

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS UNIVERSIDADES

AS⁵(U)

De la iniciativa individual
al apoyo institucional

Pilar Aramburuzabala, Héctor Opazo y Juan García-Gutiérrez

Editores



Título: *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2015

© Los autores

© Los editores Pilar Aramburuzabala, Héctor Opazo y Juan García-Gutiérrez.



Las obra 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: Héctor Opazo

Diseño logo: Laura Gómez

ISBN: 978-84-608-2874-7

Año de edición: 2015

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS UNIVERSIDADES

De la iniciativa individual al apoyo institucional

Pilar Aramburuzabala, Héctor Opazo y Juan García-Gutiérrez

Editores



AS(u)⁵

Índice

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD
Pilar Aramburuzabala y Héctor Opazo 11

1. EXPERIENCIAS

- SERVICE-LEARNING IN IRELAND: FROM PERIPHERY TO CORE
Lorraine McIlrath 19
- EL PROGRAMA TRANSFRONTERIZO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LA TITULACIÓN DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO UPV/EHU
Karmele Bujan e Itziar Rekalde 35
- AUTODETERMINACIÓN Y CALIDAD DE VIDA, TRASFORMANDO LA REALIDAD DESDE LAS AULAS
Agurtzane Martínez, Ana Usabiaga y Nagore Inurrategi 43
- RECREOS COOPERATIVOS E INCLUSIVOS: APRENDER A CONVIVIR DESDE EL JUEGO
Marta Liesa, Azucena Lozano, Sandra Vázquez y Pilar Arranz 53
- ESCUELA DE VIDA SALUDABLE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO ENTRE ESTUDIANTES, VOLUNTARIOS Y PERSONAS DISCAPACITADAS
Noelia Vázquez, M. Cruz Molina y María Vila 67
- CUANDO LOS DESTINATARIOS SON LOS CENTROS EDUCATIVOS: CLAVES DEL ÉXITO
Roser Batlle, Jaume Maranges, Jara Costa, Carles López, Katie Carr, Queralt Prat i Pubill y Alfred Vernis 75
- EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO COMO METODOLOGÍA PARA TRANSFERIR APRENDIZAJES DE LA UNIVERSIDAD A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
Marta Gómez Gómez, Liliana Santacruz Valencia, Raquel Hijón Neira y Diana Pérez Marín 89
- EXPOSICIÓN INTERACTIVA “LA MARCHA DE LOS MITOS”
Xesca Arques Sendra y Carmen Ponce Alifonso 103

DESARROLLO DE COMPETENCIAS MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA URJC: I JORNADAS DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Isabel Sierra Alonso, Raquel Abalo, Natalia Casado, Judith Gañán, Rocío Girón, Marta Gómez, Esperanza Herradón, Visitación López-Miranda, Sonia Morante, David Pascual, Damián Pérez y Gema Vera 113

IKD-GAZTE: APRENDIZAJE SERVICIO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL DESARROLLO DEL SENTIDO DE LA INICIATIVA EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

Ander Abuin, Maialen Albistur, Oihane Calderón, Unai Garciarena, Borja Luque, Ane Ortega, Lierni Ortiz y Mikel Subiza 121

UN MINUTO CONTRA LA MALARIA

Carlota Gómez-Rincón 137

ELABORACIÓN DE UN COMIC PARA ALADA (ASOCIACIÓN DE ENFERMOS DE LUPUS DE ARAGÓN) COMO HERRAMIENTA PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN INMUNOLOGÍA

Carlota Gómez-Rincón 147

EL PROGRAMA STREET LAW DE LA CLÍNICA JURÍDICA ICADE

M^a Concepción Molina Blázquez 157

APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Mercedes Fernández Torres, Magdalena Pilar Andrés Romero, Pilar Sánchez López y Margarita Salvador Granados 167

PROYECTO PILOTO DE APRENDIZAJE SERVICIO UNIVERSIDAD DE BARCELONA Y CIBERCAIXA HOSPITALARIA

M^a Cruz Molina, Crescencia Pastor, Carmen Ponce, Anna Mundet, Jessica Casas, Clara Quevedo, Noelia Vázquez, Eduard Vaquero, Laura Rubio y Lidia Albert 183

LA PRÁCTICA DEL APS EN ALUMNOS DE MAGISTERIO DE PRIMARIA Y EL REFORZAMIENTO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS SEGÚN UNA PROPUESTA DE COMPLEJIDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

Jessica Cabrera Cuevas 193

MODELOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UAB

Sònia Sánchez-Busqués, Marta Padrós y José Luis Lalueza 211

APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

M. Pilar Martínez-Agut 223

APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID:
CULTURA DE COMPROMISO Y ACCIÓN SOCIAL

*Leticia Abad Moreno, Noelia García Sánchez,
Ana García Laso y Domingo Alfonso Martín Sánchez* 259

APRENDIZAJE-SERVICIO DE UNIVERSITARIOS PARA LA ALFABETIZACIÓN
ECONÓMICA: AUTOEVALUANDO LOS PROPIOS APRENDIZAJES

Aitziber Mugarra y Ángela García-Pérez 289

APS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UIC

*Azul Alférez, Maite Fuertes, Salvador Vidal, Silvia Albareda,
Mónica Fernández y Miquel Àngel Comas* 307

APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

*Carlos Capella Peris, Raquel Corbatón Martínez,
Lorena Zorrilla Silvestre y Manuel Martí Puig* 311

APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Lorena Zorrilla, Carlos Capella, Patricia Balaguer y María Luisa Sanchiz 321

APS: UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA UNIVERSIDAD-ESCUELA

Anna Isabel Fontanet Caparrós, Maria Antònia Miret Ferrer y David Simó-Pinatella 325

EL APS COMO PARTICIPACIÓN EN SECTORES SOCIALES EXCLUIDOS:
DESARROLLAR ACTITUDES PROSOCIALES Y RESPETO POR LA DIVERSIDAD

Dolores Mallén, Oscar Chiva, Raquel Corbatón, Jesús Gil y Núria Porcar 335

2. INVESTIGACIÓN

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LAS
UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE
FUTURO

*Mariona Masgrau Juanola, Pere Soler Masó, Pilar Albertín Carbó,
Jaume Bellera Solà, Anna Bonmatí Tomás y Raquel Heras Colàs* 343

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD, ESTRATEGIA PARA LA
SOSTENIBILIDAD CURRICULAR: ANÁLISIS DE CONVERGENCIAS

Rocío Jiménez-Fontana, Esther García-González, Antonio Navarrete y Pilar Azcárate 363

MEJORA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL NIVEL DE MOTIVACIÓN
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO

*Francisco Domingo Fernández-Martín, José Luis Arco-Tirado,
Jorge Torres-Marín y José María Fernández-Burgaleta* 375

LAS APORTACIONES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS PROCESOS DE CAMBIO Y MEJORA DE LAS ESCUELAS <i>Antonio Florido y Héctor Opaço</i>	385
CRITERIOS PARA CONFIGURAR Y VALORAR LAS EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO <i>Jaume Bellera Solà, Pilar Albertín Carbó, Ana María Bofill Ródenas, Anna Bonmatí Tomás, Raquel Heras Colas, Mariona Masgrau Juanola y Pere Soler Masó</i>	403
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO: EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS DEL UAM SERVICE-LEARNING & CAQDAS NETWORKING PROJECT <i>Héctor Opaço, Chenda Ramírez y Rocío García-Peinado</i>	419
PERCEPCIÓN DE UNIVERSITARIOS DEL AVANCE EN EL CONOCIMIENTO TRAS EXPERIENCIAS APS <i>Magdalena P. Andrés Romero, Mercedes Fernández-Torres, Margarita Salvador Granados y Pilar Sánchez-López</i>	437
LA MENTORÍA EN UN PROGRAMA BILINGÜE: UN RECURSO CLAVE PARA AUMENTAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BILINGÜE <i>José Luis Arco-Tirado, Stephen Hughes, Francisco Domingo Fernández-Martín y Jorge Torres-Marín</i>	451
EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO. UN ESTUDIO PILOTO <i>Pilar Folgueiras, Esther Luna, Mariona Graell, Berta Palou, Laura Rubio, Josep Palos, Anna Escofet y Anna Forés</i>	461
IMPACTO DEL APS EN EL APRENDIZAJE DE LA MATERIA DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR <i>Enriqueta Núñez y Rosario Cerrillo</i>	469
ANÁLISIS DE LAS DEMANDAS DE LAS ENTIDADES SOCIALES EN EL PROGRAMA APRENDIZAJE-SERVICIO DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA <i>Pilar Arranz Martínez y Diana Aristizábal Parra</i>	483
FORMACIÓN HUMANA Y UNIVERSIDAD: EL EJEMPLO DE LA RESIDENCIA UNIVERSITARIA FLORA TRISTÁN Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE <i>Alfonso Blázquez Muñoz y Virginia Martínez-Lozano</i>	491
LAS MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA REALIZAR APS <i>Wilda Videla y Pilar Aramburuzabala</i>	505
DIVERSIDAD FUNCIONAL Y APS EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO <i>Patricia Balaguer, Raquel Corbatón, Carlos Capella y Òscar Chiva</i>	523
IMPACTO DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS ESTUDIANTES <i>Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matellanes Febrero</i>	527

INVESTIGACIÓN EN LA INNOVACIÓN DOCENTE: DIVERSIDAD FUNCIONAL Y APS

Raquel Corbatón, Lorena Zorrilla, Patricia Balaguer y Jesús Gil 545

¿DÓNDE PUBLICAR EN APS?: LA METODOLOGÍA CCC COMO HERRAMIENTA ORIENTADORA DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Manuel Lorite y Héctor Opazo 549

3. INSTITUCIONALIZACIÓN

HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA: PRIMER ENCUENTRO PEDAGÓGICO SOBRE APS EN EL ICE-CFC DE LLEIDA

Delí Miró Miró, Nayra Llonch Molina y Fidel Molina Luque 557

LA VINCULACIÓN DEL DEPORTE CON LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO

Javier Arranz Albó, Josep Campos, Carme Martín, Susanna Pérez, Josep Sánchez, Josep Solà y Enric M^a Sebastiani 567

EL APRENDIZAJE-SERVICIO GENERADO DESDE EL VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES, CULTURA Y COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE CON LA MESA DEL TERCER SECTOR DE ANDALUCÍA

Germán Jaraíz Arroyo, Virginia Martínez-Lozano y Elodia Hernández León 573

APRENDIZAJE-SERVICIO: ESTUDIANTES DE COMILLAS FORMÁNDOSE AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD

David Armisen Garrido 581

EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO APUESTA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO DESDE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

Donna Fernández Nogueira y Jorge Canarias Fernández-Cavada 593

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Chenda Ramírez, Pilar Aramburu Zabala y Rosario Cerrillo 609

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN EL PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Margarita Baeza, Carla Chavarría, Sandra López y Natacha Pino 619

APRENDIZAJE Y SERVICIO EN INGENIERÍA INDUSTRIAL, GENERANDO APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Natacha Pino 629

ACTUALIZAR LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES. LAS IDEAS COMO SERVICIO

Mariona Masgrau Juanola

641

EL I MERCADO DE PROYECTOS SOCIALES: UNA ACCIÓN TRANSVERSAL DE PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Maria Marquès i Banqué, Alexandra Monllaó y Avril Cecilia Lombardi

655



**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO
EN LA UNIVERSIDAD**

Pilar Aramburuzabala y Héctor Opazo

Universidad Autónoma de Madrid



1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPROMISO SOCIAL

En 1994 Ernest Boyer, pedagogo, asesor de Educación de tres presidentes estadounidenses y director de la Fundación Carnegie, en el artículo “La creación de una nueva universidad”, desafiaba a la educación superior a reconsiderar su misión: educar a los estudiantes para una vida como ciudadanos responsables, en lugar de educarles únicamente para ejercer una carrera. De esta manera, dijo, la nueva universidad conectará la teoría con la práctica para enfrentar los problemas sociales.

Esta filosofía educativa es acorde con los planteamientos de la Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2010), que insta a las universidades españolas a contribuir al desarrollo humano y social, y a incluir metodologías de enseñanza-aprendizaje que desarrollen no sólo competencias profesionales sino también cívicas y de responsabilidad social. En esta misma dirección, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas –CRUE– (2001) propone que la Universidad asuma un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa.

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO HERRAMIENTA PARA HACER REALIDAD EL COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Es aquí donde el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) cobra sentido como una práctica educativa innovadora, de carácter experiencial, que combina objetivos de aprendizaje con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad. Estudiantes, docentes y miembros de la comunidad aprenden y trabajan juntos para satisfacer necesidades comunitarias.

La investigación sobre Aprendizaje-Servicio muestra los efectos positivos de esta metodología tanto para los estudiantes, como para los profesores, la propia Universidad y la comunidad (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007; Billig, 2006): promueve aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias profesionales en contextos complejos y reales, mejora la motivación y facilita el aprendizaje de los estudiantes a través de la participación activa en experiencias de servicio, les proporciona un tiempo estructurado para reflexionar acerca de su experiencia y la oportunidad de transferir habilidades y conocimientos a situaciones reales, y aumenta su conciencia de la justicia social. Además, mejora el clima del aula y las relaciones entre estudiantes y con el profesorado, promueve la cooperación docente e interdisciplinar, y estimula a los educadores a centrarse en la responsabilidad social y en temas críticos para la comunidad. Todo ello al tiempo que se ofrece soporte a entidades y a personas y colectivos sin recursos o desfavorecidos, posibilitando el desarrollo de una sociedad más justa y sostenible.

3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

En España, la normativa actual reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes ti-

tulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientadas a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

En este contexto, en el año 2010 se creó la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio, ApS(U), con la finalidad de fortalecer la colaboración y el intercambio de experiencias de ApS, difundir los proyectos educativos y sociales basados en esta metodología y promover la investigación (Rubio, Prats y Gómez, 2013). A estos objetivos se ha añadido otro que ha ido tomando fuerza en el panorama universitario, tal como se refleja en las últimas ediciones del congreso anual de la red: apoyar los procesos de institucionalización del ApS.

Los últimos encuentros se celebraron en Barcelona el 4 de julio de 2012 bajo el título de “Aprendizaje Servicio en la Universidad ApS(U): universidad y sociedad”, Bilbao el 14 de Junio de 2013 titulado “Universidad-Comunidad: Creando sinergias” y Madrid el 30 y 31 de mayo de 2014 con el lema “El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual a la institucional”. Estos encuentros crecen en participación muy rápidamente. En la actualidad la Red ApS(U) está conformada por 335 miembros, un 20% más que en la edición anterior.

El crecimiento del Aprendizaje-Servicio en el último año ha sido espectacular, no sólo en el número de profesores y técnicos universitarios que trabajan el ApS, sino en los diversos aspectos relacionados con esta metodología. Sirva como muestra lo siguiente:

- En la CRUE, el grupo de trabajo de Sostenibilización Curricular de la Comisión Sectorial CADEP (Calidad ambiental, desarrollo sostenible y prevención de riesgos), ha elaborado una propuesta titulada “El Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”, que se espera sea aprobada en los próximos meses.
- La Red Talloires, asociación internacional de instituciones dedicadas al fortalecimiento de la responsabilidad social de la educación superior, ha incorporado a ApS(U) como un miembro regional.
- El borrador del Anteproyecto de Ley de Voluntariado que está redactando el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad contempla el ApS como una herramienta de “voluntariado educativo”.
- Nace la revista RIDAS (Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio), coeditada por la Universidad de Barcelona y el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), con la colaboración de la Red ApS(U).
- Publicación de dos monográficos sobre Aprendizaje-Servicio. Uno en RIEJS (Revista Internacional de Educación para la Justicia Social; http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2_num2.html) y otro en Cuadernos de Pedagogía (<http://www.cuadernosdepedagogia.com>)
- Publicación del libro “Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la Universidad”, coordinado por Laura Rubio, Enric Prats y Laia Gómez, y editado

por el ICE de la Universidad de Barcelona, que recoge las comunicaciones presentadas en el congreso de 2012. <http://hdl.handle.net/2445/46344>

- Publicación del libro de Rosser Batlle “El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria”, de la editorial PPC, que dedica una sección a la historia del ApS en nuestras universidades.
- La Unión Europea ha financiado el proyecto “Europe Engage-Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe” en el que colaboran 12 universidades europeas y que está liderado por la Universidad Autónoma de Madrid.
- Se han defendido varias tesis doctorales sobre Aprendizaje-Servicio.
- Impulsados por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Barcelona, se han puesto en marcha una serie de talleres titulados “Aprendizaje-Servicio: Espacios colaborativos de investigación para la transferencia científica de impacto” que pretenden compartir experiencias, establecer espacios de discusión y promover el ApS como línea de investigación.

En este proceso de crecimiento, hay un fenómeno que deseamos resaltar: la institucionalización del ApS.

4. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Para Robert Bringle y Julie Hatcher (2000) el desarrollo del ApS a nivel institucional supone un ciclo que incluye diversas fases: Desde la planificación y la sensibilización, pasando por la búsqueda de modelos y recursos, hasta la expansión, seguimiento, evaluación e investigación, para finalmente alcanzar la “institucionalización”.

Para estos autores, la institucionalización se logra cuando la declaración de la misión universitaria contempla el compromiso social, el aprendizaje-servicio está integrado en la enseñanza y se recoge en las guías docentes, los cursos de ApS aparecen en la oferta formativa de los centros y en los horarios publicados, la Universidad patrocina congresos y otros eventos relacionados con esta metodología y se asignan fondos para mantener los programas de ApS.

El Aprendizaje-Servicio, por su propia naturaleza, implica procesos de abajo-arriba. Es decir, que suele nacer de iniciativas individuales de profesores que creen en un modelo de Universidad comprometida con la sociedad. Esto ha generado en nuestro país un panorama de proyectos individuales -en muchos casos bajo el radar- en un número considerable de universidades públicas y privadas, pero con escaso apoyo institucional.

Esta situación está cambiando en los últimos años, ya que son cada vez más las universidades que crean estructuras estables para apoyar el ApS a nivel central, de Facultad y/o de Departamento. Así pues, y de acuerdo a la rúbrica de autoevaluación de Furco (2010), la Universidad española ha superado la fase de Construcción de Masa Crítica, y está preparada para avanzar en el proceso de institucionalización.

Otras prácticas solidarias no ligadas al currículum, como el voluntariado, ya tienen apoyo institucional en las universidades españolas. Existen unidades dedicadas a estas acciones; se les asignan fondos y las actividades cuentan con reconocimiento de créditos. Parece adecuado, entonces, que haya estructuras de apoyo y reconocimiento en créditos para actividades solidarias que además tienen objetivos de aprendizaje explícitos y evaluados.

Esta es la razón por la que el Congreso ApS(U)5 se centró en los procesos de institucionalización. El objetivo era difundir la necesidad de crear estructuras estables de apoyo al ApS que promuevan y faciliten el uso de esta metodología en la universidad de manera que los estudiantes realicen un servicio a la comunidad ligado a objetivos de aprendizaje. Se ha reivindicado una estrategia global, una “hoja de ruta” para los próximos años en la que esté integrado el ApS con un compromiso institucional visible y sostenido que forme parte del proyecto de Responsabilidad Social Universitaria. Para desarrollar una cultura universitaria de compromiso y justicia social no basta con realizar acciones puntuales y dispersas. Se requiere más bien una planificación institucional integral, explícitamente respaldada por los máximos representantes de las universidades (Holland, 1997).

