

El *estudiante*, junto con el cliente entendido en un sentido amplio, configuraría un elemento dual de destinatarios –mediato e inmediato– respectivamente, del método clínico.

Sin duda, el método clínico pretendería contribuir a una formación integral de los estudiantes como juristas futuros egresados con una sólida formación en Derecho, pero también con sólidos pilares éticos ligados a la responsabilidad social de ser un profesional que aplica el Derecho.

Desde el momento en que se considerara que el proceso formativo se podría conseguir con distintos tipos de casos, reales o no, desaparecería la esencia del método clínico porque el caso se consideraría algo secundario, una mera herramienta-excusa. Daría igual su contorno, su origen y si tuviera o no trascendencia social. Aquí el cliente devendría una entelequia. Por el contrario, en el método clínico *stricto sensu*, el *cliente* es el sujeto (individual o colectivo) que aprehende el resultado final del proceso de aprendizaje. Puede tratarse de una persona física, individualmente considerada, de un individuo que forma parte de un colectivo concreto que se detecta como marco subjetivo de actuación (por ejemplo, una mujer víctima de violencia de género o una persona inmigrante en situación irregular). Pero también puede tratarse de sujetos colectivos, clientes que, con o sin personalidad jurídica formal (asociaciones, fundaciones, organizaciones no gubernamentales), sean los que proponen el caso para someterlo a la actividad clínica. Y aquí es esencial la selección y la definición correcta de la figura del cliente, al que tampoco ha de dársele un protagonismo exagerado que desequilibre el proceso de formación mismo.

En este punto, como nexo entre ambas figuras, hilo conductor y canal del método clínico, resulta primordial definir y perfilar correctamente el *caso*. Este, supuesto real y actual, pendiente de resolución (que ya no imaginario o simulado, o antiguo) constituye el objeto, pero, a la vez, se conforma como la causa y el fin del aprendizaje clínico. Activa el aprendizaje en torno a sí mismo, para confluir a su resolución como meta del proceso formativo. De esta forma, compite en cierta manera por una ubicación protagonista del *iter* de aprendizaje.

Hipotéticamente la metodología clínica puede presentar distintas dimensiones, atendiendo a si el elemento central del proceso de aprendizaje es el caso (hay que resolverlo correctamente y con trascendencia social cuantificable) o es el estudiante y su capacitación integral (se ha intentado abordar y resolver una cuestión jurídica, pero no es preciso alcanzar un resultado cerrado óptimo sino activar el ejercicio de ciertas competencias y sensibilizar a los estudiantes). En esta dicotomía se hace preciso inclinarse por la creación de valor y la transferencia social, sin perder de vista el valor formativo inherente.

Ligado a lo anterior hay otro aspecto a tomar en consideración, a saber: hipotéticamente, el proceso formativo podría quedar inscrito en la resolución de distintos tipos de casos (Font I Mas, M. y Marin Consarnau, D., 2016, p. 195-196). Puede tratarse de simples casos (micro-casos), con o sin relevancia social pero de intenso carácter humano-humanista (tienen trascendencia práctica para el cliente individualmente considerado). Este tipo de casos suele inscribirse en Clínicas que adoptan la forma de servicios jurídicos cuyos destinatarios son colectivos especialmente vulnerables/en riesgo de exclusión

social. Las clínicas gestionan consultas individuales o genéricas sobre aspectos jurídicos concretos, y emiten respuestas más o menos elaboradas de orden práctico.

Pero también puede tratarse de casos de litigio estratégico (Gascon Cuenca, 2016, p. 7 y ss.), pero no solo, porque también puede tratarse de casos que se articulen a través de elaboración de dictámenes, informes o protocolos, más o menos exóticos, trascendentes y mediáticos con envergadura y repercusión (o no) que requieran un abordaje desde la defensa de los derechos humanos.

Por último, pero no por ello menos trascendente, la *supervisión* constituye un elemento de cierre esencial en la medida en que todo proceso formativo requiere ser planteado, guiado, revisado y evaluado por el profesorado responsable de la docencia del Derecho. En este sentido, sin embargo, el método clínico presenta una de sus características particulares como método docente: el centro del aprendizaje se ancla en el estudiantado y el caso/cliente. De modo que el profesorado ha de coadyuvar en el proceso, pero el aprendizaje es inherente al sujeto que aprende. En este sentido, las labores docentes no serían solo trasladar conocimientos sino elegir y digerir el caso, planificar itinerarios de abordaje de las cuestiones problemáticas y supervisar los productos del proceso para garantizar la traslación efectiva de un resultado con valor social al cliente.

Es más, a diferencia de otras metodologías docentes, aquí la labor de personas tutoras externas (profesionales del Derecho) ajenas a la institución universitaria y, por tanto, carentes del estatuto de docente, pueden tener un rol de control de calidad del resultado clínico trascendente e, incluso, podrían incrementar exponencialmente el valor social si actúan *motu proprio* (*pro bono*) en una fase ulterior. Es lo que sucede cuando los tutores externos instan procedimientos judiciales (presentan demandas a partir de expedientes analizados y preparados por los estudiantes) y/o canalizan formalmente otras vías de efectividad del resultado (remiten a organismos competentes, presentan públicamente aquellos informes, dossiers, consulta, etc.) que ha obtenido el estudiantado implicado.

4 RESULTADOS

Con todas las limitaciones que entraña aplicar una herramienta de valoración como la sustentada en el análisis *FODA/DOFA/DAFO* a un proyecto educativo universitario, sí puede resultar de utilidad identificar aquellos elementos y circunstancias que pueden robustecer el método clínico y fundamentar su formalización en las instituciones universitarias.

Entre las *Fortalezas* se encuentra la de que responde de un modo muy exacto a una idea de contribución de las universidades a la sociedad. O, dicho de otro modo, resulta una manifestación muy natural de responsabilidad social universitaria: la formación integral del alumnado (teórica, práctica y ético-moral), que además conlleva un retorno social. Desde el punto de vista formativo, en el desarrollo de actividades clínicas no es difícil delimitar competencias (transversales genéricas y específicas), resultados de aprendizaje y definir sistemas de evaluación continua, lo que le hace un método muy atractivo.

Esa idea anterior de la justicia social es la que atesora las posibilidades de que se trate de un método docente que motive de un modo particularmente efectivo al estudiantado y al profesorado. En efecto, desde una perspectiva filantrópica simple, la idea subyacente de contribuir al progreso social implica de un modo particular al estudiante, lo compromete de un modo intenso con su aprendizaje a través del caso. La existencia de un cliente (individual o colectivo, concreto o difuso) que ha de recibir un resultado jurídico útil y valioso tras la actividad clínica, que no podría recibir de otro modo (por la

complejidad, por la inexistencia de estructuras dedicadas a producirlos, etc.), resulta ser un posible acelerante del aprendizaje. Y esa misma idea puede subyacer a la organización de la docencia de las distintas especialidades jurídicas por el profesorado.

Ahora bien, del mismo modo, esa motivación (y sus efectos) peligran como consecuencia de las circunstancias concretas en las que se haya de armar el proyecto clínico. De tal forma que las situaciones jurídico-administrativas del profesorado (la mayor o menor precariedad laboral/ estabilidad contractual y económica), las consideraciones administrativas de la docencia clínica (reconocimiento o no como actividad docente reglada), la financiación suplementaria o no de las actividades de las actividades de tutorización (interna y externa), la puesta a disposición de recursos materiales para su realización, la necesidad de especialización de los casos, son todos condicionantes de niveles estables de calidad docente del método clínico.

La figura del tutor externo, en el modelo español, constituye una debilidad en sí misma considerada porque resulta complicada su inserción formal en el esquema formativo más allá de que se hayan suscrito convenios de colaboración entre entidades profesionales públicas (eminentemente colegios profesionales) o privadas (despachos unipersonales o colectivos). De la misma manera, la formación previa exigida a los estudiantes (según cursos y titulaciones), y la traducción o no en créditos ECTS de la actividad clínica predisponen a opciones más o menos utilitaristas del estudiantado. Constituirían estas algunas de las *Debilidades subjetivas* del método.

Pero habría otras ligadas al caso (*Debilidades objetivas*). En efecto, en este ámbito, resulta primordial identificar correctamente los tipos de casos clínicos, para asociarles un determinado perfil de estudiantes (según curso, titulación exigida, especialidad), poder realizar planificaciones realistas, poder definir el resultado esperado y asignar tutores con solvencia suficiente.

No siguen el mismo patrón de abordaje los *micro-casos* (esto es, consultas jurídicas concretas que exigen identificar las respuestas jurídicas a situaciones puntuales), que los *mega-casos* (supuestos de complejidad jurídica, ligados normalmente a derechos fundamentales/derechos humanos, en los que el epicentro jurídico radica en lagunas jurídicas o interpretativas). Sin embargo, bien es cierto que en todos esos supuestos se puede cernir sobre el método un peligro pedagógico de efectos prácticos: la exigencia de que el resultado de la actividad clínica en la resolución del caso en todo caso traslade a la sociedad un valor añadido de alta consideración.

Dependiendo del modo en que se plantee el caso, se corre el riesgo de que el cliente devenga en el eje rector del proceso; el resultado mismo del proceso es primordial, independiente de que se consiga o no que el estudiantado obtenga o no resultados de aprendizaje reales o cuantificables. En consecuencia, en sendas modalidades (servicios jurídicos - Derechos Humanos), cuando el cliente ocupa un lugar preferente respecto del estudiante, las exigencias del caso pueden sobrepasar las capacidades iniciales y plausibles del estudiantado, y puede requerírseles un esfuerzo ingente, requerir la presencia constante de la figura del tutor, así como la asignación de muchos recursos materiales y de tiempo. En estos supuestos, entonces, la actividad clínica sí traslada valor social pero ha perdido valor formativo. Y, a la inversa, cabe que los casos sean muy formativos, pero apenas trasladen valor social porque pueden existir otras vías para alcanzar idéntico resultado.

Junto a lo anterior (y esto sirve para evidenciar una distancia esencial con las clínicas legales de interés público ancladas en la defensa de los derechos humanos que nacieron en los años 60 en

Latinoamérica), la enseñanza del Derecho en España ha de tomar en consideración que hay un sistema continental y no uno de *Common Law*, que ha devenido, tras la transición española y la absorción del acervo comunitario e internacional, en muy garantista de derechos en el marco del Estado Social y Democrático de Derecho Constitucional. Esto entraña que la tipología de casos y de modos de acometer el proceso de aprendizaje clínico no pueda replicar completamente los esquemas de las universidades norte/latinoamericanas. No obstante, no se puede negar que sí hay una zona común en torno a la protección internacional de los derechos humanos (como la litigación estratégica ante organismos internacionales) y a lagunas de protección respecto de ciertos colectivos (según género, discapacidad, orientación sexual, nacionalidad, por poner algunos ejemplos plásticos), en los que estos métodos clínicos de ultramar son plenamente aplicables. Sin que, junto a lo anterior, tampoco se pueda negar que las reformas normativas de la última década abren zonas de reflexión jurídico-clínica en torno a la afectación de los derechos humanos económicos, sociales y culturales, por señalar un ámbito muy claro, y que se pueden analizar desde las distintas ramas sustantivas del Ordenamiento jurídico español.

Como una *Amenaza*, siquiera aparente y circunscrita a algunos tipos de casos, se presenta, desde el punto de vista sustantivo y material, una realidad nacional, que es el contexto mismo en el que se desarrolla el ejercicio del Derecho enseñado en las Facultades españolas.

De un modo más concreto, el contexto lo componen, de una parte, las reglas de acceso a la profesión (título de postgrado y/o examen de Estado habilitante), la exigencia de colegiación obligatoria de algunos profesionales jurídicos (abogados y procuradores¹), la existencia de mecanismos públicos de tutela como el turno de oficio (para ciertos colectivos y materias), y la actividad de asesoramiento retribuido (elaboración de informes, dictámenes, protocolos de actuación, etc.) por los Estudios Jurídicos (por indicar alguna de sus denominaciones posibles) de algunas Facultades de Derecho españolas.

Estas tres realidades trazan para las clínicas jurídicas delicadas líneas rojas entre el Aprendizaje-Servicio universitario y eventuales situaciones de intrusismo profesional, en unos casos, o de conflicto de intereses (entre la Clínica Jurídica y el Estudio Jurídico que en una misma universidad pueden estar trasladando a la sociedad posiciones enfrentadas respecto de idéntico caso). Esta última vicisitud requeriría de herramientas universitarias internas para dirimir los conflictos (solicitudes y declaraciones mutuas de inexistencia de conflictos).

De forma sobrevenida, podría resultar también una amenaza las eventuales obligaciones que la legislación actualmente aplicable ha generado en materia de protección de datos personales². Aquí, como en otras situaciones, la solución podría venir de la intermediación, como cliente, de entidades con personalidad jurídica que hayan de ser quienes gestionen (para filtrar, tratar y custodiar los distintos datos personales implicados y, en general, para cumplir con las obligaciones pertinentes). Es

¹ En el ámbito estrictamente de la materia el Derecho Social, en la jurisdicción social, no se exige por el momento ni título de postgrado habilitante ni examen de Estado.

² Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos.

cierto que esta solución, entonces, limita las posibilidades de interacción entre estudiantes e individuo-cliente final de la actividad clínica.

Paradójicamente, si bien las manifestaciones clásicas de las *Legal Clinics* estadounidenses no son replicables miméticamente en el sistema español, que requieren de la intervención incondicional e ineludible de los profesionales del Derecho acreditados por el sistema jurídico, también caben otros modos de materialización novedosos del método clínico, en un plano divulgativo y pedagógico (*Street law* o “*Derecho en la calle*”), que presenta mucho recorrido, y se plantea en término de *Oportunidades*. Sin olvidar, claro está, que la asesoría y consultoría son otros ámbitos de actividad de los juristas futuros que la Universidad ha de formar. Sectores estos que, junto al ejercicio de la abogacía en términos forenses estrictos, también se hallan necesitados de profesionales socialmente responsables.

La extensión de la idea de Responsabilidad Social Corporativa, que ha sido inherente durante cierto tiempo a las empresas multinacionales, se ha importado al ámbito de la abogacía. De suerte que algunos Colegios Profesionales (nacionales y autonómicos), y algunas firmas de abogados (internacionales pero también nacionales), han incorporado esa idea en su *core* interno, lo que da un nuevo empuje a la colaboración *pro bono* de los profesionales individualmente considerados y favorece el incremento de colaboración externa, a través de convenios entre universidades y entidades³.

De esta manera, la colaboración con las Clínicas jurídicas presenta dos posibles manifestaciones: la de actuar en el proceso de aprendizaje del estudiante, en la vertiente de la supervisión formativa, pero también en la de maximización del impacto social cuando gratuitamente traduce a una acción procesal o administrativo-procedimental el resultado de la actividad clínica (porque interponga la demanda que ha preparado el estudiantado implicado, porque emplee un informe en la vertiente probatoria...); todo ello sustentado en ese compromiso de asistencia a entidades sin ánimo de lucro y/o a personas en situación de vulnerabilidad especial, precariedad o en riesgo de exclusión.

En un sentido semejante, en algunas universidades, las Clínicas jurídicas se erigen como formas de innovación social frente a las estrategias tradicionales de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Eso entraña que, en un marco de institucionalización inicial, se destinen recursos materiales (espacios físicos, por ejemplos, o material inventariable o fungible) al desarrollo de la actividad. Pero también cabe que se inscriba formalmente la actividad clínica dentro de los programas formativos (mediante asignaturas regladas) y, en consecuencia, a través de formas contractuales específicas (como el profesor clínico), o mediante el reconocimiento de los créditos ECTS asignados como asignaturas. Acciones todas estas que confluyen en una intensificación motivacional clara de todos los sujetos implicados en este ApS.

5 CONCLUSIONES

De todo lo anterior cabe fundamentar una conclusión: las Clínicas jurídicas presentan potencialidades excepcionales en la enseñanza del Derecho en las Universidades españolas por varios motivos. En primer lugar, porque las fortalezas y oportunidades permiten organizar sinergias muy potentes. Pero también porque las debilidades y amenazas tienen posibles vías de solución.

³ Con las limitaciones (amenazas) que entraña la legislación aplicable, a saber, la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público, y la Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de Contratos del Sector Público.

Además, en el marco de la nueva Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), las Clínicas jurídicas pueden encontrar inspiraciones nuevas como ejemplo de alianzas *multistakeholder*, en la consecución de los Objetivos y metas concretas.

6 REFERENCIAS

- Abramovich, V. E. (1999) La enseñanza del Derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática. *Cuaderno de Análisis Jurídico. Defensa Jurídica del Interés Público*, 9, 61-93.
- Font I Mas, M. y Marin Consarnau, D. (2016) Experiencias de Aprendizaje-Servicio a través de la metodología de la clínica jurídica. *Educación y diversidad*, 10(2), 191-203.
- Gascon Cuenca, A. (2016) La evolución de la enseñanza clínica en las universidades españolas: oportunidades y desafíos de la litigación estratégica en las clínicas de derechos humanos. *Revista de educación y Derecho*, 9, 1-15.
- Villareal, M. y Courtis, C. (2007) *Enseñanza clínica del derecho: una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* pp. 292 .Mexico: CLIP Clínica Legal de Interés Público

Desarrollo del Emprendimiento Social en Educación Superior: contraste de dos modalidades de intervención de Aprendizaje-Servicio en Educación Física

Carlos Capella Peris¹, Celina Salvador García², Òscar Chiva Bartoll² y Sergio Ferrando Félix³

Morgan State University, Universitat Jaume I, Universitat de València

1 INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) tiene el potencial de iniciar experiencias de aprendizaje emprendedor e innovador (Meaney, Liu y Duke, 2016) y promover la justicia social (Jones y Kiser, 2014), por lo que representa una metodología idónea para fomentar la Competencia de Emprendimiento Social (CES) del alumnado participante. Otra aportación notable del presente trabajo reside en el diseño de investigación, basado en el contraste de dos modalidades de intervención paralelas en un mismo programa de ApS, ya que no se han encontrado precedentes de esta comparativa en trabajos similares.

2 OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es analizar y contrastar el efecto de las dos modalidades de intervención del programa de ApS. El propósito es aportar nuevos e interesantes resultados respecto al uso de esta metodología desde el área de EF, específicamente sobre el fomento de la CES en futuros maestros/as.

3 METODOLOGÍA

3.1 Descripción del programa de APS implementado

El contexto de aplicación de este trabajo es una asignatura vinculada al área de Didáctica de la EF, perteneciente al 2º curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón. El alumnado participante en el programa de ApS debía organizar, aplicar y gestionar distintas sesiones de juegos motores y expresivos, a través de un servicio directo, atendiendo a un total de 150 niños/as que presentaban alteraciones en la motricidad. Los niños/as estaban vinculados a distintas entidades de la provincia de Castellón como la Asociación APADAHCAS, el CEE Penyeta Roja, el CEIP Francesc Roca i Alcaide, la Fundación Borja Sánchez y la Fundación Síndrome de Down Castellón. El propósito del servicio era paliar la falta de atención social padecida por estos niños/as y estimular sus habilidades motrices.

Las dos modalidades de intervención del programa de ApS se correspondían con los dos grupos experimentales del estudio. La intervención del Grupo Experimental I (GEI) estaba estipulada en una dedicación de 150 h (100% asignatura), realizando 30 sesiones de 1 hora, de forma semanal, durante

¹ Morgan State University, Universitat Jaume I, Contacto: carlos.capellaperis@morgan.edu, capellac@uji.es

² Universitat Jaume I

³ Universitat de València

9 meses. En cambio, el Grupo Experimental II (GEII) dedicó 45 h (30% de la asignatura), implementando 9 sesiones, de forma semanal, a lo largo de 2 meses.

3.2 Variables

La variable independiente de la investigación hace referencia al programa educativo en el que se integraban las dos modalidades de intervención del ApS, mientras que la variable dependiente está representada por la CES del alumnado universitario.

3.3 Diseño y recogida de datos

El diseño de esta investigación se ubica en los denominados Métodos Mixtos con triangulación metodológica. El apartado cuantitativo se aborda a través de una investigación Quasi-experimental de Grupos No Equivalentes con dos Grupos Experimentales, comparando medidas Pretest-Postest. Para valorar adecuadamente la variable dependiente del estudio se utiliza el Cuestionario para medir el Emprendimiento Social en programas de ApS en EF (Capella, Gil, Martí y Ruíz-Bernardo, 2016). Por otra parte, el apartado cualitativo se afronta mediante los métodos biográficos a través de diversas Historias de Vida de relatos múltiples cruzados. Con ello, se analiza el desarrollo individual y colectivo de la CES del alumnado universitario. Finalmente, efectuamos una transformación de resultados cualitativos expresándolos de forma cuantitativa (Gil, Chiva y Martí, 2015), ofreciendo una nueva perspectiva de la incidencia del ApS en el alumnado universitario.

3.4 Formulación de hipótesis y pregunta de investigación

- H_1 : La aplicación del programa de ApS producirá una mejora significativa ($p < 0,05$) en los resultados del GEI sobre el cuestionario para medir la CES.
- H_2 : La aplicación del programa de ApS producirá una mejora significativa ($p < 0,05$) en los resultados del GEII sobre el cuestionario para medir la CES.
- H_3 : La aplicación del programa de ApS producirá una diferencia significativa ($p < 0,05$) en los resultados del GEI, sobre el cuestionario para medir la CES, respecto al GEII.
- P_1 : ¿Cómo afectó el programa de ApS a las experiencias y aprendizajes del alumnado universitario relacionados con la mejora de su CES en el área de EF?

3.5 Selección y descripción de la muestra

El muestreo fue de tipo no probabilístico incidental. La selección de la muestra correspondía al grupo-clase de la asignatura. La muestra total era de 89 estudiantes universitarios: 31,5% ($n=28$) en el GEI y 68,5% ($n=61$) en el GEII.

4 RESULTADOS

4.1 Análisis cuantitativo

A continuación, mostramos los resultados de las distintas pruebas estadísticas realizadas a lo largo del estudio cuantitativo, para ello utilizamos el paquete SPSS v.24.

Comprobación de la fiabilidad de la muestra. Se obtiene un valor de $\alpha=0,818$ para el Alfa de Cronbach, por lo que al ser superior a 0,8 su fiabilidad puede calificarse de buena.

Comprobación de la equivalencia/igualdad inicial. El valor obtenido al aplicar la prueba *U* de Mann-Whitney es de $z=-0,022$; $p>0,05$ por lo que se verifica que las muestras iniciales eran iguales.

Comparación de las muestras Pretest-Postest. Los valores obtenidos al aplicar la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas son $z=-3,715$; $p<0,01$ para el GEI; y $z=-2,791$; $p<0,01$ para el GEII, por lo que se comprueba que hay diferencias significativas entre el Pretest y el Postest en los dos casos.

Comparación de las muestras Postest-Postest. El valor obtenido al aplicar la prueba *U* de Mann-Whitney es de $z=-0,961$; $p>0,05$. Por ello, aunque se observa una tendencia de resultados superiores en el GEI ($x=4,002$) respecto al GEII ($x=3,879$), verificamos que no hay diferencias significativas entre los registros del Postest de los dos grupos.

Prueba de asociación de resultados (correlaciones). En el análisis por categorías de la prueba de Spearman se encuentran 3 registros significativos de 3 posibles, todos ellos positivos, con un nivel de significatividad de $p<0,01$ y un grado de correlación alto ($0,8>r_p>0,6$) $n=1$ y bajo ($0,4>r_p>0,2$) $n=2$, respectivamente. Al realizar este mismo análisis por aspectos se obtuvieron 71 registros significativos de 136 posibles, 38 con un nivel de significatividad de $p<0,01$ y 33 con un nivel de significatividad de $p<0,05$, todos ellos positivos y con un grado de correlación alto ($0,8>r_p>0,6$) $n=1$, moderado ($0,6>r_p>0,4$) $n=11$, y bajo ($0,4>r_p>0,2$) $n=59$.

4.2 Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se elaboró a través de las Historias de Vida de relatos múltiples cruzados con 12 de las entrevistas realizadas. Para seleccionar estas entrevistas se hicieron dos tipos de muestreo: por cuota (4), atendiendo a la representatividad de la muestra, y por cadena de referencia (8). Siguiendo las recomendaciones de implementación de las Historias de Vida se aplicó un procedimiento de doble recorrido, inductivo-deductivo (Flick, 2014), para analizar la información registrada a través de las categorías y aspectos que conforman el cuestionario para medir la CES. Este estudio cualitativo se elaboró utilizando el programa informático NVivo10.

Todas las citas extraídas en este análisis cualitativo incluyen la categoría y aspecto al que pertenecen, la interpretación del investigador, la transcripción textual del comentario del alumnado universitario y su código de referencia. A continuación, se presenta la información de una cita por aspecto, a modo de ejemplo. La selección de estas citas responde a la importancia y profundidad de las mismas, intentando destacar en cada caso las vivencias de los participantes en el programa de ApS.

4.2.1 Aspectos personales > Liderazgo

Las distintas labores realizadas por los alumnos al liderar el servicio de sus compañeros nos llevan a pensar que, pese a todas las acciones que suponía gestionar esta actividad, seguían considerando que la participación en esta clase de proyectos era muy positiva para su formación práctica, destacando este tipo de aprendizajes frente a aquellos de carácter teórico.

Nosotras hemos planificado los horarios, hemos hablado con las alumnas, hemos encuadrado todas las horas para que no perjudicara a nadie y pudiéramos todas trabajar

bien y la verdad es que, sí que recomiendo que se elija esta asignatura para... porque aprendes más que en las clases teóricas, ya que pones en práctica todo lo teórico (Colaborador 10, ref. 3, comunicación personal, <6 de mayo de 2014>).

4.2.2 Aspectos personales > Motivación al logro

El efecto positivo que aportó este proyecto a todos los implicados provocó la felicidad del alumnado universitario al comprobar el logro de sus propuestas con los niños y niñas, destacando el beneficio obtenido por la participación y prestación del servicio.

...compartías esa felicidad ¿no? tú estabas contenta porque había salido bien y porque también habías aprendido algo nuevo y las que estaban haciendo la práctica, las compañeras de segundo, estaban contentas porque lo que habían planteado les había salido bien ¿no?... era un cúmulo de estar ahí contentas (Colaborador 11, ref. 6, comunicación personal, <15 de abril de 2014>).

4.2.3 Aspectos personales > Capacidad para asumir riesgos

Los prejuicios sobre el barrio en el que estaba el colegio generaron una inseguridad inicial que condicionó las primeras acciones del alumnado. Con el paso del tiempo estos temores desaparecieron al entender que era un contexto educativo comparable a cualquier otro.

...el colegio yo personalmente tenía miedo. Porque yo, mi abuela vive en un barrio así y he tenido más de un caso en el que... ha habido conflictos y yo tenía miedo, de decir... a ver si algún niño, se nos... yo que sé, me daba miedo. Por la zona en la que estaba. Pero luego que va, para nada. Cuando hemos llegado allí hemos visto que no, que son niños normales y corrientes (Colaborador 12, ref. 4, comunicación personal, <7 de abril de 2014>).

4.2.4 Aspectos personales > Confianza

La reflexión de este alumno le llevó a decantarse por un equipo de trabajo al considerar que su formación previa le haría más útil en este colectivo. Sus palabras desvelan la doble vertiente de esta confianza, pues además de pensar que sería más valioso en este entorno también le transmitía una mayor seguridad en su propio desempeño.

...debido también un poco a mi formación anterior de psicólogo, al oír la posibilidad de hacer el servicio con hiperactivos, pues también por seguridad mía o por sentirme yo con más confianza, pensé que mis conocimientos psicológicos podrían ser más aplicables en el colectivo de hiperactivos (Colaborador 4, ref. 1, comunicación personal, <25 de abril de 2014>).

4.2.5 Aspectos personales > Responsabilidad

La responsabilidad de este alumno al mediar en un conflicto que surgió durante la sesión le hizo intervenir en una discusión. En este caso consideró apropiado no participar en la disputa, intentando trasladar el enfrentamiento al término de la sesión con el objetivo de continuar realizando las actividades sin perjudicar a los niños y niñas.

Luego a lidiar conflictos grupales. Hay a veces que en el grupo pues ha habido conflictos incluso en las sesiones, pues nada, se han puesto a discutir... claro tienes que

hacer un poco de mediador y decir... hombre este no es el momento ¿no? (Colaborador 3, ref. 12, comunicación personal, <2 de mayo de 2014>).

4.2.6 Aspectos personales > Estar integrado en redes sociales con acceso a información y conocimiento

Los comentarios aportados por una alumna de prácticas que coincidió con el equipo de trabajo ayudaron a desarrollar nuevos aspectos sobre la gestión de los niños y niñas. Concretamente los llevó a analizar los aspectos sociales y relacionales del aula, una cualidad muy valiosa a la hora de realizar cualquier dinámica de grupo.

...la chica que estaba de prácticas, al coincidir con ella también y ella estar fijándose mucho en la relación entre los niños pues también te despierta un poquito de... ostras! Entonces empiezas a fijarte en quién se relaciona con quién, cuando están haciendo un juego de qué manera reaccionan o si van a buscar a alguien en concreto ¿qué niño se quedaba más parado?... (Colaborador 11, ref. 15, comunicación personal, <15 de abril de 2014>).

4.2.7 Aspectos sociales > Conciencia Social

Integrar a los niños y niñas de la entidad en actividades grupales entrañaba gran dificultad. Por ello, el apoyo prestado por los familiares y el propio alumnado, al proporcionar más participantes para las sesiones de juegos, ayudó a mejorar la socialización de los receptores del servicio. Igualmente, el hecho de que consideraran que participar en esa experiencia podía ser positivo para el resto de los niños y niñas dice mucho en favor de su conciencia social.

Es difícil el tema de integrar a niños de diferentes características, todos están bajo la etiqueta de niños hiperactivos, pero no son todos. En nuestro caso pues hay hermanos que acompañan o en algún momento ha venido algún niño de alguno de nuestro grupo simplemente por... también que comparta esa experiencia y que ayude a socializar al resto (Colaborador 4, ref. 5, comunicación personal, <25 de abril de 2014>).

4.2.8 Aspectos sociales > Cooperación y ayuda

La experiencia realizada a través del ApS no solo fomentó la maduración de destrezas relacionadas con la distribución del trabajo, sino que también incentivó la mejora de habilidades sociales tan importantes como la comunicación. Este hecho nos ayuda a entender el efecto social que provocan estas vivencias en el alumnado.

...las compañeras fijas del ApS pues también estamos aprendiendo entre nosotras a repartirnos el trabajo, a entendernos y sobre todo a hablar entre nosotras cada vez que tengamos dudas en vez de suponer que fulanita va a hacer esto y fulanita lo otro (Colaborador 2, ref. 2, comunicación personal, <10 de abril de 2014>).

4.2.9 Aspectos sociales > Coherencia y compromiso

El alumnado consiguió motivar a sus compañeros/as trasladándoles su compromiso con el servicio para mejorar el nivel de las propuestas educativas a realizar. Para ello, llegaron incluso a entrar en el terreno personal, aludiendo a la importancia y necesidad de estos proyectos, muestra de su gran conciencia social.

...nos propusimos motivar al otro grupo contándoles todo lo que significa todo esto para las familias, para los niños, lo importante que es y lo que pensamos nosotras, para ver si así se concienciaban más de todo esto y conseguían hacer mejores sesiones, realizamos juegos (...) que estuvieran más elaborados, que fueran más creativos, nosotras organizarnos mejor y todo eso (Colaborador 9, ref. 8, comunicación personal, <17 de abril de 2014>).

4.2.10 Aspectos sociales > Convivencia y respeto por el bien público

Debido a la falta de participación en los juegos de una niña, el alumnado intentó integrarla de forma cuidadosa para que no se sintiera forzada. Esta acción pone de manifiesto su deferencia con los niños y niñas participantes, intentando resolver las situaciones problemáticas de la forma más atenta posible.

...al principio hacíamos un juego y ella se iba a la red de la portería, directa y de allí no la sacábamos (...) al principio pues también nos daba cosa abrirle los dedos para que soltara la red (...) pero luego cuando descubrimos que la música le gustaba tanto pues ya hacíamos eso, le poníamos... B---- si esta actividad la haces toda, luego en la actividad de música elegirás tú la canción (...) Y así bueno, ahora ya está siempre haciendo todo y todo bien (Colaborador 7, ref. 15, comunicación personal, <2 de mayo de 2014>).

4.2.11 Aspectos innovadores > Creatividad

Esta alumna demostró su creatividad al aprovechar el personaje preferido de una niña para motivar su participación en la sesión de juegos. Esta situación pone de manifiesto cómo fue capaz de identificar un recurso disponible a su alcance para aumentar la integración del alumnado participante, así como para mejorar el desarrollo de las tareas a realizar, a través del juego simbólico, dentro del ámbito de la expresión corporal.

...también hacemos sesiones temáticas porque, por ejemplo, en esta que hicimos de animales la pequeñita es súper fan de Pepa Pig y entonces cuando le dijimos que era el cerdito y que podía hacer como Pepa Pig estuvo toda la sesión súper encantada, yo nunca la había visto tan emocionada (Colaborador 2, ref. 1, comunicación personal, <10 de abril de 2014>).

4.2.12 Aspectos innovadores > Capacidad para identificar oportunidades

El beneficio obtenido por el alumno, en las sesiones de preparación previas a la prestación del servicio, nos permite entender cómo le ayudaron a conocer en mayor profundidad la novedosa metodología empleada, además de aportarle herramientas de actuación para la posterior aplicación práctica.

...antes de empezar a trabajar con los niños realizamos una serie de sesiones más teóricas (...) estas sesiones me sirvieron para entender mejor qué era eso del Aprendizaje-Servicio (...) también aprendí pautas sobre el trabajo cooperativo, que también me han servido de mucho porque ha sido la manera que hemos tenido que trabajar (Colaborador 9, ref. 2, comunicación personal, <17 de abril de 2014>).

4.2.13 Aspectos innovadores > *Iniciativa*

La iniciativa de este alumno quedó patente al proponer una serie de actividades a realizar durante las sesiones de juegos motores. Esta acción nos lleva a comprender su predisposición para aportar ideas y sugerencias al grupo de trabajo, una cualidad indispensable a la hora desarrollar tareas de forma cooperativa.

...propuse que hiciéramos aquí una sesión de animales y traje unas actividades y... canciones, podemos cantar esta, hicimos estas caretas, pues ¿qué os parece si las traemos aquí? (Colaborador 2, ref. 2, comunicación personal, <10 de abril de 2014>).

4.2.14 Aspectos innovadores > *Capacidad para generar ideas*

La posibilidad de invertir el proceso de planificación docente, seleccionando en primer lugar las actividades a realizar y comprobando a posteriori si se alcanzaban los objetivos deseados, pone de manifiesto la capacidad crítica de este alumno respecto a uno de los procedimientos más arraigados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente destacó la importancia de que este supuesto no desvirtúe los beneficios educativos de los niños.

...es verdad que planificas respecto a unos objetivos, pero muchas veces las ideas te salen... y luego buscas, miras a ver si eso te corresponde con el objetivo ¿sabes? (...) Es como... a mí me salen cosas y luego miro si eso me va bien. Y entonces tengo un poco de... ¿cómo lo hago? ¿está bien de las dos maneras? (...) mientras el ejercicio final cumpla con lo acordado también lo considero viable (Colaborador 11, ref. 17, comunicación personal, <15 de abril de 2014>).

4.2.15 Aspectos innovadores > *Capacidad de cambio*

La predisposición de cambio del alumnado, respecto al trato directo con los diferentes grupos de compañeros/as, nos ayuda a entender que la distribución de la carga de trabajo entre los implicados en una tarea es una cuestión muy delicada si hay responsabilidades compartidas. Por ello, es fundamental desarrollar las habilidades sociales de negociación y diálogo apropiadas para llegar a acuerdos satisfactorios y equilibrados en cualquier situación.

...como con el primer grupo no les pareció muy bien cómo habíamos repartido el trabajo pues decidimos cambiarlo y preguntarles si estaban de acuerdo en hacer dos sesiones cada grupo y el que hiciera las sesiones se las pasaría al otro y las revisaría y las mejoraría y después seguían repartiéndose las fichas y en conjunto hacer la reflexión y les pareció bien (Colaborador 9, ref. 5, comunicación personal, <17 de abril de 2014>).

4.2.16 Aspectos innovadores > *Capacidad para aprender y evolucionar*

La experiencia de ApS ayudó a este alumno a aprender cómo gestionar actividades en un espacio distinto al aula. Esta situación resalta que la EF se aplica en un entorno particular diferente del contexto

escolar habitual, lo cual implica unas estrategias de actuación bien diferenciadas como el tipo de tareas a realizar o la forma de coordinar a los niños.

...sabía dentro del aula cómo manejarlos, pero en el tema... digamos en un espacio más libre que no es una clase (...) en el juego claro digamos que ellos están como más desinhibidos entonces... he aprendido a llevarlos, a saber qué hacer y qué no hacer o lo que funciona y lo que no funciona... a coordinarlos (Colaborador 1, ref. 4, comunicación personal, <13 de mayo de 2014>).

4.2.17 Aspectos innovadores > Tolerancia al fracaso

Pese a la decepción con la entidad colaboradora, a raíz de la escasa asistencia de niños y niñas el primer día del servicio, vemos que la alumna fue capaz de extraer conclusiones positivas y aprendizajes valiosos de esa circunstancia desfavorable.