5. EXPERIENCIAS DE APS, INVESTIGACIÓN Y PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Esta publicación contiene un total de 54 trabajos presentados en ApS(U)5 de 2014. Los capítulos han sido editados y organizados de acuerdo a tres ejes centrales, que se subdividen en [1] Experiencias, [2] Investigación e [3] Institucionalización:

- 27 capítulos relacionados con diversas experiencias de ApS.
- 17 capítulos relacionados con el tema del ApS en Educación Superior.
- 10 capítulos relacionados con procesos de consolidación del ApS a nivel institucional.

Deseamos expresar nuestro reconocimiento a los autores, a las entidades sociales que han colaborado en las acciones que aquí se describen, a las personas que han recibido el servicio, a los estudiantes que han participado en estas actividades y realizado aprendizajes a partir de las mismas, y a todos los docentes y profesionales que contribuyen a hacerlas posible y a romper los muros de la universidad para que el mundo sea un lugar mejor para todos.

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.
- Billig, S. H. (2006). *Lessons from research on teaching and learning. Growing to greatness*. St. Paul: National Youth Leadership Council. Recuperado de: http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/G2G2007_article2.pdf

- Boyer, E. L. (9 Marzo, 1994). Creating the new American college. *The Chronicle of Higher Education*, A48.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71; 273-290.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2001). *Universidad: Compromiso social y voluntariado*. Recuperado de https://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7060/7060491/universidad_compromiso_social_y_voluntariado.pdf
- Furco, A. (2010). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior. (Revisión 2003). *F(X)=(Educación Global) Research*, 0, 77-88.
- Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 30-41.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099>



1. EXPERIENCIAS





**SERVICE-LEARNING IN IRELAND:
FROM PERIPHERY TO CORE**

Lorraine McIlrath

National University of Ireland, NUI Galway



1. INTRODUCTION

The title of my paper is “Service-learning in Ireland: From Periphery to Core” and this gathering brings together the converted whereby we all understand the importance of service learning, as a pedagogical approach that can enhance student learning, contribute to society, develop reciprocal relationships with community and enable the development of civic engagement within universities. I draw on my own experience of working in a university in Ireland, namely the National University of Ireland, Galway, and of embedding civic engagement as a strategic priority through the Community Knowledge Initiative (CKI) since 2004. I also draw from my involvement in developing a national Irish movement that aims to move civic engagement from the periphery to the core of higher education nationally within an Irish context. Within this paper I share definitions, practices and experiences of civic engagement and service learning, and the paper will be a story of two parts.

The first part, addresses civic engagement and service learning at the university where I am based and how, together with other higher education institutions in Ireland, we have evolved civic and community engagement nationally through a national platform called ‘Campus Engage’. The second part of this story will focus on seven strategies for moving service learning from the periphery to the core of university business. These seven strategies have evolved from my own retrospective professional enquiry and this brings practical knowledge on an evolving movement within an Irish higher education context. The paper will be divided into the following thematic sections: Foundations; Institutional Story – Community Knowledge Initiative at NUI Galway; National Story – Campus Engage; Seven Strategies – from Periphery to Core; Conclusion.

2. FOUNDATIONS

Historically universities have always had a civic and community mandate as the founding mission of most universities prior to the 19th Century was to not only educate people for leadership positions stemming from four main disciplines including law, medicine, theology and philosophy, but also for a broader public or civic purpose rather than an individual and private one (González-Pérez, MacLabhrainn, and McIlrath, 2007). This purpose incorporated elements such as the sharing of knowledge with the public so as to professionalise agricultural communities; solving of social and economic problems; widening participation to education; founding of the industrial communities, and so forth. Some have likened the founding charters and missions of universities to DNA with an indelible imprint forever on the evolution of institutions (Watson, Hollister, Stroud, and Babcock, 2011). However, in the latter half of the 20th Century there is evidence to suggest that the pendulum of purpose has swung toward an economic rather than a civic or public focus with language such as the ‘global marketplace’, ‘knowledge economy’ ‘world class research’, ‘measurement and performance’ and ‘high quality researcher’ gaining predominant attention (González-Pérez et al., 2007). However, the Talloires Network through their international analysis note that; “there can be no doubt that university civic engagement has become a significant and sustained movement, as the number of “engaged” universities has expanded dramatically and their programmes have become integrated and institutionalised across academic discipli-

nes.” (Hoyt and Hollister, 2014, p. 1). Within an Irish context this renewal is also articulated by the current President of Ireland, Michael D. Higgins as he relates that:

“Universities are both apart from and a part of society. They are apart in the sense that they provide a critically important space for grasping the world as it is and – importantly – for re-imagining the world as it ought to be. The academic freedom to pursue the truth and let the chips fall where they may isn’t a luxury – in fact it is a vital necessity in any society that has the capability for self-renewal. But universities are also a part of our societies. What’s the point unless the accumulated knowledge, insight and vision are put at the service of the community? With the privilege to pursue knowledge comes the civic responsibility to engage and put that knowledge to work in the service of humanity.” (Higgins, 2012)

Service-learning as one manifestation of civic engagement seeks to ensure that “knowledge, insight and vision are put at the service of the community”. In turn the community is also a repository of indigenous knowledge that can be shared with students and faculty alike. Service Learning provides a real mechanism to dovetail academic knowledge with wider contextual indigenous community and societal knowledge – this bridges the gap between the university and the real or external world – students can as a result of service learning have a much deeper sense of the role that they can play as civic professionals (Sullivan, 1995), graduate citizens or as agents of social change.

Cuthill (2012) notes 54 terms within the recent literature that describe broadly the role of the university within society and some of these terms include; Engagement (ACU, 2002); Engaged Scholarship (Boyer, 1996); Public engagement (NCCPE, 2010); Civic Engagement (Lyons and McIlrath, 2011); Academic citizens (Macfarlane, 2007); Community engagement (Carnegie Foundation 2013); Engaged University/Institution (Watson et al. 2011); Third Mission (Inman and Schultz, 2012) to mention a few¹. Civic engagement is the preferred term within the context of Ireland and it can be understood as a “mutually beneficially knowledge based collaboration between the higher education institution, its staff and students, with the wider community, through community-campus partnerships and including the activities of service learning/community based learning, community engaged research, volunteering, community/economic regeneration, capacity Building and access/widening participation” (Lyons and McIlrath, 2011, p. 6). Thus our thinking within an Irish context contends that civic engagement is both a lens and practice that should transcend the three dimensions of academic life, namely teaching and learning, research and service/outreach (Wynne, 2014).

The practices of civic engagement are diverse and typically universities take on activities that resonate with their own cultural context and these can include; community based or service learning; community based or engaged research; student volunteering; pro bono academic advice to community; the utilisation of the university space for community and public purposes; the public engagement of research and knowledge; co-creation of knowledge with community; community research helpdesks/science shops; public intellectualism; outreach; access and equity; inclusive and continuing education and so forth. However, today we are

1. For a deeper analysis of terms and definitions, see McIlrath, L. (2014). Community University Engagement - Global Terrain, Trends and Terms. In B. Hall, R. Tandon and C. Escrigas (Eds.), *GUNI, Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement and HE: Rethinking Social Responsibility*. Palgrave MacMillan.

concerned with service learning. There is a plethora of service learning definitions within the literature. Furco and Holland describe it as “... an academic strategy that seeks to engage students in activities that enhance academic learning, civic responsibility and the skills of citizenship, while also enhancing community capacity through service” (2004, p. 27). Zlotkowski highlights the graduate citizen attribute dimensions when he states that service learning “seeks to develop in students an ethos of civic and social responsibility – an understanding of the engaged role individuals must play if communities and democracies are to flourish” (2007, p. 43). Meanwhile, Hunter and Brisbin articulate the educational and community engagement dimensions when they note that it is “a form of experiential education that combines structured opportunities for learning academic skills, reflection on the normative dimensions of civic life, and experiential activity that addresses community needs or assists individuals, families and communities in need” (2000, p. 623). While McIlrath encapsulates the knowledge-sharing dimension of service learning, “Promotes student attainment of knowledge, values, skills and attitudes associated with civic engagement through a structured academic experience within the community. It aims to bring reciprocal benefits to both the students and the community partners, and the sharing of knowledge across community-university boundaries”. (McIlrath, 2012 p. 139)

Perhaps the most useful way to understand service learning is to move away from “definitional anarchy” (Sandman 2008, p. 81) towards characteristics or hallmarks that underpin the pedagogy. McIlrath and McDonnell (2014) list the following as central characteristics within service-learning:

- Built into an academic programme and credit is awarded for the learning derived;
- Service is linked to academic discipline and knowledge applied;
- Active engagement with the community takes place in response to a need;
- Community organisations are valued as partners and are involved in the design, teaching and assessment of service learning courses or modules;
- Academic theory is viewed in a real world context;
- Issues vital to social, civic, cultural, economic and political society may be explored;
- Experiential learning techniques and opportunities are promoted;
- Reflection strategies underpin the learning and assessment process.

3. INSTITUTIONAL STORY – COMMUNITY KNOWLEDGE INITIATIVE AT NUI GALWAY

Since 2001, the National University of Ireland, Galway has been committed to developing an ethos and practice of service learning across the disciplines and the university. In 2001, NUI Galway launched a major project, entitled the Community Knowledge Initiative, to realise this ambition and the CKI set out to underpin and realise a civic engagement mission through a series of activities or pathways. The CKI was generously funded by the Atlantic

Philanthropies and subsequently core funded by NUI Galway in 2007². The Community Knowledge Initiative's (CKI) activities were viewed as "integral to the University's strategic mission and involved a fundamental examination of the role of the University in the social fabric" and were subsequently reflected as a core priority by NUI Galway's Academic and Strategic Plans. The CKI aims to promote greater civic engagement through core academic activities, namely teaching, research and service at the levels of students, staff, courses, programmes and the institution as a whole. A multifaceted rationale led to the creation of the CKI and as detailed by Boland (2005) the reasons stemmed from the following; an institutional historic and strategic commitment to the region; to build a resource for the community; a maturing opportunity for students with a belief in the benefits of experiential learning; concerns about the drift from public to private domain in terms of students engaging through social media rather than physical interfaces; an opportunity for niche marketing within a globally competitive university system and the realisation that this work may bring about an entrepreneurial edge.

Up to 2005, during the implementation phase, both a Policy and an Executive Board, which then amalgamated into one CKI Board, guided and supported the CKI. The project was, in addition, guided by an esteemed group of experts from across the globe forming the CKI International Advisory Group, whose experience encompassed North America, Southern Africa, and Europe. The Community Knowledge Initiative continues at NUI Galway as a mainstream activity and was core funded in 2008. It supports and promotes the ethos of civic engagement among students, staff and the wider community. Since inception a number of civic engagement pathways have been created to engage students and staff of the university with the wider community and society. Some of these pathways include:

- *Student Volunteering*: The ALIVE (A Learning Initiative and the Volunteering Experience) Programme, was established by the CKI to harness, acknowledge and support the contribution that NUI Galway students make by volunteering. Established in September 2003, over 7,000 students have been recognised to date for their volunteering commitment within a variety of pathways including community and non-governmental organisations, through participation within societies and clubs, and mentoring first year students through the Student Connect Programme to mention a few³.
- *Service-Learning* - Over 1600 NUI Galway students learn through service-learning each academic year through their participation with over 500 community partners. These students connect theory to practice within the community sector, in over 40 academic modules or courses that are led and supported by NUI Galway faculty and community partners. Each academic discipline has designed bespoke service learning courses and each vary according to the context and culture of each discipline. For example; Engineering courses identify engineering related needs within the community sector and then students will develop designs and prototypes that may enhance the capacity of the community. Teacher Education students learn about teaching for social justice through an engaged experience in home work clubs that support children from the Travelling community in Ireland and educational challenges facing that

2. For Further information on the Atlantic Philanthropies see <http://www.atlanticphilanthropies.org>

3. For further details on the ALIVE Programme access <http://www.nuigalway.ie/alive>

community. Philosophy students undertake research related projects that may address the ethical treatment of asylum seekers in Irish society⁴.

• *Youth Academy* - Since April 2012, almost 1,000 primary school students from across Galway City and County have received certificates of participation on completion of a range of different courses with the Youth Academy at NUI Galway. The Youth Academy is a multi-disciplinary collaboration between Mary Dempsey (College of Engineering and Informatics), Dr. Caroline Heary (School of Psychology), Lorraine McIlrath (Community Knowledge Initiative) and Dr. Colm O'Reilly (Irish Centre for Talented Youth, Dublin City University). The Youth Academy works with high ability 4th and 5th class primary school children to support their learning and academic development. A number of different courses are on offer to these students at NUI Galway on a Saturday morning for a seven-week period. Some of these courses include:

- Idea Detectives - Exploring The World With Philosophy;
- Discovering Italy: Italian Language and Italian Genius;
- Psychology: Who we are, how we think and what we do;
- A fun introduction to Computer Programming, The Internet, and Multimedia;
- History - Weird stuff our ancestors did;
- Biomedical Engineering;
- English - Words and Books: Playing with Language and Literature;
- Eco-EXPLORERS;
- Business - Would you like to be the next Junior Dragon?;
- Exploring Electronics: Building Cool Stuff with Arduino;
- Map Adventures and the World in 3D;
- “You Talkin’ to Me?” Learning to Read and Understand Film⁵.

• *Engaging People in Communities* (EPIC) is a new development in CKI and builds on the success of CKI’s partnership with community since its inception in 2001. The role of EPIC is to facilitate Community-Engaged Research and Knowledge Exchange between NUI Galway and the wider community. EPIC acts as a point of contact for community, voluntary and statutory organisations that would like to access research and other collaborative opportunities with the university. It is also a key contact point for staff and students within the university who want information about research and public engagement opportunities with the wider community. EPIC aims to enhance the relationship between NUI Galway and the wider society through sharing

4. For further details on the Service-Learning access http://www.nuigalway.ie/service_learning

5. For further details on the Youth Academy access http://www.nuigalway.ie/youth_academy

knowledge, supporting collaborative models of research, strengthening links between teaching and research and building capacity within communities⁶.

CKI Partnership at the outset the CKI had developed a number of strong local, national and international strategic partnerships with other entities, organisations and institutions that share mutual interest in civic engagement and higher education. Some of these partnerships involve NUI Galway as a whole institution within the programming and organisation of festivals in Galway City including the Galway International Arts Festival (GIAF) and the hosting of NUI Galway students as volunteers and as background support in a bespoke arts development programme entitled 'Selected'. Partnership in an EU funded Project through the Tempus fund in a service learning nine university partnerships that seeks to embed service learning in five universities in Jordan and Lebanon, entitled the Tawasol Project. At the international level, NUI Galway has engaged with a number of international networks that support civic engagement including the Talloires Network, Living Knowledge and Campus Compact⁷. At the national level, the CKI at NUI Galway led an initiative that created a national platform for civic engagement and its promotion within Irish higher education, namely Campus Engage.

4. NATIONAL STORY – CAMPUS ENGAGE

As articulated by McIlrath and Lyons “an informal network, entitled the ‘Service Learning Academy’ (SLA), was established by NUI Galway in partnership with Dublin City University (DCU), National University of Ireland, Maynooth (NUI, Maynooth) and Dublin Institute of Technology (DIT) and supported by the Higher Education Authority (HEA) Targeted Initiatives funding. The SLA was a bottom-up process aimed at harnessing the enthusiasm of higher education academics and administrators, students and communities, interested in embedding service learning in academic programmes of study and focusing on supporting participants in the process. This initiative, which involved a number of national seminars, highlighted the need to formalise and consolidate activities across the country. Following from the SLA additional funding was awarded by the HEA in 2007 to a consortium of five institutions: DCU, NUI Galway, (lead partner), NUI, Maynooth, University College Dublin (UCD) and the University of Limerick (UL) to establish Campus Engage. The main objective of Campus Engage is to establish a formal and sustainable network with the aim of increasing the scale of student engagement and volunteering opportunities in the five partner institutions and across higher education in Ireland more broadly” (McIlrath and Lyons, 2007, p. 20). Phase One of Campus Engage commenced in 2007 and the network was hosted at NUI Galway until 2013. During that time the network undertook a range of activities that sought to build momentum, discourse and practice on civic engagement and its diverse manifestations across higher education in Ireland. Some of these activities including conferences and seminars, the hosting of an international scholar, publications and collection of case studies, the undertaking a national survey of civic engagement activities among 24 higher education institutions, and the development of a seed funding initiative that support the development of 17 civic engagement activities, to mention just some. Following the award of additional funding by the HEA, in 2011-2012, Campus Engage moved into Phase Two mainstreaming whereby it is now hosted by the Irish Universities Association (IUA) in Dublin, overseen by the Council of the IUA, which is made up of the seven university Presidents within Ireland and supported by a Steering Committee with

6. For further details on EPIC access <http://www.nuigalway.ie/epic>

7. For further details on CKI Partnership access <http://www.cki.nuigalway.ie/partnerships/>

representative from 17 institutions of higher education in Ireland with two Co-chairs (each chair representing a university and an institute of technology) and organised by a National Coordinator (Kate Morris). Presently there are Five Working Groups organised around key priority areas and each group is developing strategy, resources and discourses for growth and development with two Convenors leading each group. These working groups include: Community Engaged Research; Community Engaged Learning; Student Led Engagement and Volunteering; Policy and Communications; Benchmarking and Evaluation. **Phase Two has enable a while higher education island approach towards the continuation of building momentum and practice.** Those involved are doing so voluntarily and members of the Steering Committee have been nominated by the President of each higher education institution. There is both bottom up and top down awareness and support and much of this new national importance can be attributed to not only Phase One but also to a new national policy vision.

Campus Engage since 2011 now resides in a new policy discourse that is favourable towards civic engagement having been in a policy vacuum up until this point. The Irish government in 2011 published the “National Strategy of Higher Education to 2030” and this report specifies that “engaging with the wider society” is one of the three interconnected core roles of higher education. The report defines engagement broadly as “engagement with business and industry, with the civic life of the community, with public policy and practice, with artistic, cultural and sporting life and with other educational providers in the community and regions and it includes an increasing emphasis on international engagement” (DES, 2011, p. 75). In addition, it points to key areas in terms of implementation namely, strong leadership at institutional level; resource allocation; inclusion in promotion criteria and inclusion in the metrics; evaluating impact at the institutional, regional and national levels⁸. The policy vision has been prompted by the perceived declines in levels of social capital during and post the Celtic Tiger (Ireland’s economic boom in the late 1990’s and early 2000’s), and the need for higher education to be more ‘relevant and responsive’ in particular during a time of national economic recovery (DES, 2011, p78). The word ‘engagement’ is mentioned 115 times alongside the word economic at 122 and in addition, the word community is referenced to over 60 times. Partners identified include; ‘engagement with business and industry, with the civic life of the community, with public policy and practice, with artistic, cultural and sporting life and with other educational providers in the community and regions’. (DES, 2011, p. 74) Specifically the policy vision references service learning as practical strategy in meeting a number of challenges including the challenges of finding placements for student during an economic recession where the corporate and business market has restricted and student work experience has reduced. It described the pedagogy as “a teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection, to enrich the learning experience, teach civic responsibility and strengthen communities. It is used in the US in a wide variety of settings, including schools, universities, and community-based organisations. In Ireland, NUI Galway includes accredited service learning in a number of its undergraduate degree courses. There is significant merit in expanding work placement and service learning opportunities across a broad range of higher education programmes. This being the case, wherever appropriate, undergraduate students should be encouraged to spend some time in a work or service situation, and this should be formally acknowledged by their institution either through accreditation or by inclusion in the student’s Diploma Supplement.” (DES 2011, p. 59). The Hunt Report draws from the literature surrounding the concept of the civic university and the scholarship of engagement drawing from noted

8. National Strategy for Higher Education to 2030 Report can be accessed at http://www.heai.ie/files/files/DES_Higher_Ed_Main_Report.pdf

scholars in the field including Boyer and Goddard. The report is aspirational in nature and also draws from recent discourse adopted by the President of Ireland when he relates to the role of universities, as aforementioned. The report states that a “renewal of engaged scholarship in the mission of higher education can help unlock the transformation potential of education at community, regional and national levels” (DES, 2011, p. 77). While the report recognises many engagement activities undertaken at the individual institution level it states that they should be “coordinated” and “developed more firmly as a core element of the mission of higher education in Ireland”. However, the future of coordinated and firmly developed engagement activities resides currently at a crossroads as the area needs investment in terms of funding, remain resources and capacity, infrastructure and recognition.

5. SEVEN STRATEGIES – FROM PERIPHERY TO CORE

Now I shall move onto seven practical strategies that I, and my team, have used both at local and national levels when embedding and institutionalising service learning and civic engagement within the context of Ireland. These strategies have emerged directly from my own practice and over a decade of working within a university and across the sector in Ireland. These strategies are fluid, overlap, dovetail and are not sequential. My reflection on practice continues to evolve and emerge, these strategies I continue to refine and build into a meaningful framework that might inform future development or enable me to strengthen my own work. These strategies should be viewed in light of Furco’s “Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education” (2002) and this Rubric was fundamental towards the evolution of the CKI at NUI Galway and acted as a map or blueprint from which to build and ethos and practice. They include (see table 1):

Table 1.

Furco’s Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education

1. Rationale and Strategy	Understanding the past and interrogating the present toward the building of the future require a strong foundation on which to build a shared vision for civic engagement.
2. Policy and Legislation	Reviewing and enacting policy and legislation that aligns with service learning and civic engagement. Advocating and lobbying for policy change, at local, national and regional levels.
3. Champions and Showcasing	Affirming, supporting and developing champions, moments and activities to celebrate, showcase and share knowledge with internal and external audiences.
4. Research and Scholarship	Supporting and enabling an environment for faculty to create new knowledge based on experience and practice and new pathway for scholarly writing.
5. Mapping and Relationships	Auditing existing practice so as to consolidate and articulate institutional activities with a view towards growth. Development of strong, deep and long relationships with key stakeholders including community, colleagues, senior management, government and funders.
6. Resources	Enabling the community to see the institution as resource and creating a gateway. The seeking of resources to support institutionalisation.
7. Impact and Evaluation	Mapping practice and impact towards consolidation and growth of civic engagement activities.

5.1. Rationale and Strategy

Of vital importance is the development of a rationale that aligns with your personal, professional, institutional, societal and national motivations and priorities. This rationale, or even a series of rationales, should in some way respond to challenges that your culture and context face and should also in some way seek to ameliorate these challenges, in partnership and

consultation with others. The rationale should draw from history, present context and in some way reimagine the future, while drawing from the past. Within the context of Ireland a sense of an erosion of social capital within the era of the Celtic Tiger was certainly a motivating factor with the imbuing of civic and social responsibility aspirations and practices in the graduate population, while the current recessionary environment is equally compelling in terms of combatting further brain drain in terms of graduate emigration and investment in key transferrable employment and entrepreneurial skills. As the community and voluntary sector face increased erosion or obliteration, it has never been more important to create a culture of social responsibility among citizens within Irish society as the socio-economic divisions increase. As the rationale for civic engagement emerges, this in turn can illuminate short, medium and long-term strategies. Strategic development of this work should strive to be a collective endeavour involving a potential or existing critical mass of those who can both inform the process and enable strategic development. The collective ideally involves community partners, students, faculty, senior management and other relevant individual/organisations. The process can take many and varied forms but a collective endeavour will allow for greater ownership, growth and responsibility. The outcome should be written up, published and shared widely. It should both align and influence institutional and national policy priorities and visions.

5.2. Policy and Legislation

To both legitimise and scaffold service learning and other civic engagement activities, it is vital that policies and legislation at local, national, regional levels are assessed and reviewed for language that nuance or underpin engagement and service learning outcomes or attributes. In my experience, policies and legislation typically infer the outcomes we attribute to civic engagement and service learning but direct provision is a rarity. For example, at the regional European level, the Bologna Declaration Preamble states:

“A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space. The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe.”
(EU, 1999)

One method to give “citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium” is to engage the learning experience in civic engagement endeavours and through service learning. It is of huge importance that supportive policies and legislation are sought out shared and enacted. These can then in turn help shape and scaffold strategy, as previously discussed. In addition, if there exists a policy and legislative vacuum then we should feel compelled as public intellectuals or academic citizens to advocate and lobby for a revision. This involved the close partnership and friendship with government, public representatives and policy makers so as to inform and bring an understanding of the bene-

fits of civic engagement and service learning and the wider role of the university or higher education within society.

5.3. Champions and Showcasing

Many faculty who engage in civic engagement or service learning activities do so from a “labour of love” dimension and often these pedagogical activities are undertaken under the radar (Lyons and McIlrath, 2011). However, if growth and development are our North Star we need to support champions through affirmation, investment, development and enablement to share knowledge and scholarship so as cascade practice and to build a critical mass. There are multiple layers within this process and I illuminate some that have been enabled at NUI Galway. One key method was the development of a group of committed service learning champions into a collective originally called the *Service Learning Pilot Group* and then later *Meitheal*⁹ as they become experts in the area and pedagogical practice. The Pilot Group was a lunchtime monthly gathering of faculty who, within an informal setting, would share practice, research and knowledge on service learning. Overtime others were invited to this collective, peer mentorships moments and critical relationships were created and our institutional commitment was to grow to over 40 degree programmes with a service learning option or requirements guided by over 100 faculty members. A local institutional policy on teaching and learning enabled the designation of Civic Engagement champions or representatives appointed by the Dean of each of the five Colleges at NUI Galway. The role of these representatives is to act as bridges and points of communication between the CKI and each College¹⁰. A strong communications strategy and practice is also key towards championing and showcasing. Websites, liaison with local and national media, magazine production, social media and press releases that highlight the positive contribution that service learning and civic engagement can make are all essential towards growth and enabling demand for engaged learning opportunities. In practice much of this journalistic work has been undertaken by undergraduate and postgraduate students who have interviewed peers and faculty, and subsequently written journalistic pieces for a public audience. One final strategy to mention is showcasing and the importance of celebrating the achievement of students and faculty in partnership with community. There should be end of semester public celebrations that can take the form of student poster presentation on their work, student seminars to a public audience and other forms of gatherings that can bring understanding of service learning to both internal campus and external community audiences. This can also have a cascading effect in terms of spreading knowledge and practice. It is also a great opportunity for students to present their work and attain skills related to communication and presentation, and for the community to highlight the impact of partnership.

5.4. Research and Scholarship

As knowledge producing and sharing organisations, universities are compelled to research, write and publish and this process should also underpin civic engagement and service learning practice. It is key that faculty are supported to view their work in service learning as another mechanism to produce and publish new knowledge. Faculty should be supported

9. Meitheal is an Irish word that means to develop a resilient, adaptive, co-operative learning/working community.

10. To view the Policy – NUI Galway Learning, Teaching and Assessment Strategy - that enabled the development of the Civic Engagement Representatives, see http://www.nuigalway.ie/celt/teaching_and_learning/LTASstrategy.html

to research and write on service learning within journals that favour articles related to the role of higher education within society or teaching and learning or civic engagement and so forth. Sourcing journals to highlight to academic staff is a very worthwhile opportunity. Writing retreats for faculty is another meaningful collective process whereby faculty are invited to attend a two or three day writing retreat that allows them to write individually or collectively on the topic of service learning or civic engagement in a structured retreat environment. Another strategy developed at NUI Galway has been a partnership with the James Hardiman Library on campus that has over the last five years developed a special higher education and civic engagement collection of material that can be browsed online. This we now think is the largest collection within Europe in a university library and it continues to grow annually. Finally, over five years ago a 10 ECT Civic Engagement module was created for faculty within the Postgraduate Diploma/Master Programme in Teaching and Learning in Higher Education and this academic opportunity has not only enabled the development of research and scholarship but it has created professional development opportunities for faculty and the design of a number of service learning module. Over sixty faculty have now undertaken the module from across the higher education sector in Ireland and it has a profound impact on practice as one assessment options is to build a service learning course or module to be embedded or piloted in practice.

5.5. Mapping and Relationships

The work of civic engagement and service learning is about relationships – a good relationship with community partners can yield deep levels of engagement over the years. A strategy adopted at NUI Galway was to undertake annual community needs analysis against the disciplinary options. Community were asked to identify any needs they may have in law, IT, OT, Nursing, Engineering and so forth, and in turn these needs were mapped against service learning opportunities to create practice solutions or research projects related to these needs. This process brokered new relationships between faculty and community allowing for longitudinal relationship to evolved and grow each academic year.

5.6. Resources

Those within the university understand the university best but, in my experiences, sometimes we need to help the community to see the university as a potential resource. To enable this vision, time must be invested with the community to showcase the potential and benefits of partnership. If the community does view the university as a fruitful resource, often the institution is maze-like with many possible entry points. As members of faculty, we have to find a direct gateway for the community to access the whole of the university, this might be in the form of a designated individual on campus or a committee of people or a vice president for engagement or a civic engagement/service learning centre. However the latter will be costly and may involve public or philanthropic funding. Of vital importance is the resourcing of this work, while individual faculty can undertake this work as a labour of love but if cascading is required then it will appropriate resources and funding. The potential and impact of this work should be presented in the form of short funding proposal to appropriate bodies such as funding councils, corporate agencies and philanthropic bodies as well as government. The positive ripples that this works can have on students/graduates

for their life time as civic professionals, on community and problems that reside in society are huge.

5.7. Impact and Evaluation

Even if there is no institutional commitment to civic engagement and service learning, regardless what is common is that, faculty engage in this work (civic engagement and service learning) for personal, professional and pedagogical reasons often these operate both “under the radar” and through a “labour of love” (Lyons and McIlrath, 2011). However, in order to grow institutional practice an audit or joining up of the dots exercise can be very worthwhile in terms of understanding and driving forward momentum. A consolidation of practice can be mapped and reflected to drive and can inspire others to undertake similar practices. This process can be shared with the senior management team of the university to bring understanding on an under represented body of work that merits embracing from the intuition. There are many tools and methods in existence that allow for this mapping of practice and impact to occur internationally¹¹. In 2011, Campus Engage in Ireland undertook a survey of twenty-four institutions of higher education in Ireland’s commitment to civic engagement through a variety of practices. This survey was enlightening **in terms of develop** individual institutional and national profiles of practice (Lyons and McIlrath, 2011).

REFERENCES

- ACU - Association of Commonwealth Universities. (2002). *Engagement as a Core Value for the University: A Consultation Document*. London: ACU.
- Boland, J. A. (2005). Student participation in shared governance: a means of advancing democratic values? *Tertiary Education and Management* 11(3), 199-217.
- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2013). *Classification Description. Community Engagement Elective Classification*. Retrieved from http://classifications.carnegiefoundation.org/descriptions/community_engagement.php?key=1213
- Cuthill, M. (2012). A “Civic Mission” for the University: Engaged Scholarship and Community-Based Participatory Research. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp. 81-99). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- DES - Department of Education and Skills. (2011). *National Strategy for Higher Education to 2030*. Dublin, Ireland: Government Publications Office.
- EU (1999). *Bologna Declaration and Process*. Retrieved from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>
- Furco, A., & Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. In M. Langseth & S. Dillon (Eds.),

11. For tools see NCCPE, Carnegie’s Community-Engagement, Campus Engage, Engagement Australia and the Talloires Network.

- Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service learning* (pp. 23-39). Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- González-Pérez, M. A., MacLabhrainn, I., & McIlrath, L. (2007). The Civic Purpose and Avowed Mission of Higher Education Institutions-Diversity or Uniformity? *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 7(2), 187-197.
- Higgins, M. D. (2012). *Launch of the Irish Centre for Autism and Neurodevelopmental Research. Remarks by President Michael D. Higgins at the launch of the Irish Centre for Autism and Neurodevelopmental Research, Galway, Friday, 24th February, 2012*. Retrieved from <http://www.president.ie/speeches/launch-of-the-irish-centre-for-autism-and-neurodevelopmental-research/>
- Hoyt, L.M., & Hollister R. M. (2014). Strategies for Advancing Global Trends in University Civic Engagement—the Talloires Network, a Global Coalition of Engaged Universities. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 6(1). Retrieved from <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/169>
- Hunter, S., & Brisbin R. A. (2000). The impact of service learning on democratic and civic values. *PS: Political Science & Politics* 33(03), 623-626.
- Inman, P., & Schütze, H. G. (Eds). (2010). *The community engagement and service mission of universities*. Leicester: NIACE.
- Lyons, A., & McIlrath, L. (2011). *Survey of Civic Engagement Activities in Higher Education in Ireland*. Galway: Campus Engage. Retrieved from <http://www.tcd.ie/Community/assets/pdf/National%20Civic%20Engagement%20Survey.pdf>
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership – prodding the sacred cow. In L. McIlrath, A. Lyons and R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 139-157). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- McIlrath L., & Lyons, A. (2007). Driving Civic Engagement within Higher Education in Ireland. In L. McIlrath, A. Farrell, J. Hughes, S. Lillis & A. Lyons (Eds.), *Mapping civic engagement within higher education in Ireland* (pp. 18-29). Dublin: AISHE and Campus Engage.
- McIlrath, L., & McDonnell, C. (2014). *Campus Engage Guide to Community Based Learning*. Dublin: Campus Engage.
- Macfarlane, B. (2007). Defining and rewarding academic citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 261-273.
- NCCPE -National Co-ordinating Centre for Public Engagement (2010). *The Beacons Project*. Retrieved from <http://www.publicengagement.ac.uk/about/beacons>
- Sandman, L. R. (2008). Conceptualization of the Scholarship of Engagement in Higher Education: A Strategic Review, 1996–2006. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 12(1), 91-104.
- Sullivan, W. M. (1995). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*. New York, NY: Harper Business.
- Watson, D., Hollister, R., Stroud, S. E., & Babcock, E. (2011). *The engaged university: International perspectives on civic engagement*. New York, NY: Routledge.

- Wynne, R. (2014). Higher Education Civic Engagement: Project or Orientation. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1). Retrived from <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/147>
- Zlotkowski, E. (2005). The Case for Service-Learning. In L. McIlrath and I. MacLabhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 37-52). Aldershot: Ashgate.



AS(u)⁵



**EL PROGRAMA TRANSFRONTERIZO DE APRENDIZAJE Y
SERVICIO SOLIDARIO EN LA TITULACIÓN DE MAESTRO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS
VASCO UPV/EHU**

Karmele Bujan e Itziar Rekalde

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea



1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una reforma en profundidad que afecta al ámbito estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000), donde el modelo educativo que se defiende está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del alumnado, de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado (Biggs, 2005). Por lo tanto el desafío es claro: “preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad, personas solidarias, personas capaces de analizar los retos actuales y personas listas para comprometerse concretamente y expresarse” (Fernández, 2010, p.14).

Dentro de este entramado el Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante) se nos presenta como una tarea propicia para que el alumnado, al final de su proceso inicial de formación, demuestre su capacitación como profesional. Es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, el que establece, en el Capítulo III dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que: *“Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo fin de Grado”*, añadiendo en otro apartado que: *“El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”*, sin recoger otra disposición sobre el proceso de elaboración y evaluación que, en consecuencia y en el ejercicio de su autonomía, debe ser regulado por cada Universidad. Nos encontramos, por tanto, ante un primer nivel de concreción curricular donde poco o nada se regula en torno al TFG. En este contexto y con la finalidad de unificar los criterios y procedimientos que garanticen una actuación homogénea en la planificación y evaluación de los TFG de las distintas titulaciones, muchas universidades han establecido su propia normativa de carácter general lo suficientemente flexible para que cada Facultad o centro lo adapte a su propia especificidad. Hallándonos, por tanto, en un segundo nivel de concreción. El tercero es aquel donde la Junta de Facultad o Escuela desarrolla la normativa para adecuarla a las características propias de cada uno de los títulos de Grado que se imparten en su centro (Rekalde, 2011).

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

El Proyecto transfronterizo de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS en adelante) está siendo desarrollado en el curso 2013-2014 por el alumnado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU en adelante), en las actividades deportivas que realizan jóvenes con discapacidad en la Euroregión Aquitania-Euskadi.

En este trabajo queremos dar a conocer la importancia que tiene para la formación integral de los estudiantes de Magisterio de la UPV/EHU del Campus de Guipúzcoa, su Aprendizaje y Servicio en las actividades deportivas que realizan los jóvenes con discapacidad de las asociaciones Federación Gipuzcoana de Deporte Adaptado (FGDA en adelante) en Donostia-San Sebastián y Handisport P AySS Basque de Anglet.

El programa transfronterizo de Aprendizaje y Servicio Solidario dirigido a jóvenes con discapacidad que realizan actividades deportivas en las asociaciones mencionadas, tiene como

objetivo primordial concienciar a los estudiantes universitarios de la normalización de los jóvenes discapacitados tanto en la educación formal y la no formal a través de actividades físico-deportivas adaptadas. Se apuesta por la inclusión deportiva de las personas con discapacidad pero acompañada de la concienciación y la información al alumnado de Magisterio sobre lo que es la discapacidad y cómo esos jóvenes viven su día a día.

Otros objetivos a lograr con este proyecto son: 1) Crear un grupo de trabajo permanente formado por la Federación Guipuzcoana de deporte adaptado, Handisport de Aquitania y la Universidad del País Vasco para el desarrollo de la cooperación en materia de deporte adaptado para los jóvenes de las regiones transfronterizas Aquitania-Euskadi de los estados francés y español; 2) Identificar y recopilar información sobre la cooperación transfronteriza Aquitania-Euskadi en materia de deporte para jóvenes con discapacidad; 3) Analizar y estudiar los problemas, obstáculos y demás limitaciones que se presentan a la juventud con discapacidad que vive en las regiones transfronterizas Aquitania-Euskadi para que puedan acceder a todo tipo de práctica deportiva; 4) Aportar soluciones a estas problemáticas; 5) Promover actividades deportivas de todo tipo entre las regiones transfronterizas Aquitania-Euskadi; 6) Impulsar el deporte inclusivo sin fronteras; 7) Atender con actividades de Aprendizaje y Servicio desde la formación universitaria los aspectos sociales y el desarrollo de la región Aquitania-Euskadi; 8) Desarrollar la Competencia Ciudadana, Prosocial e Inclusiva en el alumnado universitario para que sean agentes de cambio positivo en la inclusión de las jóvenes con discapacidad en su comunidad transfronteriza Aquitania-Euskadi; 9) Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de ejercer la ciudadanía participativa, como forma de mejora social y especialmente por lo que respecta a la función de la Universidad como entidad que debe contribuir a esta sensibilización y ejercicio, contribuyendo a la mejora de la sociedad; 10) Formar/cambiar las actitudes del alumnado hacia situaciones que puedan comportar exclusión social, conociendo la forma de vida de personas en este riesgo y los problemas que se les plantean, y 11) Fomentar la práctica de actividades físico-deportivas mixtas que den respuesta a intereses comunes de los jóvenes con discapacidad de ambos sexos en la ocupación de su tiempo libre, de ocio y recreación. En definitiva, se aborda la actividad física y deportiva, como actividad educativa (Rekalde et al., 2012).