...el primer día vino una niña! Entonces... al principio estábamos un poco enfadadas (...) después te paras a pensarlo y la verdad es que es probable que en esa sesión haya aprendido más cosas que en otras porque... también es verdad que estaban los profesores y (...) las sesiones en las que los profesores se han puesto a hacer cosas con nosotras (...) esas veces he aprendido mucho (Colaborador 6, ref. 5, comunicación personal, <29 de abril de 2014>).

4.3 Expresión de los datos cualitativos de forma cuantitativa

En este apartado realizamos un análisis de la frecuencia de comentarios que hacen referencia a los elementos de la CES en las entrevistas seleccionadas. Para ello contabilizamos el número de citas relativas a las categorías y aspectos objeto de estudio, además calculamos el valor porcentual de cada uno de estos datos. Este procedimiento se realizó a nivel global, mostrando el número de citas por categoría en todas las entrevistas (tabla 1), por aspectos, indicando la frecuencia de comentarios por aspecto en cada categoría (tabla 2), y por entrevistas, exponiendo todos los registros relativos a cada entrevista individualmente (tabla 3).

Tabla 1.

Referencias sobre la CES a nivel global.

Entrevista\Categoría	Aspectos Personales*		Aspectos Sociales*		Aspectos Innovadores*	
Colaborador 1	10,2	9,7%	11,3	8,4%	11,6	10,8%
Colaborador 2	9,7	9,2%	6,3	4,7%	9,9	9,2%
Colaborador 3	11,7	11,1%	15	11,1%	11,7	10,9%
Colaborador 4	12	11,4%	9,5	11,4%	15,1	14%
Colaborador 5	11,3	10,7%	14,3	10,6%	9,4	8,7%
Colaborador 6	7,5	7,1%	9,3	6,9%	9,9	9,2%
Colaborador 7	4,2	4%	7	5,2%	4,4	4,1%
Colaborador 8	7	6,6%	10,8	8%	6,1	5,7%
Colaborador 9	7,2	6,8%	11	8,1%	6,9	6,4%
Colaborador 10	6,2	5,9%	12,5	9%	5,9	6%

Colaborador 11	10	9,5%	13,3	9,8%	9,6	8,9%
Colaborador 12	8,5	8,1%	14,8	11%	7	6,5%
Subtotal	105,5	30,3%	135,1	38,8%	107,5	30,9%

*Cantidad de citas ponderada para poder comparar las categorías con diferente número de aspectos.

Tabla 2.

Referencias sobre aspectos personales de la CES.

Entrevista\ Categoría	Liderazgo		Motivación al logro		Asumir riesgos		Confianza		Responsabilidad		Integrado en redes sociales	
Colaborador 1	10	9,1%	8	3,6%	4	3,1%	3	2,9%	4	4%	40	16,4%
Colaborador 2	3	2,7%	10	4,5%	8	6,2%	17	16,2%	6	6%	19	7,8%
Colaborador 3	10	9,1%	26	11,7%	12	9,3%	6	5,7%	13	13%	22	9%
Colaborador 4	4	3,6%	34	15,3%	22	17,1%	12	11,4%	15	15%	11	4,5%
Colaborador 5	19	17,3%	28	12,6%	22	17,1%	9	8,6%	14	14%	27	11,1%
Colaborador 6	3	2,7%	19	8,6%	9	7%	9	8,6%	5	5%	20	8,2%
Colaborador 7	5	4,5%	14	6,3%	6	4,7%	7	6,7%	6	6%	7	2,9%
Colaborador 8	6	5,5%	7	3,2%	10	7,8%	9	8,6%	8	8%	21	8,6%
Colaborador 9	6	5,5%	24	10,8%	7	5,4%	7	6,7%	6	6%	20	8,2%
Colaborador 10	13	11,8%	13	5,9%	8	6,2%	4	3,8%	8	8%	14	5,7%
Colaborador 11	13	11,8%	13	5,9%	9	7%	14	13,3%	6	6%	30	12,3%
Colaborador 12	18	16,4%	26	11,7%	12	9,3%	8	7,6%	9	9%	13	5,3%
Subtotal	110	12,1%	222	24,4%	129	14,2%	105	11,5%	100	11%	244	26,8%

Tabla 3.

Referencias sobre la CES en la entrevista del Colaborador 11

Aspectos Personales			Aspectos Sociales			Aspectos Innovadores		
Liderazgo	13	4,8%	Conciencia social	25	9,2%	Creatividad	4	1,5%
Motivación al logro	13	4,8%	Cooperación y ayuda	26	9,5%	Identificar oportunidades	27	9,9%
Asumir riesgos	9	3,3%	Coherencia y compromiso	9	3,3%	Iniciativa	4	1,5%
Confianza	14	5,1%	Convivencia y respeto	25	9,2%	Generar ideas	34	12,5%
Responsabilidad	6	2,2%	--	--	--	Capacidad de cambio	8	2,9%
Integrado en redes sociales	30	11%	--	--	--	Aprender y evolucionar	18	6,6%
--	--	--	--	--	--	Tolerancia al fracaso	8	2,9%

5 CONCLUSIONES

La aproximación metodológica mixta con triangulación ofrece una visión clara del impacto del programa de ApS en la CES del alumnado universitario. Asimismo, se comprueba que los resultados del estudio cuantitativo y el análisis de la frecuencia de comentarios presentan unos registros altamente

coincidentes y complementarios. De ellos se desprende que el ApS fomentó la CES de los participantes, desde el ámbito de la EF, representando una experiencia educativa de gran valor a nivel personal, social e innovador. Por su parte, el estudio cualitativo expone información de gran relevancia para comprender cómo se desarrolló esta competencia, por ejemplo, a partir del contacto directo con los diferentes colectivos implicados en el servicio o al elaborar y aplicar las sesiones de juegos motores y expresivos para estimular la motricidad de los niños. Igualmente, queda patente la gran interrelación entre los distintos aspectos analizados, poniendo de manifiesto que se fomentaron de forma conjunta. Además, se estimularon diversos aspectos sociales y valores morales adicionales que suponen un valor añadido respecto al planteamiento educativo inicial.

Por tanto, se aceptan las hipótesis H_1 y H_2 , al encontrar mejoras significativas ($p < 0,01$) en los resultados del GEI y GEII sobre el cuestionario para medir la CES, y se rechaza las hipótesis H_3 , al no encontrar diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los resultados del Postest del GEI y GEII. De igual modo, la profundidad y el valor de las experiencias y aprendizajes provocados en el alumnado participante, en cuanto a la mejora de su CES, ofrecen una amplia respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Todo ello indica que la aplicación del programa de ApS produjo una notable mejora en la CES del alumnado universitario gracias al programa de ApS implementado en el área de Didáctica de la EF. Este resultado está en consonancia con los trabajos teóricos de referencia en el ámbito educativo (Butin, 2003; Seban, 2013), así como con diversos metaanálisis sobre los efectos del ApS (Celio, Durlak y Dymnicki, 2011; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Yorio y Ye, 2012). Asimismo, se aportan nuevos y destacables datos del impacto específico del ApS en la CES, especialmente en cuanto al desarrollo de los aspectos sociales que la definen.

6 REFERENCIAS

- 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
- Capella, C., Gil, J., Martí, M. y Ruiz-Bernardo, M. P. (2016). Creación y validación de un cuestionario para medir el emprendimiento social desarrollado mediante programas de aprendizaje-servicio en Educación Física. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (28), 169-188.
- Celio, C.I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. doi:10.5193/JEE34.2.164
- 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
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gil, J., Chiva, Ò. y Martí, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. doi:10.1177/1356336X15582358

- Jones, A.L. y Kiser, P.M. (2014). Conceptualizing Criticality as a Guiding Principle for High Quality Academic Service Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 147-156.
- Meaney, K.S., Liu, T. y Duke, L.M. (2016). Creating Entrepreneurial and Innovative Fundraising Opportunities Through Service-Learning. *Kinesiology Review*, 5(4), 255-262. doi:10.1123/kr.2016-0024
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87-97. doi:10.1016/j.tate.2013.01.009
- 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 and Education*, 11(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072

La coordinación motriz, el equilibrio y las destrezas lógico-matemáticas en alumnado con TEA-1: una propuesta de Aprendizaje-Servicio Universitario¹

Òscar Chiva-Bartoll, Maria Santàgueda-Villanueva, Sergio Ferrando Félix y Carlos Capella Peris

Universitat Jaume I

1 INTRODUCCIÓN

La educación universitaria tiene el reto de dotar a la formación de los futuros maestros y maestras con unas bases morales sólidas y un sentido social crítico, que los capacite para construir, guiando las nuevas generaciones, un nuevo modelo social más justo. En particular, la formación inicial de maestros y maestras de la Universitat Jaume I (UJI) se aspira a acercar al cumplimiento de los requerimientos pedagógicos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esto se concreta en la tendencia a utilizar las denominadas metodologías activas y experienciales (Pallarès, Chiva, López y Cabero, 2018) que, junto con la aplicación de un sistema de evaluación continua o formativa, constituyen los dos grandes pilares de la renovación metodológica universitaria.

Este trabajo relata la estructura básica de un proyecto de investigación, cuyo objetivo principal de profundizar en el análisis de los efectos que el ApS universitario provoca sobre los grupos de interés implicados (tanto el alumnado que aprende, alrededor de unos 200 alumnos, así como el colectivo de niñas y niños con Trastorno del Espectro Autista de nivel-1 (TEA-1) que recibe el servicio, alrededor de unos 50), permitiendo mejorar por un lado la calidad de la enseñanza superior atendiendo a los requerimientos del EEES como, por otra parte, reforzar la respuesta de la UJI frente a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) desde la vertiente docente.

El programa de intervención se aplicará a lo largo del curso 2018-2019 en las asignaturas del campo de la Didáctica de la Educación Física, pues representa una materia muy adecuada para implementar proyectos de ApS como el que aquí nos planteamos investigar, debido al elevado grado de aprendizajes procedimentales que implica, la gran variedad de contenidos, la cantidad de interacciones que proporciona y la diversidad de objetivos que persigue.

Con el trabajo realizado en anteriores proyectos, hemos demostrado mejoras en la formación académica, el desarrollo ético-cívico, la comprensión social y política de la sociedad y el crecimiento personal del alumnado (Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015; Gil, Chiva y Martí, 2014; Gil, Chiva y Martí, 2015, Gil, Moliner, Chiva y García, 2016).

El estado actual sobre la investigación del ApS universitario requiere iniciar una nueva etapa centrando la investigación sobre los efectos del servicio ofrecido. Por lo tanto, el presente proyecto abordará, en particular, los efectos del ApS sobre los niños y niñas con TEA-1 de la provincia de Castellón. Investigar el impacto sobre los receptores del servicio nos hace ir un paso más allá y superar las anteriores experiencias e investigaciones de ApS del Grupo ENDAVANT.

¹ Realizado en el marco del proyecto de investigación titulado: *Impacte d'un programa d'aprenentatge-servei aplicat en la Didàctica de l'Educació Física sobre xiquets/es amb Autisme d'Alt Funcionament: una aposta per la responsabilitat social universitària*, del Plan 2017 de Promoción de la Investigación de la Universitat Jaume I.

El TEA-1 implica una alteración neurobiológica y conlleva una serie de dificultades, especialmente a escala social, conductual y comunicacional; cuyo grado de afectación varía entre cada persona. Conviene remarcar que presentar este síndrome no debe ser percibido de una manera negativa. De hecho, a pesar de manifestar dificultades en algunos ámbitos, a menudo las personas con esta alteración exhiben una inteligencia normal o incluso superior a la media, y frecuentan habilidades especiales en áreas restringidas (Gutstein y Whitney, 2002; Sumner, Leonard y Hill, 2016).

Los déficits motores observados en niños y niñas con autismo apuntan a una disfunción en estructuras corticales y subcorticales específicas, en particular la corteza mesolímbica y circuitos fronto-estriados (Nenel et al., 2014). La revisión bibliográfica realizada por Jeste (2011) plantea que las alteraciones motoras se encuentran en dominios motores gruesos e incluso relacionados principalmente con la coordinación y la marcha, viéndose afectados, además, otros dominios cognitivos y conductuales. Por lo tanto, la intervención de ApS que proponemos al presente proyecto, aprovechando las ramas de especialización de los miembros del grupo, se centrará en diferentes ámbitos como son la coordinación motora y el equilibrio, las competencias social y emocional, y las destrezas lógico-matemáticas simples. Siguiendo la numerosa literatura existente, puede comprobarse que una adecuada intervención con el colectivo que presenta TEA-1 puede tener numerosos beneficios en diferentes vertientes. Según la Confederación Asperger España, una de las características habituales de las personas con TEA-1 es tener, en muchos casos, una torpeza motora. En este sentido son varios los autores que exponen que niños y niñas con TEA-1 presentan un déficit motor (Green et al. 2002; Green et al., 2009; Fournier, Hass, Naik, Lodha y Cauraugh, 2010) y desórdenes en la coordinación, así como en el control postural o tareas de equilibrio (Ghaziuddin y Butler, 1998).

Atendiendo a nuestra población de estudio, Hilton et al. (2007) indican que el nivel de deficiencia motora se ve directamente relacionado con el nivel de severidad del TEA-1, en consonancia con lo expuesto por Kopp, Beckung y Gillberg (2009), que a partir de su investigación concluyen que los problemas motores son más patentes en niñas con menor cociente intelectual (IQ). Otros estudios tratan de comparar el nivel de dificultad motora de personas que presentan TEA-1 con otros de los subtipos del trastorno del espectro autista. En este sentido los resultados son dispares ya que, por ejemplo, Ghaziuddin y Butler (1998), Fourier et al (2010) y Bhat, Landa y Galloway (2011) defienden que aquellos con autismo presentan una coordinación motora menor; mientras que Green et al. (2002) y Henderson y Barnett (1992) exponen que son los niños con TEA-1 aquellos que presentan un mayor impedimento a nivel motriz. Por su parte, Manjiviona y Prior (1995) no aprecian diferencias entre los subtipos en que se divide el trastorno del espectro autista.

Además, hay que remarcar que Ming, Brimacombe y Wagner (2007) apreciaron una prevalencia en los más jóvenes que sugiere una mejora a nivel motriz con el paso del tiempo, fruto de una intervención, la progresión natural o la combinación de ambas. Lo que parece claro, siguiendo a Bhat et al. (2011), es que hay que seguir investigando sobre el funcionamiento motor de las personas con espectro autista y, específicamente, con aquellos que presentan TEA-1.

Otro aspecto característico del TEA-1 es un claro detrimento en el desarrollo de la competencia social, a pesar de presentar un desarrollo cognitivo y del lenguaje relativamente normal (Gutstein y Whitney, 2002; Sumner et al., 2016). Esta competencia queda definida como la habilidad y las estrategias que posee una persona que le permiten establecer interacciones y relaciones con otros individuos (Stichter, Randolph, Gage y Schmidt, 2007), así como relaciones emocionales cercanas,

gestionar relaciones grupales y participar del funcionamiento familiar (Gutstein y Whitney, 2002). Siguiendo a Denham et al. (2001), la competencia social es una variable crítica en la predicción del éxito en la vida y, de hecho, un déficit en esta puede ocasionar un impacto negativo que desencadene en déficits en otras habilidades (Rogers, 2000). Esta cuestión resulta relevante ya que las personas con TEA-1, de manera general, se caracterizan por tener el deseo de ser sociales, pero sin poseer las habilidades necesarias para conseguirlo (Myles y Simpson, 2002). Este bajo nivel de competencia en el ámbito social inhibe su capacidad para mantener amistades, así como reconocer y tratar con el bullying (Stichter et al., 2010) y, por tanto, conviene ayudarlos a desarrollar esta competencia. En este sentido, Bhat et al. (2011), de hecho, defienden que existe un vínculo entre los déficits motores y sociales, que Sumner et al. (2016) explican haciendo referencia a que las habilidades motoras tienen un impacto significativo sobre el comportamiento social de las personas.

También resulta interesante comentar que el nivel de motivación social en personas con TEA-1 es ciertamente bajo, especialmente en hombres (Sedgewick, Hill, Yates, Pickering y Pellicano 2016). La investigación llevada a cabo por Stichter, O'Connor, Herzog, Lierheimer y McGhee (2012) se centró en una intervención para trabajar la competencia social de niños / as con TEA-1, mediante la cual obtuvieron mejoras. Atendiendo al estado de la cuestión, parece pertinente incluir también un enfoque sobre la vertiente social dentro del proyecto que presentamos para tratar de mejorar las habilidades sociales de los participantes.

Otra competencia muy relevante que abordaremos en el programa de ApS es el emocional, que está íntimamente relacionada con la social (Begeer, Koot, Rieffe, Terwogt y Stegge, 2008) ya que a menudo las emociones se entienden como procesos sociales (Salovey, 2003) y sirven para regular las interacciones entre personas (Bege et al., 2007). La competencia emocional se refiere a la habilidad que posee una persona para regular la intensidad y la expresión de las emociones que siente (Gross, 2002). Es un proceso que incluye actividades de carácter psicológico, comportamental y cognitivo que permiten a los individuos modular sus experiencias y expresar sus emociones (Chang, 2009). Un considerable número de investigaciones se han centrado en la competencia emocional en niños/as con espectro autista (Begeer et al., 2008). Por ejemplo, Capps, Sigman y Yirminiya (1995) realizaron un estudio en el que encontraron que los niños/as que se percibían a sí mismos teniendo menor competencia social eran aquellos con mayor capacidad intelectual y, de hecho, eran aquellos que mejor percibían las experiencias emocionales de los demás y sus propias. Es decir, aquellos que consideraban que tenían una competencia social más baja, en realidad tenían una competencia emocional mayor. De acuerdo con este hallazgo, Laurent y Rubin (2004) defienden que los niños/as y adolescentes con TEA-1 deben tratar de desarrollar su competencia emocional, cuestión que nosotros también incluimos dentro del proyecto de ApS.

Finalmente, la última variable de interés para el presente estudio la constituye la competencia matemática, la cual refleja la habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de situaciones en las que las matemáticas juegan o pueden tener un papel importante (Niss, 2002).

La competencia matemática es difícil de adquirir dado que tiene que ver con la manera en la que el niño/a procesa la información, por lo que hay que realizar una adecuación correcta del material y de la metodología de enseñanza según las carencias detectadas. En esta línea, existen autores que defienden que la adquisición del conocimiento matemático tiene que ver con las emociones, las experiencias y

las aplicaciones prácticas (Grandin y Johnson, 2006), por lo que parece interesante entender cómo las personas que presentan diversidad en la adquisición de aprendizajes, en nuestro caso el colectivo de niños/as con TEA-1, pueden ser objeto de nuevas formas de adquisición de la competencia matemática (Lozano, Castilla y Gómez, 2002).

Por lo tanto, nuestro programa de ApS integrará el trabajo de la competencia matemática a través de juegos motrices y recursos manipulativos, planteando mejorar la consecución de la competencia matemática de este colectivo de niños/as. En particular, seguimos el enfoque de Alsina (2010) cuando defiende que estas estrategias son la base para el desarrollo correcto de la competencia matemática

2 OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar los efectos del ApS como método pedagógico alineado con la vertiente docente de la RSU, atendiendo a todos los grupos de interés primarios afectados: estudiantes y población infantil (y sus padres y madres) con TEA-1

Este objetivo se concreta en:

- Descubrir en qué medida el ApS mejorará las siguientes variables en el alumnado universitario: personalidad eficaz, conducta prosocial, aprendizajes técnicos-académicos / competencias profesionales, percepción de la calidad de la enseñanza recibida en la universidad
- Comprobar si el programa de ApS orientado al trabajo de la mejora motora y coordinativa de poblaciones infantiles con TEA-1 conlleva mejoras sobre variables como: coordinación motora y equilibrio, competencia emocional, competencia social, conductas estereotipadas (poca flexibilidad frente los cambios), estereotipias motoras (como aletear, etc.), híper o hiposensibilidad a algunos estímulos y competencia matemática.
- Conocer, desde un enfoque cualitativo, la percepción de los padres y madres (como grupo de interés sobre el que la universidad también da una respuesta socialmente responsable) sobre el programa ApS orientado al trabajo de la mejora conductual, motora y coordinativa de la población infantil con TEA-1.

3 METODOLOGÍA

3.1 Programa formativo basado en el aprendizaje-servicio

Parte del alumnado del Grado de Maestro/a que cursa materias relacionadas con la Didáctica de la Educación Física realizará un programa de ApS en la modalidad de servicio directo, a través de una colaboración con la Asociación Asperger Castellón. El programa de formación consistirá en la prestación de un servicio a los niños/as de la asociación, en el que el alumnado del Grado de Maestro/a, basándose en la guía didáctica de la asignatura cursada (Didáctica de la Educación Física), deberá diseñar, organizar y ejecutar sesiones de Educación Física y de índole lógico matemáticas relativas al currículo oficial marcado por el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria.

Con la aplicación de este servicio del alumnado universitario tratará de potenciar el desarrollo y aprendizaje motor de los niños/as con TEA-1, así como las competencias social, emocional y matemática, proporcionándoles una experiencia lúdica y divertida. Asimismo, la experiencia permitirá a los maestros/as en formación practicar y mejorar sus competencias docentes, a partir de un modelo de aprendizaje experiencial que facilitará alcanzar con garantía los contenidos curriculares de la asignatura y, además, sensibilizar con colectivos con necesidades de atención educativa especial, conociendo de primera mano las realidades de las familias, la existencia y dinámicas de las entidades sociales que trabajan con ellos/ellas, etc., complementando así su formación profesional con una carga de contenido ético y cívico adquirido de manera experiencial.

En todo este proceso, el papel del profesorado universitario que compone el equipo investigador velará por coordinar y gestionar la actividad, además de aconsejar sobre los juegos y actividades propuestas por el alumnado y sobre su interacción con los receptores del servicio, aunque tratará de hacerlo desde un segundo plano por lo que el protagonismo corresponda a los maestros/as en formación.

Para la línea de investigación relacionada con los efectos de la aplicación del ApS sobre el alumnado universitario del Grado de Maestro/a: se aplicará un diseño de investigación mixto. De hecho, los métodos mixtos son la vía por la que entendemos que podemos dar una respuesta global al problema de investigación, tal como pasamos a describir. Esta línea, basada en los efectos del ApS sobre el alumnado universitario que aplica ApS, utiliza complementariamente metodología cuantitativa y cualitativa, desde la concepción de que un proceso tan complejo como es la enseñanza/aprendizaje, en el que intervienen gran cantidad de factores que lo condicionan, debe ser abordado desde la complementariedad de los dos planteamientos investigadores. Cuantitativamente optaremos por un diseño cuasi-experimental con un grupo experimental y otro control, realizando medidas pre y post-test. Por otro lado, a nivel cualitativo apostamos por el uso de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, así como la recogida de información a través de diarios personales. Asimismo, optaremos por el método observacional para determinar la existencia de conductas que evidencien mejoras en las competencias y aprendizajes prácticos del alumnado a lo largo del programa.

Por otra parte, para la línea de investigación basada en los efectos del ApS sobre los niños/as con TEA-1, nuevamente utilizaremos metodología cuantitativa y cualitativa, pero sin un enfoque complementario en este caso. Cuantitativamente optaremos por un diseño cuasi-experimental con un grupo experimental y otro control, realizando medidas pre y post-test sobre las variables estudiadas los niños/as con TEA-1. Por otro lado, a nivel cualitativo apostamos por el uso de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con los padres y madres. Asimismo, optaremos por el método observacional para determinar la existencia de posibles conductas que evidencian mejoras, entre otras, en las estereotipias motrices propias de los niños/as.

En cuanto a las consideraciones éticas que guiarán al procedimiento de la investigación, destacar que el estudio estará sujeto al dictamen de la comisión deontológica de la propia universidad, por lo que la participación de los participantes será totalmente voluntaria y tras la firma de un consentimiento informado. Previamente a la realización de cualquier tarea, y de acuerdo con algunas recomendaciones éticas básicas, se celebrarán reuniones con los colectivos implicados (alumnado universitario y padres/madres de los niños/as) para explicar la naturaleza de la investigación, el interés académico de la misma y el posible uso de los datos obtenidos de acuerdo con intereses científicos. Sin embargo,

hay que decir que esta iniciativa de investigación nace en buena medida por el requerimiento de los propios receptores del servicio, que después de años trabajando conjuntamente han manifestado los miembros del equipo docente-investigador su interés por materializar este proyecto. Los participantes incluidos en la muestra serán informados de las responsabilidades con las que las dos partes (investigadores y participantes) afrontarán el estudio, destacando la confidencialidad y el compromiso de custodia de los datos por parte del equipo investigador.

4 RESULTADOS

El presente trabajo recoge un proyecto de investigación en proceso que, a fecha del envío del manuscrito, todavía no cuenta con resultados contrastados. En todo caso, puede advertirse que su implementación se está ajustando a los parámetros diseñados, aunque será necesario esperar al tener toda la información recogida y analizada para poder aportar resultados concluyentes. No obstante, los indicios hasta la fecha son prometedores, por lo que esperamos obtener resultados positivos en las dos vertientes del estudio.

5 CONCLUSIONES

El proyecto responde plenamente a las necesidades del entorno social de la UJI. Tanto en cuanto a los resultados esperados de la investigación como en la propia estructura de su despliegue, su aplicación producirá una mejora en la sociedad, implicándose directamente en colectivos con clara necesidad social. De hecho, eso precisamente es lo que persigue el ApS, por lo que mantiene una relación directa con la RSU, tal como se ha justificado en el apartado inicial. Por tanto, el proyecto se ajusta perfectamente con la acción de la UJI como institución comprometida con su entorno y con el desarrollo social y cultural del mismo.

6 REFERENCIAS

- Alsina, Á. (2010). La pirámide de la educación matemática: una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática. *Aula de Innovación Educativa*, (189), 12-16.
- Begeer, S., Koot, H. M., Rieffe, C., Terwogt, M. M. y Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review*, 28(3), 342-369.
- Bhat, A. N., Landa, R. J. y Galloway, J. C. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical therapy*, 91(7), 1116-1129.
- Capps, L., Sigman, M. y Yirmiya, N. (1995). Self-competence and emotional understanding in high-functioning children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 137-149.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 280-297.

- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. y DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N. y Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1227-1240.
- Ghaziuddin, M. y Butler, E. (1998). Clumsiness in autism and Asperger syndrome: A further report. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 43-48.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (44), 15-25.
- Gil, J., Chiva, Ó. y Martí, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gil, J., Moliner, M. O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista complutense de educación*, 27(1), 53-73.
- Grandin, T. y Johnson, C. (2006). *Interpretar a los animales*. Barcelona: RBA Libros
- Green, D., Baird, G., Barnett, A. L., Henderson, L., Huber, J. y Henderson, S. E. (2002). The severity and nature of motor impairment in Asperger's syndrome: a comparison with specific developmental disorder of motor function. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(5), 655-668.
- Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Simonoff, E. y Baird, G. (2009). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(4), 311-316.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gutstein, S. E. y Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-171.
- Henderson, S. E. y Barnett, A. L. (1992). *Movement assessment battery for children*. Londres: Psychological Corporation.
- Hilton, C., Wente, L., LaVesser, P., Ito, M., Reed, C. y Herzberg, G. (2007). Relationship between motor skill impairment and severity in children with Asperger syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(4), 339-349.
- Jeste, S. S. (2011). The Neurology of Autism Spectrum Disorders. *Current Opinion in Neurology*, 24(2), 132-139. doi: 10.1097/WCO.0b013e3283446450
- Kopp, S., Beckung, E. y Gillberg, C. (2010). Developmental coordination disorder and other motor control problems in girls with autism spectrum disorder and/or attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, 31(2), 350-361.

- Laurent, A. C. y Rubin, E. (2004). Challenges in Emotional Regulation in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Topics in Language Disorders*, 24(4), 286-297.
- Lozano, M.T., Castilla, M. y Gómez, A. (2002). *Hacia el habla*. Málaga: Aljibe.
- Manjiviona, J. y Prior, M. (1995). Comparison of Asperger syndrome and high-functioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 25(1), 23-39.
- Ming, X., Brimacombe, M. y Wagner, G. C. (2007). Prevalence of motor impairment in autism spectrum disorders. *Brain and Development*, 29(9), 565-570.
- Myles, B. S. y Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 132–137.
- Nenel, M. B., Joel, S. E., Muschelli, J., Barber, A. D., Caffo, B. S., Pekar, J. J. y Mostofsky, S. (2014). Disruption of Functional Organization Within the Primary Motor Cortex in Children with Autism, *Human Brain Mapp*, 35(2), 567-580.
- Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish Kom Project*. Roskilde: Roskilde University.
- Pallarès, M., Chiva, Ó., López, R. y Cabrero, I. (2018). *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399–409.
- Salovey, P. (2003). Introduction: Emotion and social processes. En R. Davidson, H. H. Goldsmith y K. Scherer (Eds.), *The handbook of affective science* (pp. 747–751). Oxford: Oxford University Press.
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L. y Pellicano, E. (2016). Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(4), 1297-1306.
- Stichter, J. P., Herzog, M. J., Visovsky, K., Schmidt, C., Randolph, J., Schultz, T. y Gage, N. (2010). Social competence intervention for youth with Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(9), 1067-1079.
- Stichter, J. P., O'Connor, K. V., Herzog, M. J., Lierheimer, K. y McGhee, S. D. (2012). Social competence intervention for elementary students with Aspergers syndrome and high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(3), 354-366.
- Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N. y Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15, 219-232.
- Sumner, E., Leonard, H. C. y Hill, E. L. (2016). Overlapping phenotypes in autism spectrum disorder and developmental coordination disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(8), 2609-2620.

El territorio como contexto educativo desde el que luchar por la igualdad y la cohesión social

Ana M.^a Martínez, María José Torres de Haro y Antonia Lozano-Díaz

1 INTRODUCCIÓN

Según Vila y Esteban-Guitart (2017), son cada vez mayor el número de voces que reclaman una educación no constreñida a la “educación escolar”, lo cual supone tener en cuenta todas aquellas prácticas y experiencias que el alumnado recibe en sus interacciones con el contexto en el que se desarrolla su vida. La conceptualización psicopedagógica de lo educativo debe superar, por tanto, el marco escolar e incorporar el territorio educativo, es decir, todas aquellas prácticas educativas en las que participa el alumnado de cualquier contexto educativo formal. Defendemos además una incorporación de dicho territorio educativo desde un enfoque de igualdad y cohesión social lo cual lleva a tener en cuenta prácticas educativas inclusivas que suponen incorporar como valor la diferencia, y no como una carga, el establecimiento de elevadas expectativas sobre todo el alumnado, el logro de buenos resultados académicos y el desarrollo de, entre otros, valores de solidaridad, respeto y ciudadanía activa y participativa. Es en este marco donde situamos tanto las prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) como las de comunidades de aprendizaje (CdA). Puig (en Vila y Esteban-Guitart, 2017) sintetiza la propuesta de ApS en una serie de ideas fundamentales: el ApS es un compromiso cívico; articula tres dimensiones educativas básicas: necesidades, servicio y aprendizaje; es una experiencia que incorpora participación, reflexión y reconocimiento; los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración; incorporar el ApS a un centro educativo requiere compromiso personal e inteligencia pedagógica; implantar el ApS en una entidad social supone reconocer su dimensión pedagógica y definir un servicio útil y formativo; los proyectos de ApS siguen etapas establecidas y han de estar abiertos a imprevistos; las competencias son el foco de evaluación del alumnado en los proyectos de ApS; es una metodología flexible que puede aplicarse a diferentes ámbitos; para implantar y difundir el ApS se aconsejan estrategias locales; para evaluar y mejorar un proyecto de ApS es útil utilizar rúbricas. Por su parte las CdA son proyectos que pretenden la transformación del centro educativo para hacer frente al fracaso escolar, lograr el éxito en el alumnado y conseguir que nadie sea excluido, haciendo especial hincapié entre el alumnado más desprotegido o vulnerable (Álvarez y Silió, 2015). Suponen por tanto una alternativa para la inclusión educativa y social al buscar resolver los problemas de fracaso, abandono, absentismo y conflicto escolar (Álvarez, 2017), mediante la apertura del centro educativo al entorno social generando espacios de intercambio, diálogo y participación de diferentes agentes y agencias sociales. A pesar de las diferencias, básicamente teóricas, entre ApS y CdA, son muchos los aspectos compartidos entre ambas prácticas. Conforme a Álvarez y Silió (2015) el aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje se presentan como dos proyectos innovadores y relevantes que se enriquecen mutuamente: pues para ambos son fundamentales la aproximación escuela-comunidad-entorno, el voluntariado y la solidaridad y el papel activo y ciudadano de los estudiantes. Parafraseando a Dewey, ambas propuestas van más allá de “educar para la vida, sino que intentan educar en la vida”. A continuación, vamos a presentar el proceso de ApS que alumnado de primero de magisterio de la universidad de Almería ha llevado a cabo en varios proyectos de CdA de la capital. La experiencia ha sido realizada en la asignatura de *Sociedad, Escuela y Democracia* en el título de Grado en Educación Primaria e Infantil, cuyos objetivos/resultados de aprendizajes son entre otros: Desarrollar un conocimiento racional,

crítico e integrado de la Sociedad actual; Multiculturalidad, desigualdad y cambio social; Describir y explicar los cambios producidos en la educación en valores, para la ciudadanía y los derechos humanos; Identificar, analizar y evaluar las alianzas en la gestión educativa; Idear y desarrollar experiencias grupales de Aprendizaje Servicio (ApS) y/o de Comunidades de Aprendizaje (CdA) en colaboración con las familias y la comunidad, con presencialidad en los centros sociales y/o educativos externos; Reconocer y evaluar la influencia de las instituciones sociales y educativas en las propias actitudes y comportamientos.

La finalidad buscada es promover la reflexión del alumnado sobre su propia práctica de ApS, así como mejorar dicho proyecto en el ámbito concreto de las Comunidades de Aprendizaje. Para ello se utilizó el “Cuestionario de Valoración del Voluntariado Universitario en CdA” de Aguilera, Gómez del Castillo y Prados (2014).

2 OBJETIVOS

Promover y conocer la autorreflexión que el alumnado hace de su propia práctica de Aprendizaje-Servicio en un proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

3 METODOLOGÍA

La muestra estuvo constituida por 27 alumnos/as de la Universidad de Almería. Seis de los alumnos son hombres y 21 son mujeres. En relación a las titulaciones de pertenencia, son estudiantes de primer curso de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Los centros en los que desarrollaron su proyecto de ApS están constituidos como Comunidades de Aprendizaje. Los centros fueron: CEIP José Saramago (Puebla de Vúcar, Almería), CDPC Virgen de la Chanca (Almería), CEIP Miguel Zubeldia (Serón, Almería), IES Carmen de Burgos (Huércal de Almería, Almería). Son todos centros públicos de la provincia de Almería, excepto Virgen de la Chanca, que es un centro docente privado concertado; la mayoría son CEIPs aunque también se desarrollaron prácticas en un IES de la zona.

En relación al tipo de práctica las actividades se centraron en el apoyo a grupos interactivos, apoyo al profesorado y asistencia a la biblioteca tutorizada.

El instrumento utilizado para recoger la información del alumnado fue el Cuestionario de Valoración del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje, diseñado por Aguilera, Gómez Del Castillo y Prados (2014). Es un cuestionario de 101 ítems agrupados en 3 bloques. El Bloque 1 recoge una valoración general de las comunidades de aprendizaje: aspectos positivos y aspectos negativos y propuestas de mejora, comprende 24 ítems. El Bloque 2 recoge una valoración de las tareas desarrolladas con el alumnado del centro educativo relacionado con: aspectos positivos generales relacionados con la mejora del alumnado, el trabajo cooperativo, la presencia de las familias y los voluntarios en el aula y la atención a la diversidad; aspectos negativos y propuestas de mejora en relación a los docentes del centro, los voluntarios, los escolares y la organización del trabajo, comprende desde el ítem 25 al 75. El Bloque 3 recoge una valoración del trabajo con adultos, este grupo de ítems no ha sido usado al no desarrollar actividades con este colectivo. Los ítems están formulados como afirmaciones con las que hay que manifestar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert que va de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Es un instrumento que está online a instancias de los autores y a disposición de quien lo desee.

Para la administración del cuestionario previamente se habló con el alumnado acerca del mismo, con posterioridad se les envió correo con enlace al cuestionario para ser completado.

4 RESULTADOS

En la Tabla 1 pueden observarse los resultados de los componentes de cada uno de los bloques. En el Bloque 1 se recoge la valoración que el alumnado hace de las Comunidades de Aprendizaje en general, los aspectos positivos de este bloque presentan el mayor grado de acuerdo, 4.22, de todos los apartados. Los resultados muestran que los aspectos más valorados por el alumnado universitario fueron: el buen ambiente educativo y personal del centro, la ausencia de discriminación y cooperación, basado en los aspectos positivos más que en los déficits, incorporación de la diversidad cultural, mejora de los aprendizajes y el rendimiento escolar, mejora de la atención del alumnado escolar, el aprendizaje significativo y sostenido, el desarrollo de valores de solidaridad, cooperación y beneficio mutuo, valoración del vínculo escuela-comunidad educativa, el aprendizaje de los propios voluntarios, la necesidad de recibir más información y formación sobre las CdA en la universidad. En cambio el alumnado presenta una media de acuerdo menor en relación a los aspectos negativos con una media de 2.90.