En definitiva, no sólo se pretende favorecer la inclusión social sino también avanzar en la colaboración transfronteriza entre dos asociaciones que promueven el deporte en la juventud con discapacidad.

3. NECESIDADES DETECTADAS

La Comisión Europea señala que “Las personas con discapacidad, tienen derecho a practicar actividades deportivas en igualdad de condiciones con las demás personas” (2011:6). Se trata por tanto, de una práctica deportiva en grupo inclusivo, integrando deportistas con disminuciones psíquicas, físicas y sensoriales en grupos de deporte normalizados. En dichos grupos, se fomenta a su vez, la práctica de actividades físico deportivas mixtas que den respuesta a intereses de la juventud con o sin discapacidad de ambos sexos, en la ocupación de sus tiempos libres, ocio y recreación.

Refiriéndonos a las actividades deportivas de la FGDA realizadas en los diferentes clubs deportivos: Dordoka, Konporta, Berdin-berdinak, etc. En todos ellos, el alumnado univer-

sitario realiza AySS en la actividad de natación, así como, en otras actividades deportivas denominadas multiactividad, que realizan niños y jóvenes con discapacidad. A su vez, el alumnado universitario participa también, en los programas de sensibilización que FGDA realiza con los centros educativos.

En cuanto a la Asociación Handi Sport PAySS Basque de Anglet, destacamos la promoción del deporte inclusivo en esta ciudad cuyo lema es “Ciudad de Anglet, ciudad deportiva para todos”. En este sentido, para desarrollar prácticas deportivas inclusivas con la juventud, esta Asociación ofrece al alumnado de la UPV/EHU, realizar AySS en las siguientes actividades deportivas adaptadas: baloncesto en silla de ruedas, tiro con arco, natación, tenis de mesa, pelota de tenis, atletismo, cerbatana, boccia (derivado de la bolera).

4. SERVICIOS

La UPV/EHU en colaboración con estas dos entidades deportivas, quiere beneficiar a todos los implicados en el AySS; por un lado, al alumnado universitario y, por otro, a los jóvenes con discapacidad o destinatarios del servicio. Se trata de optimizar los recursos y actividades deportivas de los jóvenes con discapacidad de FGDA y la Asociación HANDI SPORT, en aras a lograr una mejor formación universitaria. Según Tapia (2000), la calidad del servicio prestado en AySS está relacionada con la integración del aprendizaje realizado por los estudiantes (Figura 1). En los cuadrantes del aprendizaje y servicio el eje vertical habla de la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. En la mitad inferior, se ubican los proyectos con menor calidad de servicio. Se habla de calidad en tanto el servicio está asociado con:

- La efectiva satisfacción de los receptores del mismo,
- Los impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad,
- La posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a medio y largo plazo -y no sólo a satisfacer necesidades urgentes por única vez,
- La constitución de redes interinstitucionales eficaces con otras organizaciones.

En el caso del aprendizaje, la calidad de los proyectos está vinculada con:

- El impacto en los contenidos formales (sean académicos o provenientes de un currículum acordado en una organización),
- El desarrollo personal de los jóvenes involucrados, y
- El grado de participación de los jóvenes en el diseño y desarrollo de los proyectos.



Figura 1. Los cuadrantes del aprendizaje y el servicio solidario en la Educación Superior. Tapia (2000).

5. APRENDIZAJES REALIZADOS

En la implantación de los proyectos AySS, se aglutinan dimensiones fundamentales como la personal, comunitaria y ciudadana dando al AySS el valor de lo público, que excede la realidad de la propia experiencia local pequeña y se proyecta a los niveles municipales, provinciales, nacionales e, incluso, internacionales-globales. Se trata, a través del mismo, de fomentar valores que estén arraigados en actitudes más profundas para que den, como efecto, no sólo acciones buenas y aisladas, de espíritu más bien filantrópico, sino la adquisición de un modo de ser, hábitos de generosidad voluntaria, de gratuidad en el servicio, de justicia y de ética profesional, de no buscar sólo sus propios intereses (Tapia, 2005, p. 33).

En un Proyecto de AySS se aportan muchos beneficios tanto a las personas que se atiende como a los que se les presta el servicio. Podemos decir que AySS es una actividad de dar y recibir, es un intercambio de algo a cambio de algo, pero no material. En nuestro caso, los estudiantes universitarios de la UPV/EHU, y las entidades deportivas FGDA/GKEF y Handi Sport, obtienen beneficios mutuos como podemos ver en la tabla 1.

Tabla 1.
Beneficios mutuos para los que atienden y los que prestan el AySS

EN AYSS EL ALUMNADO DE LA UPV/EHU OFRECE:	EN AYSS EL ALUMNADO DE LA UPV/EHU RECIBE:
Tiempo	Conocimiento
Entusiasmo	Amistad
Conocimientos	Experiencias
Compromiso	Nuevas habilidades
Responsabilidad	Evaluación de seguimiento o formativa
LAS ENTIDADES FGDA/GKEF Y HANDISPORT OFRECEN:	LAS ENTIDADES FGDA/GKEF Y HANDISPORT RECIBEN:
Programas	Mayor facilidad en el logro de sus objetivos
Formación	Imagen y sensibilización públicas
Gestión	Implicación en la sociedad
Apoyo	Representatividad
Motivación	
Medios	

Nota: Elaboración propia.

El alumnado de Magisterio de la UPV/EHU colaborando con la Federación Guipuzcoana de Deporte Adaptado (Donostia) y Handi Sport (Anglet) en las actividades deportivas orientadas a los jóvenes con discapacidad, se dan cuenta que están con personas con un gran potencial como seres humanos y como deportistas. Se dan cuenta de que participar en las actividades deportivas tanto lúdicas como competitivas, con los jóvenes con discapacidad es disfrutar con lo que hacen y con quienes lo hacen. La metodología AySS promueve el desarrollo cognitivo, de habilidades interpersonales, social y afectivo, así como la adquisición de mayor responsabilidad social. A su vez el alumnado comparte con el profesorado los criterios por los cuales son evaluados. A pesar de que el rol activo en la planificación recae en el profesorado el tema de la evaluación formativa se transforma en una evaluación para el aprendizaje al posibilitar la autonomía de los estudiantes.

En cuanto a los deportistas jóvenes discapacitados con la presencia del alumnado de Magisterio y en las actividades deportivas que ellos realizan, mejoran sus habilidades sociales; con su compañía ellos realizan los trayectos o viajes, conocen otras ciudades, se enfrentan a nuevas situaciones comprobando el valor del esfuerzo, sintiendo la emoción de la victoria, aprendiendo a superar la frustración de la derrota, trabajando en equipo, relacionándose con otros iguales, compartiendo experiencias con otras personas, entablando amistad con alguien fuera de su entorno cercano, etc. Todas estas valoraciones positivas hacen que los deportistas se enriquezcan como personas y ellos mismos se retroalimenten la necesidad de seguir practicando deporte, exigiendo en su entorno familiar y social respeto y valoración de estas actividades, pues demuestran el enriquecimiento que les supone a ellos.

Las propias familias de los jóvenes deportistas con discapacidad también se benefician. Ellas valoran más la actividad deportiva de sus hijos e hijas, dando todo el apoyo e implicación necesarios. Aportando sus conocimientos, buscando financiación, recursos materiales, propiciando la participación de las administraciones de Aquitania y de Euskadi así como de la empresa privada. Todo esto por el bien de sus hijos e hijas al ver que la práctica de actividades deportivas les hace felices y compartir esa felicidad con los demás.

No debemos de olvidar, además, que las regiones fronterizas son territorios prioritarios de integración social y, por tanto, el AySS en este proyecto cumple las siguientes funciones: necesidad de construir puentes hacia el otro territorio a través de actividades deportivas aprovechando las oportunidades que da la cercanía para crear motivación, conocer otros espacios físicos y culturales; utilizar los contactos y las oportunidades de cooperación transfronterizas para fomentar la autenticidad en el aprendizaje; experimentar, por parte del alumnado de la UPV/EHU, una experiencia formativa universitaria transfronteriza que le sirva en el futuro como ayuda para la búsqueda de empleo en el país vecino.

La valoración de todos estos aprendizajes a lograr en el Trabajo de Fin de Grado se han evaluado a través de una Guía de Autoevaluación de Proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario -The GSN Self-Assesment Guide for Service-Learning Project- publicada en el 2011 por el National Youth Leadership Council, y que tiene formato de eRubrica. En ella se establecen las siguientes ocho dimensiones para valorar la calidad de un programa de Aprendizaje-Servicio:

- 1) Duración e intensidad.

- 2) Conexión con el currículum.
- 3) Asociacionismo.
- 4) Servicio significativo.
- 5) La voz de los jóvenes.
- 6) Diversidad.
- 7) Seguimiento del progreso.
- 8) Reflexión.

El uso de la rúbrica Guía de Autoevaluación de Proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario consideramos que en la fase de implementación del Proyecto TFG que realiza nuestro alumnado, ofrece estándares que le sirven para profundizar en el conocimiento en materia de evaluación de proyectos de AySS, y cabe esperar que con el tiempo se vaya ajustando a sus características y a las necesidades de los proyectos y de los centros educativos.

6. CONCLUSIONES

La Competencia Social y Ciudadana consideramos que se ha desarrollada con las buenas practicas de Aprendizaje y Servicio Solidario realizadas por el alumnado de Magisterio en su TFG. Lo creemos así por que:

- El proyecto TFG, exhibe prácticas y características que comúnmente se encuentran en programas de Aprendizaje-Servicio.
- Desde el punto de vista de las NECESIDADES a atender en los jóvenes deportistas con discapacidad de las Asociaciones FGD (Guipúzcoa) y en Handi Sport (Anglet), El TFG valora en qué medida la actuación del alumnado universitario responde a las necesidades existentes de ambas Asociaciones y en qué fortalezas y oportunidades se basa.
- Desde el punto de vista de SERVICIO prestado, tiene en cuenta en que medida el servicio realizado ha cubierto o satisfecho la necesidad o necesidades que se pretenden cubrir.
- Desde el punto de vista del APRENDIZAJE, muestra en que medida se desarrolla el proceso de aprendizaje de todos los colectivos receptores: jóvenes con discapacidad de las Asociaciones Handi-Sport y FGD, y alumnado de Magisterio de la UPV/EHU.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Comisión Europea (2011). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Desarrollo de la dimensión europea en el*

deporte. Recuperado de http://www.eurored-deporte.net/gestor/documentos/desarrollo_dmension_4.pdf

- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Mateo, I. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- National Youth Leadership Council (2011). *The GNS Self-Assessment Guide for Service-Learning Projects*. Recuperado de <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/Self-Assessment%20Guide%202011.pdf>
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193.
- Rekalde, I., Makazaga, A. M. y Vizcarra, M. T. (2012). *Deporte escolar educativo*. Madrid: CCS.
- Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2005). *Manual Integral para la Participación Solidaria de los Jóvenes en Proyectos de Aprendizaje-Servicio*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/2520404/Manual-Integral-para-la-Participacion-Solidaria-de-los-Jovenes-en-Proyectos-de-AprendizajeServicio>.



**AUTODETERMINACIÓN Y CALIDAD DE VIDA,
TRASFORMANDO LA REALIDAD DESDE LAS AULAS**

Agurtzane Martínez, Ana Usabiaga y Nagore Iñurrategi

HUHEZI, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Mondragon Unibertsitatea



1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que vamos a describir en esta comunicación surge a partir de la demanda de la Asociación de Parálisis Cerebral de Gipuzkoa y más concretamente del Centro de Día que el Servicio de Adultos de ASPACE tiene en Arrasate - Mondragon (Gizpuzkoa).

La demanda se realiza a la coordinadora de la mención de Educación Especial de la titulación de Magisterio y en equipo – ASPACE-Universidad- diseñamos un programa de acompañamiento con un doble objetivo:

1. Ampliar las cotas de participación a los usuarios de ASPACE en entornos ordinarios desde criterios ajustados a un desarrollo de su Calidad de Vida, sobre todo en el ámbito de la autodeterminación.
2. Facilitar el desarrollo de competencias específicas vinculadas al perfil de profesorado de apoyo en el caso del alumnado de la Universidad.

Al equipo de la facultad nos pareció que la metodología que mejor se adaptaba al desarrollo de los objetivos propuestos era la metodología de Aprendizaje y Servicio puesto que se adaptaba a nuestras pretensiones y la propuesta a su vez, respondía a los principios teóricos de esta metodología: experiencia, reflexión, reciprocidad (Puig, Palos, Bosch y Batlle, 2007)

2. JUSTIFICACIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA EXPERIENCIA

Para entender el planteamiento de esta experiencia queremos definir cuál es el marco de intervención pedagógica que tenemos en el equipo y que se encuadra en el proyecto educativo de HUHEZI. A continuación presentamos las líneas generales de nuestro proyecto educativo¹:

La Facultad HUHEZI es una entidad universitaria, dentro de la experiencia cooperativa Mondragón. Por lo tanto, su titularidad, su organización interna, vocación y valores fundamentales coinciden con el cooperativismo. Las bases de nuestra comunidad educativa son, entre otras, la organización democrática, la horizontalidad de los órganos de gestión, la solidaridad, la perspectiva social, la justicia y la importancia que se concede a cada persona y su desarrollo.

El perfil profesional que pretendemos desarrollar mediante el Proyecto Educativo de HUHEZI toma en cuenta, además de las competencias relacionadas con la calidad de la actividad profesional, aquellas otras que se deben desarrollar como persona y como ser social.

Entendemos a la persona desde una perspectiva global y centramos nuestra atención en aspectos del desarrollo personal relacionados con la *reflexión sobre sí misma* en marcos de interacción humana, en su capacidad de *autocuidado y cuidado del otro*, en ser una persona que construye futuro social en su comunidad y desde ahí una persona *vascoparlante multilingüe*, capaz de construir *opiniones críticas*, de asumir *responsabilidades*, aquella persona que se implica o participa en la *transformación social de Euskal Herria y otras comunidades en las que participe*.

1. HUHEZI (2013) Revisión del Proyecto Educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Creemos que nos desarrollamos como **seres sociales**, es decir, entendemos el desarrollo de las personas y de la sociedad como proceso colectivo, y no como proceso individual. Formamos desde la perspectiva de una persona que garantiza una *comunicación eficaz* (porque se expresa mediante mensajes inteligibles, se comunica con asertividad...), capaz de funcionar eficazmente *en cooperación*, de *convivir en diversidad*, de demostrar *empatía* con los demás, que muestra su *solidaridad* ante los diversos retos sociales, y es capaz de actuar conforme a la *justicia basada en la equidad*. Apostamos por garantizar los derechos de las personas, responder a sus necesidades y que se desarrollen como miembros de la comunidad. El cumplimiento de los derechos educativos y el desarrollo tanto de las personas como de la sociedad los situamos en una comunidad y un marco asociados a nuestros símbolos de identidad.

Como institución educativa o cooperativa de iniciativa social y comunitaria, creemos que la educación debería fomentar los valores y principios que están en la base de eso que consideramos transformación social: la cohesión social, el compromiso y la participación, el trabajo colectivo, la igualdad de oportunidades y la equidad, y el actuar a favor de la cultura y la lengua propias.

Pretendemos educar a personas capaces de *aplicar* en su área de trabajo las competencias desarrolladas como **profesionales** (tanto generales como específicas), que sienten ganas de saber y seguir creciendo como profesional, que *investigan*, que sienten la *necesidad de mejorar incesantemente*, que son capaces de *implementar innovaciones en la realidad*².

En este marco de intervención, en el equipo que desarrolla esta acción pedagógica innovadora, pretendemos desarrollar acciones educativas que generen contextos ricos de aprendizaje, creativos, de implicación y compromiso. En este proyecto hemos optado por la creación de contextos implicados y comprometidos con los proyectos de vida de personas que necesitan desarrollar experiencias de vida normalizada, personas que forman parte de nuestra comunidad pero que tienen grandes dificultades para participar en ella, convirtiéndose en invisibles sus necesidades, relegándose su respuesta a entidades específicas que las gestionan, privándonos al resto de la ciudadanía de la posibilidad de aprender a vivir juntos.

Entendemos que la generación de estos espacios de convivencia es fundamental dado que el aprendizaje está vinculado estrechamente al desarrollo del individuo e, inevitablemente, éste se materializará mediante la interacción humana, generando contextos de aprendizaje adecuados que posibiliten disponer de ricas experiencias vitales de aprendizaje. Entendemos que las capacidades que han de desarrollar las personas se posibilitan fomentando contextos educativos y procesos de enseñanza-aprendizaje para pensar, aprender y vivir juntos. Es este el marco en el que situaremos nuestra experiencia.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Es una experiencia centrada en la participación en un proyecto de aprendizaje servicio de desinstitucionalización con usuarios de ASPACE Gipuzkoa (Asociación de Parálisis Cerebral de Gipuzkoa) enmarcado en la materia Autodeterminación y Calidad de Vida de 3º del Grado de Educación Primaria en la mención de Educación Especial.

2. Elementos del perfil profesional recogido en el proyecto Educativo de HUUHEZI.

Es una materia de 3 ECTS que tiene como tema de análisis el concepto de Calidad de Vida, y su referencia para el cambio educativo.

“El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. Asimismo, una perspectiva de calidad de vida permite evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas no académicas y orientar dinámicas dirigidas a la satisfacción y participación activa del alumno” Hegarty (1994) citado por Verdugo (2009).

Desde este enfoque, trabajamos más profundamente en la dimensión que nos da un contenido básico en el ámbito educativo: la autodeterminación. Entendemos por la misma “las capacidades y actitudes requeridas para que uno actúe como el principal agente causal en su propia vida, así como para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas” (Wehmeyer, 1996, p. 24).

Son estos los ejes sobre los que pivota la materia implicada en esta experiencia y es nuestra intención en el marco de trabajo de la misma recoger el desarrollo de competencias que responden a los elementos del perfil apuntados con anterioridad. Se pretende trabajar en la línea de a) diseñar propuestas innovadoras para mejorar el servicio de apoyo en la escuela haciendo aportaciones metodológicas y curriculares ligadas a planteamientos de desarrollo integral y Calidad de Vida; b) realizar valoraciones sobre las acciones pedagógicas de nuestros apoyos con los propios usuarios favoreciendo su participación en estos procesos; c) facilitar el desarrollo de la capacidad de trabajo colaborativo como profesional desde el análisis de intervenciones educativas desarrolladas en contextos diseñados para la mejora de calidad de vida y desarrollo de la autodeterminación de personas con necesidad de apoyo específico; d) interiorizar estrategias de intervención desde una perspectiva global que recoge y tiene en cuenta los diferentes contextos de vida y aprendizaje.

3.1. La metodología Aprendizaje Servicio como marco para el desarrollo de las competencias

Tal y como se ha señalado, este proyecto se inicia con la demanda realizada por ASPACE a la coordinadora de la mención de educación especial del grado de Educación Primaria. Tras analizar la misma observamos que la práctica responde y se ajusta al trabajo de las competencias de la materia mencionada. Siendo esto así, valoramos la posibilidad que esta colaboración nos daba para desarrollar un proyecto innovador basado en la metodología de aprendizaje-servicio ya que la misma está concebida con el objetivo de profundizar en el sentido de ciudadanía además de propiciar el desarrollo de competencias académicas y profesionales trabajadas en un marco formativo y que en nuestro caso nos permitían el desarrollo de los elementos del perfil profesional acordados en nuestro proyecto y descritos con anterioridad.

La experiencia APS Autodeterminación y Calidad de Vida por tanto, pretende unir la responsabilidad social de la educación superior (UNESCO, 1998) con educación superior de

calidad comprometida con el desarrollo óptimo de competencias profesiones y mejora de la comunidad (Rhoads, 1997).

Dentro de este marco nuestro proyecto responde a las características de esta metodología en su modalidad de servicio directo (Furco, 2002): beneficio a la sociedad, aprendizaje experiencial, transformación social, reflexión, organización y planificación curricular, incremento del bienestar de las personas e inclusión social, facilitación de significatividad en los aprendizajes realizados por los alumnos de la Universidad, trabajo en red entre la Universidad y una asociación comunitaria (Puig, Palos, Bosch y Batlle, 2007).

Así, los alumnos disponen de contextos reales para el desarrollo de sus competencias profesionales implicándose y participando de manera activa en la mejora de la realidad social (Martínez, 2008). Unen la acción práctica o el servicio con el aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente (Puig, et al., 2007) siendo la reflexión (Dewey, 1971) el vehículo para compartir y transformar significados y experiencias.

El programa de acompañamiento, tal y como lo denominamos, por sus condiciones de desarrollo, exige por un lado, implicación social, compromiso con Proyectos de Vida de usuarios de ASPACE y por otro, utilizar el marco académico-universitario como contexto facilitador de la práctica para responder a necesidades humanas de colectivos de personas que por su situación personal (discapacidad, dificultad en la movilidad,...) y social (de exclusión) necesitan para vivir apoyo y experiencias amortiguadas de vida autónoma. Es un programa al que el alumnado se adscribe voluntariamente dado que es una premisa importante en su formación la voluntariedad de participación en experiencias innovadoras para que le suponga un aprendizaje significativo.

El objetivo principal del programa es construir una relación interpersonal satisfactoria y adecuada que permita al alumnado y a los usuarios de ASPACE, juntos, ubicarse socialmente. Acordamos con el alumnado que la relación que pretendemos ha de perfilarse en función de los intereses de todos los participantes, desde ópticas no etiquetadas, para enriquecernos mutuamente. En definitiva buscamos que aprendan a desarrollar una relación interpersonal que nos 'arropa' y nos permite afirmarnos: Es una relación de ayuda, que parte de cierto nivel de comunicación, comparte tiempo e intereses, nos permite el acceso a la vida social (ciudad, compras, paseos, e-mails), apoya la resolución de problemas... saliendo satisfactoriamente de los mismos y lleva a una vida más autónoma y autodeterminada.

Cada alumno acompaña durante un año académico a uno/dos usuarios de ASPACE Gipuzkoa en su conquista de espacios y tiempos sociales de ocio, incidiendo en el desarrollo de procesos de autodeterminación que facilite su participación en contextos de vida normalizados.

A esta práctica le añadimos un proceso acompañado en la Facultad de catorce sesiones de práctica reflexiva de dos horas de duración, compartidas con la tutora de la materia, dos educadores de ASPACE y una usuaria. La reflexión se realiza sobre la práctica realizada analizándose las competencias desarrolladas por el alumnado en la facilitación de procesos de autodeterminación y calidad de la interacción y relación educativa. El propio acompañamiento como objeto de análisis.

Esta práctica es recogida en un diario de campo que se comparte en el grupo y que es analizada por todos los integrantes del mismo.

Es éste un proyecto que articula el aprendizaje reflexivo “en”, “sobre”, y “en relación con” la acción (Day, 2005, p. 50). Dicha reflexión se consigue a través de un proceso dialógico entre teoría-práctica, en un contexto grupal, de praxis-acción (comunicativa) junto con la reflexión (Orcasitas, 2005).

El análisis sistemático y acompañado de la experiencia de desinstitucionalización facilita el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con estrategias de intervención educativas desde una perspectiva de calidad de vida y autodeterminación, como atestiguan la evolución de las estrategias empleadas por el alumnado a través de todo el año.

4. PARTICIPANTES

Los participantes en esta experiencia son quince alumnos de la materia en cuestión y diecisiete usuarios adultos del Servicio de Vivienda que ASPACE oferta en Arrasate / Mondragón, dos educadores de ASPACE y una usuaria que no participa en el programa y una profesora de la materia Autodeterminación y Calidad de Vida de la Facultad.

Todos los participantes en el proyecto realizan su trabajo de forma voluntaria, pensamos que esto es importante para que el proceso responda a los intereses de todos los participantes y para que haya una implicación activa y participación responsable en el proyecto.

5. NECESIDADES DETECTADAS

En relación al área académica y de formación, la toma de decisión para el desarrollo de esta experiencia de APS se realizó basándonos en que nuestro alumnado, debido al diseño del plan de estudios de Magisterio, no contaban con experiencias relacionales significativas con personas y colectivos con discapacidad hasta cuarto curso al menos como oferta académica, es decir, la mayoría no conocía ni había compartido ningún espacio educativo o de ocio con personas con diversidad funcional.

Además, en el proceso formativo desarrollado a lo largo de los tres primeros años el marco interpretativo del alumnado nos da una aproximación de su realidad socio-cultural. Es un alumnado que sólo han experimentado relaciones sociales y comunicativas homogéneas en relación a la funcionalidad y ello repercute en una única construcción estratégica o significado relacional, es decir, en general, ellos solo han establecido relaciones significativas con personas con su misma funcionalidad por lo que en su marco de comprensión para interpretar el proceso relacional es único, en forma, medio, tiempo, definiciones.

Esta situación repercute en tres áreas en referencia al desarrollo del perfil profesional:

- Por un lado, el proceso de construcción de significado la realiza desde una perspectiva médica, basada en las carencias alejando dicha construcción de una definición de persona global y con capacidades. Esto dificulta la identificación de estrategias y apoyos relacionados con la autodeterminación.

- Por otro lado entendemos que nuestros alumnos, como futuros docentes, han de conocer a sus alumnos más allá de lo observable en contextos académicos –contextos habituales en el día de hoy en las escuelas- y establecer relaciones significativas con ellos para poder ofrecerles contextos de aprendizaje garantes de desarrollo para todo el alumnado. A este respecto nos parecía imprescindible que tuvieran la oportunidad de vivir un proceso relacional significativo diferente a los patrones y marco establecido y compartir o guiar la construcción de nuevo marco interpretativo desde la relación con personas adultas en marcos no escolares. Consideramos que la participación en contextos reales de vida con ellos facilita el conocimiento de estos colectivos en exclusión y el compromiso con la transformación de condiciones de vida.

En referencia a agentes facilitadores de cambio, eje de nuestra formación y compromiso de nuestro proyecto educativo, el alumnado muestra dificultades para poder identificar los retos sociales que garanticen la calidad de vida y autodeterminación de las personas con diversidad funcional.

Estas necesidades nos hicieron pensar antes de esta experiencia en la necesidad de establecer espacios de prácticas educativas en espacios diferentes al escolar para proporcionales experiencias de vida y de relaciones significativas que les ayudaran a aproximarse a una percepción más ajustada de las necesidades de las personas con divergencia funcional. En el inicio de la implantación de los nuevos Grados, optamos por establecer en cuarto curso un periodo de prácticas en el que desarrollaran su trabajo con colectivos específicos con el objetivo de posibilitarles el conocimiento desde la relación educativa intensiva. La experiencia que nos ocupa nos abría horizonte, nos facilitaba ampliar la perspectiva desde unas prácticas más relacionales y vinculadas a proyectos de vida desde un enfoque personal de los servicios (NCOR, 2001).

En relación a la entidad que solicita el servicio, ASPACE, detecta un tipo de necesidad más vinculada al desarrollo de proyectos de los usuarios de su Servicio y las limitaciones que la institucionalización supone en el mismo. Desarrollar el camino de autorrealización y bienestar de estas personas necesita de una relación de apoyo del adulto que la institución tiene dificultad para soportar desde sus ratios y niveles de dependencia de sus usuarios de residencia.

Se hacía imprescindible proporcionar espacios de ocio normalizado que redundaran en mayores cotas de bienestar de los usuarios de sus servicios siempre desde una perspectiva de autorrealización personal.

Las medidas valoradas se concretaron en la apertura a la comunidad y más en concreto al apoyo por parte estudiantes de la Universidad que se encontraba en su entorno.

6. SERVICIOS

Teniendo en cuenta las necesidades detectadas en los contextos educativos y de vida de ambos colectivos la práctica realizada ha sido la conquista conjunta de espacios sociales, de ocio, de vida en resumidas cuentas.

El contenido de la acción práctica desarrollada se basa en la facilitación del acceso a la vida social de una persona respondiendo a sus necesidades: facilitar la comunicación, el acceso físico, la vinculación a grupos sociales, poder participar de la vida social, etc. Y se concreta en actividades de ocio ajustadas a su edad y contexto de vida comunitaria como puede ser salir de paseo, ir de compras, ir al cine, salir a cenar, ir a entidades de actividades de tiempo libre... acordadas y negociadas entre ambas partes.

Para ello, el alumnado de la facultad destina cuatro horas semanales de su espacio personal y su distribución es negociada según necesidades y posibilidades de todos los participantes en el proyecto.

7. APRENDIZAJES REALIZADOS

Es ésta una experiencia recién comenzada este curso que sin duda tendrá seguimiento el próximo año y son diversos los aprendizajes realizados. Algunos hacen referencia a las competencias profesionales, otros a las personales y otros están más vinculados al desarrollo de la experiencia.

En relación a las competencias profesionales, el alumnado ha aprendido a identificar factores que influyen en la mejora de la calidad de vida y en el desarrollo global de las personas con el fin de poder construir un marco de intervención propio basado en aumentar la calidad de vida de todas las personas con las que nos relacionamos, a la vez que han sido capaces de diseñar planes de acción e intervención orientados a mayores cotas de autodeterminación de las personas con las que han compartido su tiempo. Han sido capaces de evaluar los mismos con las propias personas e ir ajustándolos desde marcos de corresponsabilidad. Ha sido muy nombrada en las sesiones de reflexión la comunicación. Han aprendido a ir desarrollando sus recursos comunicativos en interacción, a superar sus dificultades en esta área para poder establecer relaciones significativas con personas con diferentes niveles de lenguaje. Podemos decir que han aprendido en relación a la utilización del lenguaje, a su funcionalidad y uso.

En esta línea los propios usuarios de este programa han ido aprendiendo recursos comunicativos facilitadores de su relación con los otros en contextos ordinarios – éste ha sido un área en el que el alumnado ha incidido. Han intentado (queriendo) conseguir mayores cotas de autonomía en estas personas a través de pautas relacionales y comunicativas en situaciones sociales-, fuera de la protección que el entorno específico habitual en el que se mueve les ofrece.

En relación a las competencias personales, los procesos de reflexión compartida en la facultad les ha dado la posibilidad de analizar su práctica y sus características personales en un intento de mejorar su acción aportando un grado mayor de autoconocimiento imprescindible en la interpretación de los procesos educativos.

Con el grupo con el que han interactuado han aprendido a dar sentido a algunas situaciones que estas personas no comprendían o les eran nuevas, a entender lo que sucede en el entorno y lo que le ocurre a ella, a...cómo estar más cómoda desde esa comprensión.

Los usuarios valoran positivamente la exploración del ámbito social, la participación en actividades que habitualmente no desarrollan con la satisfacción que eso les proporciona y la relación personas nuevas en otros ámbitos diferentes a sus centros de día y residencias.

La experiencia ha permitido iniciar un camino hacia una mayor autonomía de estos sujetos, una mayor destreza en el manejo de esas situaciones de ocio que les permita en un futuro poder realizarlas con menor y/o diferentes tipo de apoyo y un mayor bienestar.

8. CONCLUSIONES

La apertura a contextos de participación activa en la transformación social así como la cooperación entre instituciones propone escenarios de innovación académicos y metodológicos que repercuten en el desarrollo competencial del alumnado y a su vez intervienen en la mejora de la realidad social.

La orientación de la mejora social se vincula con el cambio de percepción social hacia personas con diversidad funcional. Estos programas evidencian la capacidad de participación de estas personas en su comunidad y normaliza las diferentes formas de participación que se pueden ejercer. Acompañan al resto de la sociedad también en aceptar, valorar y participar en estos procesos.

El análisis sistemático y acompañado de la experiencia de desinstitucionalización facilita la adquisición de competencias profesionales y personales relacionadas con estrategias de intervención educativas desde una perspectiva de calidad de vida y autodeterminación, incidiendo en los niveles de compromiso del alumnado.

REFERENCIAS

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Furco, A. (2002). High school service-learning and the preparation of students for college: An overview of the research. En E. Zlotkowski (Ed.), *Service-learning and the first-year experience: Preparing students for personal success and civic responsibility* (pp. 3-14). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de la universidad*. Octaedro: ICE.
- NCOR-National Center on Outcomes Resources (2001). *Practice Guidance for Delivering Outcomes in Service Coordination. The Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities*. Recuperado de www.thecouncil.org
- Orcasitas, J. R (2005). Educación para la ciudadanía y compromiso social. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 13(5), 22-25.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch C., Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro - Ministerio de Educación y Ciencia.

- Rhoads, R. A. (1997). *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nueva York, State University of New York Press.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. Paris: UNESCO.
- Verdugo, M. A. (2009) El cambio educativo desde una perspectiva de calidad educativa. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.





**RECREOS COOPERATIVOS E INCLUSIVOS: APRENDER A
CONVIVIR DESDE EL JUEGO**

Marta Liesa, Azucena Lozano, Sandra Vázquez y Pilar Arranz

Universidad de Zaragoza



1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto es una experiencia de metodología de Aprendizaje Servicio (ApS en adelante) dónde los estudiantes de Magisterio desarrollan competencias del Título del Grado de Magisterio y los colegios que participan reciben una ayuda para resolver los problemas de marginación social que se viven en los recreos. Este proyecto es interdisciplinar pues se desarrollan juegos cooperativos en el recreo, y está relacionado con áreas como la Educación Física, la Educación Artística, las Didácticas Específicas, etc.

Va dirigido a los estudiantes de Magisterio del Grado de Educación Primaria que realicen las prácticas escolares en los colegios que han solicitado nuestra colaboración y a los niños de Primaria de estos centros educativos.

Los estudiantes de Magisterio reciben formación teórico/práctica sobre aprendizaje cooperativo por parte de profesionales de la Facultad, también reciben unas horas de formación en juegos cooperativos en la Ludoteca y además los orientadores y trabajadores sociales de los colegios implicados sensibilizan a nuestros estudiantes de la importancia que tiene su colaboración para mejorar las interacción entre los niños de primaria en los recreos de los centros educativos. Una vez recibida esta formación en los colegios, en la Facultad y en la Ludoteca de la ciudad, en la hora del patio, los estudiantes de Magisterio ponen en práctica los juegos en grupos cooperativos con niños de primaria.

Es un proyecto dónde colabora el E.O.E.P. Hoya-Monegros (dos orientadores y una trabajadora social) y la Ludoteca municipal, además de cuatro colegios de educación infantil y primaria de Huesca.

Es de gran interés para la Institución Universitaria como apoyo a la Comunidad y para nuestros estudiantes que tienen la oportunidad de estar en contacto con niños de primaria en un contexto escolar lúdico.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

La metodología que fundamenta dicho proyecto es la denominada Aprendizaje-Servicio (ApS). Los proyectos de ApS son procesos de enseñanza-aprendizaje en los que están presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. Hemos apostado por esta metodología –ApS- porque contribuye a la formación integral de los estudiantes como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria. Además de optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros estudiantes.

El Aprendizaje-Servicio es un metodología pedagógica basada en la experiencia (Stanton, 1990), en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los

estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003)

Coincidimos con Rial (2010) al entender el Aprendizaje-Servicio como una propuesta pedagógica que implica la realización de una acción solidaria protagonizada por los/las estudiantes, destinada a atender necesidades reales de una comunidad y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje. Por lo tanto, el ApS consiste en 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 (Puig y Palos, 2006). Además, el Aprendizaje Servicio sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia (Puig, Batlle, Bosch y Palos. 2007 p. 18).

Para describir en profundidad este proyecto nos parece necesario desglosar las principales fases del mismo:

a) Demanda del servicio

El proyecto nos lo propusieron los orientadores de los colegios, pues parece ser que era habitual en algunos colegios de nuestro entorno que la hora del “recreo”, paradójicamente, era para algunos niños y niñas un momento de soledad en algunas ocasiones y de tensión en otras.

En estos niños se observa que intentan quedarse en el aula con cualquier excusa y si se les invitaba a bajar al patio solían estar solos, observando cómo jugaban los demás o juntándose con algún otro niño o niña de sus mismas características. (Se puede decir que eran uniones “por exclusión” en lugar de “por elección o afinidad”).

También se daba una casuística diferente consistente en niños con escasa ‘competencia social’ que, más que aislados, acababan rechazados porque su forma de relacionarse con los compañeros era inapropiada y basada generalmente en un repertorio de conductas bruscas, de saltarse las normas de los juegos y de recurrir a la fuerza física.

En ambos casos, bien sea por timidez o por lo contrario, la situación tendía a cronificarse y no era raro que permaneciera con ligeras variaciones a lo largo de toda la etapa de primaria. Y ello a pesar de las frecuentes intervenciones de tutores y tutoras para reconducir la situación mediante entrevistas tutoriales y mediaciones en la resolución de conflictos. Intervenciones que en bastantes ocasiones sí alcanzaban el objetivo deseado.

Otro factor a considerar, de importancia cada vez más marcada, era la preponderancia que en las actividades del patio tenía el fútbol. Se había adueñado de tal manera de los recreos que “barría” las pistas de baloncesto y de todo tipo de juegos, y en los colegios grandes se llegaban a habilitar tres y hasta cuatro zonas distintas para que los distintos cursos pudieran jugar sus partidos y sus “ligas”.

En los colegios pequeños de la zona rural, al haber escaso número de alumnos, pasaba a ser la actividad prácticamente “monopolística”, y al chico que no le gustaba o no se le daba bien, quedaba condenado al ostracismo, cuando no le acompañara la etiqueta de “raro”. En estas circunstancias, el presunto elemento de socialización se transforma en elemento de “exclusión”.

Si bien este panorama no era generalizado, sí parecía realista afirmar que en la mayoría de las aulas había algún alumno que experimentaba esta problemática. Y si nos parábamos a pensar en los sentimientos que debe generar un día tras otro a lo largo de toda o buena parte de su escolaridad, y de su repercusión en el autoconcepto, convendremos en que vale la pena buscar formas educativas de abordar de manera sistemática este estado de cosas.

Nos dimos cuenta que los estudiantes de Magisterio que tenían que hacer sus prácticas en los colegios que participan en este proyecto, podían beneficiarse del mismo.

A los profesores de la Facultad nos pareció un proyecto perfecto pues pensamos que esta experiencia forma parte del aprendizaje servicio y en ella los estudiantes van a desarrollar muchas de las competencias básicas que deben trabajarse y alcanzarse en el prácticum II del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Nos resultó tan interesante que el año curso 2011-2012 se inició como Plan Piloto en el colegio Pedro J. Rubio de Huesca, el curso 2012-2013 se amplió a otro colegio de la ciudad el colegio Pirineos Pyrénéés, y en la actualidad dos colegios más el CEIP El Parque y el CEIP Pío XII han considerado necesario y beneficioso el implantar esta experiencia en sus centros.

b) Creación del equipo de trabajo y definición de objetivos

El equipo de trabajo está constituido por el Colegio Pedro J. Rubio, el Colegio Pirineos-Pyrénéés, el Colegio El Parque y el Colegio Pío XII, además del Equipo de Orientación Hoya Monegros y de la Ludoteca de Huesca. También formamos parte del equipo un conjunto de profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de diferentes departamentos, y estudiantes de magisterio del Grado de Educación Primaria, además de algunos estudiantes de 5º y 6º de Primaria del colegio que, voluntariamente han querido participar en el plan y ayudar a los monitores.