En el Bloque 2 se puede observar la valoración que el alumnado hace de las tareas con escolares. De entre los Aspectos positivos el componente con la media más elevada, es decir con el mayor grado de acuerdo, es el relacionado con la Atención a la diversidad, 3.76: lucha por la superación de desigualdades, respeto por la diversidad cultural, seguimiento del alumnado, papel activo del alumnado y diálogo igualitario. Le sigue en puntuación, con un grado de acuerdo alto, 3.73, aspectos positivos relacionados con el trabajo cooperativo: la relación de ayuda que se establece entre compañeros en los grupos interactivos, los escolares mejoran en comportamientos y habilidades sociales, en la relación de ayuda se beneficia tanto la persona que ayuda como la ayudada, la presencia de familias y voluntarios facilita la cooperación entre escolares y el trabajo cooperativo permite trabajar con grupos heterogéneos. En relación a los Aspectos negativos, el menor grado de acuerdo, 1.68, está con el componente relacionado con los escolares: dificultad de trabajar con niños, escasa asistencia a las actividades, mala conducta, autosegregación por nacionalidades, escasa relación entre nacionalidades, mala influencia de los alumnos más atrasados y similares. Le sigue en menor grado de acuerdo, 1,71, aspectos relacionados con la organización del trabajo en el aula: planificación de los grupos interactivos, diversificación de tareas, necesidad de introducir metodologías y actividades más lúdicas, discontinuidad entre los contextos familiar y escolar.

Tabla 1

Resultados del Cuestionario de Valoración del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje

Bloques	Componentes	Media	DStd
Bloque 1: Valoración de CdA en general	Aspectos positivos	4.22	0.44
	Aspectos negativos y propuestas de mejora	2.90	0.71
Bloque 2: Valoración de las tareas con escolares	Aspectos positivos	3.67	0.50
	Aspectos generales	3.61	0.65
	En relación con la mejora de los escolares	3.73	0.46
	En relación con el trabajo cooperativo	3.42	0.62
	En relación con presencia de familias en aula	3.37	0.41
	En relación con presencia de voluntariado en aula	3.76	0.48
	En relación con la atención a la diversidad	3.36	0.55
	Otros aspectos		
	Aspectos negativos y propuestas de mejora		
	En relación con docentes y voluntariado	1.99	0.84
	En relación con los escolares	1.68	0.81
	En relación con la organización del trabajo	1.71	0.67

5 CONCLUSIONES

El uso de la metodología de Aprendizaje Servicio en la Educación Superior es necesario y repercute positivamente en el alumnado tanto desde el punto de vista académico como personal, profesional y social.

La realización del Aprendizaje Servicio en Comunidades de Aprendizaje aumenta su comprensión del territorio como contexto educativo desde el que luchar por la igualdad y la cohesión social; así como su conocimiento sobre actuaciones educativas de éxito que contribuyen a superar las desigualdades educativas combatiendo el fracaso escolar, mejorando el rendimiento del alumnado y la convivencia en los centros. El aprendizaje experiencial adquirido es sumamente significativo y valioso; la inversión de tiempo y esfuerzo del alumnado se traduce en una mejora social además de personal.

Como plantea Apple (2005), solo en contacto con la realidad se formará al alumnado en el desarrollo de actitudes reflexivas y comprometidas con sus territorios, aspecto que cultivan tanto el ApS como las CdA. Ambos proyectos en la práctica se complementan y enriquecen mutuamente.

En conclusión, desde la Universidad se debe facilitar más la participación del alumnado en este tipo de proyectos que tantas ventajas e impactos positivos tienen; analizando la valoración que el voluntariado realiza de las actuaciones educativas de las CdA como elemento esencial para la mejora de las mismas; incrementando su importancia desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, haciéndolo extensible a más Titulaciones y a más actuaciones educativas de éxito como las Tertulias dialógicas; Asimismo, sería conveniente incluir en el Plan de Estudios de los Grados de Educación Primaria e Infantil una asignatura optativa sobre ApS en CdAs, con el doble objetivo de afianzar más la alianza educativa entre estos dos proyectos que tanto están aportando a la mejora de la educación y contribuir a mejorar la calidad de la formación de nuestro alumnado universitario.

6 REFERENCIAS

- Aguilera, A., Gómez del Castillo, M^a. T., y Prados, M^a. M. (2014). *Cuestionario de Valoración de Comunidades de Aprendizaje por el Voluntariado Universitario (SAVU-CdA)*. Recuperado de: <https://docs.google.com/forms/d/16ajLFRTqvRfILesGhbgbkdlu9cGrTsET7hccgF4Nio/viewform?c=0&w=1>.
- Aguilera, A., Gómez del Castillo, M^a. T. (2015). Valoración de Comunidades de Aprendizaje por el voluntariado Universitario. *Escuela Abierta*, 18, 23-54.
- Álvarez, M. D. C., y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33, 43-58.
- Álvarez, M.D. C., (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, 91, 90-105. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R91/R91-6>.
- Apple, Michael W. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Vila, I. y Esteban-Guitart, ME. (2017) . *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Prácticas de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje: superando las barreras entre la teoría y la praxis educativa

Antonia Lozano Díaz, María José Torres de Haro y Ana María Martínez Martínez

1 INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio (ApS) es una estrategia ideal para llevar a cabo la necesaria conexión entre los conocimientos teóricos y su puesta en práctica. De hecho una de las principales demandas entre el alumnado universitario de educación es la falta de metodologías innovadoras en la facultad cuando, por otro lado, se les inculca a nivel teórico el mantra de la innovación educativa, metodologías alternativas y demás. El uso del ApS facilita el que el alumnado aplique los conocimientos académicos en un escenario real a la vez que prestan un servicio en dicho escenario (Rodríguez-Gallego y Ordoñez-Sierra, 2015). “La aplicación del ApS supone un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E/A), dado que aparecen actores nuevos en los mismos: entidades sociales, profesionales externos, personas receptoras del servicio, administraciones públicas, etc., ampliando la tradicional estructura docente/disciente como únicos elementos implicados” (Gil, Chiva y Martí, 2013, p. 91). Esta metodología además juega un papel esencial en la promoción de valores de solidaridad, competencia social y ciudadana, promoción de la equidad y justicia social. Autores como Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield (2015), defienden que el ApS puede ser el primer paso para formar en cuestiones sobre justicia social en los currícula de los futuros maestros. Defienden que, por otro lado, los estudiantes universitarios formados en este tipo de prácticas son bastante susceptibles de trasladar este tipo de actividades en su práctica con el alumnado de colegios e institutos. Gil et al. (2013) concluyen que el ApS contribuye a la adquisición de valores morales y éticos, a desarrollar la capacidad para llevar a cabo juicios morales, fomentar el valor de la responsabilidad y el fomento de valores de inclusión social. Es en este ámbito, el de la inclusión social, donde entendemos que el ApS es una actividad ideal para proyectos de transformación educativa como las comunidades de aprendizaje (CdA). Las CdA son proyectos que pretenden la transformación del centro educativo para hacer frente al fracaso escolar, lograr el éxito en el alumnado y conseguir que nadie sea excluido, haciendo especial hincapié entre el alumnado más desprotegido o vulnerable (Álvarez y Silió, 2015). A pesar de las diferencias, básicamente teóricas, entre ApS y CdA, son muchos los aspectos compartidos entre ambas prácticas según Gil et al. (2013); el entorno como escenario de la actividad del centro; el rol que juega la comunidad educativa y todos aquellos que deseen involucrarse; los valores de solidaridad intra e intergeneracional como principio vertebrador de las prácticas desarrolladas.

2 OBJETIVOS

Los objetivos que nos proponemos en esta investigación son los siguientes:

- Promover la reflexión sobre la propia práctica de aprendizaje-servicio.
- Mejorar el proyecto de ApS en el ámbito de las Comunidades de Aprendizaje.

3 METODOLOGÍA

3.1 Muestra

La muestra estuvo constituida por 43 alumnos/as de la Universidad de Almería. El conjunto de alumnado que formó parte de la experiencia de forma voluntaria, estuvo integrado por 9 hombres y 34 mujeres. En relación a las titulaciones de pertenencia, son estudiantes de primer curso de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Los centros en los que desarrollaron su proyecto de ApS fueron centros en los que se está llevando a cabo un proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Los centros fueron: CEIP José Saramago (Puebla de Vúcar, Almería), CEIP Virgen de la Chanca (Almería), IES Carmen de Burgos (Huércal de Almería, Almería).

3.2 Instrumento

El instrumento utilizado para recoger la información del alumnado fue el Cuestionario de Satisfacción del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje, diseñado por Aguilera-Jiménez, Gómez Del Castillo y Prados (2014). Es un cuestionario de 54 ítems agrupados en 3 bloques, subdivididos en 9 apartados con seis ítems cada uno, en los que se evalúan los conocimientos, motivaciones y expectativas antes de iniciar la experiencia-servicio (ítems 1 a 12), autopercepciones durante el desarrollo de la colaboración (ítems 13 a 24), utilidad de la colaboración y valoración global en el ámbito académico, profesional, social y personal (ítems 25 a 54). Los ítems están formulados como afirmaciones con las que hay manifestar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert que va de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Es un instrumento que se presenta vía online a instancias de los autores y a disposición de quien lo desee. Para la administración del cuestionario se informó previamente al alumnado sobre los contenidos del mismo, enviando con posterioridad un correo con el enlace para su implementación.

4 RESULTADOS

En la Tabla 1 pueden verse los resultados obtenidos sobre la satisfacción que muestran los alumnos con su ApS en Comunidades de Aprendizaje.

El Bloque 1 recoge los conocimientos, motivaciones y expectativas del alumnado de modo previo a la experiencia, en donde la media de acuerdo con el componente II, es de 2.61, lo cual pone de manifiesto que el alumnado no tenía expectativas negativas o prejuiciosas en general, sin embargo, el grado de acuerdo más destacado, con 3,14 de media, corresponde a las motivaciones del alumnado para participar: práctica real, solidaridad, relación entre teoría y práctica, posibilidad de trabajar con niños, etc.

El 2º Bloque recoge las percepciones durante el desarrollo de la colaboración. El mayor acuerdo es en el apartado “Cómo te has sentido en relación contigo mismo”: orgullo y autorrealización profesional, emociones y crecimiento personal, seguridad e implicación personal. La media es de 3.77 y la dispersión o desviación estándar es de 0.49.

El Bloque 3º recoge la opinión del alumnado sobre la utilidad de su propia colaboración. Como puede verse en la Tabla 1, el grado de acuerdo más elevado es de 3.79 en el componente IX Valoración

global de tu participación en CdA: utilidad en lo personal y lo profesional, posibilidad de repetir y aconsejar sobre la experiencia a otros. El segundo componente más valorado es el VII “Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano profesional” y el componente VIII “Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano social”

Tabla 1

Estructura del Cuestionario de Satisfacción del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje (SAVU-CdA)

Bloques	Componentes	Media	DStd
Bloque 1: Antes de comenzar, conocimientos, motivaciones y expectativas	Razones por las que decidiste inscribirte en CdA	3.14	0.41
	Expectativas antes de comenzar	2.61	0.49
Bloque 2: Durante el desarrollo: percepciones durante el periodo de la colaboración.	Cómo te has sentido en relación contigo mismo.	3.773.59	0.49
	Cómo te has sentido en relación con los demás.		0.48
Bloque 3: Al terminar: utilidad de tu colaboración y valoración global	Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano personal.	3.473.503.65	0.600.52
	Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano académico.	3.64	0.53
	Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano profesional.	3.79	0.55
	Para qué te ha servido colabora en CdA en el plano social.		
	Valoración global de tu participación en CdA.		

5 CONCLUSIONES

A la luz de resultados obtenidos, queda constatado que el ApS como instrumento pedagógico en la educación superior, presenta un conjunto de bondades en el futuro docente que lo pone en práctica, proyectado en una mayor implicación y responsabilidad de su experiencia educativa (Rodríguez-Gallego y Ordoñez-Sierra, 2015), toda vez, que adquieren y desarrollan un pensamiento crítico que les permiten abordar problemas sociales desde su práctica profesional, con mayor influjo en el alumnado vulnerable. Estos datos son consistentes con investigaciones previas realizadas (Winterbottom *et al.*, 2013; Álvarez y Silió, 2015), en donde contemplan que el ApS son propuestas educativas alejadas del déficit característico de la educación compensatoria, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y por ende el éxito escolar.

Todos estos aspectos permiten dan respuestas a las demandas iniciales del profesorado en formación, sobre metodologías alternativas que unifican el aprendizaje significativo y el servicio a la

comunidad. En este sentido, las deducciones confirmatorias del presente estudio, permiten valorar el grado de satisfacción generalizado de los estudiantes participantes en la experiencia de ApS en CdA, dando respuesta al objetivo formulado en nuestra investigación. En coherencia con lo anteriormente expuesto, y avalado por la investigación realizada por Rodríguez-Gallego y Ordoñez-Sierra (2015), todo ello está fundamentado en las altas expectativas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde metodologías alternativas alejadas de la enseñanza tradicional, en donde la labor formativa no recae exclusivamente en manos del profesor, sino en el conjunto de agentes implicados ya sean familias, entidades sociales, voluntarios, profesionales externos, entre otros. Todos somos responsables en materia educativa y unificar esfuerzos en este sentido nos permitirá seguir avanzando en la utopía de alcanzar una escuela de calidad para todos. El hecho de que los futuros maestros se sientan competentes en el ejercicio de su profesión, retroalimenta las iniciativas para prosperar en este campo, al comprobar no solamente los efectos positivos que se desprenden en términos de logro académico y personal, sino en cuestiones relacionadas con la justicia social. A pesar de que Winterbottom, *et al.* (2015), afirman que los estudios científicos que fusionan la justicia social con el aprendizaje-servicio son escasos, de su investigación se desprende que el objetivo de la educación en relación con la justicia social es ofrecer experiencias transformadoras con respecto a problemas de opresión y desequilibrio de poder, especialmente en el ámbito escolar y en edades tempranas, solo así podremos entender que la justicia social precede al cambio social.

Para concluir, señalar que desde nuestra Universidad se pretende promover prácticas ApS en CdA, especialmente enfocadas a los futuros profesionales que intervendrán en los centros educativos. Tal y como ponen de manifiesto Álvarez y Silió (2015) son dos proyectos independientes que no necesitan el uno del otro para su implementación, sin embargo la conjunción entre ambos beneficia la calidad de los mismos, alzándose como proyectos innovadores que se enriquecen mutuamente.

La utilidad de ambos proyectos ha permitido que el alumnado haya mejorado su conciencia social, repercutiendo en un cambio de actitud frente a futuras actuaciones a nivel personal y profesional

Propiciar una óptima formación a partir de la participación activa de nuestro alumnado impulsará los mecanismos de transformación a los que debe aspirar la escuela.

6 REFERENCIAS

- Aguilera-Jiménez, A., Gómez del Castillo, M^a. T. y Prados, M^a. M. (2014). Cuestionario de Satisfacción del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje (SAVU-CdA). Recuperado de https://docs.google.com/forms/d/1v_yTjeX8-FTmeYo-l--KTko4wkxHqPTQhvPxb_mgso/viewform. Álvarez, M. D. C. y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 43-58.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013) La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la educación física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 89-108.
- Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordoñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 314-333.

Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L. y Stubblefield, J. L. (2015). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 33-53.

3. Procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior

*Processes of institutionalization of the Service-Learning
in Higher Education*



Service-learning institutionalization at Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia – from one teacher to the international project

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Zuzana Bariaková & Martina Kubealaková

Matej Bel University Banská Bystrica

1 INTRODUCTION

There is a growing recognition around the world of the role universities can play towards economic growth and social development in the modern “knowledge society”. In recent decades, universities have moved from focusing exclusively on two missions: teaching and research to key actors of economic and cultural growth, transforming themselves into engaged institutions with industry and society at large (Etzkowitz, Webster, Gebhardt & Terra, 2000; Vorley & Nelles, 2008). Nowadays, universities are reconsidering their role in society and their relationships with their various constituencies, stakeholders and communities. This relationship between higher education and society is generally considered as the third mission of universities. One of the strategies developed worldwide in connection with the third mission of universities is service-learning.

Service-learning, which is a relatively new pedagogical strategy in Slovakia, is virtually unknown in the academic environment or in educational practice. At Matej Bel University (MBU), however, the strategy has been applied since the academic year 2005/2006, and it can be stated that MBU is the leader in this field in Slovakia, conducting research, solving grants and publishing at home and abroad. Elsewhere in Slovakia, only the Prešov University in Prešov devotes any time to service-learning and then only in the education of social workers; the Catholic University of Ružomberok is, at present, only in the initial phases of its introduction. There are also several elementary and secondary schools conducting service-learning pilot projects (many in cooperation with the Volunteer Centre in Banská Bystrica and MBU).

2 PROCESS DESCRIPTION

We can identify several steps in the process of institutionalization of service-learning at MBU.

2.1 First step: From volunteering to service-learning

Matej Bel University has been working on the development of voluntary student activities since 1998, particularly in cooperation with the regional Volunteer Centre in Banská Bystrica. The students were involved in organizing numerous volunteer activities for community and nonprofit organizations. In 2000, the regional Volunteer Centre was established as a civic association and started to support development of volunteering not only at university, but also in the Banská Bystrica region. Nowadays, there is still strong cooperation between MBU and the Volunteer Centre and many joint projects have been implemented. The Volunteer Centre also recruits students as volunteers for its volunteer programmes.

MBU has been providing service-learning since 2005. It was implemented by one teacher (nowadays coordinator of service-learning at MBU) within the subject *Third sector and Nonprofit Organizations* in the education of future social workers. Experience with implementation is described in the university textbook for the subject: Brozmanová Gregorová et al., 2009.

2.2 Second step: Establishing the service-learning team of teachers and optional subject for all university students based on service-learning

Since 2013, the project "*Development of innovative forms of education at Matej Bel University in Banská Bystrica*", supported by the Structural Funds, has been instrumental in the qualitative and quantitative development of service-learning at MBU. In 2013, an international training on service-learning was implemented within the Youth in Action project coordinated by the regional Volunteer Centre in Banská Bystrica. Two teachers from MBU participated in the training and later delivered the training for 8 teachers at MBU. In 2013, an interdisciplinary team of 10 teachers from different departments started to develop service-learning at MBU within the above-mentioned project.

Because service-learning is focused not only on the teaching process but also on the learning process, MBU defines it as an active teaching and learning strategy based on a service for the benefit of others, with a view to develop professional and key competencies and forming civil responsibility. It emphasizes that it is the conjunction of the needs of students, the community and the organization (schools). In this understanding, it is obvious that the actual implementation precedes the definition of the needs of students, the needs of the community and the needs of the organization, followed by the creation of / search for the activity to meet all the identified needs.

Consistent with this understanding of service-learning, we conducted a questionnaire survey among university students in May 2013 to identify the needs and preferences of students in relation to the introduction of service-learning into their education. 316 respondents participated in the survey, of which 84% expressed interest in participating in service-learning activities if they were part of a university subject, regardless of whether it was an activity carried out within an existing subject or a separate subject. This interest was a prerequisite for further implementation of this strategy into university education. The second part of the questionnaire was aimed at identifying the needs of students, from whom it was ascertained the activities they preferred, the areas in which they wanted them to be realized, and the forms of implementation. The most preferred activities that students would like to engage in in service-learning were to organize or help with the implementation of an activity or event, and the organization and coordination of leisure activities. Based on the assessment of students' needs, we have applied service-learning since the academic year 2013/2014 to a two-semester optional university subject Service Learning 1 and Service learning 2 led by an interdisciplinary team of teachers. More than 200 students have successfully completed the course up to and including 2018.

Based on the experiences from delivering the course the teachers published the university textbook about service-learning: Brozmanová Gregorová et al., 2014 and a web page about service-learning at MBU was also created <http://www.servicelearning.umb.sk/>.

2.3 Third step: Spreading the service-learning ideas at MBU and third mission in the strategic documents of MBU

The interdisciplinary team of teachers decided to cooperate also after the end of the project and set up a common aim for the team activities: to spread service-learning at MBU among students as well as teachers.

In 2016, MBU entered the international programme directed by Clayss (Latin American Center for Service-Learning) supporting the development of service-learning at universities. Some teachers at the university took part in an on-line course provided by Clayss "*Service-learning in higher education*".

In October 2016, there was an open conference about service-learning and the first round of workshops organized by Clayss for teachers and other stakeholders. The second round of workshops for teachers was realized in October 2017. In 2016 and 2017, two teachers participated in the service-learning study visit and conference about service-learning in Buenos Aires. More than 30 teachers from MBU were educated about implementation of service-learning during on-site and on-line courses offered by Clayss. At the same time, a platform for an exchange of information and experience in the field was created.

Service-learning was officially confirmed by the rector of the university as a way a university can meet its third mission. One of the principles and values of MBU is: “MBU is engaged in development of communities and region, in solving local and national problems and it actively contributes to development of a civic society.” This principle was only put in the strategic documents of MBU in 2017, mainly thanks to the activities regarding development of service-learning strategy. Each year there is also a concrete task regarding the service-learning development in the plan for the university and faculties.

Nowadays, Matej Bel University in Banská Bystrica is applying the following models of service-learning, according to Jacoby (1996):

- *Subject, in which service-learning is an option.* Students in the subject can choose from two or more options to get credits, i.e. service-learning, case studies, research probes or other types of projects. Reflection can be various, it depends on the students – if they were involved in services or not during the tasks.
- *Service-learning as an alternative to a usual subject.* Students can agree with their teacher that the subject will be completed in such a way that service-learning activities will be an alternative to their usual subject. Service-learning in such cases includes intended reflection. However, the student will get credits for knowledge, not for the service-learning activity.
- *Service learning as a practice.* Students, mainly from study programmes oriented on the preparation of helping professions, take part in community activities as a part of their regular school practice. They reflect on their experiences on supervised meetings, as well as in their diaries from practice, portfolios or other forms of reflection. In this case the benefit of practice for both sides (not only for students) and a meaningful connection between service and academic and professional development is stressed.
- *Community research.* Under the supervision of a teacher from the faculty, students are included into the research in the community which should be beneficial to all partners (community/school/students). Members of the community are involved in all phases of the research process.
- *Service-learning subject.* All students in the subject are involved in service-learning activities. Reflection is an integral part of the overall subject and outputs are required.

2.4 Fourth step: Spreading service-learning outside MBU and the next steps in institutionalization

In 2016, MBU took an active part in spreading the strategy in Central and Eastern Europe and the main researcher was invited, as an expert, to take part in the conception of support for the region.

Since 2017, MBU has coordinated two projects directly focusing on the strategy: the research project VEGA 1/0671/17 *The impact of the innovative strategy of service-learning on key competences and civic engagement of university students* supported by the Ministry of Education, Science, Research and Sport; and an Erasmus+ project *Service-learning in higher education – support to the third mission of universities and of civic engagement of students*. In the latter, MBU manages a consortium of partners from 7 countries (5 in the EU and 2 outside the EU). The main objectives of the project are to strengthen the capacities of HEIs related to the fulfilment of their third mission, to enhance civic engagement of students through implementation of service-learning and to improve the quality and relevance of study offered in the field of implementation of service-learning strategy in higher education.

The research team from MBU is also implementing the project supported by Clayss *Mapping of the educational situation in the CEE region*. The purpose of this mapping is to learn about the development of service-learning in Central and Eastern Europe, understand the difficulties of and challenges for service-learning implementation in CEE, as well as identify the key actors already working in the field and the type of work they are doing.

Several teachers also cooperate with the Volunteer Centre in Banská Bystrica which is spreading service-learning into the primary and secondary schools.

In 2017 and 2018, six teachers from the university participated in the working group which was preparing *The Strategy of Education of Children and Youth for Volunteering in Slovakia*. This strategy was adopted in April 2018 by the Minister of Education, Science, Research and Sport. The strategy is based on service-learning pedagogy principles and its aim is to create the prerequisites for the implementation of education for volunteering at all levels of education, to define the objectives and principles of education for volunteering, and to set up measures for its implementation. The strategy and its introduction into practice should help volunteering to become a natural part of the lifestyle of people and communities in Slovakia, thereby connecting formal education with real life. Nowadays, the working group is preparing an educational programme and methodology for teachers in how to implement strategy in practice.

In 2018, the *Fund for Supporting Students' Service-learning Projects* was established at MBU. For the first time, students have the opportunity to obtain support for their project implementation from university sources.

Within the SLIHE project the core service-learning team prepared training for university teachers in cooperation with other involved university partners. In June 2018, a further 10 university teachers from different faculties participated in training and 7 are starting with service-learning implementation in their subjects in the academic year 2018/2019. They are supported by teachers from the core university service-learning team through a mentoring process.

Since 2013, our intention has been to empirically document not only the various stages of implementation, but also the outputs and outcomes of the service-learning application, as well as the limits to our conditions. We are aiming our research on the benefits for students, especially on development of their key competences, personal and social responsibility and attitudes to civic engagement. We are using the pre- and post- surveys in experimental and control group and qualitative analyses of self-reflection after completion of the service-learning course. The outcomes have been

published in several studies and presented at conferences and seminars (see for example Bariaková & Kubealaková, 2016; Brozmanová Gregorová & Heinzová, 2015; Brozmanová Gregorová, Heinzová & Chovancová, 2016; Brozmanová Gregorová, Kubealaková & Heinzová, 2017; Kubealaková & Bariaková, 2017).

3 PARTICIPANTS

Several participants have a role to play in the process of institutionalizing service-learning at Matej Bel University (MBU) in Banská Bystrica. The first is the coordinator of the development of this strategy, whose activities for the development of service learning are related to the solution of several international and national projects, even though they do not have an official job description. Their role is to stimulate the development of a bottom-up strategy, but also to motivate and support teachers to implement this strategy and to link them with community partners.

The coordinator works closely with the core team of service-learning at MBU. This is made up of the 10 teachers who have been involved in the development of the strategy more intensively since 2013, have completed training in this field, implement service-learning themselves and provide mentoring to other teachers if necessary. Some of them also pursue research activities in this topic.

In addition to the core team, there are other teachers at individual faculties who implement service-learning within their courses.

In individual service-learning projects, we work with diverse community partners - NGOs, primary and secondary schools, local authorities and public entities - for example, social service providers.

More than 250 students of various study programs, primarily focused on the study of helping professions, have participated in service-learning projects.

4 MORE POSITIVE ASPECTS

Nowadays, the education system in Slovakia faces numerous problems and, when considering the reduction of their negative impacts, service-learning is offered as a path for several reasons. Its principles are based on the rediscovery of the interest of students in learning and at the same time enhancing the sense of co-responsibility for this process, education opens the door to real-life work experience, strengthens interdisciplinary cooperation, provides the opportunity to realize the real scale of achieved knowledge and personal development, their usability and limits, promotes the openness of the school environment to contemporary reality, and seeks, through specifically selected activities, to promote preparation for not only successful integration but to prove one's worth. This corresponds fully to MBU's mission "to contribute to the development of wise, morally, critically minded and socially valued personalities". The role is not to form "only" professionals but comprehensive socially responsible personalities.

In the process of service-learning institutionalization at MBU we can find several positive aspects that have supported the development of service-learning:

- Personal and non-formal support from the university management;
- Support and possibilities for learning from experienced partners;
- Support at faculty level at the Faculty of Education MBU;

- Support from several guarantors of study programmes;
- Experiences with volunteering and strong cooperation with the Volunteer Centre;
- Positive student reactions
- Visible benefits of service-learning projects for communities, students, teachers and school;
- Interdisciplinary team of teachers (sharing experiences and responsibilities, professional and personal development, prevention of burn-out);
- Sharing knowledge and experiences outside the university.

5 DIFFICULTIES AND STRATEGIES USED

In the process of service-learning institutionalization, we can identify several difficulties at different levels.

At national level, we can mention the state policy which does not support the third mission of universities in Slovakia. Upon analysis of strategic documents, Matulayová (2014) states that no strategic documents use the term “third mission” or “third role” of universities. “New roles” or social engagement of universities is not mentioned either. The focus is on the connection towards industry and private sector. Knowledge is considered as goods, and education and research as services. The Slovak Republic has adopted the approach of laying the emphasis on the economic dimension of higher education. Academic capitalism is visible in all aspects of the national policy for tertiary education, science and research – from organization and financing through quality and outcomes measurement to future development. The system of financial support for universities is based primarily on the number of students and quantitative outcomes in research.

The second important factor influencing development of service-learning is the general attitude of society regarding the responsibility for solving problems in society and communities. According to many researches the prevailing opinion in Slovakia is that the solution of other people’s problems is the competence of the state and not of individuals or groups active in volunteering. It is still stated that “the caring state should stay its hand regardless of whether we are in poverty or are doing well.” (Bútorová, 2004)

The obstacles at *university level* consist mainly from these factors:

- Weak motivation for innovation in the school curriculum;
- Long-term distrust in experimental and non-formal education in any form;
- Preparation in how to use the experimental and non-formal learning methods is absent;
- Absence of pedagogical materials for teachers;
- Weak support from colleagues, heads of departments and faculties in some cases;
- Community activities of teachers are not part of their evaluation.

The above-mentioned factors also influence the interests of *students* in subjects based on the service-learning strategy. Teachers who are not convinced about the usefulness of this concept, the reason is mainly due to their own lack of experience, are not able to motivate students to participate. We can also find opponents of non-formal education among students. They sometimes think that only formal education and lectures are “right” education. They want to be educated in the classroom and if

the education is taking place outside the school, and in vulnerable communities, it ceases being “lucrative” for them. We can also see other paradoxes. Sometimes, students think that to gain credits for a service-learning course is a simpler way than traditional education. They are motivated to enrol for the subject, however, after they discover that service-learning project needs not only personal investment and knowledge but also time, they lose their pragmatic interest. All of these factors are caused by the relationship with education, by a low willingness to step outside of one’s comfort zone, but also by the absence of education for civic responsibility and engagement at lower levels of education¹. It also documents the low sensibility toward social problems.

6 CHALLENGES AND PERSPECTIVES

We have managed to take the first steps in service-learning institutionalization at MBU, but we have several challenges for the future. First, we need to work on the formal institutionalization of service-learning and administrative support from university. The coordinator of service-learning at the university is not an official position. With an increasing number of service-learning courses and projects, we face the challenge of cooperation with community partners. Banská Bystrica is a small town and sometimes it has happened that different student groups are asking for cooperation from the same community partners.

Based on experience with the implementation of student practice in social work based on the service-learning pedagogy we can see ample space for service-learning development in connection with practice in different study programmes. This connection has the potential to transform the relationship between the university and community partners (schools, non-governmental organizations, state bodies...). Within the framework of traditional practice, the university asks community partners for cooperation, whereas within practice based on service-learning principles the university comes with the offer.

Adoption of the Strategy of Education of Children and Youth for Volunteering means a stern challenge for the future development of service-learning. The university can play an important role in the process of implementation as a national expert in this field. This can also help to develop service-learning at university level.

The implementation of the university third mission and service-learning in the university curriculum is an important structural issue. We have managed to complete the first steps in the process. The biggest challenge is not the formal change but the mental change, which is a long-term and challenging process. We need to take into consideration that it is not possible to change 100 percent of population. At the strategy level we need to focus not only on the formal institutionalization, but also consistently promote the results of the service-learning projects and work on research in this area.

7 ACKNOWLEDGMENTS

The contribution is the output of the project VEGA 1/0671/17 “The Influence of Service Learning – Innovative Strategy for Education – on Social and Personal Development and Citizen Involvement of University Students”.

¹ The Strategy of Education of Children and Youth for Volunteering is only at the beginning of implementation.

8 REFERENCES

- Bariaková, Z. & Kubealaková, M. (2016). Experience of Implementing Service Learning on Matej Bel University in Banská Bystrica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 137–147.
- Brozmanová Gregorová, A., Adolfová, I., Hirt, B., Kunická, J., Pirošík, V. Štulrajterová, A. & Vrbický L. (2009). *Tretí sektor a mimovládne organizácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Brozmanová Gregorová, A. & Heinzová, Z. (2015). Rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií študentov a študentiek UMB prostredníctvom predmetu Service learning. In *Człowiek w wielowymiarowym obszarze działań społecznych: kreacja, pomoc, interwencja* Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Piłe.
- Brozmanová Gregorová, A, Heinzová Z., & Chovancová, K. (2016). Impact of Service-learning on Key Students' Competences. In *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 1-10.
- Brozmanová Gregorová A., Kubealaková M. & Heinzová Z. (2017) Service-learning and Development of Social and Personal Responsibility In *Actas de la IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS, 2017.
- Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Heinzová, Z., Chovancová, K., Kompán, J., Kubealaková, M., Nemcová, L., Rovňanová, L., Šolcová, J. & Tokovská, M. (2014). *Service learning – Inovatívna stratégia učenia (sa)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Bútorová, Z. (2004). Mimovládne organizácie a dobročinnosť vo svetle verejnej mienky. In Majchrák, J., Strečanský, B., Bútor, M.(eds.). *Keď ľahostajnosť nie je odpoveď*. Bratislava: IVO.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, Ch. & Terra, B., R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-330.
- Jacoby, B. & Associates. (1996). *Service-Learning in Higher Education. Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kubealaková, M. & Bariaková, Z. (2017) Experience of Implementing Service Learning on Matej Bel University in Banská Bystrica. In *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 137-147. doi:10.1344/RIDAS2017.3.11
- Matulayová, T. (2014). Tretie poslanie univerzít na Slovensku. Ako je realizované v pregraduálnom vzdelávaní sociálnych pracovníkov? In *Aktuálne otázky teórie, praxe a vzdelávania v sociálnej práci. Zborník vedeckých štúdií vydaný pri príležitosti 10. Výročia Katedry sociálnej práce PF UMB v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum.
- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 119-135.

Institucionalización de Aprendizaje Servicio en la UC: Avances y desafíos luego de 8 años de implementación

Manuel Caire Espinoza¹ y Chantal Jouannet Valderrama²

P. Universidad Católica de Chile

1 INTRODUCCIÓN

La P. Universidad Católica de Chile (en adelante UC) incorporó el año 2004 la metodología Aprendizaje Servicio (A+S) en su currículum, desarrollando un modelo de formación para la implementación de A+S. Para la UC, A+S es una “metodología pedagógica experiencial, [que integra] actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad” (Furco y Billig, 2002, p.25).

Las carreras vieron el valor de esta metodología, no solo por su componente de servicio, sino porque los resultados a partir de la experiencia estaban en coherencia con sus propios planes de estudio, que impulsan el desarrollo de competencias como el compromiso social, pensamiento crítico, o el trabajo en equipo (Jouannet, C., González, M. y González, T., 2016). Luego de años de sistematización de la experiencia y en concordancia con los planteamientos de Furco (2008), en el año 2010 el programa A+S UC llega a una primera aproximación de un modelo de institucionalización a nivel de carrera (Jouannet, C., Montalva, J.T., Ponce, C. y Von Borries, V., 2015). Ese mismo año, a través del Plan de Desarrollo 2010-2015, la UC se compromete a intensificar la incorporación de cursos A+S en las carreras (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010).

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

El creciente aumento de cursos implementando A+S, implicó el desafío de establecer un apoyo más allá del curso aislado. Fue necesario entonces pensar un modelo con etapas y acciones concretas, que incorporará de manera sistemática y operacionalizada la metodología A+S en el currículum (ver figura 1).

Este modelo de institucionalización de A+S en las unidades académicas se construyó a partir de un largo proceso práctico-reflexivo dentro de la UC, que permitió identificar las características que éste debía tener para que fuese un modelo flexible y adecuado a las diversas carreras en la UC.

El proceso de Institucionalización de A+S se publicó por primera vez el año 2015 (Jouannet et al., 2015), sin embargo, ese modelo ha ido evolucionando. A la base de esta primera propuesta se construyó el actual modelo que consta de cuatro grandes etapas, que a su vez cuentan con espacios de sistematización constante de información que permiten orientar el proceso. Para más información de esto, se puede consultar el sitio web del Centro de Desarrollo Docente UC³.

¹ Coordinador A+S P. Universidad Católica de Chile. Contacto: macaire@uc.cl

² Subdirectora Centro Desarrollo Docente P. Universidad Católica de Chile. Contacto: cjoannet@uc.cl

³ Centro de Desarrollo Docente UC: <https://desarrollodocente.uc.cl/>

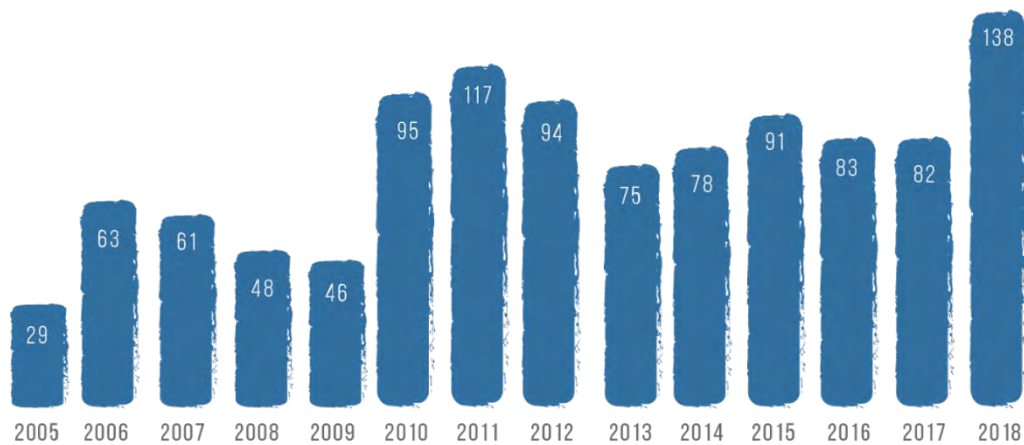


Figura 1. Asignaturas con A+S en la UC, periodo 2005-2018⁴

2.1 Etapa I - Inicio de la Institucionalización

Tiene como objetivo la conformación de un equipo promotor de A+S al interior de la carrera que genere el levantamiento de información necesaria para evaluar la factibilidad de incorporar A+S en el curriculum. Para que esta etapa se cumpla, es deseable conformar una comisión diversa que asegure el trabajo en equipo con múltiples miradas: directivos de la carrera, académicos con y sin experiencia en A+S, estudiantes, socios comunitarios, representantes Programa A+S UC.