Los objetivos de cada uno de los miembros del grupo de investigación son:

- El personal de la Ludoteca Municipal: aporta los recursos lúdico-educativos a introducir en los recreos y asesora a los monitores que van a aplicar dichos recursos. Sus objetivos de trabajo son:
 - Aportar actividades lúdicas (juegos cooperativos, talleres etc.) para el tiempo de recreo.
 - Formar sobre su puesta en marcha a los monitores encargados de llevarlos a cabo con el alumnado.

- Sesiones de motivación y formación con el alumnado voluntario de 3º ciclo que cooperará con los monitores.
- Observación-participante en los recreos de los primeros días para supervisar su correcta ejecución.
- Reuniones quincenales de coordinación con los monitores y personal del centro para valorar el funcionamiento y tomar decisiones al respecto.
- El alumnado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca que esté realizando sus prácticas en los centros, y que se preste voluntario a colaborar en la actividad. Sus objetivos de trabajo son:
 - Recibir formación y asesoramiento en las ‘Técnicas de animación infantil y juego cooperativo’ que se van a utilizar en el programa.
 - Recibir información por parte del Equipo de Orientación y los Tutores, sobre las características personales y la “competencia social” del alumnado incluido en el plan.
 - Dirigir, en colaboración con otro monitor, y bajo la supervisión del personal de la ludoteca las actividades previstas para el recreo, responsabilizándose al final del mismo de la recogida del material empleado.
 - Llevar a cabo un ‘registro de observaciones’, tanto del grado de adecuación de la actividad, como de anécdotas significativas respecto a la participación de niños concretos
 - Participar en las reuniones informativas y de coordinación para el mejor funcionamiento del plan.
- Previsión de dedicación temporal:
 - Uno o dos días a la semana, en el recreo de la mañana (de 10’40 a 11’05).
 - Reunión quincenal del equipo de monitores con el personal de la Ludoteca Municipal para preparar y familiarizarse con las actividades a desarrollar en esa quincena.
 - Reunión semanal con el E.O.E.P. (en lunes o jueves a las 12 horas) para intercambiar información sobre el desarrollo del plan y para recibir orientaciones sobre la actuación con alumnos concretos.
 - Entrevistas discretionales y “puntuales”, tanto con Tutores, como con el Equipo Directivo, a medida que la aplicación del plan lo vaya demandando.
 - Sesión de evaluación final.
- Alumnado de 5º y 6º de Primaria del colegio que, voluntariamente quiera participar en el plan. Su función sería ayudar a los monitores y recibirían una formación/moti-

cción por parte de técnicos de la ludoteca y del equipo de orientación. Sus objetivos de trabajo son:

- Realizarán sesiones de concienciación, motivación y formación con alumnado de 5º y 6º que se preste voluntario para participar.
- Los alumnos-asistentes ayudarán a los monitores en las tareas que se les requieran: buscar-controlar-acompañar-ayudar... a los niños participantes en el plan.
- Colaborar en distribuir y recoger el material empleado en cada actividad.
- Servir de enlace entre los responsables de la actividad y el personal educativo del colegio (tutores, equipo de orientación, equipo directivo...)
- Poder, si así se les propone, encargarse de forma especial de ayudar, animar, explicar las instrucciones...a alguno de los niños.
- Su participación en el programa no podrá emplearse como justificación para evitar las actividades educativas previstas.
- El personal del EOEP y el Equipo Directivo del colegio, que estarían disponibles para tomar las decisiones pertinentes en la casuística que lo requiriera.

c) Actividades de formación con los alumnos del grado de Maestro

Los estudiantes de Magisterio reciben formación teórico/práctica sobre aprendizaje cooperativo y juegos cooperativos, y en los colegios, en la hora del recreo, ponen en práctica los juegos en grupos cooperativos con niños de primaria.

Las actividades previstas para los estudiantes son actividades teóricas durante 10 horas, donde recibirán formación sobre lo que es el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo impartidas por profesores de la Facultad.

También recibirán formación práctica que les impartirá la Ludoteca de la ciudad para darles a conocer diferentes juegos que pueden potenciar la cooperación entre los niños como puede ser: Bola de fuego, bola escondida, el bingo, el tesoro, polis y cacos, el pañuelo, la cadeneta, pelota sentada, zorros, gallinas y serpientes, el pilla-pilla, balón prisionero, el iglú, el cazador, entre otros.

En los colegios los estudiantes de Magisterio con los profesores y coordinadores del proyecto, analizarán las situaciones de los grupos sociales que aparecen en el patio de recreo y en las aulas y cada semana se organizarán sesiones para preparar el juego antes de realizarlo con los niños, y sesiones para valorar la implementación del mismo.

Después habrá un conjunto de sesiones prácticas donde los estudiantes desarrollaran estos juegos con alumnos de primaria en un contexto escolar lúdico como es el recreo.

Posteriormente harán sesiones de autoevaluación y crítica de su propia práctica, mediadas siempre por el maestro implicado en el proyecto, de tal manera que esta evaluación formati-

va servirá para mejorar la puesta en marcha de la próxima sesión práctica de juegos cooperativos con los niños de Educación Primaria.

d) Cronograma de trabajo

Calendario de actividades:

- sesiones teóricas las semanas del 11 al 21 de noviembre.
- sesiones prácticas a partir del día 25 de noviembre.

e) Evaluación del proyecto

Como ya se ha mencionado, cada semana, con posterioridad a la sesión llevada a cabo, se mantiene una reunión de todos los monitores con el profesor-coordinador del Proyecto y con la asistencia de un miembro del E.O.E.P. (generalmente la trabajadora social). En dicha reunión se valoraban los juegos y la dinámica de los alumnos y se hacía una puesta en común de lo que había funcionado y lo que había supuesto más dificultad.

En cada grupo se rellenaba una hoja de 'seguimiento semanal' (para valorar: 'informaciones significativas sobre los alumnos', 'resultado del juego' y 'previsión para la próxima semana').

Y para hacer la valoración del conjunto de la experiencia se mantuvo una reunión final donde estaban presentes todas las contrapartes.

Al finalizar la experiencia todos los agentes del proyecto (estudiantes de ambos niveles, profesores, coordinadores) tendrán que contestar un cuestionario diseñado para valorar la experiencia y los estudiantes de Magisterio también tendrán que presentar una memoria.

3. PARTICIPANTES

Este proyecto está constituido por un equipo interdisciplinar conformado por profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, el Equipo de Orientación de Hoya Monegros y la Ludoteca de Huesca, además de los estudiantes de tercero y cuarto del Grado de Magisterio de Educación Primaria que realizan las prácticas escolares y los alumnos de Educación Primaria de colegios de Huesca.

Los destinatarios del servicio son los alumnos de distintos colegios de Huesca de la etapa de Educación Primaria que han participado en este proyecto.

Contraparte: El Centro de Educación Infantil y Primaria Pedro J. Rubio, el CEIP Colegio Pirineos-Pyrénées, el CEIP El Parque, el CEIP Pío XII todos ellos de Huesca, el Equipo de

Orientación Educativa General de Huesca (Trabajadora Social y Orientador), y la Ludoteca de la Ciudad de Huesca.

4. NECESIDADES DETECTADAS

En el curso 2011-2012 el Orientador y la Trabajadora Social del CEIP Pedro J. Rubio de Huesca pusieron sobre la mesa una necesidad que es inherente, prácticamente a todos los colegios de primaria, la dinamización de los recreos para lograr una mayor inclusión de los alumnos, especialmente para aquellos que están en riesgo de exclusión.

Tanto el Orientador del centro como los profesores tutores detectaron que algunos alumnos tenían dificultades para integrarse en las aulas y en los recreos, y se encontraban aislados. Por ello el Equipo de Orientación nos solicitó diseñar una experiencia de intervención donde se pudieran romper las dinámicas segregacionistas y marginadoras que se han puesto de manifiesto entre los alumnos de Educación Primaria en los recreos, mejorando las relaciones sociales.

El origen de dicha demanda fue en un colegio concreto, tal y como hemos especificado, pero tras la exitosa experiencia y la misma necesidad –generalizada–, se han sumado a este proyecto tres colegios más, lo que supone un total de cuatro en el curso actual.

Así mismo, este proyecto responde a otra necesidad, la de desarrollar las competencias del título de Magisterio a través de metodologías más innovadoras y en contextos de prácticas reales.

5. LOS SERVICIOS PRESTADOS

Hasta la fecha sólo podemos hablar de los servicios prestados a los dos colegios que participaron en el proyecto el curso 2012-2013, en la actualidad como ya se ha comentado dos colegios más participan en el proyecto aunque todavía no tenemos datos, por lo que lo explicado aquí se ciñe a los servicios prestados en el colegio Pirineos-Pyrénées y el Pedro J. Rubio.

5.1. En el colegio Pirineos-Pyrénées

5.1.1. Los Monitores y grupos de Juego Cooperativo

El curso 2012-2013 se contó con la participación de 5 alumnas y alumnos de prácticas que se hicieron cargo, de forma individual, de 5 grupos de alumnos de 6º curso de Educación Primaria. A lo largo del desarrollo del programa dos grupos se unieron a fin de favorecer la dinámica y el último día se funcionó como gran grupo.

Cada grupo ha estado compuesto por once alumnos de las tres clases. Dadas las especiales características de los grupos y las dificultades de relación de algunos alumnos, entre los que había alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos de situaciones sociales muy desfavorecidas, se tuvo especial cuidado en la formación de los grupos de juego. Se crearon los grupos teniendo en cuenta que hubiera niños de las tres clases, equilibrio de género y búsqueda de relaciones adecuadas. De esta forma se cumplía el objetivo de ampliar las rela-

ciones sociales entre el alumnado del colegio así como de favorecer los modos de relación de los alumnos con falta de habilidades sociales.

5.1.2. Cronograma, horario y ubicación

El proyecto tuvo lugar entre el 3 de diciembre de 2012 y el 28 de enero de 2013, en este periodo el alumnado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación realizaban sus prácticas en el colegio.

En este tiempo se realizaron 5 sesiones de Juego Cooperativo en el periodo del recreo (10'30 a 11'00), aparte de las sesiones previstas de 'Formación' y las dedicadas a 'Valoración' (de cada sesión y la evaluación final).

El horario incluía la preparación conjunta de las sesiones y la del material necesario; la dirección y coordinación de las mismas; y la valoración posterior.

Se delimitaron y señalaron inicialmente 5 espacios en el patio exterior. Luego se modificaron los espacios a raíz de la experiencia del primer día y se utilizó también el polideportivo por dos grupos. Estos espacios eran fijos lo que agilizaba la puesta en marcha de la actividad.

5.1.3. Sesiones de Juego Cooperativo

En el centro, el equipo de atención a la diversidad junto a jefatura de estudios decidió que por el número de alumnos en prácticas la actividad era apropiada para 6º curso de primaria. En este nivel se daban un mayor número de alumnos con necesidades educativas, con pocas habilidades sociales y en general dificultades en las relaciones entre iguales.

Se concretó que el mejor momento para hacer la actividad era el recreo de los jueves, para posteriormente poder realizar la coordinación para evaluar el desarrollo del recreo y organizar el siguiente día.

La profesora coordinadora, con la ayuda de las tutoras, realizó el reparto de alumnos por grupos atendiendo criterios de género y afinidades, que quedarían estables a lo largo del desarrollo de la actividad.

Se organizó una sesión de presentación a las tutoras de 6º, con los objetivos a alcanzar y la forma de presentar la actividad a los alumnos para motivarlos a su participación en la misma. Se trataron aspectos de organización de los grupos en la tutoría, de los espacios disponibles en el recreo y de cómo se iba a abordar la primera sesión.

Se realizó una sesión inicial entre la profesora coordinadora, los alumnos en prácticas y la orientadora del EOEP donde se presentaron las características de cada grupo, se preparó la sesión inicial de Juego, con los juegos a desarrollar en la primera sesión y explicación de rutinas de funcionamiento y uso de espacios. En función de los juegos la coordinadora prepararía el material para ser entregado en un punto de encuentro en el recreo. En el desarrollo de las sesiones las tutoras, la coordinadora y ocasionalmente el EOEP estarían pendientes durante el desarrollo de la actividad para intervenir en caso que hiciera falta. Tras la sesión de juego, se valoraba la actividad, el funcionamiento del grupo y se preparaba la actividad para la sesión siguiente.

Cada grupo tenía asignado un color. Los niños llevaban una tarjeta sujeta con un imperdible con su nombre y el color de su grupo, tarjeta que habían confeccionado en clase de Plástica. Y los monitores les esperaban con una tarjeta de plástico del color correspondiente. Al no cambiar los grupos esta tarjeta perdió su función a lo largo de las sesiones.

5.2. En el CEIP Pedro J. Rubio

5.2.1. Los Monitores y grupos de Juego Cooperativo

El curso 2012-2013 se contó con la participación de 13 alumnas y alumnos de prácticas que se hicieron cargo, por parejas, de 6 grupos de alumnos del 1º ciclo de Primaria.

Dado que atendieron a la totalidad de alumnado del ciclo, cada grupo estaba compuesto por unos 25 alumnos de 6 clases diferentes. De esta forma se cumplía el objetivo de ampliar las relaciones sociales entre el alumnado del colegio.

5.2.2. Cronograma, horario y ubicación

El proyecto tuvo lugar entre el 3 de diciembre de 2012 y el 28 de enero de 2013, periodo en que el alumnado de la Facultad de Educación realizaba sus prácticas en el colegio.

En este tiempo se realizaron 5 sesiones de Juego Cooperativo en el periodo del recreo (10'40 a 11'10), aparte de las sesiones previstas de 'Formación' y las dedicadas a 'Valoración' (de cada sesión y la evaluación final).

El horario incluía la preparación conjunta de las sesiones y la del material necesario; la dirección y coordinación de las mismas; y la valoración posterior.

Se delimitaron y señalizaron 5 espacios en el patio exterior y uno más en el polideportivo. Estos espacios eran rotatorios.

5.2.3. Sesiones de Juego Cooperativo

En la última sesión preparatoria se diseñaron 5 sesiones (una para cada semana) que se programaron sucesivamente para cada grupo de alumnos, introduciendo las correcciones y mejoras que se consideraron.

Cada grupo tenía asignado un color. Los niños llevan una tarjeta sujeta con un imperdible con su nombre y el color de su grupo, tarjeta que habían confeccionado en clase de Plástica. Y los monitores les esperaban con un ladrillo de plástico del color correspondiente. Las tutoras de 1º ciclo se habían encargado de informar a su grupo de la actividad, motivarles hacia la misma y hacer el reparto de grupos para que resultasen equilibrados y diversos. Se les había proporcionado desde el E.O.E.P. un documento con orientaciones al respecto.

Sesiones elaboradas

- 'UNO': Juegos Cooperativos con paracaídas.
- 'DOS': Juego de 'los paquetes', j. de 'los trenecitos', j. de 'la cadeneta'.

- ‘TRES’: ‘Chocolate inglés’ (por parejas) y ‘Arrancar cebollas’.
- ‘CUATRO’: Juego del ‘Gavilán’ (por parejas), j. del ‘Stop’, j. de ‘Simón dice’ (en grupo).
- ‘CINCO’: ‘Pelota sentada’ y ‘Las estatuas’.

Materiales: el único que se salía algo de lo corriente ha sido el paracaídas, prestado a una monitora por una entidad de tiempo libre. El resto ya estaba en el propio centro: sogas, aros, pelotas, conos...

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Tal y como se ha comprobado desde el proyecto piloto, los alumnos de la Facultad mejoraron sustancialmente sus conocimientos sobre el diseño y uso de los juegos cooperativos puesto que pudieron ponerlos en práctica bajo la tutela de los Orientadores y los profesores de los colegios preparando con ellos las intervenciones y evaluando el resultado de las mismas.

Por otra parte, las mejoras en nuestros estudiantes de Magisterio son evidentes, pues el participar en este proyecto les permite estar en contacto con la realidad del recreo de una escuela, conocer y poder observar las dinámicas que se ponen en marcha en dichos recreos, conocer y aprender a diseñar y a implementar juegos que potencian las relaciones cooperativas y no competitivas, y desarrollar en el diseño, preparación e implementación de estos juegos y a través de la formación recibida, muchas competencias del título.

Además hay una transferencia a los niños de los colegios puesto que mejoran las interacciones que se producen en los recreos de los colegios entre los niños de primaria, potenciando los valores de convivencia, respeto, integración, igualdad de sexos, no discriminación por razón de raza ni condición física o psíquica, etc.

7. CONCLUSIONES

La valoración por las diferentes contrapartes que se realiza sobre este proyecto es muy positiva, por ello podemos definir esta experiencia como exitosa.

- Las tutoras, el EOEP y los monitores valoran positivamente la experiencia ya que durante estos recreos había cambios en las actividades, en las relaciones y más interacciones que las habituales entre los niños de 5º y 6º de Educación Primaria.
- Los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, valoran la relación interna del juego como muy buena, tan sólo hay un alumno que la valora como mala.

En lo que respecta a estos últimos, se observa que aunque los niños sin problemas de relación son los que mejor han valorado la actividad, en el desarrollo de la misma se observaba a los niños poco integrados también contentos.

En lo relativo a posibles cambios en la actividad hay quien piensa que no haría ningún cambio, porque si interesa integrar a determinados alumnos la única forma es organizar los grupos previamente. Sería necesario en este caso hacer una intensa labor tutorial que acompañara la actividad y buscar la forma de incentivar que jueguen todos. En otro sentido, también se valora bien la actividad pero dejando la participación voluntaria. Se apunta también que en el último ciclo la actividad podría ser enfocada más hacia el ámbito deportivo que al de juego.

Por parte del profesorado del 1º ciclo de Primaria valora muy positivamente la experiencia habiéndose observado una clara evolución favorable en cuanto a la actitud y cooperación de los alumnos desde el primero al último día. Se percibía a simple vista que el ambiente en el patio era más relajado y alegre, con un mejor aprovechamiento de los espacios por parte de los niños.

Desde el EOEP y el Equipo Directivo del colegio se percibe como muy positiva la visualización de una alternativa “divertida” al monopolio del fútbol y la apertura de los alumnos a establecer nuevas relaciones con otros compañeros. Además de la ruptura, costosa en algún caso, de los agrupamientos de niños y de niñas. Se reconoce, asimismo, la buena labor desarrollada por los alumnos en prácticas con niños y niñas de baja edad con la dificultad que eso supone de autocontrol, atención, comprensión de instrucciones de cierta complejidad...

Por nuestra parte, la realización de estas prácticas también es valorada de manera positiva; nos aproxima más a nuestro alumnado creando una relación más cercana con ellos, al igual que nos acerca a la realidad de aquellas etapas educativas para la que estamos formando docentes.

El alumnado de la Universidad ha respondido de manera muy positiva a estas experiencias. Hemos podido detectar, a través de un cuestionario y de las conversaciones informales que teníamos con ellos, su alta motivación así como su implicación en el proyecto.

Así mismo, la mayoría de los docentes nos han confirmado su interés en continuar participando en este tipo de actividades. Lo cual nos resulta muy gratificante a las profesoras que hemos impulsado esta experiencia.