Una segunda acción en esta etapa es realizar una Autoevaluación del nivel de institucionalización. Para esto, se recomienda la aplicación de la Rúbrica de Autoevaluación de A+S elaborada por el Programa A+S. Esta rúbrica está constituida por cinco dimensiones: I) Incorporación de A+S desde un enfoque curricular; II) Docentes A+S; III) Trabajo con socios comunitarios; IV) Protagonismo estudiantil y; V) Soporte y gestión de la implementación de A+S en la Unidad Académica. Fue construida en base a los aportes de la Rúbrica de Autoevaluación de la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (Furco, 2002) y en consideración de la aplicación práctica del Modelo A+S en la UC (Jouannet, Salas, Contreras, 2013).

2.2 Etapa II – Diagnóstico

Tiene como objetivo recopilar y analizar información de la carrera y ver la coherencia con documentos institucionales (p.e. proyecto educativo, plan estratégico de la carrera, Impronta UC, malla curricular, etc.) junto con evidencia recogida de la experiencia de la carrera (p.e. programas de cursos, encuestas de evaluación final de asignaturas A+S, listado de docentes capacitados en A+S, etc.).

En esta etapa también se recopila información sobre las experiencias de A+S en el mundo y otras universidades del país, relacionadas con su disciplina. Finalmente, en esta etapa se desarrolla un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). Es la comisión A+S quien determina qué dimensión de la carrera se analizará (p.e. apoyo institucional para la institucionalización de A+S, estado de la masa crítica, relación con la comunidad, etc.).

⁴ Elaboración propia Programa A+S UC

2.3 Etapa III - Diseño y Propuesta de Implementación

Tiene por objetivo realizar un análisis curricular de la malla de la carrera, en el cual se revisa la tributación de los cursos y las características que hacen factible la implementación de A+S.

El primer paso en esta etapa es evaluar qué habilidades transversales serán desarrolladas a partir de la metodología A+S para el cumplimiento del perfil de egreso de la carrera.

Un segundo momento es definir qué cursos de la malla curricular se implementarán como pilotos durante el primer año de implementación.

Habiendo identificado las habilidades transversales en el paso anterior, la comisión identificará qué cursos de la malla podrían desarrollar estas habilidades a lo largo de la carrera.

También es importante definir el perfil del o los socios comunitarios para trabajar con A+S, ya que esto permitirá dirigir su búsqueda y facilitar el proceso para el encargado de A+S de la carrera.

Un cuarto paso de esta etapa es la definición de la gestión docente para identificar las medidas que faciliten la sustentabilidad de la institucionalización (p.e. recursos necesarios para promover la participación de los docentes en congresos, inclusión de ayudantes a los cursos escogidos como pilotos, etc.)

Finalmente, esta etapa se cierra con la capacitación en A+S a los docentes que implementarán los cursos piloto.

2.4 Etapa IV - Implementación y Evaluación

Tiene como objetivo realizar pilotos y evaluar sus resultados para la toma de decisiones en cuanto al rediseño o incorporación formal de la metodología al currículum.

Esta evaluación implica generar evidencia desde todos los actores implicados, para posteriormente reflexionar sobre la continuación y ajustes necesarios para cada curso. A partir de esto, se cierra el proceso de institucionalización, realizando nuevamente la Rúbrica de autoevaluación A+S. En este paso, es importante cerrar la propuesta en relación a la gestión docente, y en base a la evidencia y sistematización de los resultados, poder establecer cuáles serían los elementos claves para la visibilización de A+S en la carrera, incentivos docentes, financiamientos, entre otros.

3 PARTICIPANTES

Considerando la diversidad de Facultades, algunas carreras realizaron un proceso de implementación con diferentes resultados. Las carreras que ya tienen procesos finalizados:

- Enfermería cuenta con 4 asignaturas marcadas con A+S, un modelo de monitoreo de competencias transversales, un docente coordinador de la carrera.
- Construcción Civil cuenta con 4 asignaturas marcadas con A+S, cursos con horas asignadas en la carga académica de los docentes, docente coordinador con horas protegidas para gestión A+S, alianzas con socios comunitarios.
- Pedagogía General Básica – con 4 cursos marcados) y Pedagogía en Educación Parvularia (con 5 cursos marcados) ambas carreras en el Campus Villarrica, poseen cursos A+S con

reconocimientos en horas, docente coordinador de la carrera, costos de operación y traslados, firma de acuerdos con socios comunitarios.

- Nutrición y Dietética, con 4 asignaturas marcadas con A+S, apoyo en investigación y participación de congresos.

Otras carreras que están en etapas intermedias del modelo son: Fonoaudiología, Kinesiología, Odontología, Psicología, Diseño, Medicina y Agronomía.

4 ASPECTOS MÁS POSITIVOS

Un primer aspecto positivo en la UC, es que esta metodología está en coherencia con la Misión de la Universidad, con la Impronta UC, el Plan de Desarrollo UC (2010) y eso se materializa en un programa A+S dentro de un Centro de Desarrollo Docente que acompaña este proceso. Esto es un elemento que facilita la incrustación de A+S en la cultura de la Universidad, no quedando en una experiencia aislada.

Un segundo aspecto positivo es el camino por el cual se llegó a este modelo, fruto de un proceso dialógico de ensayo y error (Jouannet, et. al., 2015), de la revisión de la propia evidencia sobre resultados de implementación A+S en estudiantes, docentes y socios comunitarios (Berríos, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M., & Rubio, X., 2012) y que trató de adaptarse a cada carrera.

5 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

La dificultad más relevante que se ha detectado en estos años, es que al ser un modelo flexible para cada carrera, ha llevado a extender algunos procesos más allá de los 3 años, producto de rotación interna de profesionales, procesos de acreditación de las carreras, entre otros. Una segunda dificultad, es que este esquema de cuatro etapas en la que se identifican varias asignaturas marcadas con A+S, no ha sido factible de implementar en algunas carreras, debido a la estructura curricular con que se definen dichas disciplinas. Así por ejemplo, en Ingeniería los estudiantes cuentan con algunos cursos mínimos obligatorios para todos y a mitad de carrera, se dividen en especializaciones que no permite asegurar que cada uno de ellos pase por el mismo número de experiencias A+S.

En ambos casos, las estrategias empleadas por el Programa A+S ha sido avanzar con cada una de las carreras en un proceso ad hoc a sus necesidades. Es decir, para los casos en que el proceso de institucionalización se ha extendido en el tiempo, flexibilizar en las etapas con el fin de favorecer las mejores decisiones institucionales para las carreras. Y en el caso de las disciplinas con mallas curriculares complejas, hacer una revisión de los puntos en común que pueden tener los estudiantes a lo largo de su proceso formativo, como, por ejemplo, asegurar el A+S en los primeros años, en los cursos capstone de último año o en las prácticas profesionales.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

Algunos de los retos que este proceso de institucionalización presenta son:

(a) adopción de una perspectiva de calidad y mejora continua del modelo de institucionalización de A+S. Desde el año 2010 a la fecha, el modelo de institucionalización A+S UC, ha sufrido cambios producto de la reflexión. El reto central es recoger los elementos que sigan surgiendo para mejorar este modelo y ofrecer a las carreras, etapas, procesos y herramientas útiles para que este camino sea fructífero.

(b) el desarrollo de herramientas para el seguimiento y evaluación del proceso de institucionalización. La implementación de la Rúbrica de autoevaluación de Furco, fue el instrumento que se utilizó en una primera etapa. Actualmente el Programa A+S ha elaborado una Rúbrica de los niveles de Institucionalización de A+S en una unidad académica, la que debe ser aplicada y evaluada.

(c) propiciar la evaluación, investigación y publicación de los resultados de la institucionalización en cada carrera.

7 REFERENCIAS

- Berrios, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M., y Rubio, X. (2012). *Resumen estudio: resultados de aprendizaje servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios*. Recuperado de: <http://desarrollodocente.uc.cl/Descargar-documento/174-Resumen-Estudio-Resultados-de-Aprendizaje-Servicio-en-la-UC-desde-la-mirada-desus-actores.htm>
- Furco, A. (2002). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education* (ed. rev. 2002). California: International Center for Research on Community Engagement.
- Furco, A. y Billig, S. H. (Eds.) (2002). *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing. Connecticut: IAP.
- Furco, A. (2008). *Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior* (ed. rev. 2003). Universidad de Brown, Proyecto de Campus Compact. *The International Journal for Global and Development Education Research*, 0 (October 2011), 77-88.
- Jouannet, C., Salas, M. H., y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 197-212. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200007
- Jouannet, C., Montalva, J.T., Ponce, C. y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 112-131.
- Jouannet, C., González, M. y González, T. (2016) Metodología A+S: una oportunidad de desarrollo de habilidades transversales en estudiantes universitarios. *Revista Inter-Universitaria de Investigación Sobre Discapacidad E Interculturalidad. Grupo de Investigación Educación y Diversidad Universidad de Zaragoza*, 2, 115-126.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2010). *Plan de Desarrollo 2010-2015*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/297/Plan%20de%20desarrollo%202010-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del Aprendizaje-Servicio y la transferencia social en la UPF: marco para la definición del nuevo modelo educativo (EDvolución)

Mònica Figueras-Maz¹ y Carme Hernández Escolano²

Universidad Pompeu Fabra

1 INTRODUCCIÓN

El Plan Estratégico 2016-2025 de la Universidad Pompeu Fabra (UPF, 2016) explicita la voluntad de convertirse en una universidad socialmente responsable y sostenible, incorporando el compromiso social como uno de sus dos ejes transversales.



Figura 1. Convertirse en una universidad socialmente responsable. Ejes transversales del Plan UPF 2017-2025. Fuente propia: UPF

El contexto internacional marca una agenda para el desarrollo sostenible que incide en los propios objetivos de las universidades como agentes dinamizadores de dicha agenda. El 25 de septiembre de 2015 las Naciones Unidas (ONU) aprobó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los 17 objetivos de la Agenda 2030, “una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un camino con el que mejorar la vida de todos” (ONU, 2018) orientados a hacer más sostenible y justo el desarrollo global, como la erradicación de la pobreza, el cambio climático, entre otros.

En este horizonte común las universidades tienen un papel protagonista por su incidencia en la formación de futuros titulados y el desarrollo de competencias transversales de los jóvenes estudiantes. En este sentido, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) hace público en el año 2018 el compromiso común y asume dicho rol “como agentes dinamizadores del necesario cambio social para cumplir los ODS” (CRUE, 2018).

Así mismo, la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP), universidades firmaron en el 2017 un manifiesto conjunto del compromiso con los ODS en aras de una educación transformadora para un mundo nuevo (ACUP, 2017).

¹ Vicerrectora Compromiso Social e Igualdad

² Unidad de Igualdad

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



Figura 2. Objetivos de desarrollo sostenible. Fuente: Naciones Unidas

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Los compromisos precedentes respecto a las políticas de desarrollo sostenible de la UPF se concretan en la definición de un Código Ético (2012), una política de sostenibilidad ética (2014) y la elaboración de planes específicos para la Igualdad efectiva mujeres-hombres, Inclusión (diversidad funcional y socioeconómica), Movilidad sostenible y segura, Sostenibilidad y Promoción de la salud.

Así mismo en su estrategia 2016-2025 marca objetivos estratégicos agrupados en torno a cinco ámbitos clave, la “Docencia y aprendizaje”, la “Investigación, innovación y creación”, la “Sociedad, ciudad y transformación”, la “Comunidad universitaria: identidad y participación”, la “Financiación, gobierno y gestión”, y la Internacionalización y el Compromiso Social son ejes transversales comunes a todos ellos.

En concreto, por lo que respecta a la formación y la aplicación para el desarrollo sostenible (ODS) se identifican tres ejes básicos, la docencia, la transferencia social y la investigación.



Ámbitos del desarrollo sostenible



Figura 3. Ámbitos de fomento del desarrollo sostenible. Fuente propia: UPF

Entre las iniciativas de la UPF orientadas a promover la innovación y el compromiso social desde la docencia y el aprendizaje y la transferencia social, se identifican las de ámbito curricular y las de carácter extracurricular. En el primer caso aquellas que aplican la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) y como extracurriculares, las que tienen una orientación al aprendizaje competencial transversal, de transferencia social, desarrolladas desde el voluntariado, con reconocimiento curricular y guiadas y evaluadas como proceso de aprendizaje. En ambos casos tienen como finalidad dar respuesta inclusiva a colectivos vulnerables del entorno más próximo en atención a alguno de los 17 ODS de la Agenda 2030 y de las necesidades concretas y a desequilibrios socioeconómicos, diferenciándose así de los proyectos de solidaridad y cooperación internacionales.

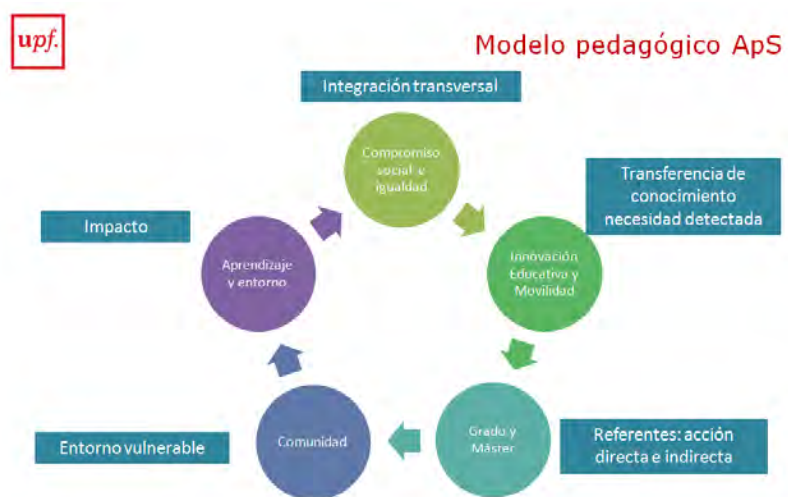


Figura 4. Modelo pedagógico de aplicación del ApS en la UPF. Fuente propia: UPF

En resumen, el modelo pedagógico se orienta a fomentar el desarrollo sostenible a través del ApS y la Transferencia Social, basado en el diseño de experiencias transversales e interdisciplinares en el ámbito curricular y extracurricular, alineadas con las necesidades y los objetivos del entorno, de las entidades colaboradoras, y la implicación de equipos docentes e institucionales, han sido claves del servicio y aprendizaje eficaz. Las evidencias muestran la capacidad transformadora y la ampliación de perspectivas del alumnado participante, así como la importancia de satisfacer un servicio concreto en un contexto práctico donde desarrollar competencias.

3 PARTICIPANTES

Las distintas experiencias realizadas hasta ahora y las que están en curso han planteado, por ejemplo, la necesidad del alumnado universitario en asesorar sobre temáticas relacionadas con cada titulación (el emprendimiento social, la economía social, la publicidad institucional, etc.) a colectivos diversos (adultos en riesgo social que tratan de iniciar un proyecto de empresa, adolescentes y escolares con dificultades de aprendizaje, etc.) y poner al servicio de las entidades las experiencias de estas realidades en contextos de aprendizaje de Grado y Máster diversos.

En términos de aprendizaje, las evidencias han mostrado a lo largo de este tiempo, la capacidad transformadora, la ampliación de perspectivas del alumnado participante y la importancia de satisfacer un servicio concreto, un contexto práctico donde ejercitar el conocimiento adquirido en el marco de la titulación. En cuanto al servicio, ha supuesto una oportunidad de conectar con el entorno próximo y de dar valor comunitario al aprendizaje en términos de servicio.

Para conseguir este efecto es necesaria la implicación del equipo docente interdisciplinar dispuesto a innovar transversalmente en este ámbito, impulsar el contacto con el entorno y la identificación de necesidades a las que responder y definir un equipo nuclear institucional de impulso al Aprendizaje Servicio. Sin olvidar las buenas prácticas docentes que de manera intuitiva ya habían incorporado la perspectiva de la responsabilidad social como un referente en la docencia y que serían el punto de partida (UPF, 2015).

Así mismo ampliar la red con entidades e instituciones del entorno, a través de un sistema ágil de intercambio de conocimiento y de diagnóstico de necesidades.

4 ASPECTOS MÁS POSITIVOS

El apoyo institucional desde el vicerrectorado de Compromiso Social e Igualdad, así como la valoración del reconocimiento en los informes de autoevaluación, han sido clave para la incorporación y desarrollo de este modelo de aprendizaje y ahora de su impulso para el desarrollo de los ODS. Como demuestra, por ejemplo, su incidencia para integrar la innovación social en la convocatoria interna del Plan de Apoyo a la Innovación y Aprendizaje a la UPF a través del eje transversal del compromiso social y la igualdad, fomentando su perspectiva en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación (Hernández, Monllau, Fernández, Domingo, y Martín, , 2015).

Modelo docente ApS: desarrollo sostenible

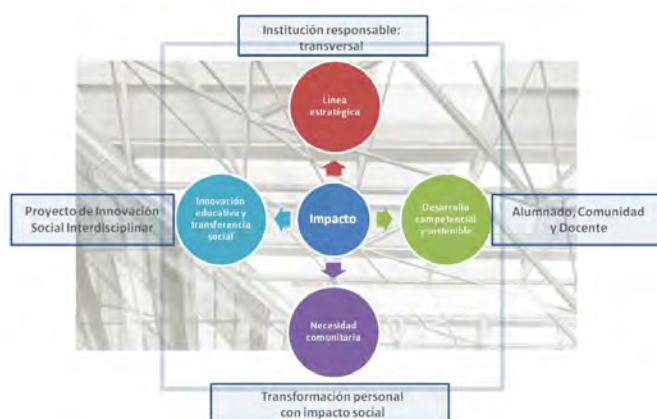


Figura 5. Modelo docente ApS en la UPF para el desarrollo sostenible. Fuente propia: UPF

Respecto al alumnado, la evolución del reconocimiento de la dedicación a actividades relacionadas con otros ámbitos de aprendizaje a través del voluntariado, el seguimiento de actividades de transferencias social reconocidas por la institución, la formación transversal de libre elección con asignaturas para construir currículo a través del sistema de PACS o la movilidad en aprendizaje social (MAPS), han sido clave.

Así mismo, el hecho que la UPF esté trabajando en la definición de un nuevo modelo educativo (EDvolución) que incluye muchas dimensiones como son el acceso a la universidad, presencialidad, *Landing Take-off*, acompañamiento al estudiante, dedicación docente, metodologías de aprendizaje, Evaluación, Aprendizaje por proyectos, Universidad y Empresa, Competencias UPF, así como la definición de competencias identitarias transversales en todos los grados, como son las competencias de perspectiva de género y compromiso ciudadano global, como capacidad de evaluación y resolución

de desigualdades, visión global del mundo, integridad ética personal y profesionales, compromiso con la justicia social y la sostenibilidad de la cultura democrática.

EDvolución plantea un proceso de reflexión sobre la integración y aplicación de la innovación, también social, como el ApS entre el conjunto de metodologías innovadoras y activas. La competencia de innovación es clave para el desarrollo docente (Pagés et al., 2016). En pleno debate del modelo educativo, el ApS se incorpora al modelo para el desarrollo de competencias transversales como el compromiso social. Este nuevo modelo prevé el Pasaporte UPF, programa complementario que facilite el reconocimiento y la visibilidad de determinadas habilidades y subraye singularidades curriculares de cada estudiante (por ejemplo, el “sello” obligatorio en sostenibilidad, “visado plus” en voluntariado, etc.).

La integración de la innovación social reconocida como innovación educativa (Hernández y Figueras, 2016) incluye el ApS como metodología activa en la reflexión sobre el modelo educativo que permite el desarrollo de los ODS de manera natural y contextualizada.

En dicho contexto, las distintas iniciativas de ApS y de transferencia social se plantean como proyectos de innovación educativa desde este paradigma metodológico y conjuntamente a través de titulaciones diversas; el ApS aplicado a las prácticas curriculares, el trabajo específico de asignaturas, así como el trabajo final de Grado y de Máster, son algunos de los contextos de aprendizaje desde los que se han favorecido dichos proyectos.

Se cuenta ahora con modelos diversos de atención a necesidades, se integra entre las asignaturas (TFA), procesos de prácticas y procesos de aprendizaje finales (TFG y TFM), proyectos de movilidad, itinerarios formativos específicos optativos (asignaturas sobre sostenibilidad, una propuesta de *minor*, etc.), así como híbridos extracurriculares con un vínculo de aprendizaje transversal, con proyectos interdisciplinarios y transversales de carácter transferencia social.

Sin olvidar, la elevada conexión con las entidades con las que se trabaja y la capacidad de establecer conexiones duraderas y sostenibles en el tiempo.

En resumen, todo ello implica un modelo centrado en:

- Referencia innovadora e integrada en la estrategia de desarrollo de la responsabilidad y del compromiso social.
- La implicación de equipos institucionales y de equipos docentes.
- Un modelo metodológico para la aplicación de la innovación social desde el currículo y aprendizaje transversal desde contextos extracurriculares.
- La innovación docente orientada al desarrollo competencial.

5 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

La desigual implicación en los proyectos entre las distintas Facultades, ámbitos de conocimiento, la necesidad de formación del profesorado, la identificación de buenas prácticas y la detección de necesidades del entorno; así mismo es una dificultad la inestabilidad de las asignaturas y la débil perdurabilidad de ciertos proyectos, son dificultades clave para su general implementación.

Así como el necesario estudio y evaluación del impacto de las acciones tanto en el aprendizaje como del servicio, así como los cambios en las expectativas y creencias del alumnado participante, en el bagaje identitario y en su capacidad para generar transformaciones sostenibles en el tiempo.

Las acciones y estrategias que, desde los inicios, 2014-2015, han facilitado su desarrollo:

- Marco y plan estratégico institucional. La definición de un Plan Estratégico que incluye el compromiso social como competencial identitaria.
- Reconocimiento y visualización. El reconocimiento de la dedicación docente en los instrumentos del informe docente para el reconocimiento. Plan de difusión y visualización de la actividad en este sentido.
- La innovación educativa. El Plan de ayudas para el apoyo a la innovación y la mejora de la calidad educativa integrando una línea de transversal y estratégica orientada al apoyo a proyectos orientados a promover el compromiso social y la sostenibilidad a través de metodologías como el ApS, que en su edición 2018-2019 explicita su apoyo a iniciativas que integren alguno de los ODS.
- Formación. Identificando necesidades y desarrollando acciones de sensibilización para el desarrollo de aprendizaje con perspectiva sostenible.
- El reconocimiento de itinerarios formativos optativos específicos en sostenibilidad, por ejemplo, el “minor” como estrategia de desarrollo y construcción de currículo específico en algún ámbito social e igualdad, en estos momentos el de género; o una asignatura específica sobre economía social.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

La Agenda 2030 es un objetivo común para el sistema universitario, que encaja en proyectos transversales y como, no también específicos, contextuales, a las necesidades más próximas a cada situación.

El ApS y las iniciativas de transferencia social son metodologías de elevada potencia para responder a las necesidades, la transferencia de conocimiento y el camino y avance hacia un necesario modelo de vida orientado a la Sostenibilidad (ODS), y la Agenda 2030 como oportunidad.

En conclusión, la integración de la relación con el entorno desde el ApS y la transferencia social, desde modelos curriculares y extracurriculares, todas ellas orientadas al desarrollo competencial y el retorno a la sociedad. El desarrollo disciplinar y transversal de las competencias, el servicio inclusivo a un entorno vulnerable, ofrece contextos auténticos de aprendizaje, así como un horizonte sostenible común más allá que el entorno próximo.

Una visión integrada de la innovación como elemento clave para el cambio social (De la Mata, 2013), que favorecen el desarrollo competencial transversal y el retorno a la sociedad, a través de un modelo de aprendizaje contextualizado y significativo, como por ejemplo:

- Prácticas curriculares
- Trabajo en el contexto de la asignatura.
- Trabajo transversal e interdisciplinario

- Trabajo final de grado o de máster, con el reconocimiento de premios de sostenibilidad
- Asignatura específica de sostenibilidad (formación transversal de libre elección)
- *Minor* en sostenibilidad (en preparación).

7 REFERENCIAS

- ACUP (2017). *El compromís de les universitats catalanes amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible: cap a una educació transformació per a un món nou*. Recuperado de www.acup.cat/ca/publicacio/declaracio-el-compromis-de-les-universitats-catalanes-amb-els-objectius-de
- CRUE (2018, marzo). *Jornada Los retos de la Universidad ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*, Universidad de La Laguna.
- De la Mata, G. (2013). *Innovation for Social Change*, Recuperado de: <http://innovationforsocialchange.org/que-es-la-innovacion-social-lo-cuento-en-esta-entrevista-al-instituto-de-empresa/>
- Hernández-Escolano, C. y Figueras-Maz, M. (2016). El Aprendizaje Servicio como estrategia de innovación social. *Revista Educación y Diversidad*, 10 (2), 87-100.
- Hernández-Escolano, C., Monllau, T.M., Fernández, A., Domingo, S., y Martín, I (2015). *Aprendizaje Servicio para emprender con microfinanzas: diseño de un modelo interdisciplinar de análisis de impacto de proyectos Aps en la Universitat Pompeu Fabra*. Recuperado 15 de mayo 2016, desde https://fundacionugrempresa.es/web/index.php?option=com_content&view=article&id=445.
- Pagés, T., Hernández-Escolano, C., Márquez, D., Bueno, C., Abadía, R., Ubieto, M^a I, ..., Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Revista Aloma* 34(1), 33-43. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*
- Universidad Pompeu Fabra (UPF) (2016). *Plan Estratégico de la Universitat Pompeu Fabra 2016-2025*. Recuperado de <https://www.upf.edu/documents/3151170/3417390/Plan+Estrategico+UPF+-+cast.pdf/13593bef-2870-461a-acb7-dea0281ea59d>
- Universidad Pompeu Fabra (UPF) (2015, mayo 25). *Projectes d'aprenentatge servei i responsabilitat social a la UPF* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Y0k13MEj4nw>

Institucionalización del ApS en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel¹, a través de un proceso de Investigación-Acción

Isabel Saz Gil² y Pilar Arranz Martínez³

Universidad de Zaragoza

1 INTRODUCCIÓN

La metodología Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), además de favorecer la formación integral del estudiante, permite avanzar en uno de los grandes retos de la Universidad actual: la vinculación de sus tres misiones (docencia, investigación y la llamada tercera misión, que expresa la función social de la Universidad). El ApS confluye con el concepto, igualmente extendido a nivel internacional, de la investigación centrada en la comunidad y el territorio más próximo.

Siendo nuestro propósito a medio-largo plazo la institucionalización del ApS en el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, que oferta ocho grados y dos másteres, el objetivo del proyecto de investigación-acción aquí presentado es fomentar y potenciar la transferibilidad y difusión del ApS en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, y, además de conseguir su sostenibilidad, implementarlo en, al menos, una asignatura troncal u obligatoria de las titulaciones de esta facultad – cinco grados y dos másteres-, lo cual tendría, a su vez, una repercusión positiva en la aproximación entre el entorno próximo -sanitario, asociativo y educativo (formal y no formal)- y las facultades del campus turolense.

El contexto de aplicación es, en esta fase, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en la que se imparte docencia en los grados de Administración y Dirección de Empresas, Bellas Artes, Maestro/a (Infantil y Primaria) y Psicología, así como dos másteres: Psicología general sanitaria y Profesorado de enseñanza secundaria.

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

A pesar de que en la Universidad de Zaragoza el interés por el ApS no es nuevo, y se cumple ya una década de trabajo y estudio acerca de esta metodología, su institucionalización ha sido objeto de diversas resistencias y críticas por parte de algunos docentes y órganos con responsabilidad (Arranz, Vázquez y Abán, 2013), con seguridad fruto del desconocimiento del valor de la metodología que nos ocupa, circunstancia ésta que se repite en otras instituciones universitarias de nuestro país (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Por ello y en el ciclo de investigación-acción cooperativo, aunque con una investigadora externa como asesora, la actuación prioritaria ha sido que el profesorado participante conociera y experimentase el valor del ApS mediante un acercamiento en primera persona, a través de su asignatura

¹ Proyecto PIEC_17_082 Convocatoria de Innovación Docente 2017-2018 de la Universidad de Zaragoza.

² Contacto: sazgil@unizar.es

³ Contacto: parranz@unizar.es

o, al menos, parte de la misma, en la confianza de lograr, a largo plazo, que el ApS se convierta en una práctica rutinaria, extendida, legitimada, esperada, apoyada, permanente y resiliente (Furco, 2009).

El objetivo del proyecto investigación-acción en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas era dar los primeros pasos hacia la institucionalización del Aprendizaje Servicio (ApS) en esta facultad y en el campus de Teruel posteriormente. Para ello, se planteó avanzar en algunos de los elementos del proceso de institucionalización del mismo según la propuesta de Furco (2009).

En las tablas que figuran seguidamente, se exponen los elementos propuestos para conseguir la institucionalización, así como las correspondientes acciones y actividades para ello. Hay que señalar que todos los elementos están interrelacionados, generándose sinergias que contribuyen a la consecución del objetivo general. No obstante, a continuación, se explicitan las acciones y actividades realizadas para avanzar en cada uno de los elementos.

Tabla 1

Acciones para definir los objetivos del ApS

Elementos	Acciones y actividades previstas para iniciar la institucionalización del ApS
Definición y objetivos ApS	Estudio para la redacción de la propuesta de programa y su vinculación con el plan estratégico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Como se muestra en la tabla 1 el primer paso consistió en definir y explicitar los objetivos que persigue el ApS, y las acciones previstas para lograrlo. En concreto, la primera acción llevada a cabo fue presentar el proyecto en la primera Junta de Centro celebrada tras la concesión del proyecto e invitar a participar a todos los miembros. Además, se está en proceso de su introducción en el Plan Estratégico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, ya que se considera prioritario establecer vínculos con la sociedad turolense y el ApS permite desarrollar y consolidar esos vínculos.

Tabla 2

Acciones para lograr integrar el ApS en otros objetivos del Centro

Elementos	Acciones y actividades previstas para iniciar la institucionalización del ApS
ApS para lograr otros objetivos del Centro	Acciones de promoción, formación y difusión entre la comunidad universitaria de los beneficios y las oportunidades del APS.

En cuanto a las acciones para lograr integrar el ApS en otros objetivos del Centro (Tabla 2), se realizó una sesión informativa sobre la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (7 de febrero de 2018), invitando a participar a todo el profesorado y a los estudiantes, para lo cual se difundió la información a través de cartelería y de la página web del Centro.

Así mismo y como una forma de involucrar a los estudiantes en el proyecto desde el inicio, se realizó un concurso dirigido a los estudiantes de Bellas Artes, los cuales, individualmente o en grupo, diseñaron el Cartel de la citada sesión informativa. El autor del trabajo ganador obtuvo un pequeño premio, además de una certificación por parte del Decano del Centro y, obviamente, fue el cartel que se empleó para difundir la sesión informativa sobre ApS. Dicha sesión tuvo repercusión en la prensa local (diario de Teruel 8 febrero 2018), lo que nos permitió avanzar en el conocimiento de la metodología y en el proceso de involucrar a diferentes grupos de interés.

Tabla 3

Acciones para implicar profesorado y entidades en el ApS

Elementos	Acciones y actividades previstas para iniciar la institucionalización del ApS
Implicación y apoyo del profesorado	Promover la iniciativa del profesorado en la configuración de la oferta APS. Fomentar el trabajo en red, consolidar las colaboraciones entre profesores de diversas titulaciones y crear nuevas.
Considerar las entidades sociales colaboradoras del Centro	Inclusión de las entidades externas en el Programa de colaboradores con el Centro

Para implicar a profesorado y a entidades en la metodología ApS (tabla 3) se organizaron en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas las VII Jornadas de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza. Con el objetivo de involucrar a la Escuela Universitaria Politécnica de Teruel (otro de los centros de dicho campus), en esta VII edición las jornadas se titularon “Innovación Tecnológica y Social”. Se contactó con profesionales expertos en ApS de otras universidades y se contó con agentes sociales de la provincia de Teruel, además de compañeros de la Universidad de Zaragoza de los campus de Zaragoza y Huesca. Nuevamente hubo difusión del evento a través de carteles y de la web de la facultad. Para mayor difusión y participación de las entidades turolenses, urbanas y rurales, la información de las jornadas se difundió a través de los medios audiovisuales y se publicó la noticia en el diario de Teruel.

Las VII Jornadas de “Aprendizaje-Servicio Unizar” se celebraron el día 7 de junio, de forma intensiva, con una duración de 10 h. Se estructuró de la siguiente forma: presentación y sesión inaugural, dos ponencias expertas en ApS (Universidad del País Vasco y Universidad de Valencia), dos mesas redondas con cuatro participantes y un moderador (se contó con la participación de personas relevantes de entidades clave de la provincia de Teruel), y además una sesión de presentación de posters. La jornada tuvo repercusión en prensa (diario de Teruel el 8 de junio 2018) y medios locales de radio. Se presentaron un total de 20 posters que fueron expuestos en el hall de la Facultad de Ciencias Sociales y en el de la Escuela Universitaria Politécnica de Teruel.

Tabla 4*Elementos para difundir el ApS entre estudiantes y entidades*

Elementos	Acciones y actividades previstas para iniciar la institucionalización del ApS
Propiciar conocimiento por parte de estudiantes.	<p>Visibilidad del programa APS en el Centro</p> <p>Creación de un Registro de experiencias APS</p>
Fomentar el rol activo de los estudiantes para su promoción	<p>Promover la participación de los estudiantes en las acciones de promoción interna y externa.</p> <p>Organizar espacios de intercambio de experiencias.</p> <p>Promover la iniciativa de los estudiantes en la configuración de la oferta APS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte práctica asignaturas • Prácticas externas • Otras Prácticas tutorizadas • Trabajos Fin de Grado • Trabajos Fin de Master • Otras actividades académicas complementarias
Considerar las entidades sociales colaboradoras del Centro	Inclusión de las entidades externas en el Programa de colaboradores con el centro

Para mejorar la difusión del ApS entre estudiantes y entidades sociales (tabla 4), se organizó un curso sobre “ApS en cooperación al desarrollo” en colaboración con la Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza. Los estudiantes del Campus de Teruel tuvieron la oportunidad de participar de forma gratuita en el curso de Iniciación a la Cooperación al Desarrollo siguiendo la metodología de Aprendizaje-Servicio. Para ello se contactó con entidades de Cooperación al Desarrollo turolenses para que participaran como profesores y para que se implicaran en el proyecto ApS de las alumnas (todas mujeres). Finalmente, fueron 7 entidades diferentes las que se involucraron en el proyecto. Se difundió la información para facilitar el reconocimiento del trabajo realizado y la implicación de las entidades, así como para animar a la participación. El 18 de abril salió noticia en prensa en el Diario de Teruel.

El perfil de los ponentes del curso fue muy dispar al igual que el de los estudiantes matriculados. Participaron estudiantes de las diferentes titulaciones del Campus y tuvieron la oportunidad de trabajar de forma conjunta. También se difundió el curso en el Diario de Teruel el 22 de abril. Con el objetivo de motivar a los estudiantes para que los proyectos de Cooperación al Desarrollo, siguiendo la metodología ApS, fueran de calidad, se propuso un concurso entre los participantes. Se estableció un tribunal que valoró los mejores trabajos presentados y se otorgó un reconocimiento al mejor trabajo de

cooperación y ApS, y dos accesit a dos finalistas. El periódico de Aragón el 13 de junio publicó la noticia de la concesión de dicho reconocimiento.

Tabla 5

Consideración y reconocimiento a los profesores que participan en el ApS

Elementos	Acciones y actividades previstas para iniciar la institucionalización del ApS
Considerar ApS Actividad académica profesorado	Difusión del Programa en Titulaciones y en Departamentos

Por lo que respecta al avance en la consideración y reconocimiento a los profesores que participan en el ApS (tabla 5), se está en proceso de realización de algunas propuestas para articular algún tipo de medida que favorezca la participación de los profesores. Sin embargo, en el corto plazo no parece que se articule ninguna medida.

3 PARTICIPANTES

Salvo la profesora investigadora asesora, perteneciente al campus de Zaragoza, el resto de los participantes del proyecto pertenecían al campus de Teruel. En total, fueron doce profesores de los grados y/o de los dos másteres que se imparten en la Facultad y que se integran en diferentes áreas de conocimiento, siendo, en todos los casos, al macro área de ciencias sociales y jurídicas. Los proyectos de innovación docente basados en ApS constituyeron en este curso un 5,26% del total de proyectos del campus turolense (mayor porcentaje que en el campus de Zaragoza). Otro vínculo entre ellos era que en sus asignaturas habían implementado metodologías activas, siendo éstas ApS u otras próximas a la misma. Además de la observación participante, los diarios de investigación y los grupos de discusión como modo de triangular la información, se emplearon autoinformes, entrevistas y cuestionarios como instrumentos de recopilación de la misma.

4 ASPECTOS MÁS POSITIVOS

Podemos señalar como aspectos positivos que el trabajo realizado ha permitido conocer que, en los diferentes grados que se imparten en la Facultad, hay múltiples iniciativas que surgen desde el profesorado y que involucran a los estudiantes y a diversas entidades sociales y públicas de la provincia de Teruel. En muchos casos plantean fases muy próximas a las que conforman la metodología ApS, aunque los profesores no lo identifiquen como tal.

Seguidamente, se presentan de forma sucinta las prácticas ApS identificadas en la Facultad y clasificadas según el grado a que pertenecen. Algunas experiencias llevan realizándose desde hace varios cursos y otras son más noveles, pero no por ello menos valiosas, dándose la circunstancia de que han conseguido involucrar a mayor número de grupos de interés:

4.1 Grado de Administración y Dirección de Empresas

Desde la Asignatura Logística y Cadena de Suministro se puso en marcha la logística de un Evento Solidario “Desfile Solidario y de Integración”, para su realización se contó con estudiantes de todas

las titulaciones del Campus. En esa misma asignatura, también se participa en la logística de la Gran Recogida de Alimentos se cuenta con estudiantes de todos los Grados del Campus y este año (cuarto año de realización) ha conseguido superar las expectativas de implicación de estudiantes para participar como voluntarios en el establecimiento asignado por el Banco de Alimentos de Teruel. También se desarrollan proyectos ApS en consultoría Social y de Innovación en las organizaciones. Todas las iniciativas son valoradas de forma muy positiva por estudiantes y por las entidades receptoras del servicio.

4.2 Grado de Bellas Artes

También en el Grado de Bellas Artes siguen la metodología ApS y articulan colaboraciones con entidades sociales y públicas. Por ejemplo, con los alumnos de 2º curso del grado en Bellas Artes, en la asignatura “Volumen II” (unidad didáctica del proyecto escultórico) se trabaja el relieve. En esta ocasión se incorporó el desarrollo de competencias transversales y su evaluación, como son: la creatividad, el liderazgo, el trabajo en equipo y el emprendimiento, ya que forma parte del grupo AprenRED. La propuesta fue para un espacio concreto y real, y para todo el segundo cuatrimestre (lo presentaron el día 30 de mayo) y los estudiantes tenían que desarrollar en equipo una propuesta para el relieve que estaría en la parte superior de la puerta del Museo Paleontológico de Galve. Se trabajó junto con el Museo, y el día de la presentación vinieron a ver los resultados (quedaron muy satisfechos) y los relieves se van a trasladar próximamente al museo.

En esta misma titulación otro proyecto de ApS es el diario de las Bellas Artes, del que en 2018 se ha celebrado la cuarta edición. En el proyecto se pone de manifiesto la colaboración entre grado de Bellas Artes y el diario de Teruel, donde un día al año llevamos a cabo el periódico desde el citado grado, sustituyendo las fotografías tradicionales por dibujos, pinturas, grabados, esculturas, etc. En el proyecto participan varias asignaturas, aunque fundamentalmente se ha promovido desde las asignaturas relacionadas con diseño gráfico. Han colaborado en el proyecto varios profesores de Bellas Artes de diferentes asignaturas: Grabado, Impresión, Técnicas de reproducción gráfica, Taller de grabado I y Taller de grabado II. También se han realizado aportaciones desde asignaturas de pintura, de modelado y escultura, y asignaturas de vídeo, instalación e ilustración.

4.3 Grado de Magisterio

Desde hace ya varios años el Grado de Magisterio ha hecho una gran apuesta por el ApS y colabora de forma habitual con varios centros educativos que ofrecen la oportunidad a los estudiantes de trabajar colaborativamente con niños de capacidades diversas. El alumnado de la mención de Educación Física y de 3º de Magisterio de Infantil participó en un Módulo formativo común a las asignaturas de la especialidad sobre cómo trabajar con alumnado con Necesidades Educativas Especiales: características, metodología, adaptaciones curriculares y elaboración de actividades. Dichas tareas planteadas, se pusieron en práctica en el Colegio de Educación Especial Arboleda, en una sesión de extraescolares, y en el Colegio de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra, a través de juegos inclusivos. La metodología ApS permite acercar la realidad del alumnado de educación especial a la formación inicial del profesorado, ya que no se suele poder trabajar de manera directa en los grados de maestro de Infantil y Primaria. Y el trabajo conjunto enriquece a ambas partes.

4.4 El Grado de Psicología

Desde el Grado de Psicología se colabora con múltiples entidades de voluntariado que trabajan con diversos colectivos de personas y en múltiples ámbitos. Es el grado que mayor potencial tiene para desarrollar proyectos de ApS vinculados con asignaturas, con prácticas curriculares y con Trabajos Fin de Grado. Entre las asignaturas en las que se ha iniciado con la presentación de la posibilidad de seguir la metodología ApS se pueden destacar Antropología Psicológica, Interacción Social y Comportamiento Alimentario, Psicología del Deporte y Psicología del Trabajo.

5 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

Nos encontramos en una etapa de inicio de la pretendida institucionalización. Consiguientemente, se requiere ser continuista, considerando que ello favorecerá que el campus turolense optimice la relación de estudiantes y profesorado con las entidades del tercer sector y del sector público. Entre las dificultades se halla la continuidad en el proyecto del profesorado participante, ya que no se ha establecido un reconocimiento específico por implementar esta metodología, la cual, sin duda, requiere implicación y dedicación para consolidar las redes de colaboración con las entidades contraparte.

El aprendizaje-Servicio en las primeras fases requiere de un gran esfuerzo y dedicación para que salga adelante y se avance, por lo que desde el Centro y desde el campus debería establecerse algún tipo de reconocimiento del esfuerzo y trasladarlo de alguna forma al profesorado.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

Se percibió un creciente interés por el ApS a lo largo del curso y desde las titulaciones de ADE y Psicología se valoró muy positivamente su empleo, tanto como medio de fomentar el emprendimiento social como forma de impulsar el establecimiento de redes con las entidades sociales del territorio, las cuales pueden conducir a una mejora de la sociedad y de las condiciones de vida de los ciudadanos. Ello evidencia que el campus de Teruel presenta particularidades propias, a nuestro juicio reflejo de las que presenta su territorio y su demografía, ya que dichos aspectos no habían sido tenidos en consideración en estudios similares en los campus de Zaragoza y Huesca, respectivamente.

Igualmente, se ha constatado en las evaluaciones de dos proyectos de ApS (ADE y Grado de Maestro en Primaria) que su empleo suple la deficiencia en cuanto a la formación en responsabilidad social y sensibilización solidaria de los estudiantes, mejorando, al mismo tiempo, su percepción por parte de las organizaciones sin ánimo de lucro y de las entidades públicas.

El reto es avanzar y conseguir consolidar una masa crítica de estudiantes y, sobre todo, profesorado, que valore el impacto positivo del ApS en el entorno social, preferentemente próximo a Teruel, y en el aprendizaje de los universitarios. De ello se infiere la necesidad de evaluar el nivel alcanzado en las diferentes dimensiones: presencia en misión y plan estratégico, apoyo institucional, involucramiento y apoyo de agentes internos (docentes y estudiantes) y, por último, participación de los socios comunitarios. Para una integración cultural (Curry, 1992) del ApS en el Campus de Teruel todavía restan etapas por cubrir.

Hay que señalar que, como advierte Furco (2008), el proceso de institucionalización es complejo y para alcanzar algunos de los elementos que conducen esa institucionalización es necesario que transcurran varios años para que puedan ser desarrollados, y únicamente a través del compromiso

sostenido de la universidad se podrá alcanzar una verdadera y sostenible institucionalización del aprendizaje-servicio. Desde nuestro punto de vista, la excelencia intelectual de la universidad no puede ser la única dimensión a valorar y es inexcusable impulsar y consolidar prácticas que, como el aprendizaje-servicio- contribuyen a poder calificarla y considerarla como una institución socialmente responsable.

7 REFERENCIAS

- Arranz, P.; Vázquez, S. y Abán, A. (2013). “El proyecto de Aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza: Un análisis DAFO”. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (coords.) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 299-314). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l’Educació).
- Curry, B. K. (1992). Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report* (7).
- Furco, A. (2008). *Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior*. Universidad de Brown: Proyecto de Campus Compact.
- Furco (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. Office for Public Engagement: University of Minnesota.
- Santos, M. A.; Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Avances en el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid

Rocío García-Peinado, Charo Cerrillo y Paula Lázaro Cayuso

Universidad Autónoma de Madrid¹

1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Madrid (UAM, en adelante) se define por su voluntad de implicación social y orientación hacia el desarrollo humano sostenible, la justicia, la paz y la cooperación entre los pueblos. Entre sus funciones destacan el apoyo al desarrollo social a través de un modelo educativo éticamente orientado hacia la búsqueda de soluciones concernientes a los derechos humanos y la justicia económica y social. Este compromiso institucional es ya una realidad a través de múltiples acciones de cooperación y solidaridad realizadas en la UAM. Ahora bien, es necesaria una vinculación directa entre éstas y el currículum, de manera que se integren para mejorar tanto la formación académica como la sociedad y no se consideren un añadido al currículum.

De acuerdo con Hoy, Johnson y Hackett (2012) la educación superior está ahora más preparada para embarcarse en una visión tan ampliamente arraigada como es abrazar plenamente misiones cívicas al elegir involucrar a sus activos más valiosos al servicio del bien común. El desafío no es crear una disciplina en la que algunos estudiantes se especialicen, sino crear instituciones que integren plenamente los valores y las estructuras para la participación cívica y comunitaria a escala, a través del plan de estudios y la institución.

La Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2010) insta a prepararse para contribuir a la promoción de un nuevo modelo social y a incorporar en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Opazo, 2015). La Universidad puede jugar un papel indispensable para contribuir a abordar las necesidades de la comunidad y convertirse en catalizadora para el cambio. Puede ayudar a la sociedad a resolver problemas aplicando un enfoque integral e integrado con resultados basados en soluciones.

Actualmente, la Universidad está interesada en comprometer sus recursos (p.e. estudiantes, profesores, personal de administración y servicios, aulas, bibliotecas, tecnología, experiencia en investigación) para desarrollar ciudadanía entre sus estudiantes; abordar necesidades complejas en su entorno a través de la aplicación del conocimiento; y formar asociaciones creativas entre ella y la comunidad. Por otra parte, la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas por la Universidad puede proporcionar una visión de cómo éstas impactan en su desarrollo personal, en su aprendizaje y cómo los estudiantes sienten y viven sus experiencias universitarias.

Numerosos estudios respaldan la creencia de que participar en aprendizaje-servicio (ApS, en adelante) crea cambios positivos para los estudiantes y señala los factores que promueven programas efectivos. El ApS contextualiza las clases teóricas, fortalece los vínculos entre el plan de estudios y la sociedad y hace que el contenido académico sea más relevante para los estudiantes. Además,

¹ Facultad de Formación de Profesorado y Educación

proporciona un medio a través del cual los estudiantes, profesores y la institución pueden perseguir estas aspiraciones. Pero, para que el ApS se convierta en una parte significativa y permanente de la educación, las consideraciones deberían ir más allá del desarrollo y comenzar a enfocarse en la sostenibilidad.

Andrew Furco y Barbara Holland (2004) describen la institucionalización del ApS de la siguiente manera:

Al igual que la mayoría de las iniciativas educativas, el ApS logra la institucionalización cuando se convierte en una parte continua, esperada, valorada y legítima del núcleo intelectual y la cultura organizacional de la institución. Sin embargo, en comparación con otras iniciativas educativas, el ApS presenta algunas características únicas que desafían las concepciones tradicionales de lo que significa "institucionalización". Específicamente, la estructura multifacética del ApS, el marco filosófico multidisciplinario y los amplios impactos organizacionales requieren que los líderes institucionales piensen de manera diferente sobre por qué y cómo institucionalizar esta iniciativa educativa (p. 24).

Es difícil imaginar que un programa de ApS se institucionalice completamente en la Universidad sin el apoyo de las partes interesadas a nivel organizacional, y teniendo en cuenta que, "la institucionalización de la participación está determinada en gran medida por el tipo de institución" (Holland, 2009, p.87). Estos dos factores son importantes y a tener en cuenta, ya que el cambio transformador altera la cultura de la institución al cambiar las suposiciones subyacentes, así como los productos, comportamientos y procesos institucionales. Este tipo de cambio es profundo y penetrante por naturaleza, afectando a toda la institución, ya que es intencional en la práctica y ocurre durante un período de tiempo (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2013; Eckel, Green y Hill, 2001).

La Universidad Autónoma de Madrid, con el impulso de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y de otras unidades, pretende desarrollar acciones que busquen la institucionalización del ApS en la Universidad y potencien la realización de actividades de compromiso cívico entre sus miembros de forma generalizada y permanente. Esto será así "si el cambio en la identidad institucional se produce cuando los cambios en la cultura de la institución se han desarrollado hasta el punto de ser generalizado y profundamente arraigado en las prácticas en toda la institución" (Saltmarsh, Giles, Ward y Buglione, 2009, p.28).

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

En el año 2008 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación se empezó a impulsar el ApS, conformándose un equipo de trabajo de profesoras y profesores (PDI), estudiantes de doctorado (PIF) y miembros del Personal de Administración y Servicio (PAS) que utilizan esta metodología en diversas asignaturas de los grados de Educación Infantil y Primaria, y más recientemente en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, e impulsan múltiples actividades de diversa índole. Se ha consolidado un equipo de trabajo estable y multidisciplinar que pretende mejorar la eficacia de la metodología ApS para promoverla dentro y fuera de la UAM.

A través del estudio, reflexión y debate, el equipo de ApS-UAM está trabajando para desarrollar un marco útil, a medida que ha promovido la participación y el desarrollo del ApS en la Universidad. Entre sus objetivos de trabajo cabe destacar:

- Difundir el ApS en todos los ámbitos de la vida institucional de la UAM.
- Globalizar el ApS como un complemento en los currículum de los diferentes planes de estudio de los grados, másteres, cursos de formación continua y actividades extracurriculares.
- Convertir el ApS en la metodología idónea para la promoción de la práctica de la sostenibilidad en el entorno universitario.
- Construir redes y estructuras de apoyo para el ApS en la Universidad.

Se ha tratado de incorporar el ApS a través de dos dimensiones diferentes y complementarias entre sí (Batlle, 2013; Opazo, 2015):

- Dimensión interna: De carácter inmediato y evidente al promover proyectos de ApS en determinadas asignaturas, desarrollar investigaciones ad-hoc (p.e. trabajo de fin de grado, trabajo fin de máster y tesis doctorales), preparar publicaciones y todo tipo de actividades académicas dentro del ámbito universitario.
- Dimensión externa: De carácter complejo y menos evidente, que consiste en promover el ApS más allá de la universidad, colaborando con otros actores educativos y sociales (p.e. escuelas, institutos, entidades del entorno), para que practiquen el ApS. De esta manera se fomenta un liderazgo comunitario por parte de la universidad.

Para conseguir cumplir con los objetivos marcados se organizó el trabajo en cuatro áreas: necesidades y prioridades, apoyo administrativo, promoción y evaluación.

En las actividades se tuvo en cuenta:

- Planificación y establecimiento de objetivos: establecimiento de prioridades.
- Implementación: creando la capacidad para involucrarse efectivamente (capacidad en términos de facultad y personal, programas y servicios, y entorno de apoyo).
- Consistencia: centrándose en las prioridades y utilizando los recursos (en particular, el tiempo y la atención de las personas) de manera coherente con estas prioridades.

En todo el proceso, la comunicación y la información se han convertido en factores clave. El compromiso significativo depende de las comunicaciones formales e informales con respecto a: 1) las prioridades y problemas que se abordan, 2) las acciones, resultados y responsabilidades, y, 3) la identificación y determinación de la efectividad de los procesos que se utilizan. Se han generado indicadores clave para seguir el progreso a lo largo del tiempo, que sirven para recordar a todas las partes interesadas los objetivos perseguidos.

Desde el inicio, muchos estudiantes han participado en experiencias de ApS y han valorado positivamente esta metodología didáctica práctica y significativa, siendo cada año alrededor de 400 los que realizan ApS de manera voluntaria, tutelados por 12 profesionales de la educación. La actividad de ApS está integrada en las guías docentes de las siguientes materias implicadas:

- Organización Escolar
- Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil
- Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía
- Organización del Centro y del Aula
- Educar para la Igualdad y la Ciudadanía
- Observación Sistemática y Métodos de Investigación
- Innovación, Investigación y Evaluación
- Programas de Intervención Para Alumnos Con Capacidades Diferentes
- Bases Psicopedagógicas para la Inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas
- Orientación y Asesoramiento para las Familias
- Teoría y Política de la Educación
- Métodos de investigación, innovación y evaluación
- Inclusión de los alumnos con necesidades específicas

Y de las siguientes titulaciones:

- Grado en Educación Infantil
- Grado en Educación Primaria
- Máster de Calidad y Mejora de la Educación
- Máster de Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Paralelamente a la utilización de esta metodología en las diferentes asignaturas, desde los inicios en 2008 hasta la actualidad se han ido dando pasos hacia la institucionalización del Aprendizaje Servicio en la UAM. Entre las acciones realizadas cabe destacar las siguientes:

a) Proyectos de innovación. Participación en las convocatorias de Desarrollo de las enseñanzas e Innovación docente de la UAM.

En el curso académico 2010-2011, se llevó a cabo el proyecto de innovación docente titulado “Nuevas Experiencias Metodológicas en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria para la Atención a la Diversidad”, en el marco del Programa de Desarrollo de las Enseñanzas de la UAM. Tras la evaluación positiva por parte de los participantes en este proyecto, se decidió realizar en el curso 2011-2012 un proceso de investigación-acción que permitió valorar el impacto del ApS en los estudiantes y las posibles mejoras de cara a futuras experiencias.

En el curso 2012-2013 se empezó a utilizar la plataforma Moodle UAM, lo que supuso un salto cualitativo en la comunicación estudiante-profesor. Fue en el marco de la Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas en la UAM, bajo el proyecto “*Virtualización del Aprendizaje Servicio (ApS). Recursos Digitales y Comunidades virtuales de aprendizaje en la Web 2.0*”. Este proyecto tenía como objetivo principal crear una comunidad virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle.

En los siguientes años se desarrollaron diferentes proyectos de innovación, todos ellos con el objetivo de impulsar e ir dando pasos hacia la institucionalización del Aprendizaje Servicio. Así, en el marco de la convocatoria de innovación docente para el curso 2014-2015 se desarrolló el proyecto titulado “*Consolidación del Aprendizaje-Servicio como herramienta para la formación docente y el desarrollo del compromiso social*”; en el curso 2015-16, también dentro de la convocatoria de

innovación docente, el proyecto “*Diseño y creación de un curso online (SPOC/MOOC) de formación en la metodología de Aprendizaje-Servicio*”; en el curso 2016/17, el proyecto de innovación docente “*Mentorías en Aprendizaje-Servicio para la mejora de los aprendizajes y el compromiso cívico de los estudiantes*” y en el curso 2017/18 el proyecto “*Volviendo la educación universitaria al revés: Aprendizaje Servicio + Flipped Classroom*”, en el marco de la Convocatoria INNOVA de Proyectos de Innovación Docente. En el presente curso el equipo está diseñando un MOOC sobre “*Diseño de proyectos de aprendizaje-servicio como metodología interdisciplinar*”, en el marco de la III convocatoria de propuestas de Moocs (cursos masivos abiertos online) de la UAM para su impartición en la plataforma Edx.

b) Programa de mentorías ApS

Desde el curso 2014-2015 se lleva a cabo un programa de mentorías en ApS. Su objetivo es apoyar a los estudiantes que participan en proyectos de ApS. Los mentores son estudiantes que tienen experiencia en ApS y se les forma y supervisa para realizar diversas labores. La participación en este programa conlleva reconocimiento de créditos desde el curso 2015-2016.

c) Proyectos de investigación

El equipo de profesores ha participado y participa actualmente en varios proyectos de investigación relacionados con el ApS en distintas universidades:

- “*Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje y servicio: elaboración de una guía de buenas prácticas*”. Entidad Financiadora: Universidad de Barcelona
- “*How service-learning influences youth purpose around the world*”. Entidad financiadora: The John Templeton Foundation.
- “*Educación e innovación social para la sostenibilidad. Formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad*”. Convocatoria 2015, Modalidad 1: Proyectos de I+D+I, del programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientada a los retos de la sociedad. Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad.

d) Proyectos Europeos

El equipo ApS-UAM ha coordinado un Proyecto Europeo desarrollado del 2014 al 2017. Se trata del proyecto *Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe* - Programa Erasmus+ Acción: KA2: Asociaciones estratégicas en Educación Superior. En dicho proyecto han participado universidades de 12 países: Irlanda, University of Galway; Reino Unido, University of Brighton; Portugal, Instituto Superior de Psicologia Aplicada; Lituania, Vytautas Magnus University; Italia, University of Bologna; Croacia, University of Zagreb; Alemania, University of Duisburg-Essen; Holanda, Erasmus University; Bélgica, Ghent University; Austria, International Management Center Krems-University of Applied Science; Finlandia, University of Helsinki; España, Universidad Autónoma de Madrid.

Actualmente el equipo está trabajando en el Proyecto Europeo titulado: *Rural 3.0: Service Learning for the Rural Development – RURASL*.

e) Organización de eventos

El Equipo ApS-UAM ha organizado los siguientes eventos durante este tiempo:

- I Jornada de Formación sobre Aprendizaje-Servicio en la UAM (2012)
- VI Encuentro de la Red Española de Aprendizaje-Servicio: Tejiendo redes, haciendo comunidad (2013)
- Congreso ApS(U)4 – Universidad-Comunidad: Creando Sinergias (2013)
- V Congreso de la Red Universitaria española de Aprendizaje-Servicio – ApS(U)5 (2014)
- El Aprendizaje Servicio en las Universidades: De la iniciativa individual a la institucional (2014)
- I Encuentro de socios comunitarios del programa de Aprendizaje-Servicio de la UAM: “Tejiendo redes con la comunidad” (2015)
- IX Congreso Nacional y I Europeo de ApS en Educación Superior (2018)

f) Formación en la UAM

Entre las propuestas formativas que se han desarrollado dentro del entorno de la UAM, cabe destacar las siguientes:

- Tres ediciones del curso de Formación Continua “Curso de Aprendizaje-Servicio”, dirigido a los estudiantes de todas las titulaciones de la UAM, de 3 créditos ECTS.
- Tres ediciones del curso “Qué es el Aprendizaje-Servicio y cómo poner en marcha un proyecto”, dirigido a los profesores de la UAM dentro del Programa de formación docente de la UAM.

g) MOOCS

Se ha realizado un MOOC dentro del Proyecto Europeo “Europe Engage - Developing a culture of civic engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe”. Se puede consultar en <https://versal.com/c/kulfan>

Actualmente, en el marco de la III convocatoria de propuestas de MOOCS de la UAM para su impartición en la plataforma Edx, el equipo está diseñando un MOOC titulado: “Diseño de proyectos de aprendizaje-servicio como metodología interdisciplinar”.

h) Impulso a la institucionalización del ApS en la UAM

En 2014 el Rector de la Universidad Autónoma de Madrid firmó un convenio por el que se comprometía a promover el ApS en la UAM. Por otra parte, en julio de 2017 se ha firmado un Convenio de Colaboración (de duración inicial prorrogable de 4 años) entre el Ayuntamiento de Madrid y 8 universidades españolas (UAM entre ellas), para implantar proyectos de aprendizaje-servicio. El Ayuntamiento ha creado una Oficina Municipal de aprendizaje-servicio como puente con las universidades. Con un miembro de cada universidad se configurará una comisión técnica dentro de la Conferencia de Rectores de las Universidades Madrileñas, junto con la UNED y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Universitarios de Madrid realizarán servicios a la comunidad como complemento de su aprendizaje académico.

Como parte del compromiso adquirido por las universidades públicas con la Oficina de ApS del Ayuntamiento de Madrid se está diseñando un Plan de formación sobre ApS. La UAM está representada en el Comité Técnico que trabaja con la Oficina de ApS del Ayuntamiento de Madrid y, además, una persona del equipo de la UAM asesora a la Oficina desde sus inicios.

Como iniciativa para potenciar el compromiso social de la Universidad y mejorar la calidad de la formación universitaria a través de proyectos solidarios vinculados al currículo, surge el Plan de Formación y Acreditación para la Realización de Proyectos de ApS de la UAM (Plan ApS-UAM). Este Plan, que está en fase de diseño, tiene como objetivo fomentar el uso de la metodología del Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria y está dirigido a docentes de todas las titulaciones de grado o postgrado.

Son responsables del Plan de Formación:

- Vicerrectorado de Coordinación Académica y de Calidad, al que corresponde la coordinación
- Oficina de ApS de la UAM
- Programa de Formación Docente
- Grupo de ApS-UAM de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Se contemplan tres etapas de formación:

- Nivel básico (Certificado de formación sobre ApS)
- Nivel avanzado (Acreditación para realizar proyectos de ApS)
- Ejecución del proyecto, seguimiento, defensa o presentación en una jornada específica y evaluación del proyecto.

Para poder tener la acreditación de título de Experto Universitario en ApS (título propio de la UAM) será necesario haber obtenido previamente la certificación de haber superado el Curso de Formación de Nivel Básico y Avanzado, y haber llevado a cabo un proyecto de ApS en una asignatura de grado o postgrado, obteniendo una evaluación positiva de su desarrollo.

i) Colaboración en redes

La UAM tiene un papel activo en la Asociación Red Universitaria de ApS. Uno de sus miembros preside la asociación, ha formado parte de la Junta Directiva de la Red Española de ApS durante 3 años y ha coordinado el Grupo Promotor de ApS de Madrid durante 4 años. En ese Grupo hay varios miembros del equipo de la UAM. Además, el equipo de la UAM tiene un papel impulsor de la Red Europea de ApS.

3 ASPECTOS MÁS POSITIVOS

Poco a poco, el ApS ha ido calando en la vida de la UAM a través de las actividades que se realizan habitualmente. Además de todas las iniciativas ya señaladas, son muchos los Trabajos fin de Grado, Trabajos fin de Máster y Tesis que se han realizado sobre esta metodología, también las jornadas y sesiones cuyo objeto de debate es el ApS. Por otra parte, los profesores de la UAM participan en tribunales de tesis como expertos en la materia y presentan los resultados de su investigación tanto en congresos nacionales e internacionales como en revistas científicas y libros.

Entre los aspectos más positivos cabe destacar la importancia de ir marcándose un "plan estratégico" para ir creando un marco de políticas dentro del cual la Universidad ha podido avanzar eficazmente hacia la institucionalización del ApS. La identificación de prioridades también ha creado una base para establecer los recursos que pueden utilizarse, creando oportunidades para que puedan surgir actividades de participación.

4 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

El compromiso institucional requiere fortalecimiento, el impulso del aprendizaje servicio en la UAM ha dependido, en gran medida, de iniciativas individuales. Es necesario potenciar la institucionalización del ApS para que no dependa del voluntarismo de algunos docentes.

La Universidad y las facultades reservan una parte muy pequeña de sus presupuestos para respaldar actividades relacionadas con el ApS y los profesores que impulsan los programas están sobrecargados de trabajo, ya que no se les reconoce el enorme esfuerzo que supone utilizar esta metodología. Además, los diversos procedimientos administrativos dificultan que algunas iniciativas de ApS puedan implementarse.

Es necesario crear incentivos para los departamentos y facultades que trabajen y participen en actividades de ApS, proporcionar recursos para apoyar actividades de participación e interpretar tendencias y necesidades no satisfechas.

5 RETOS Y PERSPECTIVAS

Entre los retos futuros que tiene por delante la UAM cabe señalar:

- Desarrollar el compromiso de la institucionalización del ApS en los procesos normales de la Universidad.
- Potenciar el compromiso como una parte importante de la cultura universitaria, como lo es la investigación, para ello debería incorporarse a la estructura misma de la Universidad e integrarse en todos los procesos clave de la institución.
- Colaboración significativa por parte de la Universidad en todas las propuestas de ApS que surjan. La intencionalidad sobre las prioridades para el futuro es crucial.
- Alinear actividades a nivel institucional de ApS con actividades similares dentro de la institución (por ejemplo, las relacionadas con voluntariado).
- Desarrollar actividades que ayuden a adoptar una perspectiva comunitaria necesaria para forjar alianzas académicas y comunitarias efectivas.
- Emprender una revisión periódica de las políticas y procedimientos del campus con el objetivo de determinar aquellos que facilitan o crean barreras para la participación en ApS.
- Indagar sobre los procedimientos que obstaculizan la participación efectiva en ApS en la Universidad
- Utilizar de forma eficaz la experiencia y las fortalezas de los miembros de la Universidad. El compromiso en ApS debería ser una expectativa para todo el campus, pero su definición debería ser estratégicamente ambigua, permitiendo variaciones entre las distintas facultades.

La institución debe contar con un sistema de información sobre el alcance y la naturaleza de la interacción institucional-comunitaria, que informe sobre el compromiso público en el campus.

- Brindar oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado y el personal de administración y servicios a fin de que puedan aprender cómo involucrarse más efectivamente con actividades de ApS vinculadas con la comunidad como parte de sus actividades normales.
- Estudiar la posibilidad de crear algún tipo de incentivo para los docentes que participen en ApS. Re-conceptualizar, en parte, la relación entre la carga de trabajo y los sistemas de incentivos para abordar las demandas de la programación de participación en la vida de la facultad.
- Potenciar el liderazgo académico de la Universidad en la identificación de oportunidades de participación en proyectos ApS; y presentar el compromiso público universitario de una manera que concuerde con el rol académico y la misión de la institución.
- Invertir recursos por parte de la Universidad.
- Establecer marcos para la implicación estudiantil en el compromiso social. Estos deben incluir *experiencias curriculares*: investigación aplicada; *experiencias cocurriculares*: vinculación con experiencias laborales de estudiantes que trabajan; y *experiencias extracurriculares*: trabajo voluntario a través de organizaciones del campus. El objetivo debe ser vincular las actividades de ApS programadas en el campus a las necesidades y fortalezas del servicio a realizar en una relación verdaderamente simbiótica, donde ambas partes se beneficien.

6 REFERENCIAS

- Battle, R. (2013). *El contagio del ApS: El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2013). *Elective Community Engagement Classification: First-Time Classification Documentation Framework*. Recuperado de http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/community_eng/first-time_framework.pdf.
- Eckel, P., Green, M. y Hill, B. (2001). *On Change V—Riding the Waves of Change: Insights from Transforming Institutions*. Washington D.C.: American Council of Education.
- Furco, A. y Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. En M. Langseth, W. Plater y S. Dillion (Eds.), *Public Work and the Academy*. Bolton, MA: Anker.
- Holland, B. A. (2009). Will it last? Evidence of institutionalization at Carnegie classified community engagement institutions. En L. R. Sandmann, C. H. Thornton y A. J. Jaeger (Eds.). *Institutionalizing community engagement in higher education: The first wave of Carnegie classified institutions. New Directions for Higher Education* (pp. 85-98). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley Publishing.

- Hoy, A., Johnson, M. y Hackett, R. (2012). Disciplining higher education for democratic community engagement. En D. W. Butin y S. Seider (Eds.), *The engaged campus: Certificates, minors, and majors as the new community engagement* (pp. 177-186). New York: Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015 pdf*. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099>
- Opazo, H. (2015). Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso. *Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Saltmarsh, J., Giles, Jr., D.E., Ward, E. y Buglione, S.M. (2009). Rewarding Community Engaged Scholarship. En L.R. Sandmann, C.H. Thornton, y A.J. Jaeger (Eds.), *Institutionalizing community engagement in higher education: The first wave of Carnegie classified institutions. New Directions for Higher Education* (pp. 25-36). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley Publishing.

El proceso de institucionalización del ApS en la UDC: una propuesta para la evaluación de proyectos

Lorena Rilo Pérez y Ana María Peña Cabañas

Universidade da Coruña

1 INTRODUCCIÓN

Una de las premisas fundamentales del Plan estratégico de la Universidad de A Coruña 2013-2020 es “la necesidad y la voluntad de hacer de la UDC una universidad sumergida, íntegra y activa en la sociedad que la rodea, una universidad abierta, en diálogo con los agentes sociales y las entidades públicas y privadas para superar con éxito los retos formulados por la sociedad del siglo XXI” (p. 4). Bajo este marco estratégico cobra pleno sentido el impulso de metodologías como el Aprendizaje Servicio y por ello nuestra universidad está inmersa desde el año 2015 en un proceso de institucionalización del ApS como motor de cambio para la formación de futuros ciudadanos comprometidos socialmente (Puig, Battle, Bosch, & Palos, 2007). El principal objetivo del presente documento es servir de apoyo a otras universidades que se hallen inmersas en este mismo proceso aportando detalles de cómo ha sido la evolución y los resultados hasta la fecha de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidade da Coruña. Además, por ser uno de los aspectos que despierta mayor interés y dificultad, haremos especial hincapié en la última de sus fases: la evaluación y certificación de los proyectos presentados por nuestros docentes.

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

El primer paso de este proceso comienza a finales del año 2015 con la elaboración y aprobación de un documento marco que aporta una base legal reguladora de la implantación del ApS en el contexto institucional de la UDC.

Este documento se aprueba en Consejo de Gobierno el 16 de diciembre de 2015 con los objetivos siguientes:

- Establecer un marco legal e institucional que justifique y regule el proceso de implantación del ApS en la UDC.
- Delimitar un protocolo de actuación que coordine a los servicios implicados y establezca sus funciones.
- Potenciar e impulsar el uso de esta metodología entre el PDI de la UDC estableciendo un mecanismo de reconocimiento y certificación de proyectos.

A partir de ahí, se lanza a principios de 2016 la primera convocatoria oficial para la evaluación y certificación de experiencias de ApS realizadas por nuestro profesorado. Esta convocatoria ofrecía la posibilidad de presentar con carácter retroactivo los proyectos realizados hasta esa fecha, lo que nos permitió detectar y registrar experiencias de las que no teníamos noticia.

De forma paralela, se inició en el 2015, y antes de la institucionalización, una formación anual para el profesorado, que se continúa manteniendo y actualizando actualmente (García García & Cortina García, 2015). En las 8 horas presenciales de esta formación se les explica lo que es considerado desde

la UDC como un proyecto de ApS y se realizan varios ejercicios prácticos para tratar de poner en marcha proyectos salidos de necesidades reales de las entidades. Se dedica un espacio a la metodología y a exponer todas las herramientas a su alcance para implementar el proyecto. Posteriormente tiene una parte práctica de 4 horas en las que el profesorado, bien en grupo para crear proyectos multidisciplinares, bien individualmente, tienen que redactar un proyecto de ApS encuadrado en sus asignaturas y a ser posible, respondiendo a una necesidad real planteada por alguna entidad. Este enfoque formativo ha dado mucho impulso a la convocatoria, no solo a ser conocida entre el profesorado, sino también a facilitar la puesta en práctica de diversos proyectos, que cuentan con asesoramiento ya desde su planteamiento.

A la par que el esfuerzo formativo, se hace también un esfuerzo divulgativo mediante la publicación en nuestra web (UDC, 2015) de guías de apoyo, enlaces a documentación de interés y FAQs.

Como puede verse en el gráfico de abajo, el resultado de esta primera convocatoria fue un total de 24 proyectos presentados¹: 13 eran proyectos de nueva creación que surgieron como respuesta al proceso de institucionalización del Aprendizaje Servicio en la UDC; mientras que los 11 restantes fueron proyectos de años anteriores de los que, salvo tres, desconocíamos que se habían llevado a cabo.