Además, hemos conseguido crear una red de trabajo y colaboración entre la universidad y los centros educativos que podemos utilizar para futuras colaboraciones y que es tan necesaria. Porque desde la Facultad firmamos nuestra responsabilidad con nuestro entorno, por ello nos parece esencial establecer compromisos y crear redes de colaboración entre Escuela y Universidad, que a nuestro parecer son fundamentales para el incremento de la calidad de los estudios que ofertamos, acercando la realidad a las aulas y haciendo que nuestros alumnos aprendan significativamente (Vázquez, Gayán, Liesa, y Arranz, 2013).

En conclusión, tras esta experiencia y refutado con otros proyectos de ApS que hemos llevado a cabo, hemos detectado que gracias a esta metodología los alumnos pueden adquirir y desarrollar competencias, concretamente competencias transversales, que desde una metodología más tradicional difícilmente lo podrían hacer. Porque el ApS permite aplicar lo estudiado en situaciones reales y motiva a desplegar la creatividad e iniciativa, promueve el compromiso personal y social –conducta prosocial-, incrementa la autoestima y la identidad, alimenta la empatía interpersonal y social, estimula las actitudes y habilidades para la

comunicación, promueve la colaboración, etc. entre otras competencias. Sucintamente, entendemos que el beneficio que la metodología de ApS tiene para el alumnado un cuádruple sentido:

- a) Desarrollo de estrategias y competencias profesionales.
- b) Contacto con una realidad que de otra forma les sería imposible hasta el momento de su incorporación laboral. En este sentido, el ApS conlleva también una primera orientación laboral.
- c) Aprendizaje más significativo, más motivante y con sentido aplicativo, de utilidad.
- d) Desarrollo de valores de solidaridad y altruismo.

Por todo lo expuesto, mantenemos que el ApS resulta notablemente estimulante y enriquecedor para el alumnado, así como también para el entorno próximo, ya que en última instancia esta metodología contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios que son, obviamente, parte de la ciudadanía. Coincidimos con Marta y González (2012) en que las prácticas de ApS en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, se ajustan a los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde competencias genéricas o transversales constituyen una de las exigencias formativas. De este modo, entendemos que el Aprendizaje-Servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos -una formación que atienda tanto a contenidos disciplinares, profesionales, competenciales y actitudinales (Ferran y Guinot, 2012).

REFERENCIAS

- Ferran, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, XII(Nº extra), 187-195.
- Marta, C. 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(Núm. especial noviembre), 577-588.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, (357), 60-63.
- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping toward a definition. En J. Kendall y Asociados (Eds.), *Combining Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service*, Vol. 1 (pp. 65-67). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Stephenson, M., Wechsler, A. y Welch, M. (2002). *Service Learning in the Curriculum: a faculty guide*. Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.

- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. *Tzhoecoen*. 3(5), pp. 40-60.
- Vázquez, S; Gayán , T. Liesa, M. y Arranz, P. (2013). ApS y atención a la diversidad: SAAC-PRENDER innovación, inclusión y formación. En B. Vigo y J. Soriano (Coord.), *Educación Inclusiva y formación del profesorado* (pp 392-400). Universidad de Zaragoza: Grupo Educación y Diversidad. Recuperado de <http://www.grupo-edi.com/anuarios.php>





**ESCUELA DE VIDA SALUDABLE UNA EXPERIENCIA
DE APRENDIZAJE Y SERVICIO ENTRE ESTUDIANTES,
VOLUNTARIOS Y PERSONAS DISCAPACITADAS**

Noelia Vázquez¹, M. Cruz Molina¹ y María Vila²

Universidad de Barcelona¹
Fundación BestBuddies²



1. INTRODUCCIÓN

La salud es el completo bienestar biopsicosocial (OMS, 1968), sin embargo para promover la salud de forma integral debemos tener en cuenta, entre otros factores, la autonomía y la solidaridad (Gol, 1977, p. 1036). Es en base a estos dos conceptos que se construye la experiencia de aprendizaje y servicio impulsada entre la asignatura optativa de Educación, Formación y Salud (EFS) de la *Universidad de Barcelona* y la *Fundación BestBuddies*.

La asignatura de “*Educación, Formación y Salud*” es una optativa que pretende fomentar competencias cognitivas, actitudinales y comportamentales en el alumnado del Grado de Educación social y Pedagogía para trabajar con los diferentes colectivos para la promoción y prevención a través de la educación para la salud. Si bien la conexión entre aprendizaje teórico y experiencial es un elemento clave de dicha asignatura, no siempre resulta sencillo conectar el proceso de aprendizaje de los alumnos con experiencias y necesidades de otros colectivos.

Según la Berjano y García (2010) la discapacidad intelectual se refiere a un particular estado de funcionamiento que comienza en la infancia y en el que coexisten limitaciones en la inteligencia junto con limitaciones en habilidades adaptativas.

La educación para mejorar los estilos de vida y la calidad de vida en las personas con discapacidad, debe plantearse igual que en la población general, aunque también de forma específica por el mayor riesgo de padecer problemas de salud (Molina y Pastor, 2003). Es necesario fomentar estilos de vida activos y hábitos alimentarios saludables, para prevenir alteraciones nutricionales, como el exceso de peso y la obesidad, más frecuentes en las personas con discapacidad a consecuencia de la tendencia al sedentarismo, alimentación rica en grasas y anomalías asociadas (Arroyo, Ansótegui y Rocandio, 2006).

La Fundación BestBuddies, es una fundación privada de utilidad pública, inscrita en el Registro de Fundaciones y clasificada como fundación de asistencia e inclusión social y promoción del voluntariado. La misión de BestBuddies España “Mejores Amigos” es establecer un movimiento de voluntariado global para crear oportunidades de amistad “uno a uno” entre un voluntario y una persona con discapacidad intelectual o trastorno del desarrollo, así como desarrollar su integración laboral y su capacidad de liderazgo. La experiencia de colaboración de la fundación con la universidad se remonta a cursos anteriores, ya que se considera una fortaleza para usuarios y voluntariado el poder vivir experiencias con un tercer colectivo.

La base de BestBuddies es el uso de las relaciones interpersonales (amistad) como nexo de conexión con personas con discapacidad intelectual. Hay dos espacios de encuentro dentro de la fundación, que a continuación hacemos explícito.

En primer lugar encontramos la denominadas “Parejas de amigos y amigas”. Este binomio, es la base de la fundación, la amistad uno a uno, entre una persona con discapacidad intelectual y una persona voluntaria. Este binomio es la base para la participación en cualquier actividad, se presupone que la persona voluntaria “cubre” cualquier necesidad que pueda tener la persona con discapacidad para poder participar en el resto de proyectos y actividades de la fundación. Las parejas de amigos se dividen en tres programas según las edades:

- Colegios: jóvenes entre 15 y 21 años escolarizados

- Universidades: jóvenes entre 21 y 30 años
- Ciudadanos: personas a partir de 30 años

Dentro del programa universidades se establecen las parejas de amigos como parte de proyectos de APS, ofreciéndoles a los y las estudiantes la oportunidad de hacer el voluntariado en BestBuddies como parte de su aprendizaje. Tenemos convenio con diferentes universidades (*Universitat de Barcelona, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Blanquerna y Universitat Pompeu Fabra*).

En segundo lugar, la fundación realiza diferentes actividades y proyectos grupales. Así por ejemplo queremos destacar, las actividades que se realizan en grupos de parejas de amigos, para socializarse, recaudar fondos, promocionar la entidad o aprender nuevas habilidades. Es en este espacio dónde se enmarca el presente proyecto de APS.

Según Halsted (1998), el Aprendizaje y Servicio es una metodología de enseñanza y aprendizaje gracias a la cual los jóvenes desarrollan habilidades mediante el servicio a sus comunidades. Además se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo, mediante procesos de participación comunitaria activa, organizada y tutorizada. (Puig, 2010). Por tanto, de acuerdo con la necesidad de aprendizaje detectada por las dos instituciones implicadas, así como el servicio requerido por la Fundación BestBuddies, la metodología de Aprendizaje y Servicio, es vista como una ocasión de colaboración para ambas. En primer lugar se plantea como una oportunidad para fomentar el aprendizaje reflexivo y experiencial en materia de salud, tanto de alumnos, como usuarios, como voluntariado, basado en la autonomía y la solidaridad. Y, en segundo lugar, responder no sólo a las necesidades educativas, sino también a las necesidades sociales en materia de alimentación saludable en el colectivo de personas con discapacidad.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

La iniciativa “*Escuela de vida saludable una experiencia de aprendizaje y servicio entre estudiantes, voluntarios y personas discapacitadas*” fue llevada cabo durante cuatro meses del curso académico 2013-2014 entre la Universidad de Barcelona y la Fundación BestBuddies.

Esta iniciativa surgió en septiembre de 2013 con el objetivo de conectar las necesidades de aprendizaje y servicio detectadas por los trabajadores de la Fundación y las profesoras de la asignatura EFS en relación a alumnos, usuarios con discapacidad y voluntarios. Un elemento imprescindible para que este vínculo se diera fue el papel de la Oficina de Aprendizaje y Servicio de la *Universidad de Barcelona*. Dicho organismo facilitó la toma de contacto entre el personal de la asignatura de la fundación, para poder emprender juntas el trabajo coordinado para el beneficio de los diferentes participantes.

A partir de esta primera conexión entre ambas instituciones fue diseñado un plan de aprendizaje de todos los participantes, así como del proyecto de servicio llevado a cabo por parte del alumnado en beneficio de los usuarios y voluntarios.

Las profesoras mantuvieron el plan docente establecido por la asignatura. Sin embargo, ofrecieron a los alumnos interesados, la posibilidad de participar de una experiencia que

conectará su proceso formativo en materia de diseño de intervenciones en educación para la salud, con la necesidad de una institución social de recibir sus servicios. De acuerdo con esto todos los alumnos siguieron el mismo aprendizaje teórico, que contó con la colaboración puntual de la *Fundación BestBuddies*, en cuanto a los contenidos de educación para la salud en personas con discapacidad. Por lo que respecta al aprendizaje y la evaluación práctica, en el caso del alumnado implicado en la iniciativa, fue más específica, ya que consistió en el diseño de una intervención acorde a las necesidades detectadas por la Fundación, que, como el resto de los grupos de trabajo, fue presentada al grupo clase en una sesión especialmente diseñada para ello.

Simultáneamente el personal de la Fundación creó grupos de trabajo entre usuarios y voluntarios y les informó de la futura colaboración del alumnado universitario

En la sesión de planificación y liderazgo organizada por la fundación BestBuddies en noviembre, se ofreció la primera formación a las parejas de amigos, dónde se establecieron los horarios y el resto de sesiones que se realizarían por parte de las alumnas de la universidad.

Las sesiones teóricas se realizaron durante los meses de enero y febrero, y fueron adecuadas tanto en lenguaje como en contenidos, para todas las personas participantes en el proyecto.

3. PARTICIPANTES

Los participantes de esta iniciativa fueron dos alumnas de la asignatura optativa “Educación, Formación y Salud” del Grado de Educación Social y de Pedagogía de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que se oferta de forma conjunta en los cursos tercero y cuarto en las dos titulaciones.

La fundación BestBuddies basa su organización en el binomio de la pareja de amigos/as, formada por una persona con discapacidad intelectual y una persona voluntaria. Las parejas de amigos y amigas se establecen según afinidades de las dos personas.

En la sesión de evaluación final del curso en junio del 2013, se pidió a las parejas de amigos y amigas que decidieran si querían participar en la escuela de vida saludable durante el curso siguiente. 6 parejas de amigos y amigas se comprometieron a formar parte activa del proyecto y 4 más a colaborar de forma puntual.

Las profesoras de la asignatura (2) y el personal de la Fundación (1) fueron los encargados de realizar el seguimiento y evaluación durante todo el proceso.

4. NECESIDADES DETECTADAS

En primer lugar queremos referirnos a las necesidades detectadas desde el profesorado de la Universidad de Barcelona. La experiencia de los últimos años en el desarrollo de la asignatura optativa citada anteriormente, permitió a las profesoras detectar la necesidad de trabajar con el alumnado la educación para la salud conectada no sólo con sus experiencias previas propias, sino con otras experiencias surgidas de las necesidades reales de la comunidad. Los beneficios del aprendizaje experiencial son diversos, entre los que queremos destacar

la interpretación profunda de la experiencia vivida, generando cambios en estructuras cognitivas y emocionales fuertemente arraigadas y conllevando al desarrollo de capacidades de resolución de situaciones complejas (Romero, 2010). La necesidad de un aprendizaje más integral, no sólo fue concretada en el insuficiente aprendizaje experiencial, sino también en la necesidad de un aprendizaje basado en la responsabilidad cívica y el compromiso de la comunidad, propios del ApS (*Campus Compact National Center for Community Colleges*). Por otro lado, se ha detectado la necesidad de mejorar la formación aplicada a la diversidad de colectivos específicos que requieren acciones educativas para la mejora de la salud y la calidad de vida, entre ellos las personas con discapacidad.

En segundo lugar las necesidades académicas, fueron complementadas por las necesidades detectadas por la Fundación BestBuddies. Desde BestBuddies se había detectado la tendencia hacia la vida poco saludable que tienen muchas de las personas implicadas en la Fundación, con o sin discapacidad, especialmente las personas con discapacidad de más de 25 años y que no están en ningún centro educativo. También se detectó la tendencia a celebrar y festejar cada acontecimiento, ya fueran los encuentros de las parejas de amigos o amigas, como los encuentros grupales, con comidas poco saludables. Estos aspectos, junto con la preocupación creciente de los padres y tutores por la salud de las personas con discapacidad que tiene a cargo, nos llevó a plantear el proyecto de la escuela de vida saludable.

5. SERVICIOS

Las alumnas de la asignatura de EFS ofrecieron formación teórico-práctica en educación para una alimentación saludable y el diseño de una campaña temática a los usuarios y voluntarios de la Fundación BestBuddies. La formación consistió 4 sesiones teóricas sobre los principios básicos de una alimentación saludable y de la importancia de practicar ejercicio físico, haciendo especial énfasis al colectivo de personas con discapacidad. Las diferentes sesiones se llevaron a cabo en 4 fines de semana.

Las alumnas diseñaron también una sesión práctica, que junto con la sesión dedicada a la difusión de la campaña de los contenidos aprendidos, se han pospuesto hasta el curso siguiente por cuestiones organizativas de la fundación.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Las alumnas de la asignatura de EFS que decidieron formar parte de la experiencia recibieron formación en alimentación saludable, discapacidad, Aprendizaje y Servicio y diseño de intervenciones de educación para la salud. Las alumnas dispusieron no sólo de información teórica, sino que pudieron disponer de otras experiencias previas relacionadas con las intervenciones promotoras de alimentación saludable para personas con discapacidad. Esta formación se realizó en el marco del Plan Docente seguido para todo el alumnado de la asignatura, sin embargo en el caso de las alumnas participantes de la experiencia, el diseño práctico sujeto a evaluación, fue elaborado de acuerdo al servicio a prestar. Las alumnas recibieron apoyo tutorial del profesorado, así como también recibieron soporte por parte de la Fundación para resolver dudas en cuanto al colectivo específico y para finalmente consensuar el diseño de la intervención a ejecutar. Formando parte del diseño de la intervención,

fueron elaborados diversos materiales con fuerte contenido visual, teniendo en cuenta al colectivo prioritario al que iban dirigidos.

Los usuarios y voluntarios de la Fundación BestBuddies, gracias al alumnado de la asignatura, se formaron sobre los principios básicos de una alimentación saludable y ejercicio físico, recibieron consejos específicos teniendo en cuenta sus necesidades específicas, y fueron capaces de diseñar una campaña de difusión de estilos de vida saludable.

Finalmente se optó por realizar una única campaña con materiales iguales para todos los participantes y compartidos por todos también. De esta manera se han optimizado recursos y ha sido posible una campaña más completa, que cada pareja de amigos puede adaptar y/o recortar si lo precisa, a su gusto y necesidad.

Los tres colectivos aprendieron a trabajar desde la cooperación y solidaridad rompiendo barreras y fomentando la autonomía. Esto fue posible no sólo a partir de los aprendizajes teóricos liderados en primer lugar por el profesorado y los trabajadores de la fundación, sino también del trabajo conjunto que tuvieron que diseñar los tres colectivos para tirar adelante la campaña de difusión.

7. CONCLUSIONES

La experiencia aquí descrita fue evaluada en dos fases. Una primera fase liderada por las profesoras de la asignatura se basó en el seguimiento tutorial y la corrección de la entrega del diseño de intervención. Una segunda fase, fue realizada por el personal de la Fundación se realizó a través de la observación, el seguimiento y la evaluación final del servicios realizado por las alumnas y de los aprendizajes desarrollados por usuarios y voluntarios. Gracias a este sistema de evaluación podemos extraer diversas conclusiones.

En primer lugar, uno de los aspectos que queremos destacar son los exitosos resultados académicos de las alumnas, así como la mejora de su compromiso social. Las alumnas no sólo obtuvieron una excelente evaluación a nivel de los aprendizajes adquiridos durante el periodo lectivo, sino que se mantuvieron conectadas con la asociación pese a haber finalizado el periodo lectivo. Esta evidencia en relación a la responsabilidad social, resulta acorde con los resultados obtenidos por otros autores en experiencias de Aprendizaje y Servicio como Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007).

En segundo lugar los beneficios que esta experiencia supuso para los usuarios y voluntarios de la fundación son múltiples. BestBuddies es una fundación todavía muy pequeña en Barcelona, con recursos muy limitados, es por ello que la vinculación de alumnas con conocimientos especializados en el proyecto, ha sido de vital importancia.

La realización del proyecto ha sido una fuente de socialización más para los usuarios, así como un aprendizaje en temas que no conocían demasiado, sobre todo las personas con discapacidad. Entender el porqué de las restricciones alimenticias que a veces pueden sufrir ha sido muy positivo, tanto para los usuarios con discapacidad como para sus familias, ya que de esta manera se implican en el proceso de dieta o de realización de ejercicio de manera totalmente distinta, entendiendo el por qué.

Para las personas voluntaria a sido una oportunidad para compartir desde la igualdad espacios formativos con sus buddies con discapacidad, compartiendo la experiencia de aprender con ellos y siguiendo y apoyando su proceso de aprendizaje.

A nivel global para la fundación ha sido una experiencia a nivel de gestión, y a pesar de suponer un esfuerzo administrativo añadido a supuesto un enriquecimiento enorme y un salto cualitativo a destacar, basado en necesidades reales de los usuarios y sus familias.

Finalmente, queremos resaltar los progresos a nivel actitudinal que supuso el trabajo compartido entre colectivos diversos, entre ellos el colectivo de personas con discapacidad, afectado por fuertes discriminaciones sociales. La creación de espacios de interacción positiva que permitan generar relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, cooperación, convivencia, dialogo e intercambio (Giménez, 1997), ha mostrado beneficios en la ruptura de barreras actitudinales y prejuicios en materia de inmigración, sin embargo esta iniciativa nos permite observar los resultados positivos en la interacción entre colectivos diversos. La experiencia actual ha permitido hacer extensivo el trabajo de solidaridad, autonomía y de ruptura de estigmas, a partir de las experiencias por parejas de amigos propio de la Fundación BestBuddies, al alumnado de Educación Social y Pedagogía.

Esta iniciativa representa no sólo un referente innovador en cuanto al trabajo teórico-práctico realizado por estudiantes del ámbito socieducativo en el ámbito de la salud fuera de las aulas universitarias, sino un ejemplo de iniciativa para el conjunto de la sociedad. El trabajo colaborado desde y para la diversidad ha traspasado las paredes de las aulas universitarias y de las instituciones sin ánimo de lucro, gracias a la campaña liderada por los protagonistas de esta iniciativa. Todo ello no hubiera sido posible sin el referente metodológico del Aprendizaje y Servicio.

REFERENCIAS

- Arroyo, M., Ansótegui, L. y Rocandio, A. (2006). La alimentación de personas con discapacidades: cumplimiento de las recomendaciones para la ingesta de alimentos y nutrientes. *Osasuna*, 7, 139-150.
- Berjano, E. y García, E. (2010) *Discapacidad intelectual y envejecimiento: Un problema social del s.XXI*. Madrid: FEAPS.
- Giménez, C. (1997) La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-160.
- Gol, J. (1977). La salut. *Anales de Medicina*, 63(7), 1025-1040.
- Halsted, A. (1998) Educación redefinida: la promesa del aprendizaje servicio. En AA.VV. (Eds.), *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar* (pp. 23-24) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, M. C. y Pastor, C. (2003). Educación para la salud y discapacidad: una experiencia de formación compartida. En: M. C. Molina y M. Fortuny, *Experiencias educativas para la promoción de la salud y la prevención* (pp.123-136). Barcelona: Laertes.
- OMS (1968). Página web de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/es/>

- Puig, J. M, Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia - Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.). (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Romero, M. (2010) El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10(8), 89-102.





**CUANDO LOS DESTINATARIOS SON LOS CENTROS
EDUCATIVOS: CLAVES DEL ÉXITO**

Roser Batlle, Jaume Maranges, Jara Costa, Carles López, Katie Carr,
Queralt Prat i Pubill y Alfred Vernis

Esade Business School
Universidad Ramon Llull



1. MARCO GLOBAL DE LA ASIGNATURA

1.1. ¿Qué es la asignatura de Entrenamiento al Liderazgo Social?

Una asignatura obligatoria (Figura 1) para estudiantes de 2º BBA (Dirección y Administración de Empresas) donde aprenden comunicación en público, para después aplicar lo aprendido diseñando y dinamizando un taller de expresión oral con alumnado de secundaria: el Taller Comunica.

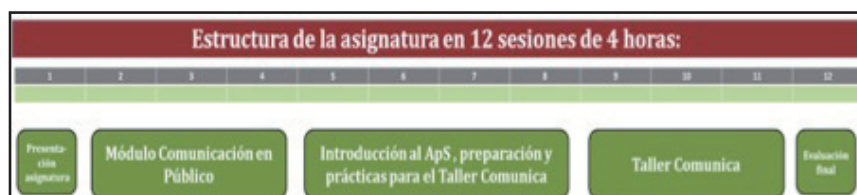


Figura 1. Asignatura de Entrenamiento Social.

1.2. ¿Qué aprenden nuestros estudiantes?

Competencias para hablar en público: aspectos de forma, de fondo, empatía y control de nervios.

Competencias para motivar y gestionar grupos (los alumnos de los centros educativos) para que consigan adquirir estas mismas capacidades.

1.3. ¿Cuál es el reto o necesidad social al que se enfrentan?

Fortalecer la expresión oral de los adolescentes, a fin de que puedan mejorar las presentaciones en público de sus trabajos académicos o proyectos sociales.

1.4. ¿Qué es el Taller Comunica?

Para los estudiantes de Esade, el Taller Comunica es una práctica de aprendizaje-servicio dentro de la asignatura Entrenamiento al Liderazgo Social - Modalidad Comunicación en Público.

Es un taller de expresión oral donde los estudiantes universitarios transmiten a grupos de jóvenes de institutos o de entidades sociales aquello que previamente han aprendido en un Módulo de Comunicación en Público.

La edad mínima de los destinatarios es de 15-16 años y los estudiantes de Esade se organizan en equipos de 3 a 5 miembros para atender cada taller, que aconsejamos no sobrepase los 25 alumnos. Si es necesario o conveniente, dividimos un grupo-clase en dos talleres.

Cada taller dura 3 sesiones de 2 horas cada una, y se lleva a cabo en los centros educativos o entidades sociales, a razón de una sesión semanal durante 3 semanas consecutivas.

Los talleres contienen explicaciones, análisis de vídeos, ejercicios, juegos, prácticas individuales y grupales y la grabación de un vídeo global de la experiencia a cargo de los estudiantes de Esade (Figura 2).



Figura 2. Estudiantes de Esade impartiendo el Taller Comunica en el Instituto Pla i Ferreras de Sant Cugat; en la Fundació Marianao de Sant Boi de Llobregat y en el Instituto Eduard Fontserè de L'Hospitalet de Llobregat.

1.5. ¿Cómo lo hacemos?

Trabajamos en alianza con institutos, entidades sociales, ayuntamientos y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (Figura 3).



Figura 3. Alianzas.

1.6. ¿Cuál es nuestro impacto?

A lo largo de un curso académico¹:

- 34 Talleres Comunica en 12 institutos y 4 entidades sociales.
- 176 estudiantes de BBA implicados y 600 jóvenes beneficiados.

La asignatura otorga 3 créditos ECTS y se imparte en castellano, catalán e inglés.

2. LAS CLAVES DEL ÉXITO

A continuación relatamos cuáles son los aspectos que estamos valorando como claves a la hora de relacionarnos con los centros educativos del entorno, que son los destinatarios directos del servicio que llevan a cabo nuestros estudiantes. Utilizamos el término “centros educativos” para referirnos también a las entidades de educación no formal (Figura 4).

1. Más información: www.apscomunicacioenpublic.wordpress.com

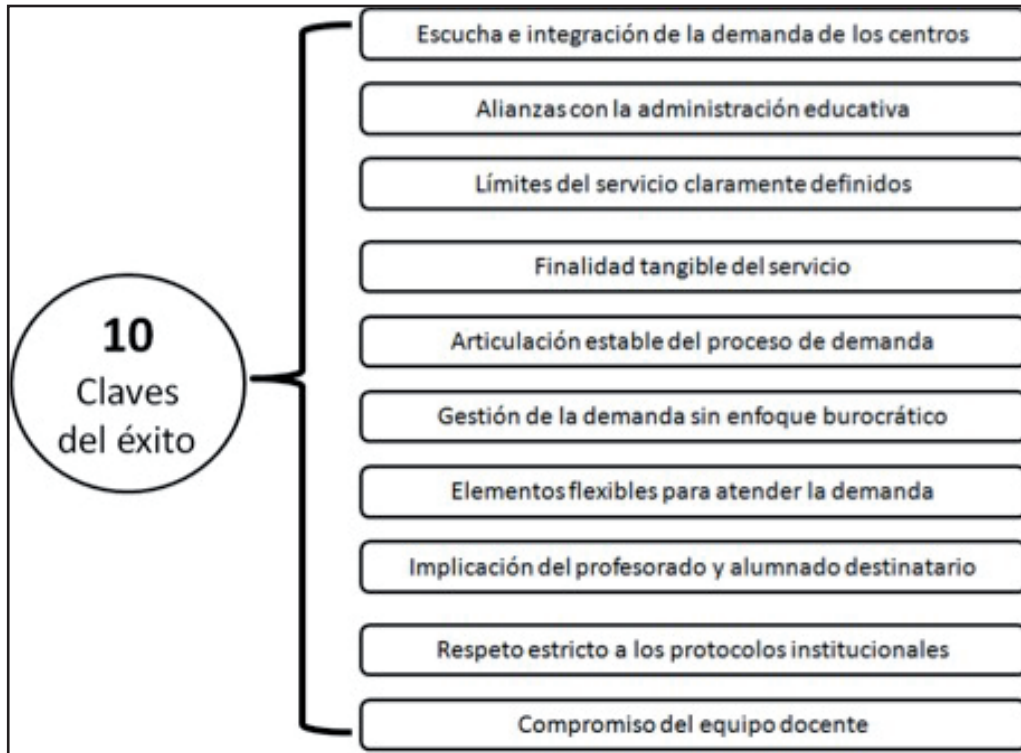


Figura 4. Claves del éxito I.

2.1. Escucha e integración de la demanda de los centros educativos

Ya en el momento antes de diseñar la asignatura, hace tres años, contrastamos con los centros educativos de la zona si era acertada nuestra intuición cuanto a la necesidad social (Figura 5 y 6).



Figura 5. Claves del éxito II.



Figura 6. Claves del éxito.

Habíamos estado pensando en la comunicación en público por cuanto es todavía una asignatura pendiente en secundaria, pero no quisimos lanzarnos a ofrecer esta posibilidad sin tener en cuenta la percepción de los institutos y entidades sociales.

Por ello, nos entrevistamos bilateralmente con algunos centros educativos; hablamos del tema con profesores destacados de Sant Cugat (municipio donde está el Campus Esade) y, con el apoyo del ayuntamiento de esta ciudad, montamos finalmente una reunión con los que fueron los centros educativos piloto de la primera edición de la asignatura.

Estos centros confirmaron nuestra hipótesis acerca de la comunicación en público, por lo que celebraron nuestro ofrecimiento. Por otro lado, expresaron también otras necesidades (educación para el emprendimiento y refuerzo del inglés) que creían que nosotros podíamos asumir a la larga.

Cuanto a la educación emprendedora, puesto que Esade es una escuela de negocios, tenía su lógica que los centros educativos nos la demandaran, pero no vimos posible estructurar ningún servicio razonable para ellos, porque nuestros estudiantes de 2º curso no poseen todavía conocimientos y habilidades suficientes en este ámbito.

Además, el departamento de Educación de la Generalitat estaba en ese momento articulando su propuesta de educación emprendedora en la ESO y no quisimos interferir en este proceso.

Sin embargo, estamos empezando a dar respuesta a la demanda de fortalecimiento del inglés, ofreciendo nuestro Taller Comunica en esta lengua. Es cierto que en algunos casos el nivel de inglés de los chicos y chicas del instituto es insuficiente para impartir el taller totalmente en este idioma y a la dificultad de adquirir habilidades comunicativas añadiríamos la dificultad de hacerlo en inglés. Pero estamos ensayando una modalidad más flexible, en la cual los chicos y chicas de los institutos, si no poseen un gran nivel de inglés, se les motiva a expresarse en él después de haber “ensayado” las habilidades en catalán o castellano.

En resumen: Creemos que este modus operandi de consulta, escucha y esfuerzo por integrar la demanda real de los centros educativos ha influido positivamente en el compromiso de los mismos y en marcar una relación respetuosa y profesional entre nosotros.

2.2. Alianzas con la administración educativa

Para intervenir educativamente en los institutos era y es necesario el visto bueno de la administración educativa: la Delegación de Educación de la Generalitat en la comarca donde empezamos a actuar y el Ayuntamiento de Sant Cugat (Figura 7).



Figura 7. Reportaje sobre nuestro proyecto ApS en el Diario de Sant Cugat.

Por esta razón, no sólo en el origen de la asignatura, sino también en la actualidad, mantenemos una relación constante con ambas instituciones (Figura 8), tanto para informarlas como para actuar juntos a la hora de atraer y convocar a los centros educativos.



Figura 8. Estudiante de Esade recogiendo de la alcaldesa de Sant Cugat el diploma al Taller Comunica, en el acto de reconocimiento a los proyectos ApS de esta ciudad.

Con el apoyo de ambas instituciones, conseguimos, por un lado, legitimar nuestra actuación y, por otro lado, al implicarse fuertemente, las instituciones nos ayudan a difundir nuestra experiencia y a motivar todavía más y concretar la demanda de los centros.

En resumen: Sin esta alianza nuestra propuesta sería sin duda más débil, por cuanto perdería percepción de estabilidad al no contar con el apoyo institucional.

2.3. Límites del servicio claramente definidos

Uno de los aspectos más delicados es definir el servicio que ofrecemos como una práctica de aprendizaje-servicio, diferenciándolo claramente de lo que sería un servicio “profesional” propio de expertos (Figura 9).

Esto es importante porque al tratarse de una oferta que surge de una escuela de negocios, podríamos sin querer dar la imagen de poner especialistas al servicio de los institutos, cuando en realidad se trata de estudiantes de 2º año de carrera, en absoluto expertos en comunicación.

En el momento de impartir el Taller Comunica, nuestros estudiantes justo acaban de asimilar y practicar habilidades comunicativas y de preparar un taller sobre lo que han aprendido, por tanto, muchos de ellos ni siquiera son brillantes comunicadores.

Ahora bien, creemos que esta limitación queda compensada por el efecto motivador hacia el alumnado de secundaria por parte de estudiantes que son prácticamente sus pares y están muy comprometidos con la tarea de tirar adelante el taller, aunque no sean actores u oradores profesionales.

Si esta dimensión de “**práctica de aprendizaje-servicio de estudiantes que no son expertos**” no quedara clara, nos arriesgaríamos a defraudar las expectativas y, por tanto, a estropear la relación con los institutos. Por esta razón, cada año insistimos en ello en la reunión general con los centros educativos, al principio del segundo trimestre y también en las entrevistas bilaterales.

Por otro lado, en la definición de los límites del servicio también debemos ser realistas cuanto a la franja idónea de destinatarios.



Figura 9. Presentando el Taller Comunica en la Fundación Marianao de Sant Boi de Llobregat.

Precisamente porque nuestros estudiantes no son futuros maestros, ni psicólogos, ni educadores sociales, no consideramos adecuado ponerlos a dinamizar talleres de comunicación en público con adolescentes menores de 15 años o bien con marcadas dificultades sociales. No podrían gestionar correctamente las necesidades y expectativas de estos chicos y chicas y nos arriesgaríamos a un fracaso desaconsejable para todos.

En general, planteamos como destinatarios óptimos los Bachilleratos y los Ciclos Formativos de Grado Superior, más que los Ciclos Formativos de Grado Medio o los 4º de la ESO.

Sin embargo, en algunas ocasiones, con un acompañamiento fuerte por parte de los educadores y con equipos de estudiantes de Esade particularmente motivados, hemos podido dinamizar el Taller Comunica con adolescentes más jóvenes o de bajo nivel académico y esta experiencia ha sido realmente excepcional para todos, pero sobretodo para nuestros estudiantes, al tomar contacto con una realidad ciertamente alejada de su zona de confort.

En resumen: Aceptar y exponer con franqueza las limitaciones del servicio nos ayuda a consolidar una comunicación horizontal con los institutos y entidades sociales favoreciendo sin duda el clima de colaboración.

2.4. Finalidad tangible del servicio

Está resultando muy positivo el ceñir el taller a una finalidad concreta y visible tanto para los estudiantes de Esade como para el alumnado de los institutos (Figura 10).



Figura 10. Practicando presentaciones orales en uno de los Talleres Comunica del Instituto Bellvitge.

Entre las finalidades más frecuentes están:

- Preparar la presentación oral del trabajo de investigación que los estudiantes de bachillerato en Cataluña deben llevar a cabo para aprobar sus estudios.
- Preparar la presentación oral del proyecto de empresa que los estudiantes de formación profesional deben llevar a cabo para aprobar sus estudios.
- Preparar presentaciones orales de proyectos sociales y de aprendizaje-servicio, que desarrollan los estudiantes de secundaria.

Siempre insistimos en buscar la utilidad concreta del taller, evitando darle sólo una finalidad generalista del tipo “vamos a ayudarte a que mejores tu capacidad de comunicación”.

En resumen: Poner el foco en una utilidad concreta nos facilita a todos compartir las mismas expectativas hacia el taller, aprovechar las actividades y evaluar los resultados. Y a nuestros estudiantes les facilita también la tarea de planificación y dinamización del mismo.

2.5. Articulación estable del proceso de demanda del servicio

Teniendo en cuenta los ritmos de los centros educativos, así como los cambios a veces frecuentes de interlocutores, hemos trazado un calendario estable para prever los detalles y avanzarnos a los imprevistos, con tiempo suficiente en el caso de tener que reajustar la demanda. La previsión sigue el calendario que se presenta en la figura 11.

Entre Enero y marzo	Reunión general anual con todos los interlocutores: <ul style="list-style-type: none"> Centros educativos y entidades sociales (de Sant Cugat y de otras poblaciones vecinas) que quieren participar en la edición del curso académico siguiente. Ayuntamiento de Sant Cugat e Inspección de Educación del Vallès Occidental. De esta reunión se hace un acta y se circula entre todos los convocados.
Marzo	Realización de los Talleres Comunica del segundo trimestre.
Abril	Demanda de talleres: Los centros y entidades rellenan un <i>impreso de solicitud</i> .
Mayo	Atribución de talleres: Recogida de los impresos de solicitud, distribución de la demanda y confirmación de los talleres otorgados a cada centro / entidad.
Junio	Recordatorio (1º) compromisos antes de las vacaciones de verano.
Septiembre	Recordatorio (2º) compromisos justo al empezar el curso escolar.
Octubre	Realización de los Talleres Comunica del primer trimestre.
Noviembre Diciembre	Recogida de las evaluaciones del profesorado de los institutos/entidades. Reunión con el ayuntamiento y la Inspección del Vallès Occidental Establecimiento de nuevos contactos con centros educativos / entidades

Figura 11. Calendario.

Otro elemento clave en la previsión de la demanda es la identificación de los interlocutores en cada centro educativo y también del profesorado de Esade que mantendrá el contacto con ellos (Figura 12).

Hay que evitar a toda costa dispersar la información o complicar los circuitos, porque el día a día de los centros educativos ya es de por sí bastante complejo y nuestro Taller Comunica no es en ningún caso una de sus prioridades urgentes.

Full sol·licitud Taller Comunica curs 2014-2015

Nom Centre Educatiu:		Interlocutor / Responsable:																													
Titol del:		Email:																													
Ejemplo de demanda: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Centre Educatiu</th> <th>Curs / Grup</th> <th>Alumnes</th> <th>2 hores taller</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Castelló (en un altre)</td> <td>Bachillerat Humanistic (A)</td> <td>16</td> <td>10:00-12:00</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bachillerat Humanistic (B)</td> <td>17</td> <td>10:00-12:00</td> </tr> </tbody> </table>				Centre Educatiu	Curs / Grup	Alumnes	2 hores taller	Castelló (en un altre)	Bachillerat Humanistic (A)	16	10:00-12:00		Bachillerat Humanistic (B)	17	10:00-12:00																
Centre Educatiu	Curs / Grup	Alumnes	2 hores taller																												
Castelló (en un altre)	Bachillerat Humanistic (A)	16	10:00-12:00																												
	Bachillerat Humanistic (B)	17	10:00-12:00																												
Opció Octubre																															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Centre Educatiu</th> <th>Curs / Grup</th> <th>Alumnes</th> <th>2 hores taller</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MATINS CASTELLÓ</td> <td>10, 17, 24 d'octubre</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Forquilla horària de 09:00 a 13:00</td> </tr> <tr> <td>MATINS ENGLISH</td> <td>10, 17, 24 d'octubre</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Forquilla horària de 09:00 a 13:00</td> </tr> <tr> <td>TARDEU CASTELLÓ</td> <td>Forquilla horària de 15:30 a 19:30</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Centre Educatiu	Curs / Grup	Alumnes	2 hores taller	MATINS CASTELLÓ	10, 17, 24 d'octubre			Forquilla horària de 09:00 a 13:00				MATINS ENGLISH	10, 17, 24 d'octubre			Forquilla horària de 09:00 a 13:00				TARDEU CASTELLÓ	Forquilla horària de 15:30 a 19:30						
Centre Educatiu