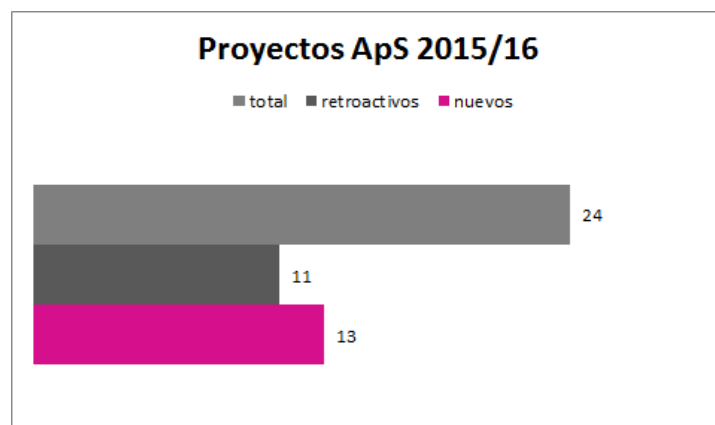


Figura 1. Número y carácter de los proyectos ApS presentados en 2015/16

Sin embargo, este éxito inicial nos enfrentó a los primeros retos importantes en este proceso: ¿Qué datos y evidencias recoger como prueba del desarrollo de los proyectos? y, sobre todo, ¿cómo evaluar de forma objetiva y equitativa los datos presentados? Además, en el caso de los proyectos con carácter retroactivo ¿cómo delimitar si encajan o no en el marco del Aprendizaje-Servicio cuando los propios autores de los proyectos desconocían que estaban haciendo ApS? En su mayoría, estos proyectos de años anteriores correspondían a proyectos desarrollados en el marco de prácticas o estancias clínicas del área de ciencias de la salud que se habían realizado sin que mediase intencionalidad previa de encajarlos en el marco del Aprendizaje-Servicio. Por tanto, el primer reto fue tratar de delimitar en qué consiste el Aprendizaje-Servicio y qué aspectos lo separan de otras modalidades de aprendizaje experiencial. Para ello, tomamos como referencia la clasificación establecida por Sigmon (1994) que alude a la necesidad de un equilibrio entre los objetivos educativos y los del servicio, donde receptor y emisor del servicio aprenden y se refuerzan mutuamente. Si, por el contrario, el énfasis principal reside sólo en uno de los elementos ya no será ApS sino voluntariado, educación de campo, programas de prácticas, u otras modalidades de aprendizaje experiencial (tabla 1) (Furco, 1996)

¹ <https://www.udc.es/gl/cufie/INNOVACION/ApS/Experiencias/>

Tabla 1

Tipologías de Servicio y Aprendizaje Según Sigmon (citado en Furco (1996) ,p.3)

<u>Aprendizaje/servicio</u>	<u>Principales objetivos</u>
APRENDIZAJE-servicio	Prima el objetivo educativo; el servicio es secundario.
Aprendizaje-SERVICIO	Priman los resultados de servicio; los objetivos educativos son secundarios.
Aprendizaje-servicio	Los objetivos de servicio y educativos están completamente separados.
APRENDIZAJE-SERVICIO	Los objetivos educativos y de servicio son igual de importantes y se refuerzan mutuamente para todos los participantes

Para facilitar el proceso de evaluación y reconocimiento de los proyectos, diseñamos por un lado un modelo de memoria que sistematice la descripción y entrega de los datos; y por otro, una rúbrica sencilla -basada en el completo documento elaborado por el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio de Cataluña (GREM, 2019) que trata de dar equidad y objetividad a la valoración realizada por la comisión evaluadora. Ambos documentos han ido evolucionando en las sucesivas convocatorias anuales con cambios y adaptaciones que las particularidades de cada uno de los proyectos presentados y las aportaciones de los distintos agentes implicados nos han ido sugiriendo.

Así, el primer modelo de memoria de la convocatoria 2016 recogía un primer apartado de datos genéricos (título del proyecto, materia, cuatrimestre y datos de los docentes), un segundo epígrafe para la descripción de la experiencia (destinatarios, descripción y objetivos del servicio y participantes), un tercer apartado relativo a las competencias trabajadas, los aprendizajes adquiridos y los sistemas de evaluación de la experiencia y, por último, un apartado de resultados para aportar datos sobre las reflexiones de los participantes, aspectos positivos y aspectos a mejorar.

Por otro lado, la rúbrica de evaluación contempló 5 criterios (aprendizaje, repercusión del servicio, reflexión, implicación del docente y evaluación) y tres niveles de logro (inapropiado, aceptable y excelente). A continuación, se expone la rúbrica utilizada (Rovira, Martín García, & Rubio Serrano, 2017):

Tabla 2*Rúbrica de Evaluación de Proyectos ApS (2016)*

	<u>Inapropiado</u>	<u>Aceptable</u>	<u>Excelente</u>
Aprendizaje	No están ligados los aprendizajes con el currículum académico del alumnado. (Excluyente)*	Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum académico y se diseñan actividades para adquirirlas sin tener en cuenta las necesidades de la entidad receptora del servicio.	Los aprendizajes a adquirir están relacionados con el currículum académico y además se vinculan directamente con las necesidades de la entidad receptora o con el servicio a la comunidad.
Repercusión del servicio	El servicio no responde a una necesidad detectada.	El servicio no responde a una necesidad detectada pero tiene un impacto positivo y transformador sobre el entorno en el que actúa.	El servicio responde a una necesidad real previamente detectada y acordada entre las partes y además se aportan evidencias de su impacto transformador.
Reflexión	La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla.	La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque separada del curso de las actividades del proyecto.	La planificación del proyecto contempla tareas de reflexión sobre el impacto y la calidad del servicio a realizar presentando evidencias que demuestran los cambios en los conocimientos, actitudes o habilidades de los participantes.
Implicación del docente	El PDI tiene una implicación muy reducida (explicación inicial de la actividad y recogida de la memoria final).	El PDI hace un seguimiento aislado del proyecto y no aporta evidencias.	El PDI hace un seguimiento continuo con el alumnado y la entidad de todo el proceso y aporta evidencias.
Evaluación	No se hace evaluación de la marcha del proyecto ni de los resultados.	Aunque existe alguna actividad puntual de evaluación, no existe un plan de evaluación establecido donde se delimiten criterios e indicadores de evaluación.	Se planifica la evaluación en la formulación del proyecto. Se recogen evidencias antes, durante y después del desarrollo del mismo. Se utilizan indicadores. Se hace una valoración cuantitativa y/o cualitativa con todas las partes implicadas (PDI, alumnado y entidades)

 Observaciones de la persona que evalúa:

Como puede observarse en la tabla superior, se estableció un único criterio de obligado cumplimiento para optar a la certificación: que los aprendizajes del alumnado estuviesen ligados con el currículum de la materia en la que se enmarcaba el proyecto. Además, debía tener un mínimo de 3 ítems “Aceptables” (entre los que debía estar necesariamente el criterio considerado como excluyente) para optar a la certificación.

Sin embargo, los principales problemas a los que se enfrentó la comisión en esta convocatoria se derivaron de la falta de datos para valorar algunos de los aspectos de la rúbrica, como, por ejemplo:

- Algunos proyectos tenían una clara relación con el currículum de las materias, pero otros no tanto puesto que hacían referencia a competencias transversales o genéricas que podrían enmarcarse en muchas otras asignaturas de distintas titulaciones de la UDC.
- En otros casos, los aprendizajes estaban muy claros pero no así el servicio, en tanto que no quedaba demostrado que respondiese a una necesidad detectada previamente o que hubiese un beneficio recíproco entre proveedores y receptores del mismo.
- Hubo también casos, sobre todo de proyectos antiguos, que no aportaban suficientes evidencias del desarrollo del proyecto, de la participación de los distintos agentes implicados o de los sistemas de evaluación empleados.
- Resultó complicado delimitar el nivel de logro del criterio “Reflexión” porque se contempló como opcional en el último apartado del modelo de memoria de los proyectos.

Como consecuencia de los inconvenientes arriba mencionados, la comisión se vió obligada en muchos casos a solicitar documentación adicional. Finalmente, teniendo en cuenta que se trataba de la primera convocatoria, optaron a certificación prácticamente la totalidad de los proyectos. Únicamente fue denegado uno por ser muy evidente que no respondía a una necesidad real del entorno sino más bien a un afán divulgativo con objetivo de dar a conocer una titulación concreta de la UDC. Cada uno de los docentes implicados recibió un correo de la comisión con sugerencias bibliográficas y recomendaciones individualizadas de mejora para proyectos futuros.

Así pues, para nosotras como organizadoras estos resultados del primer año desembocaron en un necesario ejercicio de autocrítica y de reflexión que nos indujo a cuestionarnos muchos aspectos del proceso. En consecuencia, la convocatoria del año 2017 se redactó de forma mucho más transparente y clara en lo relativo a los requerimientos documentales y al sistema de evaluación de los proyectos (especificando criterios de evaluación, porcentajes de ponderación y mínimo de puntuación necesario para su aprobación). Al mismo tiempo, pusimos a disposición del profesorado un instrumento de autoevaluación de sus proyectos (CUFIE, 2017) que les permitiese comprobar su nivel de progreso en las distintas fases de su ejecución.

Lógicamente, los cambios realizados en el sistema de evaluación se reflejaron en la rúbrica del año 2017. Los mostramos a continuación señalados con **negrita** para facilitar su localización:

Tabla 3*Rúbrica de Evaluación de Proyectos ApS (2017)*

	<u>Inapropiado</u>	<u>Aceptable</u>	<u>Excelente</u>
Aprendizaje 30%	No están ligados los aprendizajes con el currículum académico del alumnado ni se detallan las competencias que se trabajaron con el proyecto. (0p.) (Excluyente)*	Se explicitan de forma genérica los aprendizajes que adquiere el alumnado con la experiencia de ApS, poniéndolas en relación con las competencias de la titulación en la que se enmarca el proyecto. (20p.)	Los aprendizajes a adquirir están relacionados con el currículum académico, se detalla que competencias de la titulación y que resultados de aprendizaje se trabajaron y de qué forma se vinculan con las necesidades de la entidad receptora o con el servicio a la comunidad. (30p.)
Repercusión del servicio 15%	El servicio no responde a una necesidad detectada. (0 p.)	El servicio no responde a una necesidad detectada, pero tiene un impacto positivo y transformador sobre el entorno en el que actúa. (10p.)	El servicio responde a una necesidad real previamente detectada y acordada entre las partes y además se aportan evidencias de su impacto transformador. (15p.)
Reflexión 10 %	La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla. (0 p.)	La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque separada del curso de las actividades del proyecto (5p.)	La planificación del proyecto contempla tareas de reflexión sobre el impacto y la calidad del servicio a realizar presentando evidencias que demuestran los cambios en los conocimientos, actitudes o habilidades de los participantes. (10p.)
Implicación del docente 10 %	El PDI tiene una implicación muy reducida (explicación inicial de la actividad y recogida de la memoria final). (0p.)	El PDI hace un seguimiento aislado del proyecto y no aporta evidencias. (5p.)	El PDI hace un seguimiento continuo con el alumnado y la entidad de todo el proceso y aporta evidencias. (10p.)
Evaluación 15%	No se hace evaluación de la marcha del proyecto ni de los resultados. (0p.)	Aunque existe alguna actividad puntual de evaluación, no existe un plan de evaluación establecido donde se delimiten criterios e indicadores de evaluación. (10p.)	Se planifica la evaluación en la formulación del proyecto. Se recogen evidencias antes, durante y después del desarrollo del mismo. Se utilizan indicadores. Se hace una valoración cuantitativa y/o cualitativa con todas las partes

			implicadas (PDI, alumnado y entidades) (15p.)
Originalidad de la propuesta 10%	La propuesta no es en absoluto original (0p.)	Es una propuesta novedosa en la UDC. (5p.)	Es una propuesta novedosa y original de la que no hay precedentes conocidos (10p.)
Proyección 10%	La propuesta es demasiado específica, puntual y difícilmente generalizable a otros contextos y/o materias (0p.)	Propuesta puntual pero con posibilidades de continuidad, ampliación o aplicación a otros contextos. (5p.)	Propuesta consolidada o con altas posibilidades de convertirse en una práctica docente estable y generalizable a otros contextos (10p.)

SUMA TOTAL DE PUNTOS:

Observaciones de la persona que evalúa:

Tal como refleja la rúbrica, se detallaron los aspectos relativos a la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje. Además, se añadieron dos nuevos ítems de valoración: la originalidad y la proyección de la experiencia. Para optar a certificación, el proyecto debe sumar un total de 50 puntos, 20 de los cuales serán necesariamente los correspondientes al criterio de Aprendizaje.

Por otro lado, intentamos ajustar los distintos ítems y apartados del modelo de memoria a los criterios y a los niveles de logro establecidos en la rúbrica, como puede verse en la tabla 4.

Tabla 4

Esquema de los Contenidos de las Memorias

<u>Memoria 2016</u>	<u>Memoria 2017</u>	<u>Memoria 2018</u>
Datos genéricos: título del proyecto, docente(s) a cargo, titulación y asignatura, curso y cuatrimestre, datos de contacto	Datos genéricos: sin cambios	Datos genéricos: sin cambios
1. Presentación y descripción de la experiencia:	1. Presentación y descripción de la experiencia:	1. Adquisición de competencias, aprendizaje y sistemas de evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> Tipo de experiencia de ApS:(temática y acción) Entidade/s receptora/s del servicio 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción breve Objetivos Entidade/s receptora/s Personas destinatarias 	<ul style="list-style-type: none"> Competencias específicas adquiridas por el alumnado (de las que figuran en la guía docente de la materia)

<ul style="list-style-type: none"> • Destinatarios del servicio: • Participantes / Colaboradores • Objetivos • Desarrollo de la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes / Colaboradores • Desarrollo de la experiencia • Evidencias recogidas y sistema de evaluación del funcionamiento del servicio durante su desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias generales y transversales adquiridas por el alumnado (de las que figuran en la guía docente de la materia) • Resultados de aprendizaje adquiridos el alumnado • Sistemas de evaluación y seguimiento de los conocimientos adquiridos por el alumnado
<p>2. Adquisición de competencias, aprendizaje y sistemas de evaluación del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias de la/s materia/s adquiridas • Resultados de aprendizaje • Sistemas de evaluación y seguimiento de los conocimientos adquiridos por el alumnado 	<p>2. Adquisición de competencias, aprendizaje y sistemas de evaluación del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias de la/s materia/s adquiridas • Resultados de aprendizaje • Sistemas de evaluación y seguimiento de los conocimientos adquiridos por el alumnado 	<p>1. Datos descriptivos del servicio realizado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción del servicio: <ul style="list-style-type: none"> ○ Necesidades detectadas ○ Necesidades abordadas desde el proyecto • Entidade/s receptora/s del servicio • Personas destinatarias del servicio • Participantes / Colaboradores • Objetivos del servicio • Desarrollo de la experiencia (detallar como fue el proceso de implantación de la experiencia) • Evidencias recogidas y sistema de evaluación del funcionamiento del servicio
<p>3. Resultados de la experiencia de aprendizaje-servicio: (Aquí se pueden incluir datos de participación, niveles de satisfacción y reflexiones textuales de los participantes, aspectos a mejorar, etc.)</p>	<p>3. Resultados de la experiencia de aprendizaje-servicio: (Sin cambios)</p>	<p>3. Resultados de la experiencia de aprendizaje-servicio: (Sin cambios)</p>

3 PARTICIPANTES

Las entidades encargadas de este proceso de institucionalización son la Oficina de Cooperación y Voluntariado (en adelante OCV), dependiente del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación y el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (en adelante CUFIE) que depende Vicerrectorado de Oferta Académica e Innovación Docente. Ambas entidades trabajamos de forma coordinada para potenciar una relación bidireccional entre universidad y sociedad, a la par que

se impulsa el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre la propia comunidad universitaria. Dicha comunidad está representada en la comisión de valoración de los proyectos de ApS, puesto que está conformada cada año por: 3 PDI, 2 PAS, 1 Alumno/a y 1 persona en representación de las entidades receptoras de los servicios. Todos ellos tienen que haber participado necesariamente en algún proyecto de ApS

Desde la OCV se mantiene una relación fluida con las entidades de la ciudad, por lo que la recogida de necesidades en las que se puedan encuadrar proyectos de ApS se hace diariamente, invitándolas también a participar directamente en la formación de profesorado. Además, las entidades con las que la UDC firma convenios para desarrollar propuestas de ApS se van actualizando en la web para que el profesorado disponga puntualmente de esa información. Desde el CUFIE, se mantiene una relación muy estrecha con el profesorado, debido a los diferentes proyectos que desde este servicio se potencian, por lo que la información y el asesoramiento sobre la puesta en marcha de los proyectos está también garantizada.

El alumnado participante en estos proyectos ha reseñado su gran satisfacción por haber tenido la oportunidad de participar, incluso regando a reflejar en sus valoraciones que este tipo de proyectos deberían ser obligatorios desde el primer curso. También hemos constatado que desde cualquier grado se puede hacer ApS, ya que la participación ha sido muy diversa a lo largo de estas tres últimas convocatorias: enfermería, diseño industrial, fisioterapia, educación infantil y primaria, educación social, ADE, Económicas, Biología...

4 ASPECTOS MÁS POSITIVOS

La UDC ha asumido las riendas de potenciar esta metodología entre el profesorado universitario para que a su vez trabajen como motor de cambio, generando pensamiento crítico entre el alumnado y tratando así de proponer las soluciones precisas para un cambio de paradigma de desarrollo, en el que el ser humano y los valores de justicia, equidad, respeto a la diversidad y la sostenibilidad medioambiental sean los objetivos irrenunciables a alcanzar.

Un aspecto muy positivo es que cada vez más profesorado se anima a implantar esta metodología, con resultados muy satisfactorios tanto para el resultado académico del estudiantado como para la formación de la conciencia crítica en la comunidad universitaria.

A continuación, reflejamos las cifras totales de proyectos de ApS surgidos durante los tres cursos académicos que lleva vigente la convocatoria oficial (de la de este año todavía no tenemos resolución de la Comisión de Evaluación). Teniendo en cuenta que el nº de proyectos de nueva creación en el primer año fue de 13, queda clara la progresión al alza en el número de proyectos presentados (figura 2).

Por otra parte, destaca también la implicación cada vez mayor del alumnado participante, que realiza unas valoraciones muy positivas de los aprendizajes adquiridos.

A través de estos proyectos vemos como la Universidad se implica cada vez más en su entorno, promoviendo que sus estudiantes participen activamente en la detección y la propuesta de soluciones a las problemáticas sociales. De este modo, conseguimos que haya una transferencia real de la UDC a la ciudadanía, haciendo una universidad más abierta y comprometida con su entorno.

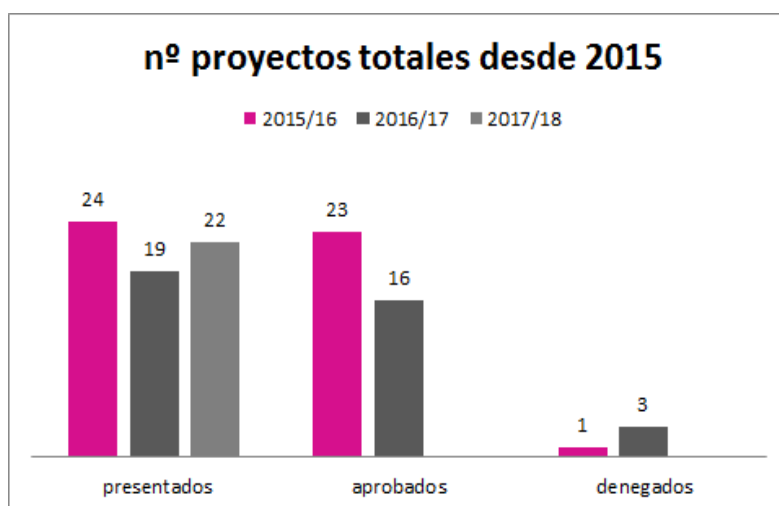


Figura 2. Número de proyectos ApS en la UDC desde 2015

5 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

En primer lugar, como hemos destacado anteriormente, la mayor dificultad a la que nos enfrentamos es la evaluación de los proyectos. Tanto para el profesorado, ya que le estamos exigiendo que documente todos los pasos de proceso con lo que ello supone a nivel de horas de dedicación; como para los propios miembros de la comisión evaluadora. La rúbrica es una herramienta especialmente válida para la valoración, pero aun así surgen dificultades para su adaptación a las peculiaridades de determinados proyectos, por lo que tiene que seguir mejorando anualmente.

Desde el punto de vista del profesorado, hemos detectado principalmente dos impedimentos: por un lado, la falta de financiación para el desarrollo de los proyectos y por otro, la exigencia documental y burocrática de las convocatorias para el logro de la certificación.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

Uno de los retos prioritarios sería continuar mejorando el sistema de evaluación y de presentación de los proyectos, ajustando los criterios de valoración y añadiendo algún otro como por ejemplo la Participación de los agentes implicados. Para facilitar la entrega de la documentación, una solución podría ser que aquellos proyectos que hayan sido aprobados en convocatorias anteriores presenten memorias más breves que recojan únicamente las novedades implementadas con respecto a años anteriores.

Por otro lado, sería importante mejorar la compensación al profesorado por el esfuerzo realizado, ya sea en forma de reducción de horas en el POD o con algún tipo de financiación específica que ayude a paliar los gastos económicos derivados del desarrollo de las actividades. Además de la certificación, pensamos en crear un sello de calidad que certifique aquellos proyectos que se han llevado a cabo con éxito a lo largo de varios años de forma continuada.

Por último y en vista de que esta metodología es muy valiosa para el aprendizaje de nuestro alumnado, consideramos necesaria la creación de un servicio específico que gestione el Aprendizaje en la UDC, cuyo fin sea la promoción de esta metodología entre el profesorado y el alumnado de la universidad.

7 REFERENCIAS

- CUFIE, (2017). CUFIE UDC. Obtenido de https://www.slideshare.net/CUFIE_UDC/avala-o-teu-proxecto-de-aprendizaxe-servizo
- Furco, A. (1996). Expanding Boundaries: Service and Learning. *Service-Learning: A balanced approach to experiential education*, 128, 2-6.
- García García, M., & Cortina García, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista del curriculum y formación del profesorado*, 1(19), 1-15.
- GREM, G. d. (2019). *Aprendizaje y servicio de Cataluña*.
- Puig, J., Battle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia Y Octaedro.
- Rovira, P., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6475481.pdf>
- Sigmon, R. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve: linking service with learning*. Washington, DC.: Council of Independent Colleges.
- UDC. (Diciembre de 2015). *Documento marco del programa de Aprendizaje Servicio en la UDC*. (Universidad da Coruña, Editor) Obtenido de <https://www.udc.es/es/cufie/INNOVACION/aps/Documentacion/>

El proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela (USC)¹

Mar Lorenzo Moledo², Ígor Mella Núñez³ y Jesús García Álvarez⁴

*Universidade de Santiago de Compostela*⁵

1 INTRODUCCIÓN

Los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad se configuran como un tema de hondo calado en las arenas científicas sobre el ámbito, y así se refleja en la atención prestada en la bibliografía, motivada principalmente por el rápido crecimiento que esta metodología experimentó en los Estados Unidos en los años noventa. Sin embargo, el papel de la estructura institucional en la introducción y mantenimiento del ApS en la universidad no fue uno de los primeros aspectos en los que la literatura centró sus esfuerzos. Así lo reconocían Serow, Calleson, Parker, y Morgan (1996), quienes se percataron de que si bien numerosos estudios dirigían sus esfuerzos a analizar los resultados derivados del ApS en los estudiantes, eran pocos los que lo examinaban desde un punto de vista institucional. Apuntaban los autores hacia un desconocimiento sobre cuál era el motivo por el que determinadas universidades promovían activamente el ApS, mientras otras optaban por una política de no intervención, dejando que las actividades de servicio se organizaran y desarrollaran por iniciativa de los estudiantes. Por tanto, creemos que resulta pertinente abordar el soporte institucional que las universidades disponen alrededor del aprendizaje-servicio, pues permitirá reconocer procedimientos e iniciativas que fortalecen la calidad de las experiencias.

Sirva para ofrecer una panorámica general la idea de Jacoby (1996), cuando identifica dos niveles de compromiso institucional hacia el aprendizaje-servicio en función de si éste se sitúa como elemento central o periférico en la universidad. En el primero de los casos, cuando el ApS es un aspecto central de la institución, se configura como un elemento destacado de su misión, la financiación institucional está garantizada, existen políticas explícitas para apoyar las actividades de servicio, el alumnado y el profesorado involucrado en ApS son reconocidos y recompensados, y existe un fuerte compromiso con el ApS compartido por todas las partes. Contrariamente, cuando no existe un elevado compromiso institucional, los profesores que tratan de promoverlo se sitúan en la periferia de las políticas y prácticas de sus universidades, la financiación es escasa y constantemente revisada, y las personas que se implican en estas actividades se sienten aisladas y apartadas de la actual corriente de sus instituciones.

¹ Este trabajo se deriva del Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

² Contacto: mdelmar.lorenzo@usc.es

³ Contacto: igor.mella@usc.es

⁴ Contacto: jesus.garcia.alvarez@usc.es

⁵ GI ESCULCA – Rede RIES

En palabras de Bringle y Hatcher (1996, 2000), la institucionalización del ApS es una tarea multifacética que se ve reflejada en diferentes niveles, en torno a los cuales procedieron a crear un plan de acción para institucionalizar el ApS (Comprehensive Action Plan for Service Learning - CAPSL):

- **Institución.** La institucionalización se ve reflejada en la declaración de la misión de la universidad; el liderazgo y las iniciativas del equipo de gobierno; las políticas institucionales; la publicidad y difusión de la propia experiencia; las partidas presupuestarias; conocimiento y apoyo por parte del personal hacia el ApS; infraestructuras específicas; el rol del profesorado y las recompensas establecidas; y la integración del ApS en otros aspectos y actividades de la universidad.
- **Profesorado.** Se manifiesta en actividades de desarrollo profesional; desarrollo de las asignaturas y el plan de estudios; expectativas para el reconocimiento de sus actividades; conocimiento del ApS por parte de los docentes; y el trabajo académico sobre esta metodología.
- **Estudiantes.** La institucionalización se materializa en la existencia de asignaturas que permitan participar en ApS; ayudas y becas para el alumnado; la cultura de servicio y participación; y el hecho de que el servicio del alumnado suponga la obtención de créditos académicos.
- **Comunidad.** Las relaciones con la comunidad también muestran el grado de institucionalización del ApS en una universidad, cuando los recursos de ambas partes son compartidos para construir una relación de partenariado recíproca y duradera que satisfaga los intereses de la comunidad y los objetivos académicos.

Las universidades españolas han comenzado también a introducir procesos para institucionalizar el ApS y garantizar así su sostenibilidad a largo plazo. Cabe señalar, que este tránsito no se ha desarrollado de manera pareja y han sido múltiples las estrategias que cada institución ha aplicado, atendiendo a las casuísticas particulares. En este trabajo nos centraremos en describir el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, donde el marco programático y organizativo en el que sustentar la pertinencia del ApS reside, fundamentalmente, en su Plan Estratégico 2011-2020, y en su Memoria Bianual de Responsabilidad Social 2014-2015. No obstante, queremos destacar el pulo que ha dado al proceso la elaboración de una Guía para la institucionalización del ApS que se ha derivado del trabajo realizado en el Proyecto de I+D+i al que se asocia el presente artículo y que describe el proceso seguido en la universidad compostelana (Santos Rego y Lorenzo, 2018).

Por lo tanto, la finalidad que perseguimos será describir pormenorizadamente cuál ha sido el plan de acción de la Universidad de Santiago de Compostela en el diseño, implementación, y evaluación de un programa institucional de aprendizaje-servicio que garantice el rigor y la calidad de los proyectos que en él se enmarcan.

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y PARTICIPANTES

En el caso de España, ha sido la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas la que ha instado a las universidades del país a comenzar a trabajar en la institucionalización del ApS, para lo que se propone cuál sería el procedimiento a seguir (CADEP-CRUE, 2015). En primer lugar, la institucionalización del ApS requiere una declaración institucional, aprobada en consejo de Gobierno, de apoyo a la realización de proyectos de ApS en el marco de las diferentes asignaturas, prácticas externas, y en Trabajos Fin de Grado y de Máster. Este proceso, además, implicaría:

- Reconocimiento en el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) de aquel profesorado responsable de proyectos de ApS.
- Compromiso institucional con el desarrollo de programas de formación para el personal docente e investigador sobre ApS.
- Visibilizar y difundir los proyectos implementados y evaluados positivamente, haciendo uso para ello de las webs institucionales.
- Promover ayudas para la realización de proyectos de aprendizaje-servicio en el marco de las iniciativas de innovación docente.
- Gestionar y garantizar la cobertura sanitaria y jurídica de responsabilidad civil que pueda ser pertinente en un proyecto de ApS que tiene lugar en la comunidad y fuera de los recintos universitarios, con el fin de garantizar la seguridad y salud de los estudiantes y profesores involucrados.
- Creación de estructuras estables desde las cuales ofrecer apoyo al diseño, implementación y seguimiento de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Atendiendo a estas recomendaciones de la CRUE, la USC, con el Plan Estratégico 2011-2020 como punto de partida, ha iniciado un plan de acción en torno al ApS que gira alrededor de tres ejes complementarios: la formación del profesorado, los proyectos de innovación educativa en ApS, y el reconocimiento y la difusión (tabla 1) (Agrafojo, García Antelo, y Jato, 2017).

Tabla 1

Plan de acción del ApS en la USC.

Formación del profesorado

Convocatoria de acciones formativas

Certificación del Plan de Formación e Innovación Docente

Convocatoria de proyectos de innovación en ApS

Resolución de la convocatoria

Implementación de proyectos (asesoramiento, convenios...)

Evaluación (interna-externa; procesos-resultados)

Reconocimiento y difusión

Certificación del PFID

Premios de innovación en ApS

Repositorio MINERVA

Fuente: Agrafojo et al. (2017)

No obstante, queremos destacar que la primera de estas fases, la relativa a la formación del profesorado, se ha venido desarrollando desde el curso 2010-2011, si bien los otros dos ejes han sido considerados a partir del curso 2016-2017, como resultado del creciente interés del profesorado de la USC hacia el ApS. Esto nos lleva a afirmar que la Universidad Compostelana ha empezado a recorrer

este camino hace años, y lo que ahora se plantea es un modelo que permita un crecimiento sostenible y riguroso en torno a la responsabilidad social, con el aprendizaje-servicio como estrategia.

En definitiva, es destacable como el proceso de institucionalización en la USC ha sido fruto del trabajo mancomunado y colaborativo desempeñado por diferentes órganos y unidades ya existentes en la universidad, lo que ha permitido que cada uno de ellos aportase un amplio bagaje a este proceso:

- El Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA), que proporciona al profesorado universitario formación en ApS dentro de su Plan de Formación e Innovación Universitaria (PFID). Asimismo, ofrece asesoramiento, seguimiento y reconocimiento a los docentes que, una vez formados, se embarcan en la implementación de esta metodología.
- El Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), aporta su experiencia en la gestión de actividades de voluntariado y participación social del alumnado de la USC. Es de valor también su conocimiento del entorno comunitario, de las necesidades del mismo, y de entidades que colaboran cotidianamente en diversas iniciativas con la universidad.
- El Grupo de Investigación ESCULCA, donde el trabajo de investigación sobre ApS permite, por un lado, formar al resto del profesorado de la USC en esta práctica; y, en segundo lugar, supervisar y evaluar los proyectos implementados. El proyecto de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad ha sido un pilar fundamental para fortalecer la contribución del GI ESCULCA en este proceso de institucionalización y dotarlo de rigor científico.

3 ESTRATEGIA EMPLEADA

Cuando se trata de institucionalizar un programa de ApS en una universidad, uno de los puntos críticos es sentar unas bases sólidas para dicho programa. En palabras de Bucco y Busch (1996), muchos programas institucionales arrancan con fuerza, y con el paso del tiempo comienzan a debilitarse hasta desaparecer, debido a que no cuentan con una base firme. En este sentido, el modelo que proponemos, y que toma en consideración las ideas de ambos investigadores, se estructura en torno a cuatro fases que han dado lugar a su compilación en una sólida guía que pretende ser extrapolable a otros procesos (Santos Rego y Lorenzo, 2018):

3.1 Evaluar el contexto de la institución y de la comunidad

Se trata de evaluar la misión de la universidad y la cabida que encuentra el ApS en la misma (vínculos con procesos de innovación metodológica, la dimensión social, etc.), el acceso a recursos e infraestructuras que den apoyo a la introducción de esta metodología, y la existencia de necesidades sociales que abordar y entidades comunitarias con las que colaborar.

En nuestro caso, esta fase se acometió por medio de un estudio descriptivo y exploratorio de la situación y potencial del ApS en la universidad. Para ello, se han utilizado diferentes instrumentos y recursos que permiten establecer el punto de partida y diagnóstico de la situación:

- Análisis de contenido de los planes estratégicos de formación de profesorado universitario con el objetivo de comprobar la inclusión de propuestas específicas sobre ApS.
- Análisis de contenido de las guías docentes de las asignaturas analizando la presencia del ApS.

- Entrevista estructurada a decanos/as de facultades o directores de escuelas para identificar proyectos de ApS en desarrollo.
- Ficha de registro de experiencias de ApS en la universidad, dirigida a reconocer proyectos de ApS y diferenciarlos de otras iniciativas metodológicas.
- Cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN) (Santos Rego et al. 2017).
- Participación de investigadores en Congresos Nacionales e Internacionales sobre aprendizaje-servicio y compromiso cívico universitario.

3.2 Diseñar un programa institucional de ApS

El segundo paso en la institucionalización supone movilizar recursos e infraestructuras en torno a los distintos servicios, anteriormente citados, que ya venían trabajando con rigor desde hace años en sus respectivos ámbitos de intervención. Cada uno de ellos pudo aportar su experiencia, de tal manera que el producto final ha sido resultado del trabajo en red y de la implicación mancomunada de los profesionales de dichos departamentos y unidades.

De lo que trataba era de establecer primeramente los objetivos del programa para, seguidamente, decidir el grado de centralización o descentralización del mismo. En esta fase también se ha delimitado el tipo de relación entre universidad y comunidad. No debe de pasar desapercibido el hecho de que un plan de acción como el que aquí se presenta implica destinar recursos económicos y también humanos, debiendo estar estos últimos suficientemente concienciados con lo que el aprendizaje-servicio implica para una institución universitaria. Y por último, y no menos importante, el programa tendrá que ser accesible y claro para toda comunidad universitaria.

3.3 Implementación del programa

Una vez diseñado, el programa ha de implementarse con total adecuación a los objetivos y la filosofía con que fue concebido, para lo cual se movilizan acciones que han de tener en cuenta a tres colectivos diferenciados:

- Profesorado. Se articula, principalmente en torno a un curso de formación que gira alrededor de tres núcleos: los dos primeros de formación inicial (una primera parte básica sobre ApS, y el diseño del proyecto en un segundo momento), y el tercer núcleo, que consiste en la implementación de cada proyecto y su tutorización y seguimiento.
- Alumnado. Con el objetivo de que conozcan el ApS, se difunde, se informa, y se forma a los estudiantes sobre las posibilidades de esta metodología, ofreciéndoles diferentes motivaciones (como la certificación de la participación en proyectos).
- Comunidad. Se proponen jornadas de ApS con entidades con el fin de evitar la confusión del ApS con iniciativas similares, además de certificar su participación como entidades colaboradoras.

3.4 Evaluar el proceso desde el primer momento

El programa debe ser evaluado desde la perspectiva tanto del alumnado como del profesorado y las entidades colaboradoras. El *continuum* de evaluación requiere una evaluación inicial, de implementación, de los resultados obtenidos, y de seguimiento. En este sentido, cabe destacar el uso de diferentes instrumentos que se citan en la tabla 2.

Tabla 2.

Instrumentos de evaluación para proyectos de ApS

Evaluación Inicial

Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA). Pase pretest.

Entrevista inicial con el profesorado responsable del proyecto de ApS.

Entrevista estructurada con las entidades colaboradoras.

Evaluación de la implementación

Portafolio de los estudiantes.

Reuniones de seguimiento con los docentes.

Evaluación de Resultados

Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA). Pase postest.

Diferencial semántico para medir la satisfacción del alumnado.

Entrevista grupal con el alumnado participante en cada proyecto de ApS.

Entrevista estructurada final con el profesorado responsable.

Rúbrica de autoevaluación para el profesorado.

Entrevista estructurada con los responsables de la entidad receptora del servicio.

Por último, se ha diseñado una evaluación de seguimiento o impacto, en la cual se toman como referencia algunos indicadores como: la continuidad del proyecto en el curso siguiente, la demanda de formación por parte del profesorado y del alumnado, el interés de los socios, o la evaluación institucional del docente implicado.

4 CONCLUSIONES: RETOS Y PERSPECTIVAS

Como hemos podido demostrar a lo largo del presente trabajo, la USC ha comenzado un proceso de institucionalización que, después de casi diez años, se refleja en un decidido apoyo desde la universidad a la utilización del ApS, así como a su sistematización y legitimación. La filosofía con la que se emprendió esta hazaña fue clara, entendiendo que el punto de partida era, a partir de un análisis detallado del contexto institucional, formar al profesorado, y posteriormente dar apoyo y seguimiento a los proyectos implantados.

Para ello, se movilizaron recursos en torno a dos servicios de la universidad, el CeTA y el SEPIU, y el trabajo de investigación del Grupo ESCULCA. Por tanto, es destacable como el proceso de institucionalización en la USC ha sido fruto de las sinergias establecidas entre diferentes actores, aportando cada uno su bagaje al proceso.

La principal conclusión a la que llegamos, es que la evaluación se presenta como un factor clave en el desarrollo y consolidación de proyectos de aprendizaje-servicio. Sin la existencia de un seguimiento

de las experiencias no podremos asegurar que se produzca una conexión real entre servicio y aprendizaje, y por lo tanto, no controlaremos la calidad del proceso. Por consiguiente, cualquier universidad que quiera institucionalizar el ApS debe contar con un grupo o servicio que pueda asesorar y acompañar a docentes, alumnado y entidades sociales, ya que tan solo así aseguraremos un firme enraizamiento de esta práctica, que posteriormente pueda dar sus frutos en la formación de los estudiantes.

Asimismo, lo que demuestra el programa institucional que aquí hemos presentado es que no se reduce a un plan de acción puntual. Lo importante es que este tipo de programas no se definan por un fuerte apoyo en su momento inicial, y sí por el soporte continuado al mismo, ya que tal vez el elemento más difícil de afrontar es sentar una base sólida que garantice su perdurabilidad a largo plazo.

5 REFERENCIAS

- Agrafojo, J., García Antelo, B., y Jato, E. (2017). Aprendizaje-servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34.
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. doi: 10.2307/2943981
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290. doi: 10.1080/00221546.2000.11780823
- Bucco, D. A., y Busch, J. A. (1996). Starting a service-learning program. En B. Jacoby y asociados (Eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 231-245). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- CADEP-CRUE. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby y asociados (Eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdura, V., y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71. doi: 10.5944/educXXI
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Serow, R. C., Calleson, D. C., Parker, L., y Morgan, L. (1996). Institutional support for service-learning. *Journal of Research and Development in Education*, 29(4), 220-225.

Paving the way for Service-Learning at the University of Bologna

Alessia Marchi, Bruna Zani, Francesco Girotti & Cinzia Albanesi

University of Bologna

1 INTRODUCTION

Service-Learning made its first appearance at the University of Bologna in 2014. Or rather, the theoretical concept of Service-Learning (S-L) – still not its actual application – was first introduced at that time. The occasion came with the participation of the University of Bologna, Department of Psychology, in the Erasmus + project “Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe” (2014-2017).

The first members of UNIBO who got in touch with the S-L approach concretely were those who were involved in that project, namely Prof. Bruna Zani and Prof. Cinzia Albanesi from the Psychology Department and the European Projects Office of the International Relations Division, which has the task of supporting the implementation of the EU-funded projects in the field of education and training.

After a brief introduction of the activities of the “Europe Engage” project, this paper will present the strategies that this UNIBO “S-L” (informal) team put in place to promote the institutionalization of the S-L approach within UNIBO, the different internal and external actors involved in the process, the main results achieved, the open issues, and the desirable steps to take in the future.

2 PROCESS DESCRIPTION AND PARTICIPANTS

2.1 The EU project

Europe Engage was a 3-year project (2014-2017), specifically an Erasmus+ Key Action 2 Strategic Partnerships in the Higher Education sector. This funding line is especially addressed to international consortia devoted to producing and disseminating innovative “outputs” (methods, tools, approaches, and resources) benefiting the European Higher Education system. Innovation is a key element of such projects which immediately calls for a subsequent challenge: the dissemination and actual exploitation of the innovative project outputs. In other words, the issue of “institutionalisation” is embedded in the Strategic Partnerships projects.

The overall aim of the Europe Engage project was to foster a culture of civic engagement in the participating universities through the adoption of the S-L approach. The project partner universities were 12, all from different EU countries¹. One of the objectives of the project was actually to promote the S-L approach among those European universities which were not familiar with it. The Europe Engage partners were expected to carry out a state-of-the-art analysis on Civic Engagement & S-L activities at institutional, national and international level, to elaborate a common theoretical framework

¹ The 12 universities were the following: Autonomous University of Madrid (Spain), National University of Ireland, Galway (Ireland), Erasmus University of Rotterdam (Netherlands), Ghent University (Belgium), Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Portugal), IMC University of Applied Science-Krems GmbH (Austria), University of Brighton (UK), University of Duisburg-Essen (Germany), University of Helsinki (Finland), University of Zagreb (Croatia), Vytautas Magnus University (Lithuania) and, of course, the University of Bologna.

of S-L, to develop a set of learning tools and resources (among which a MOOC on S-L) and finally to pilot S-L and organise staff training workshops at some of the participating institutions less familiar with the approach.

Within the project consortium, UNIBO was among those partner universities which could not claim any prior experience in the implementation of the S-L approach. In the framework of the Europe Engage project, the initial investigation phase allowed the UNIBO team to verify that several Italian universities were carrying out some community engagement activities which were similar to S-L in many aspects: these practices were found at LUMSA (Rome), Siena Italian Studies (SIS), the University of Verona, the University of Padua, Politecnico di Milano, and many more.

In the framework of this EU project, UNIBO also implemented a S-L activity during the first semester of the academic year 2016/2017. This experience was framed as one of the options for carrying out the curricular lab module (4 ECTS) foreseen within the “Community Psychology” course unit held in the Master Degree Programme in Clinical Psychology². The students who experienced the S-L lab (30 out of approximately 90 students attending the same course unit) attended 10 hours of theoretical introduction to S-L and provided 20 hours of service for 6 community organisations addressing issues such as migration, youth safety, homelessness, and substance abuse (Compare and Zani, 2017).

Finally, a staff training activity for teaching and administrative staff was organised at UNIBO in April 2017, led by an international team of the Europe Engage project. The 2- days workshop was attended by 25 participants and was largely appreciated.

The following chapter will illustrate how the project activities described above were actually integrated in a wider strategy of institutionalisation of the S-L approach at UNIBO.

2.2 From the EU project piloting towards institutionalisation

With the end of the Europe Engage project approaching, it was evident that more efforts were necessary to acquire adequate institutional and administrative support in order to exploit the results of the European project in a broader and more comprehensive way for the institution; otherwise, this S-L experience would remain confined to just one course unit, one degree course, one discipline – and may risk to be doomed to extinguish in a few semesters.

UNIBO team decided to multiply the efforts to promote the institutionalisation of this tool – well beyond what was requested by the EU project – based on some positive returns, that are illustrated below.

3 MORE POSITIVE ASPECTS

3.1 Positive reaction of students and community organizations

The S-L approach had proved to be very successful among the students, positively affecting their learning performance and motivation. The feedback from the students who participated in the S-L lab, as well as the feedback received from the community organisations which had been involved in its

² This Master Degree Programme is offered at the Cesena campus of the University of Bologna.

implementation, was so positive (Rohani Moaied, Zani and Albanesi, 2019) that it was impossible not to plan a follow-up within the same degree programme. At the same time, the considerable efforts invested for establishing effective collaboration links with the community actors for the implementation of the S-L experience called for further exploitation of the first encouraging results achieved.

3.2 Interest of scholars

Along the Europe Engage project lifetime a growing number of academics showed their interest in the S-L approach. Some of them had even been carrying out activities similar to S-L. “This included not only psychologists and educationalists, but also sociologists, doctors and nurses’ tutors” (Zani and Guarino, 2019). This interest was also confirmed by the success of the first staff training event referred above (ref. 2.3).

3.3 A favourable context to plant the seeds of S-L

A crucial factor perceived by the UNIBO “S-L” team was that the ground for adoption of the S-L approach was fertile more than it had ever been before. Since 2015, the EU policy statements concerning education and training have started to focus growingly on the concept of “active citizenship” and to encourage the development of “civic competences”³ at all levels of education. “Promoting social cohesion, equality, non-discrimination and civic competences” was identified as one of the new priorities for European cooperation in education and training (European Council and European Commission, 2015). The Council of Europe developed the “Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue” project to identify the skills and knowledge that students at different levels of formal education should develop in order to promote democratic, active, and responsible citizenship (Council of Europe, 2016; Council of Europe - Committee of Ministers, 2016).

At institutional level, the 2016-2018 Strategic Plan of UNIBO (University of Bologna, 2015) emphasizes the concept of social responsibility and calls for institutional initiatives related to the “Third mission”(European Commission, 2012), meaning by this not only knowledge transfer and outreach activities of research achievements, but rather civic engagement activities initiated by the local community and implemented in synergy with the latter. Significantly, every objective identified in the Plan is associated with one or more of the 17 Sustainable Development Goals outlined in the United Nations Agenda 2030 (United Nations, 2015).

Furthermore, in 2016 the institutional governance of UNIBO launched a new top-down driven educational initiative called “Transversal Competences Programme”⁴, consisting in setting up a new set of university-wide elective courses (of 3 or 4 ECTS) on relevant “transversal skills and

³ As a response to terrorist attacks in France and Denmark at the beginning of 2015, the “Paris Declaration”, adopted by the EU Ministers of Education on 17 March 2015 calls on Member States to cooperate with a view to “ensuring that children and young people acquire social, civic and intercultural competences, by promoting democratic values and fundamental rights, social inclusion and non-discrimination, as well as active citizenship” (European Council of Ministries of Education, 2015).

⁴ <http://alma2021.unibo.it/en/actions/transversal-competencies>

competences”. This actually offered a new frame (in addition to the existing course units) in which hosting a S-L experience meant developing the students’ “civic and democratic skills”.

4 DIFFICULTIES AND STRATEGIES USED

Sure of the potentialities of the S-L approach, and with the intention to exploit the positive “momentum” described above, the UNIBO “S-L” (informal) team planned a series of activities addressing those actors playing a key role in the process of institutionalization. These activities are presented in the following paragraphs.

4.1 Lobbying the institutional governance

A serious process of institutionalization could not go far without the endorsement of the institutional governance. Particularly in the case of a large, comprehensive, and complex institution like UNIBO – counting with 33 Departments, 5 campuses, over 200 degree courses, over 6.000 employees (academics and administrative staff) and 85.000 students – this “lobbying activity” was extremely demanding, but all the more necessary.

The UNIBO team involved in the Europe Engage project took this issue very seriously and over the last three years either seized or created new opportunities to draw the attention of the governance on S-L, especially on the following points: (1) the adoption of the S-L approach could be functional to contributing to the achievement of the strategic objectives of the institutional Plan (an overall goal to which all the governance representatives are committed); (2) the current EU education and training policies were highly favourable to the adoption of pedagogical methods encouraging the civic engagement of universities; and (3) many other prestigious universities, both at national and international levels, had the issue of S-L and community engagement on their agenda.

4.2 Consolidating and enlarging the group of interested academics

A key target to involve for the institutionalization of the S-L approach was of course the academic community. In addition to the first staff training event organised during the Europe Engage project (ref. 2.3.), another training initiative was organised in May 2018 (“Service-Learning Class Design”). This training activity was proposed by the professors of the Psychology Department together with an international guest, Professor Seth Pollack, Director of the Service Learning Institute of the California State University, Monterey Bay (). 33 academic and administrative staff members of the UNIBO took part in this workshop, and many more were the expressions of interest. The number of participants in the events is not astonishing in itself. However, convincing teaching staff members to attend a half-day interactive workshop to learn more on an innovative pedagogical approach among so many others available was a hard task. Moreover, what is particularly interesting is that the participants belonged to very different disciplinary fields (Architecture, Chemistry, Engineering, Economics, Legal Studies, Education, Philosophy, etc.) and detected the potential for implementing some S-L experience/activity in the already existing degree programmes and course units.

4.3 Building a National Network of S-L & Community Engagement

Starting from the results of the mapping activity required by the Europe Engage project, the UNIBO team decided to work for the establishment of a National Network of Service-Learning & Community Engagement to be co-ordinated by the University of Bologna, and, concretely, by the Europe Engage

team at the Psychology Department. Some months later, in February 2017, the first meeting of the Italian Network was organised at UNIBO, with the participation of representatives from twelve Italian universities, five foreign universities based in Italy, and four private training agencies (Guarino and Zani, 2017). A second meeting was organised in February 2018, hosted by the University of Florence. Since its launch, the members of the Network are keeping in touch on regular basis, exchanging information on ongoing S-L and community engagement initiatives, research and projects, and contributing to enhancing the visibility of the S-L methodology at national level.

4.4 Consolidating international partnerships around the issue of S-L

Equally important for the institutionalization of the S-L approach were the efforts invested consolidating partnerships or establishing new collaborations at international level around the issue of S-L. The aim of this networking action was primarily to exchange good practices for institutionalisation of S-L, to deepen the theoretical understanding of this pedagogical approach, to explore opportunities to set up other joint initiatives and projects to promote S-L, but also, by doing this, to keep the S-L topic alive and high in the international agenda of the higher education sector and, consequently, in the institutional agenda.

The first opportunity that was created to use the international channel to promote S-L within UNIBO was the IARSLCE⁵ 2016 EU Regional Conference. Thanks to the contacts with the Siena Italian Studies (SIS) group, it was possible to host the conference in Bologna on the day following the 4th project meeting of the Europe Engage consortium (10 June 2016).

Another opportunity to promote S-L in the university community by taking advantage of an international event was offered by the “Education for Global Citizenship and Sustainability” conference (9 of May 2017) organised by UNIBO in collaboration with the Italian Ministry of Education, University and Research, the Conference of Italian University Rectors (CRUI), and the Observatory of the Magna Charta Universitatum. In this case, since both the European Projects Office and Prof. Zani were involved in the organising committee – the former in the definition of the conference focus and programme, the latter in the scientific committee – it was their common effort to promote the case of S-L. As a result, S-L became part of the conference agenda and the introductory paper of the UNIBO Rector stated that: “Innovative teaching methods such as Service-Learning should be recognized, as part of the curricula, to allow experiential learning through an active commitment to community projects” (Zani and Guarino, 2019).

A further opportunity that was seized by the UNIBO “S-L team” was hosting an internationally renowned expert of S-L, Professor Seth Pollack, Director of the Service-Learning Institute of the California State University, Monterey Bay. Prof. Pollack stayed at the University of Bologna in Spring 2018 as a Fulbright-Schuman scholar. Taking advantage of this opportunity, the UNIBO team involved him in a set of activities related to the promotion of S-L; some of them were already scheduled, while others, like the “Service-Learning Class Design” training initiative for academic staff in May 2018 (Pollack, 2018) or the individual meeting with the Rector and the Vice-Rector for Education (31st of May 2018), were planned precisely in purpose to take advantage of Prof. Pollack’s contribution as international expert of S-L and to stimulate the engagement of the governance.

⁵ International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement

Last but not least, another opportunity seized by the European Projects Office to promote S-L at UNIBO through the international channel was offered by the Utrecht Network, an international network of 32 universities, among which UNIBO, dealing with internationalization of education. Thanks to the fact that the President of the Utrecht Network at that time was Francesco Girotti, Head of the European Projects Office involved in the Europe Engage project, the issue of S-L found its way into the agenda of the 30th anniversary of the Network, celebrated in Hull in April 2017 with a conference on “Global Citizenship and Employability in an Interconnected World”. One year later, in April 2018, a workshop on “Service-Learning and Community Engagement in Higher Education Institutions” was held in Bratislava by Prof. Zani (UNIBO) and Prof. Henrietta Grönlund (University of Helsinki), together with Prof. Seth Pollack. The event was addressed both to academic and administrative staff; it was facilitated by the European Project Office of UNIBO and gathered 16 participants from 11 Utrecht Network member institutions.

4.5 Ensuring the support of competent administrative divisions

Involving and gaining the support of the competent administrative divisions has probably been the most demanding part of the work done by the “S-L team” to pave the way to the institutionalisation of the approach. The S-L can be considered at the same time an educational issue as well as a “Third Mission” issue; if we think in terms of the “global competences” acquired through the S-L approach, it is also relevant for the “Internationalisation at home” process. This threefold nature of the S-L could therefore require the involvement of three different administrative divisions at UNIBO, namely the Education Division, the Third Mission “unit”⁶, and the International Relations Division.

The favourable setting to engage the Education Division in the project was provided by the “Transversal Competences Programme” mentioned above, whose implementation was assigned to the Education Division. A S-L course found its way into the “Transversal Competences” course catalogue thanks to the fact that the European Project Office sponsored the results of the Europe Engage project: a “S-L and Community Engagement” course offered by the Psychology Department⁷ was added to the list of university-wide elective courses offered through the Programme mentioned above.

The efforts invested by the UNIBO “S-L team” in paving the way for the institutionalisation of the S-L approach resulted in an official endorsement of the Rector (ref. 3.2.4.) and, specifically, in the following results.

4.6 Multiplication of S-L courses activated at UNIBO

A second edition of the S-L curricular lab within the Master Degree Programme in Clinic Psychology was implemented in the Academic Year 2017/2018 and offered to 35 students; a new S-L lab was offered within the Master Degree Programme in School and Community Psychology to 29 students.

In the second semester of the Academic Year 2017/2018 a 3-ECTS course on "Service-Learning and Community engagement" was activated as an elective course as part of the “Transversal

⁶ Initially under the Research Division, recently moved to the “Industrial Relations, Third Mission and Communication Division”.

⁷ The course was held by Prof. Zani in the academic year 2017/18 and is going to be held by Prof. Albanesi in the academic year 2018/19.

Competences Programme”. This course was held university-wide and was attended by 18 students from different degree programmes in Engineering, Statistical Sciences, Business Administration, Economics and Management, Agricultural Sciences and Technologies. The students attended 6 hours of class and provided 10 hours of service to different organisations in Bologna. The feedback from both the students involved and the community organisations’ representatives was very positive.

For the Academic Year 2018/2019 a third edition of the S-L labs within the two Master degree courses at the Psychology Department is foreseen, as well as a second edition of the “Transversal Competence” elective course. As for the latter, a positive news is that the number of hours will be increased from 16 to 24 hours.

4.7 A positive feedback by the university community

The activities which targeted the academic staff of UNIBO ensured the support of a significant number of academics representing different disciplines who would be willing to open their courses to the S-L approach. The students involved in the different courses/editions gave a very positive feedback on the experience. Last but not least, the Rector officially endorsed the use of the S-L approach and other Vice-Rectors (for Education, for the Third Mission, and for International Relations) expressed their support to a wider adoption of the S-L approach.

4.8 Consolidation of national and international partnerships on S-L

The partnerships established at national and international level around S-L and community engagement – e.g. the Italian Network of S-L and Community Engagement, the Europe Engage consortium, the Utrecht Network, the IARSLCE association, and all the other contacts consolidated in the last three years around the topic of S-L – represent the main living source of energy, inspiration, and inputs to push the process of institutionalization forward.

4.9 A new E+ project in S-L

Taking advantage of the local, national, and international alliances established, a new European project on S-L was submitted under the Erasmus + Call 2018 – KA2 Knowledge Alliances. The “Rural 3.0 Service Learning for the Rural Development” project was selected for funding and is starting in October 2018. The project is coordinated by the Instituto Politécnico de Viana do Castelo and involves 8 higher education institutions, among which UNIBO with the Psychology Department, 6 Local Action Groups supporting rural development, and 2 NGOs. It represents an interesting and challenging opportunity to explore S-L within a different context and it will represent an opportunity to consolidate the S-L approach within UNIBO.

5 CHALLENGES AND PERSPECTIVES

The case of UNIBO could be meaningful for those universities in which S-L is neither a top-down initiative of the institutional governance, or of the competent national authorities, nor entirely a bottom-up process started by a group of academics, but rather a “side-to-side” movement. Actually, the process was initiated by other European universities within the Europe Engage consortium, and the institutionalisation strategy adopted by the UNIBO Europe Engage team purposely turned to the “horizontal influencing power” of other universities/networks at national and international levels, in order to generate an impact on the academic community and on the governance.

The results achieved in little more than 3 years are considerable. Offering a university-wide course on S-L (within the “Transversal Competences Programme”) is indeed a good result, as well as having two master courses at the Psychology Department which integrate the S-L approach in the curriculum. However, in order to produce a stronger impact on the university community, S-L should be integrated into more existing courses: in other words, the S-L experiences implemented within the degree courses at the Psychology Department should be extended to other mandatory courses. This, however, would require a much bigger effort in terms of resources and tasks since, as demonstrated by the experience of the S-L labs in the Psychology courses, the implementation of S-L requires a strong support to manage new processes, e.g. searching for community partners, negotiating the agreements with the local community, solving risk management issues, supporting the re-structuring of course units, etc. So far, much was done thanks to the “extra” efforts and good will of the academics involved in the experience, and some “ad hoc” solutions were found at administrative level, which however have not been “institutionalised” yet.

Many difficulties in this respect have to do with the threefold nature of the S-L approach (ref. 3.2.5.), a complex issue which cannot be neither simplified nor ignored, but rather dealt with. In spite of that, the administrative support needed for the true institutionalisation of the S-L approach would require an organisational investment, either at the central level of the administration (e.g. through the creation of a S-L “Office”) or at departmental level, or even better a joint venture between the central office and the departments, with the department involved mainly in the more “scientific” and “community-related” tasks and the central administration providing other types of “standardised” support, similarly to what happens now with internships. This change in the administration – which only the governance can decide and determine – is a necessary step without which the S-L experience would remain confined to the voluntary and unsustainable effort of the “pioneers” of this approach.

Regarding future perspectives, several opportunities are currently being considered, ranging from “probable” to “challenging but desirable”, i.e. (in order of increasing difficulty):

- (1) Replicating the consolidated experiences (training activities for teaching and administrative staff members, S-L in Psychology, the “Transversal Competences” elective course etc.) and profiting of all the new project on S-L;
- (2) Integrating the S-L approach within the core curricula of “restyled” existing degree programmes;
- (3) Integrating S-L to a study abroad period (International Service-Learning);
- (4) Developing S-L in an interdisciplinary format, i.e. through interdepartmental S-L classes/modules.

Only the first option could be sustainable with the resources currently available, while the following ones would imply an investment in S-L decided by the governance and the necessary structural changes.

The road is still long but the inputs coming from the national and international scenarios, combined with the interest raised within the university community and the results of the ongoing activities launched in the past three years, could hopefully lead to the institutionalisation of the S-L approach at the University of Bologna in the next years.

6 REFERENCES

- Compare, C., Zani, B. (2017). Developing civic engagement through Service-Learning: a case study in Italy. Poster presented at the 1st CATCH-EyoU Conference. “*Young People as Active EU Citizens? Challenges and Visions on a Renewed Project for Europe. H2020*, Athens, 2-4 March.
- Council of Europe - Committee of Ministers (2016). *CM(2016)25 Action Plan on Building Inclusive Societies (2016-2019)* Retrieved from <https://rm.coe.int/16805c1a1f>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse societies*. Europe Engage. Retrieved from <https://europeengage.org/>
- European Commission (2012). “*Draft Green Paper: Fostering and measuring ‘Third Mission’ in Higher Education*” Retrieved from http://www.esna.tv/files/div/GreenPaper_ThirdMission.pdf
- European Council and European Commission (2015). *2015/C 417/04 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) New priorities for European cooperation in education and training* Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02))
- European Council of Ministries of Education (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf
- Guarino, A., Zani, B. (2017). Promuovere civic engagement attraverso il Service Learning. In D. Boniforti, C. Albanesi, & A. Zatti (a cura di), *Frontiere di comunità. Complessità a confronto*. DOI 106092/unibo/amsacta/5502, 37-43.
- Pollack, S. (2018). *Strengthening the Capacity for Service-Learning at Università di Bologna*. Final Report of the European Union Fulbright-Schuman Scholar period, Monterey Bay, 27 July.
- Rohani Moaied, M., Zani, B. & Albanesi, C. (2019). Valutare il Service Learning e il Community Engagement: risultati di un approccio multimetodo alla valutazione. In C. Albanesi, D. Boniforti & C. Novara (a cura di), *Comunità imperfette*. Dalle dinamiche disgregative al decision making comunitario. DOI 10.6092/unibo/amsacta/6104, 33-39.
- United Nations (2015). *A/RES/70/1 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Goals*
- University of Bologna (2015). *Strategic Plan 2016 – 2018*. Retrieved from <https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/strategic-plan>
- Zani, B., Guarino, A. (2019). Promoting civic engagement through Service Learning at Bologna University: a case study. In P. Aramburuzabala, L. MacIlrath & H. Opazo, (Eds.), *Embedding Service-Learning in Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement in Europe*. Oxon: Taylor & Francis.

International Collaboration – A Case Study in Institutionalizing Service-Learning in Higher Education

Donna Chambers & Belén Rodríguez-Moureló

Penn State University

1 INTRODUCTION

As the impact and importance of service-learning increases in higher education, many institutions are collaborating on an international level, which serves to create a framework for the institutionalization of best practices in service-learning. The goal of this paper is to share and reflect upon the experiences gained during a recent collaboration between The Pennsylvania State University (PSU) and The University of Split (UofS). PSU was asked to design and implement a series of trainings and educational workshops to establish a new Center for Service-Learning at the UofS, given the grant received by the latter from a European Social Fund (which provides funding to ensure equitable job opportunities for all EU citizens). According to numerous articles summarized by Bringle and Hatcher (2000) in *The Journal of Higher Education*, the establishment of a service-learning program is a natural fit for institutions of higher education. Paraphrasing the authors, service-learning can help to fulfill a university's mission, heighten student achievement, and increase faculty retention. At the same time, service-learning increases civic responsibility and brings about social change.

In this paper, we will describe the outcomes of this experience highlighting the steps to organize the training sessions, the selection of materials, the relationships with the community partners, and all other aspects of this educational exchange. We will also discuss the challenges faced and emphasize the lessons learned.

2 DESCRIPTION OF THE PROCESS

The Faculty of Economics, Business and Tourism at UofS received a new ESF grant for a project related to service-learning, which included both faculty and NGOs. PSU and UofS have had a long-standing relation of collaboration since the 1990's. Through this partnership, the Croatian university asked PSU for guidance and training to establish a Center for Service-Learning. This involved a series of conversations by email and Skype connections to introduce and learn about each other, including the particulars of the requests, objectives, and focus of UofS and NGOs.

As Furco and Holland (2004) assert, institutionalization occurs only after service-learning becomes an established and accepted part of that institution's culture. Thus, a critical aspect of this interaction was sharing the benefits of the creation of a Center, serving as an umbrella under which many of the activities, initiatives, academic content, and relationships with community partners could be housed. An essential component of this idea is the fact that a Center not only provides the support and logistics for service-learning to take place, but it also means the institutionalization of such approach.

3 PARTICIPANTS

The authors, Donna Chambers and Belén Rodríguez-Moureló, are both academics and professors at the Berks College of The Pennsylvania State University. Known usually as Penn State, this university consistently ranks among the top one percent of the world's universities. Across 24 campuses, with

100,000 students and 17,000 faculty and staff, contributing to the community is inherent in the Penn State values. Its mission is to be a leader in higher education and the institution carries out its mission of teaching, research, and service with pride and focus on the future. Inclusion and Diversity are two important values for the Penn State community, and this is reflected in the Strategic Plan, and in many initiatives and funding opportunities. Out of the 24 locations, five are stand-alone colleges, and Berks is one of the most successful, with approximately 3,000 students who can complete their baccalaureate degrees in one of the 20 programs offered, or continue to the main location at University Park, where they have 120 degrees and numerous undergraduate and graduate opportunities.

The first attempt to institutionalize service learning at PSU was established as the Laboratory for Public Scholarship and Democracy in 2010, and Berks was immediately part of this Lab. “The Lab” then developed into a Center for Service Learning and Community-Based Research, with a very successful record of outcomes, student publications, and national recognitions. The Center has become an integral part of Penn State Berks and renamed the Center for Academic Community Engagement (CACE) in 2018. Chambers is CACE’s coordinator, and Rodríguez-Mourello is Head of the Division of Humanities, Arts and Social Sciences at PSU Berks.

On the other hand, The University of Split was founded in 1974. As a predominant scientific and teaching public institution in the region, the University of Split has expanded during the course of the past 30 years to include eleven faculties, one Academy of Arts and four university departments. There are about 24,000 students enrolled in the university’s undergraduate, graduate and post-graduate programs. The University of Split values taking its research and technology out of the institution and into the community and the economy. Funding for this initiative on service-learning focused on the Faculty of Economics, which had secured and established partnerships with five Croatian Non-Governmental Organizations¹. In turn, these NGOs had specific expectations of the academic side of the project. The task was to convert those expectations into service-learning applications and assist the UofS in fashioning a sustainable program for community collaboration.

The disciplines involved in the program included Communications, Public Relations, Media and Marketing, Business, Finance and Economics. The projects reached as far as youth empowerment and social entrepreneurship, addressing also issues of accessibility and diversity as well as marketing plans and placemaking.

Unique aspects of the training provided by PSU included administrative best practices, past projects delivered internationally, as well as individual Zoom sessions with experts from various disciplines. PSU participants shared different facets of their collaborations with diverse populations, both locally and abroad. Our training incorporated programs effected in Ecuador and Kenya. In addition to the pragmatical aspect of the workshops, a theoretical frame was established by recommending a series of readings, which included seminal works by Barbara Jacoby, Sandra Enos, Alice Kolb and David Kolb, Robert G. Bringle and Julie A. Hatcher, among others.

¹ Participating NGOs were Association MoSt (Udruga MoSt) Improving the lives of children, young people, people living in poverty and homelessness; Association Our Children (Naša Dica) Parents of children with special needs, among them autism; Association Heart (Udruga Scre) Working for persons with cerebral palsy; Youth Club Split (KMS), Empowerment of young people, their employment and social inclusion; Association Toms (Udruga Toms) People with physical disabilities. All these associations were located in Split, except Toms in Trogir.

This collaboration created not only a framework for high impact learning practices, but also a lasting relationship between two international institutions of higher learning. Faculty, staff, and students will have the ongoing opportunity to share and exchange research, participate in conferences, and publish together. By institutionalizing a service-learning approach, all parties succeed (Conway, Amel & Gerwien, 2009).

4 POSITIVE ASPECTS

A relevant aspect of this experience was having both the faculty and the NGOs as participants in all sessions. By sharing the knowledge and practical information, questions and answers, review of materials and guidance to organize them, both sides had the opportunity to discuss and reflect their specific objectives AND their particular biases and limitations. Hence, we believe that through this understanding of the academic side and of the community side, the projects put together by the two parties would have more profound and positive impact. To paraphrase the perspective of a prominent service-learning scholar, it is the sum of all these factors that serve as the foundation for an institution's desire to have social impact on those they serve (Enos, 2016).

From the academic side, learning about the details of service-learning brought about an awareness of the principles of service-learning that will help in the establishment of a Center, in facilitating a sustainable relationship with partners, and in faculty and staff buy-in. This idea is supported by Billig (2018) who emphasizes that once students, faculty, and community partners engage in service-learning, they experience the joy of having made a measurable difference in their community. We encountered an open learning atmosphere, where everyone collaborated earnestly.

From the community side, this same learning process brought about a sense of empowerment that will be critical for this and future collaborations, together with an awareness of their strengths and weaknesses as organizations and agents of change.

Because of the international nature of Split and the international background we bring to the project from our own areas of specialization, both parties exercised cultural sensitivity, shared a common bond as faculty members, and communicated in one language (and sometimes more than one). Moreover, the technology worked (almost) seamlessly for these purposes.

Overall, the workshops offered during this period contributed to strengthening the standing relationships between UofS and NGOs, between UofS and PSU, through mutual willingness to engage and learn from one another. All parties shared their essential qualities and traits.

In fact, from the anonymous questionnaires given at the end of the training to 12 participants present (out of 18), respondents had described the workshop as “very interesting” and “very motivating”. Nine respondents said “great”, one said, “very challenging”, and two of them said “very useful tips” and “very useful for faculty members”. A faculty member added “[I have learned] a whole new world of making my courses better and more meaningful for the community”. Representatives from NGOs completing the survey mentioned that the workshop was “useful for future projects and for laying the foundation for growth”; another NGO claimed “We made good guidelines with our professors and we now know how to start”; a third NGO affirmed “I have learned a lot of new things, experiences and hints on how to do something in our local community” (Anonymous, personal communication, September 12, 2018). The overall evaluation was an overwhelming support of “5 out of 5”.

5 CHALLENGES AND STRATEGIES

As is usual when talking about service-learning, the first challenge was terminology. Not only in the sense that we were using different words for the same things (for instance, “faculty” meant professors for PSU, and Colleges for UofS), but regarding the variety of engaged activities that can be found in service-learning. Six out of 12 respondents to the questionnaire referred to this impression on their first day. An excellent glossary was offered through the webpage of PSU CACE, and after that, we all understood basic concepts and shared a common frame of reference.

Another challenge was the institutional limitations in existence for applying service-learning principles that could deviate from the prescribed departmental perspective. This concept is aligned with the challenges identified in “The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education: A Philosophical Perspective:”

Is service learning to be associated with the formal curriculum and fall under the domain of faculty, does it pertain more to the co-curriculum and the work of student affairs professionals, or is it seen as an outreach effort and within a separate unit such as continuing education? How do organizational structures impact the ability of service learning to meet educational goals? What are the problems posed by making service learning a goal of more than one bureaucratic unit? (Kezar and Rhoads, 2001, p.149)

These limitations were present not only in referring to the academic side, but also to political and social understandings. In various group work exercises and class discussions, an inherent difficulty to change procedures became apparent. For instance, the community partners expressed frustration at implementing changes at various levels, especially where disabilities were concerned and particularly in terms of laws and regulations. At the same time, professors agreed on the challenges faced by academic departments in dealing with the procedures to modify any existing plan of study. The academic curriculum per se at UofS constitutes a lengthy approval process. As we learned from our questionnaire, the different context USA vs Croatia made translation of some experiences and knowledge a bit difficult for us to comprehend but forced us all into a new way of thinking.

The lack of a “Center for Service-Learning” was taxing for all involved. Because the main objective of this exchange was to learn about the benefits provided by an institutionalized body, which facilitates service-learning and makes its practice possible, missing such a Center underlined the need to create one.

In addition, no students were involved in the workshop, which could have helped planting the seed to create preceptors, peer tutors, and/or fellows. Engaging students in the learning process, via a relevant and meaningful experience, increases their active participation in the course and develops their higher-level critical thinking skills. Thus, including students, would have contributed to the success of institutionalizing a new Center.

5.1 Methodology

The first decision we made was to create a syllabus with learning objectives, and to use Canvas, an online learning management system, as a repository for all the materials shared with participants. A selected bibliography was made available weeks before the beginning of this course, which was delivered in person during the first two weeks of September at the University of Split. In addition to

videos, power point presentations and readings, there was group work prompted by interactive activities after each presentation, discussion and dialogue (not only between presenters and faculty, but also among representatives of NGOs, who attended all the sessions). Links to sites, risk management resources and other pages showing the work done by PSU were shared throughout the workshops.

A unique perspective was introduced by Zoom connections with PSU experts. Several PSU faculty and staff, who regularly incorporate and practice service -learning, were asked to be part of virtual conversations where they introduced themselves to the audience, explained how they conceived and organized their projects, and in turn, UofS participants asked specific questions. PSU representatives shared their expertise in the areas of public relations and communications, marketing, fundraising, event organization and coordination, budget design, sustainability, representation of physical and developmental disabilities, accessibility, social entrepreneurship and youth empowerment. We would like to extend our appreciation to the following faculty at Penn State University who participated in the conferences: Catherine Catanach, Melissa Edwards, Nicolette Habecker, Guadalupe Kasper, Mahsa Kazempour, David Kresse, Janelle Larson, Meghan Owenz, Jayne Park-Martinez, Maria Tinoco, Lisa Weaver, Michael Zeman.

Following these engaging sessions, each faculty and NGO worked together to design syllabi containing the general goals of the program, specific learning objectives, the particular type of reflection assignments and expected outcomes for each course, as well as their bibliography and timeline. The final session consisted of a day of presentations by each of the five groups.

5.2 Agenda and Schedule

The sessions were organized in the following manner:

1. Introduction to Service-Learning
2. Service-Learning Basics and Reflection
3. Service-Learning Goals and Objectives
4. Administrative Best Practices
5. Risk Management
6. Internal Culture of Service-Learning
7. Community Partners
8. Zoom connections
9. Syllabus 101 (one-on-one)
10. Presentations

6 PERSPECTIVES AND CONCLUDING REMARKS

Throughout these weeks at the UofS, we have demonstrated that institutionalizing a Center for Service-Learning in higher education involves the following benefits from various perspectives. From the academic side, service-learning:

- Encourages awareness of new pedagogical approaches for learning

- Revitalizes faculty's teaching and research agendas
- Recognizes faculty's contributions in annual reviews as well as in Promotion and Tenure
- Stresses academic rigor and maintains standards of excellence

From the administrative perspective, a Center for Service-Learning:

- Organizes logistics
- Offers faculty support and training
- Strengthens ties with the community
- Enhances visibility of the University as an engaged institution

In addition, a Center for Service-Learning may serve as a repository of research, which could be used:

- To seek funding
- To increase visibility of both community partners and university
- To be an instrument of change, politically and socially
- To disseminate findings (publications)
- To collaborate with other organizations and universities
- To engage students both in class and in (aspects of) the administration of the Center
- To present end-of-year projects at a conference

A valuable result from our workshops was learning from UofS that they are establishing a Center for Service-Learning for two years and exploring ways to sustain the program beyond that. UofS is also committed to forming students as preceptors/peer mentors/fellows. Another positive outcome of the workshops is the continuation of consultation and communication between the two universities in the future. In fact, UofS will be calling on faculty and staff at PSU for specific questions and recommendations and will include the NGOs.

Attention to detail, minute planning, careful consideration of cultural characteristics, and flexibility were the key to providing quality training workshops geared toward the institutionalization of a Center for Service-Learning with its accompanying pedagogy. This practical approach can be duplicated throughout the curriculum and in other institutions of higher education. An essential take away is the sustainability and affordability of this project from the point of view of the administration. The initial investment pays forward in the multiple benefits acquired by faculty, students, and community in general. Jacoby (2003) assert that when service-learning lives up to its potential to lead colleges and universities to transform themselves into fully engaged citizens of their communities and the world, its ability to bring about positive social change is limitless.

After this rewarding experience and together with our colleagues at the University of Split and NGOs, we have established a long-lasting relationship that will render future opportunities, in particular the First PSU-UofS Conference on Service-Learning, to be celebrated at the end of each academic year. We feel enriched by the many experiences shared during this exchange and are especially proud of helping to integrate service-learning as an essential part of the life of another institution of higher education. As Sandra Enos (2016) added when analysing her findings on how

institutions organize their efforts for social impact, “Each movement offers a useful mirror to the other as practitioners consider together how to teach students what they need to know about citizenship, broadly defined, in the twenty-first century.”

7 REFERENCES

- Billig, S. H. (2018, July 15). Why Service Learning is Such a Good Idea. Retrieved August, 2018, from <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=colleagues>
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273–290. doi: 10.1080/00221546.2000.11780823
- Conway, J M., Amel, E. L. & 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.
- Enos, S. (2016). Independent, Coexisting, Collaborating? How Institutions Are Organizing Their Efforts for Social Impact. Retrieved July 2018, from <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2016/summer/enos>.
- Furco, A. and Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. In M. Langseth & S. Dillon (Eds.), *Public work and the academy* (p. 24). Bolton, MA: Anker Publishing Company
- Jacoby, B. (2003). *Building partnerships for service-learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kezar, A., & Rhoads, R. A. (2001). The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education: A Philosophical Perspective. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148. doi: 10.2307/2649320

Academia y Comunidad: Una propuesta transformadora mediante los procesos de vinculación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador

Diana María Calderón Salmerón¹ y Carlos Corrales Gaitero²

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

1 INTRODUCCIÓN

Conforme al Reglamento General de Régimen Académico del Ecuador que rige el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior del país, se contempla a la Vinculación como el conjunto de Interacciones con los demás actores y componentes de la sociedad para un beneficio mutuo en la construcción del conocimiento, la formación del talento humano y el manejo de solución de problemáticas específicas (RRA, 2013).

En esta línea, la Pontificia Universidad Católica (PUCE), dentro de su reglamento General Académico, define a la Vinculación con la colectividad como aquellas “actividades académicas, de investigación, de desarrollo y de gestión que se realizan en conjunto con el medio externo a la Universidad”, tanto en el sector público como el privado, así como con organizaciones de la sociedad civil, comunidades en situación de vulnerabilidad, agrupaciones o colectivos de atención prioritaria dentro o fuera de la ciudad. La Universidad para garantizar su pertinencia y una adecuada respuesta a las necesidades sociales, dentro de su modelo de vinculación, articula el enfoque de responsabilidad social Universitaria, el enfoque de derechos humanos y las agendas nacionales (PUCE, reglamento General Académico, 2016)

Las políticas Generales de Vinculación con la sociedad de la PUCE, alineadas al paradigma pedagógico ignaciano (PUCE, 2012) exigen que, para alcanzar un impacto social transformador, la vinculación debe articular en su proceso formativo la experiencia, la reflexión y la acción, precedidas por el conocimiento del contexto que afecta a docentes, estudiantes y destinatarios de los programas y proyectos de vinculación (PUCE, Políticas Generales de la PUCE, 2017).

Dentro de este marco, la Facultad de Ciencias de la educación (FCIED), alineada a la estructura de la Dirección de Vinculación, entidad máxima encargada de dirigir y gestionar la Vinculación a nivel PUCE Nacional, en el año 2016 modifica su estructura orgánico-funcional para fortalecer, reorientar y transformar los procesos de Vinculación al interior de la Facultad.

En las siguientes líneas se explicará cómo funcionan se inicia este proceso de institucionalización y cómo funcionan los procesos de vinculación en la FCIED, con el fin de dilucidar su importancia en el acompañamiento y formación de los estudiantes que cursan las carreras de educación en la PUCE.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. Contacto: dmcalderon@puce.edu.ec

² Facultad de Ciencias de la Educación. Contacto: ccorrales680@puce.edu.ec

2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

A partir del mes de julio del 2016, las autoridades de la FCIED toman la decisión de alinearse a la estructura funcional de la Dirección de Vinculación de la PUCE, con lo cual la FCIED se constituye como una unidad académica que, contemplada dentro de un plan piloto, asume el reto de reorientar y fortalecer los procesos de vinculación al interior de la Facultad. En tal virtud, se nombra una coordinación de Vinculación, encargada de direccionar, integrar y coordinar todas aquellas actividades que tengan relación con el contacto con la comunidad; a partir de entonces y con el apoyo de las Autoridades de la Facultad, se delinearán objetivos de cada subárea a su cargo, se delegan funciones al interior del equipo, y se involucra a docentes y estudiantes en las diferentes actividades que se contemplan desde esta área. Es importante anotar que en la actualidad la FCIED cuenta con las carreras de: Educación Inicial (modalidad presencial y semipresencial), Educación Básica, Educación Musical (moralidad semipresencial), y 2 carreras adicionales que se encuentran en plan de contingencia, a saber, Educación mención Bachillerato y Educación Música, lenguaje y Movimiento.

Así, la vinculación en la FCIED contempla las siguientes subáreas, que se articulan a través de la Coordinación:

2.1 Prácticas de Servicio comunitario

Espacio que permite el mutuo beneficio de los estudiantes de las carreras de la FCIED y los miembros de la comunidad, a través de proyectos sociales que atienden a los sectores y poblaciones más vulnerables; se persiguen resultados específicos asentados en una propuesta de marco lógico, en la cual, a través de una planificación anual, se plantean y se cumplen objetivos predefinidos, procurando generar un impacto significativo en sectores vulnerables y/o grupos de atención prioritaria (niños, ancianos, personas con discapacidad, personas en situación de pobreza, migrantes, entre otros). Los estudiantes, con el apoyo de sus docentes-tutores, ponen en práctica sus conocimientos y dan respuestas eficientes a las necesidades de la comunidad, respondiendo así al fin mismo de esta práctica (FCIED, 2017). Estas prácticas los estudiantes los realizan a partir de 4to o 5to nivel, según corresponda; cada estudiante siguiendo los formatos y lineamientos establecidos, deberá cumplir 160 horas de prácticas de servicio comunitario, dentro de un proyecto aprobado por las instancias pertinentes de la universidad.

2.2 Prácticas Pre-profesionales

En este espacio, los estudiantes de todas las carreras aplican los conocimientos y destrezas adquiridas durante sus estudios; a partir de 5to nivel se involucran en diferentes instituciones que abren sus puertas a la práctica preprofesional, para generar experiencias de aprendizaje desde la realidad de la educación ecuatoriana. Es un espacio de aprendizaje para los estudiantes y sus profesores-tutores quienes acompañan a los futuros profesionales en este espacio de formación, a lo largo de la carrera. Cabe indicar que estas prácticas están pensadas para que el estudiante aplique sus conocimientos y genere aprendizajes significativos fruto de la práctica. La retroalimentación del maestro y supervisor institucional es fundamental en estas prácticas. Finalmente, es necesario mencionar, que en las carreras rediseñadas de Educación inicial, básica y Pedagogía musical, los estudiantes realizan prácticas desde el primer nivel.

2.3 Seguimiento a Graduados

Espacio de la vinculación que pretende por un lado retroalimentar a las carreras sobre las fortalezas y debilidades en el ejercicio de la profesión de los graduados, y por otro, detectar a través de los exalumnos diversas posibilidades de vinculación con la colectividad (FCIED, 2017). Los exalumnos se vuelven el primer y uno de los más importantes elementos de contacto con la comunidad, puesto que abren espacios importantes de interacción entre la Academia y la comunidad, promoviendo el contacto y beneficio mutuo.

2.4 Formación Continua y Eventos Académicos

En función de las necesidades de formación y capacitación de la comunidad, la FCIED planifica, apoya, ejecuta y valora procesos de formación continua, encaminadas a fortalecer las habilidades de docentes y personas de la comunidad general, de acuerdo a las demandas existentes o necesidades detectadas.

2.5 Oferta de servicios y Consultoría

A través del Centro de Asesoría y Servicios Educativos (CASE), se brinda servicios y se contemplan espacios de aprendizaje para los estudiantes, en donde a través del contacto y atención a las demandas de la comunidad, participan en proyectos destinados a fortalecer las destrezas de la población en las áreas de experticia que maneja la Facultad. Por ejemplo, se contemplan programas de refuerzo académico para niños(as) de escuela básica, estimulación adecuada temprana, apoyo psicopedagógico, vacacionales, talleres varios, entre otras.

Cada subárea anteriormente descrita está coordinada por profesores de la FCIED, quienes semestralmente son designados para cumplir tales funciones e incorporan a estudiantes de acuerdo a las diferentes necesidades de participación y/o actuación. El área en su totalidad se articula a través del(a) coordinador(a) de Vinculación de la Unidad Académica.

Es importante mencionar que actualmente, se realizan varios esfuerzos para articular la Vinculación, con la docencia y la Investigación, a fin de generar desde este espacio, una verdadera transformación Social, pues la Vinculación lejos de ser un programa asistencialista, se ha fortalecido en los últimos años, para pasar a ser desde la academia un eje transformador de la sociedad.

3 PARTICIPANTES

Como se ha mencionado, la pretensión es que los 3 componentes: Docencia, vinculación e integración se conjuguen e integren adecuadamente, con el fin de generar mayor impacto en la sociedad. En tal virtud, todo proceso cuenta siempre con al menos un profesor, que articula, o procura articular estos componentes, invitando o designando a estudiantes y, según sea el caso, a otros profesores, a participar de las actividades de las diferentes actividades de vinculación.

Así, los principales actores de la vinculación con la sociedad en la Facultad de ciencias de la educación son:

3.1 Comunidad o actores sociales

Como eje fundamental pues son los beneficiarios directos del proceso de vinculación y/o servicio. Las demandas y/o necesidades de la comunidad son acogidas por la Facultad y encauzadas eficientemente.

Se levanta un diagnóstico de la situación y se realizan acuerdos con la comunidad para divisar las acciones de cada una de las partes implicadas en el proceso.

3.2 Profesores

Al menos un profesor tutor o coordinador, según sea el caso y el tipo de vinculación, debe estar para guiar el proceso en el que los estudiantes tendrán gran aporte.

3.3 Estudiantes

Son los principales actores del proceso, puesto que a través de las prácticas de vinculación aportan para transformar la realidad a partir del conocimiento generado a lo largo de su carrera, siempre bajo la guía y supervisión de un profesor tutor y por supuesto, de la contraparte, en la comunidad. Los estudiantes planifican, programan, ejecutan y evalúan los logros alcanzados, para dar continuidad a los proyectos y alcanzar los resultados de lo planificado.

3.4 Coordinador de Vinculación

Integra y coordina el correcto funcionamiento de cada subárea al interior de la facultad y reporta los informes consolidados que se solicitan desde la máxima instancia de vinculación de la Universidad (Dirección de Vinculación).

4 ASPECTOS MÁS POSITIVOS

Las actividades que vinculan la Academia con la Comunidad enriquecen profundamente el conocimiento científico e impulsan una verdadera transformación social. Así, el conocimiento que surge y se construye desde la academia deja de estar solo en las aulas, y pasa a ser un instrumento importante e imprescindible para la mejora de la sociedad. Las clases universitarias toman un giro, pues al estar vinculadas directamente a las necesidades sociales desde el inicio de cada carrera, permiten un aprendizaje más significativo, y favorecen el desarrollo creativo de proyectos sociales que surgen de la experiencia del estudiante en ese contacto permanente con la realidad y sus aspectos más vulnerables; así, poco a poco, construye y reconstruye la sociedad, fundamentado en los conocimientos científicos que se generan en los espacios universitarios con apoyo de sus tutores. El profesor tutor a su vez participa activamente de este proceso, y orienta a sus estudiantes en aras de facilitar el aprendizaje, a través del servicio en el contacto directo y constante con la comunidad.

Así, la vinculación (aprendizaje de servicio) forja una relación benéfica de doble vía, tanto para la comunidad como para la academia, pues la comunidad por su parte, no solo mejora y se transforma, sino que además pasa a ser un nuevo escenario que demanda otras intervenciones, distintas y/o complementarias y se convierte en un espacio que favorece los procesos de investigación y el avance científico, pues permite generar nuevas preguntas de investigación científica que más adelante se convertirán en proyectos de investigación o sistematización de experiencias, los cuales a su vez permitirán analizar los resultados obtenidos en cada proceso y así entender de mejor manera los procesos humanos y sociales.

Desde el punto de vista formativo uno de los aspectos más positivos, radica en que los estudiantes mientras cursan sus estudios universitarios, no se desvinculan de la realidad, ni de la posibilidad de cotejar la teoría con las diversas situaciones reales que existen en sus áreas, pues, desde niveles

iniciales, los estudiantes mantienen este contacto permanente con la comunidad, y mediante la observación, la comprensión y el análisis, van generando ideas y conocimientos para actuar en la realidad y transformarla, identificando las brechas que deben cerrarse en aras de construir una mejor sociedad.

Una nueva y renovada Universidad que va a la vanguardia con la sociedad del siglo XXI, exige dejar atrás aquellas prácticas en las cuales cursar la universidad significaba un cúmulo de importantes aprendizajes y conocimientos científicos, desligados muchas veces de las realidades sociales que rodeaban este aprendizaje; esto significa, abandonar aquella práctica en la que el estudiante universitario se preparaba varios años y, solamente hacia el final de su carrera realizaba prácticas y su trabajo de tesis, como un impulso previo para lanzarse al mundo laboral, y apenas allí, identificaba las diversas realidades del entorno; una universidad del siglo XXI debe involucrarse actuar de la mano de la comunidad, respondiendo a las necesidades sociales y retroalimentándose constantemente de cómo su intervención y su quehacer educativo, aporta y construye una mejor sociedad.

Finalmente, cabe resaltar que todo esto solo es posible con una visión de Universidad que trasciende más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se trata de una formación integral por y para la vida, en donde a la cabeza se cuenta con autoridades comprometidas con el servicio social y comunitario, que impulsen desde la Academia un trabajo con un sentido más amplio y trascendente, que va más allá del “saber por saber”, y que se proyecta al “saber para ser y hacer más”. Así en la PUCE partiendo del MAGIS Ignaciano “ser más para servir mejor” (San Ignacio de Loyola), se promueve una educación en donde el estudiante es el centro, pues este cumple un rol más activo y autónomo con el fin de que su aprendizaje se favorezca mediante experiencias y un trabajo cooperativo. De esta forma el alumno deja de ser un ente pasivo en el proceso, sino que aprende haciendo, experimentando y resolviendo problemas de la vida real y aprendiendo los conceptos que necesita a medida que los necesita (Paradigma Pedagógico Ignaciano), lo cual sin duda facilita un aprendizaje significativo. Esto precisamente, se logra mediante los procesos organizados que se van forjando a través de las diversas aristas de la vinculación con las que cuenta la FCIED alineada a los procesos de la PUCE.

5 DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

Como en todo proceso de cambio y transformación, siempre suelen existir dificultades que de una u otra forma han complejizado estos pasos de institucionalización. A continuación, se detallan los más relevantes y las estrategias empleadas.

5.1 Desde la Unidad Académica (alineado a objetivos institucionales)

Postura del profesor universitario tradicional que lleva años ejerciendo la docencia y la investigación, sin articularla con la vinculación (aprendizaje de servicio).- en el Ecuador por muchos años se mantuvo en el colectivo la imagen de un profesor universitario dedicado a la docencia, en primer plano, y, en segundo plano, siempre que fuera posible a la investigación. Estos dos componentes valorados por años en la Academia, dificultó una valoración plena por parte de los profesores, de los procesos de vinculación, pues esta se asoció con una especie de servicio de apoyo asistencialista, destinado a aquellos profesores y estudiantes con cierta “Vocación social”. Sin embargo, en los últimos tres años, esta visión se ha ido modificando, otorgándole a la vinculación un papel, que lejos de ser asistencialista, se vuelve necesario e imprescindible para conjugarlo con la investigación y la docencia,

tres componentes que deben ir de la mano para facilitar que desde la academia se ejerza un rol transformador en la sociedad. Estos cambios se suscitaron mediante procesos diversos a nivel universidad y facultad, sobre todo reestructurando las áreas de vinculación con la sociedad, y armando equipos de trabajo alineados a los objetivos institucionales. Así, por ejemplo, en la FCIED se nombró una coordinación de Vinculación, que participa e integra los procesos del área. Desde allí y con el apoyo de las Autoridades de la Facultad, se delinean objetivos de cada subárea a su cargo, se delegan funciones al interior del equipo, y se involucra a los docentes y estudiantes en las diferentes actividades que se contemplan desde la vinculación.

5.2 Desde la Institución de Educación Superior.

Aun cuando el Reglamento de Régimen académico del Ecuador, contempla las actividades de Vinculación como importantes y necesarias en los procesos de formación de los estudiantes de carreras y programas, estas no son reconocidas para efectos de ascenso académico u otros en los profesores universitarios, lo cual en varias ocasiones ha sido una molestia para algunos colaboradores que han realizado actividades de vinculación. Sin embargo, en los últimos años desde la dirección de vinculación de la PUCE se ha realizado un arduo trabajo para promover y reconocer las actividades de vinculación por el gran impacto que estas generan a nivel país. Esto sin duda se ha replicado a nivel de Facultad, y se ha insistido en los valiosos aportes que se generan al integrar los tres componentes descritos (docencia, vinculación, investigación). Cada vez son más los docentes conscientes de esta importante labor, y de la necesidad de seguir trabajando para que estos espacios faciliten un aprendizaje significativo y de alto nivel para los estudiantes y los profesores que acompañan estos procesos.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS

Existen muchos retos por alcanzar, sin embargo, con la agenda trazada por la PUCE en su plan estratégico 2016-2020, se pretende que la vinculación logre articular estos tres importantes componentes: docencia, Vinculación e investigación, y de esta forma, la vinculación se convierta en un eje transformador que acerque a la Academia a la realidad social y, a su vez, le permita generar con y para la comunidad una verdadera transformación social, considerando sus necesidades, y potencialidades, a través de la participación activa de quienes son la razón de ser de la Universidad: los estudiantes.

Como se ha mencionado, la pretensión es que estos tres componentes se conjuguen e integren adecuadamente, con el fin de generar mayor impacto en la sociedad, desde una mirada más real atendiendo a las principales necesidades de la población y generando proyectos y conocimiento que faciliten la transformación social, y permitan generar un mejor espacio de interaprendizaje para los futuros profesionales que se preparan en la Academia.

Al hablar de retos se pueden dilucidar fundamentalmente dos. Por un lado, el reto de transformar la visión del profesor universitario inserto en su oficina y/o laboratorio, alejado de una realidad evidente que requiere ser transformada, intervenida, apoyada, beneficiada por el conocimiento y los avances científicos y tecnológicos que se generan en la academia. Esto solo se logrará con una mentalidad de un profesor universitario más cercano a la realidad, que equilibre su ejercicio de docencia, con actividades de investigación y de vinculación, las cuales articuladas entre sí, son de gran relevancia para la formación y aprendizaje universitario y por supuesto para la vida.

Finalmente, el otro gran reto surge de la mentalidad social en donde se considera que el estudiante en formación ayuda a la comunidad más vulnerable, con un enfoque un tanto asistencialista. Este es un esquema mental que debe reemplazarse, para divisar a una comunidad fuerte, con necesidad de transformarse sí, pero fuerte, con mucho que dar y de la cual tanto profesores como estudiantes pueden aprender enormemente. Con este enfoque, la academia se desvincula de ser esa figura “*casi salvadora*”, y más bien pasa a ser un ente que promueve el empoderamiento de la comunidad, facilita procesos de mejora, realiza significativos aportes, pero sobre todo, aprovecha estos espacios para generar mayores y mejores aprendizajes en la construcción del conocimiento. Este quizás es el mayor reto.

Habría entonces que recorrer este camino, que permita proyectar los procesos de Vinculación Universitaria como un eje transformador, que alimente de mayor sentido y aporte de forma trascendente y significativa a los procesos que maneja la Universidad con la Comunidad; en tal virtud, debería estar presente en todo proceso de formación profesional integral.

7 REFERENCIAS

- FCIED (2016). *Manual de procedimientos de responsabilidad social universitaria de la FCIED*. Quito: Ecuador
- FCIED. (2017). *Manual de seguimiento a graduados*. Quito: Ecuador
- PUCE. (2016). *Reglamento General Académico PUCE*. Quito: Ecuador
- PUCE. (2017). Políticas generales de la PUCE. Quito: Ecuador.
- PUCE. (2012). *Un modelo educativo para una Nueva Universidad. El Paradigma Pedagógico Ignaciano*. Recuperado el 31 de 08 de 2018, de <https://www.puce.edu.ec/documentos/Nuevo-modelo-educativo-PUCE.FEb2012.pdf>
- RRA. (2013). *Reglamento General del Régimen Académico del Ecuador*. Ecuador.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prendas de vestir y ropa de hogar: el aprendizaje-servicio en la ciudadanía global

M^a Pilar Martínez-Agut¹, Anna Monzó Martínez¹, A. Cristina Zamora-Castillo¹ y Maikel Pons Giralt²
Universitat de València, Universidad de Camagüey (Cuba)

1 INTRODUCCIÓN

La preocupación internacional por la calidad de vida de las personas, que el progreso alcance a todas las personas y que nadie se quede atrás, se refleja a partir de diversas iniciativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y dado que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030). La situación en la actualidad es que se van alcanzando metas parciales, la tasa de progreso mundial no está logrando seguirle el ritmo a la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), vinculan las necesidades globales con la participación y la educación (ODS 4), (UNESCO, 2017a). La metodología del Aprendizaje Servicio establece relaciones directas con las competencias y la docencia en los diferentes niveles del sistema educativo (Aznar, y Ull, 2012; Martínez-Agut, 2018).

La ropa es un bien necesario que utilizamos diariamente y que está relacionada con aspectos de bienestar, sociales, culturales, y en la actualidad ecológicos, éticos y de consumo (Antúnez, 2009). Ampliaremos el concepto de ropa a el calzado y los complementos básicos como sombreros, cinturones, pañuelos, reloj... prendas básicas también.

Se establecen los 17 Objetivos y las metas que estimularán durante los próximos 15 años en la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se determinan esferas de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidas como "Las 5 P del desarrollo sostenible", que agrupan los 17 Objetivos: las personas, el planeta, la prosperidad, los pactos y la paz.

Hemos agrupado los 17 ODS en cada una de las "5 P", dando lugar una visión más global, al relacionarlos en estas cinco temáticas, con aspectos relacionados con el tema tratado en este trabajo, la ropa, el calzado, los complementos básicos y la ropa de hogar (sábanas, colchas, mantas, toallas, manteles...).

Las Personas (tabla 1), está formado por los ODS 1. Poner fin a la pobreza; 2. Poner fin al hambre y promover la agricultura sostenible; 3. Garantizar una vida sana; 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el 5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.

Tabla 1

¹ Universitat de València

² Universidad de Camagüey (Cuba)

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de las Personas y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 1: Poner fin a la <u>pobreza</u> en todas sus formas en todo el mundo	Derecho de todas las personas a utilizar una ropa, calzado, complementos y ropa de hogar, adecuados, sanos y asequible económicamente.
ODS 2: Poner fin al <u>hambre</u> , lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible	Las materias primas de las que provienen sean generadas de modo sostenible, con condiciones laborales adecuadas y salarios dignos.
ODS 3: Garantizar una vida <u>sana</u> y promover el bienestar para todos en todas las edades	Utilizar y promover materiales saludables en su producción, tintado, confección, transporte, almacenamiento, venta, uso (la ropa de materiales naturales es más sana que los materiales artificiales, por ejemplo en la ropa en contacto con la piel), mantenimiento y limpieza (productos de limpieza sostenibles). Darle un segundo uso mediante el reciclaje, las tiendas de segunda mano, la donación adecuada...
ODS 4: Garantizar una <u>educación</u> inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos	Formar en los centros educativos de todos los niveles (educación infantil primaria, secundaria, formación profesional, universidad...) aspectos educativos sobre la ropa, calzado y complementos sostenibles. Formar a los profesionales desde la sostenibilidad (estudiantes de diseño, producción, comercialización...); a los artesanos, valorando sus formas tradicionales de elaboración; el mantenimiento y limpieza sostenibles y sanos.
ODS 5: Lograr la <u>igualdad</u> entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas	Lograr la libertad en el uso de la ropa, que no sea discriminatorio. Dignidad en el trabajo adulto y eliminar el infantil.

(Fuente: Elaboración propia)

La Prosperidad (tabla 2) hace referencia a los ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos; 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9. Construir infraestructuras resilientes; 10. Reducir la desigualdad en y entre los países, y 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Tabla 2

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de la Prosperidad y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 7: Garantizar el acceso a una <u>energía</u> asequible, segura, sostenible y moderna para todos	Para generar las materias primas que hacen falta, su transformación, transporte, comercialización, destrucción (que no estamos de acuerdo, pero es una práctica común), limpieza y mantenimiento (lavadoras, secadoras, centros de limpieza y planchado... que también consumen mucha energía y producen muchos residuos...) hace falta mucha energía, aspecto que se ha de reconsiderar desde la sostenibilidad.
ODS 8: Promover el <u>crecimiento económico</u> sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos	En la elaboración de la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar, entran en juego el trabajo infantil, los salarios y condiciones laborales no adecuados que se ha de cambiar, lo que conlleva el transporte a muy larga distancia de estos productos. El trabajo justo y con un salario digno de los artesanos tradicionales se ha de contemplar para que no pierdan estos oficios.
ODS 9: Construir <u>infraestructura</u> resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación	En la actualidad, las prendas de vestir, el calzado y la ropa de hogar, recorren grandes trayectos, muchos kilómetros en medios de transporte poco sostenibles (aviones, barcos de contenedores...) y en muchas zonas o existen infraestructuras adecuadas. Se han de mejorar para que los pequeños productores tengan acceso a infraestructuras adecuadas y lograr producción y comercialización de proximidad y sostenible.
ODS 10: Reducir la <u>desigualdad</u> en y entre los países	La ropa, calzado, los complementos básicos y la ropa de hogar, mueven cada año muchos recursos básicos y económicos, que han de lograr equilibrio. Al mismo tiempo todas las personas tienen derecho a unas de vestir y de hogar adecuadas y sostenibles. Evitar el frío con la ropa y calzado adecuados es fundamental.
ODS 11: Lograr que las <u>ciudades</u> y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles	Las prendas de vestir y la ropa de hogar están unidas a su producción y comercialización, que hace que se creen espacios de comercio no sostenibles porque se ha de ir en transporte público o privado, perdiéndose los oficios tradicionales y el comercio artesano y de proximidad.

(Fuente: Elaboración propia)

El Planeta (Tabla 3) se relaciona con los objetivos 6. Garantizar la disponibilidad de agua y el saneamiento para todos; 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14. Conservar y utilizar

en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.

Tabla 3

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" del Planeta y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 6: Garantizar la disponibilidad de <u>agua</u> y su ordenación sostenible y el saneamiento para todos	Se gasta y contamina una gran cantidad de agua en la elaboración de las materias básicas, elaboración, uso, limpieza... de estos productos que se ha de contemplar para hacerlos más sostenibles en todas sus fases.
ODS 12: Garantizar modalidades de <u>consumo</u> y producción sostenibles	<p>En la actualidad, la moda rige la vida de muchas personas y la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar, son artículos que se usan en muy pocas ocasiones y se desechan, hay marcas que son muy costosas (estos productos van unidos a prestigio, economía, poder...) por lo que se ha de concienciar al consumidor en el uso adecuado, reciclaje, segunda mano, donación... con educación, uso de redes sociales y publicidad. Todo ello conlleva medios de producción no sostenibles que se han de cambiar.</p> <p>Para su traslado y venta muchos productos están introducidos en embalajes de plástico, cartón... y otros productos innecesarios y que producen gran cantidad de residuos y que el consumidor ha normalizado y exige.</p> <p>Al mismo tiempo, se han de revalorizar las prendas de vestir propias de cada cultura en cada época y acontecimiento socio-cultural (por ejemplo, el uso generalizado del traje de boda blanco para la mujer y traje para el hombre, cuando cada cultura tiene sus trajes tradicionales; los pantalones vaqueros se usan en todo el mundo, existe una uniformidad en el vestir cada vez más generalizada)</p>
<p>ODS 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el <u>cambio climático</u> y sus efectos*</p> <p>*Reconociendo que la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el</p>	<p>Todas las fases en la elaboración, diseño, transporte, comercialización, mantenimiento, limpieza, reutilización o eliminación de los productos de vestir y de hogar, dañan nuestro planeta y contribuyen al cambio climático. Se ha de analizar adecuadamente la relación causa-efecto y realizar cambios en todas las fases de estos productos.</p>

Cambio Climático es el principal foro intergubernamental internacional para negociar la respuesta mundial al cambio climático.

ODS 14: Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible

Muchos de los canales de producción de estos productos necesitan agua que se contamina, se utilizan embalajes y todo ello va a parar al mar y a los océanos, junto con la contaminación que producen su limpieza (gran cantidad de agua y productos químicos) y su transporte en diversos tipos de embarcaciones, con unas rutas de miles de kilómetros.

ODS 15: Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica

La ropa, el calzado y los complementos utilizan materias primas de todo tipo. Los centros comerciales y las ciudades en crecimiento van limitando y reduciendo ecosistemas y bosques. Los residuos de estos productos necesitan grandes vertederos que limitan, reducen y contaminan ecosistemas y bosques.

Al mismo tiempo, para elaborar muchas prendas de vestir se usan productos de animales (chaquetas de piel, calzado de piel, cinturones...) que producen grandes impactos desde la sostenibilidad, y se continua el uso de pieles y productos de animales salvajes.

(Fuente: Elaboración propia)

Sobre la Paz (tabla 4), el Objetivo 16. señala Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Y, para finalizar, sobre los Pactos (tabla 5), el Objetivo 17. incide en Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Tabla 4

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de la Paz y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 16: Promover <u>sociedades pacíficas e inclusivas</u> para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y	En la producción de las materias primas, diseño, elaboración, uso, consumo, eliminación, mantenimiento y limpieza... de la ropa, el calzado y

crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles	los complementos básicos se producen muchas injusticias que hay que cambiar.
---	--

(Fuente: Elaboración propia).

Tabla 5

Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre la "P" de los Pactos y su relación con la ropa, el calzado y los complementos

Objetivos de Desarrollo Sostenible	Relación con la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar
ODS 17: Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la <u>alianza mundial</u> para el desarrollo	Las Instituciones internacionales y las asociaciones no Gubernamentales (ONG), han de lograr en este ámbito aspectos, iniciativas y seguimiento comunes.

(Fuente: Elaboración propia).

Todo ello se puede relacionar con las fases básicas de la vida y eliminación de estos productos:

1. Materias primas: elaboración, agua, semillas, condiciones laborales...
2. Comercialización: comercio justo, transporte y almacenaje...
3. Diseño y elaboración
4. Comercialización y compra (copia de marcas, venta ilegal...)
5. Uso, lavado, conservación (tintorerías, lavadoras, secadoras, productos químicos de conservación, quitamanchas...)
6. Segunda mano y reutilización de las telas o pieles, productos en general... para elaborar ropa, u otros productos (arte).
7. Eliminación sostenible.

No queremos dejar de señalar temas emergentes vinculados con estos productos tan básicos, como son las tiendas de segunda mano; las asociaciones que recogen, clasifican y donan estos productos; marcas de moda sostenibles; el comercio de proximidad y kilómetro cero de la ropa, calzado, complementos básicos y ropa de hogar; el apoyo a la artesanía local y a la enseñanza de estas tradiciones; los aspectos socio-culturales en el uso de las prendas tradicionales y sus ceremonias y ritos; las cooperativas, microcréditos, comercio justo (productores, intermediarios, comerciantes)...; la atención a la diversidad con el empleo inclusivo; la Responsabilidad Social empresarial, la concienciación de la huella de carbono que produce cada uno como usuarios y consumidores; las condiciones de trabajo y el salario digno de la mujer, eliminación del trabajo infantil; la ropa y la salud (productos, contaminación, tintes, detergentes...); la formación en diseño sostenible (ejemplo en las Escuelas de Arte y Superior de Diseño) de profesorado y estudiantes. Es decir, el gran reto que tenemos como consumidores y los nuevos canales de discusión y publicidad (redes sociales, nuevos trabajos/modelos como "influencers", "it girls"...))

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

En la materia de Educación para la sostenibilidad del Grado en Educación Social, se plantea por parte del alumnado, la necesidad de profundizar en el tema de la ropa desde un punto de vista sostenible. Para ello se realiza un listado de asociaciones e instituciones que trabajan con esta finalidad y se contacta con las mismas por parte de la profesora de la materia y de los estudiantes y se organizan charlas en el aula y visitas a diferentes entidades (Puig, 2009; Puig, Batllé, Bosch, y Palos, 2007).

3 PARTICIPANTES

El alumnado de la materia de Educación para la sostenibilidad del Grado en Educación Social y diversas entidades que gestionan ropa.

4 NECESIDADES DETECTADAS

Por una parte, la necesidad de organizar y clasificar la ropa por parte de determinadas empresas y realizar su reparto adecuado, en la que el alumnado puede colaborar realizando un Aprendizaje Servicio.

Por otra parte, el tema de la ropa conlleva una relación con la sostenibilidad muy importante que se ha trabajado en el aula, desde el procedimiento de elaboración de las materias primas desde un punto de vista ecológico y sostenible (Martínez-Agut, 2014a; Martínez-Agut, y Ramos Hernando, 2014), las condiciones de trabajo de las personas en el campo, el precio y los canales de distribución, la manipulación de los tejidos (teñido), la forma de elaborarla y las condiciones de trabajo de las personas en empresas textiles, el tema de las marcas de ropa o las copias de las mismas, la distribución y la entrada en los países para su distribución, los diferentes tipos de distribución y precio que se alcanzan, y todo el proceso vinculado con la moda, el capricho, el uso de la ropa, la donación, las tiendas de segunda mano, las asociaciones de recogida de ropa, etc., hasta el final de la prenda con las medidas de eliminación adecuadas (Riechmann, 2003).

La ropa es salud, en todo el proceso de preparación de los materiales, elaboración y eliminación, hemos de ser conscientes que la ropa está en contacto directo con nuestra piel (Martínez-Agut, Zamora-Castillo, y Monzó-Martínez, 2017) y cómo y con qué productos la lavamos (Martínez-Agut, Monzó-Martínez, y Zamora-Castillo, 2017b), y puede ser fuente de sensibilidades, alergias, y aspectos psicológicos (Aznar, y Martínez-Agut, 2014; Martínez-Agut, 2015, UNESCO, 2017b).

Junto a todo esto, también la ropa es un símbolo cultural que hay que potenciar, el fenómeno de la globalización está promoviendo una uniformidad y homogeneidad en el vestir, priorizando los modelos occidentales (Martínez-Agut, 2014b).

5 SERVICIO REALIZADO

El alumnado ha realizado diferentes iniciativas de Aprendizaje Servicio, desde colaboración con entidades, sensibilización e información del tema en diferentes colectivos.

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

Aprendizajes realizados con el consumo sostenible, consumo, canales de comercialización, valores, ética y solidaridad.

7 CONCLUSIONES

El alumnado y el profesorado universitario ha de vincularse con su contexto y con su comunidad desde la educación para la sostenibilidad y la metodología del Aprendizaje Servicio presenta la posibilidad de vincular los aprendizajes desde el currículo universitario con el servicio a la comunidad. Dar a conocer esta metodología en otras universidades y establecer redes de trabajo con diferentes asociaciones y entidades, es una necesidad en la actualidad.

8 REFERENCIAS

- Antúnez, R. (2009). *III Foro Internacional Saberes Para el Cambio. Manifiesto de la UNIA. No Tengo Tiempo para la Sostenibilidad*. Recuperado de: <http://www.unia.es/images/stories/aula%20de%20sostenibilidad/3foromanisfiesto.pdf>
- Aznar, P. y Martínez-Agut, M. P. (2014). Educación para la salud, Medio Ambiente y sostenibilidad, En Aroca, C y Ros, C. (Eds.) *Pedagogía Multidisciplinar para la salud. Claves para la intervención Psico-educativa, socio-comunitaria y físico-ambiental* (pp. 191-220). Valencia: Tirant Humanidades.
- Aznar, P. y Ull, M. A. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclee des Brower.
- Martínez-Agut, M. P. (2014a). 2014: Año Internacional de la agricultura familiar: desarrollo comunitario y sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 20, 1-9. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Agricultura%20familiar.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2014b). Bases para la difusión del patrimonio cultural. En Varios: *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 157-168). Valencia: Publicacions de la Universitat de València, Colección Universitat i Territori.
- Martínez-Agut, M. P. y Ramos Hernando, C. (2014). Miradas al contexto: Espacios degradados, propuestas educativas. Espacios de huerta. En P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A. J. Guedes, F. Diogo, M. J. y Araújo (pp. 433-440) (Coord.) *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Praticas Espaços de Investigação, formação e ação*. Porto: XXVII Congresso Internacional / Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Martínez-Agut, M. P. (2015). Ley 10/2014 de Salud de la Comunitat Valenciana (diciembre de 2014) y los profesionales del ámbito de lo social. *Quaderns d'animació i educació social*, 22, 1-30. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ley%20de%20Salud.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades. *Quaderns d'animació i educació social*, 28, 1-29. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ano%202017.pdf
- Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A. C. y Monzó-Martínez, A. (2017a). Productos sostenibles usados en nuestra piel: Educación para la Salud. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. M. Simón, A. Martos y A. B. Barragán (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Intervención e Investigación en Salud. Calidad de vida* (p. 96). Almería: SCINFOPER.

- Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A. y Zamora-Castillo, A. C. (2017b). Productos del hogar, ropa y lavado de ropa ecológicos y sostenibles. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. M. Simón, A. Martos y A. B. Barragán, *Actas del I Congreso Internacional de Intervención e Investigación en Salud. Calidad de vida* (p. 98). Almería: SCINFOPER.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Naciones Unidas (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- 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.
- Riechmann, J. (2003). *Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*. Málaga: Del Genal. Recuperado de: <http://www.libreriaproteo.es/electronicos/tiempovida.pdf>
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf

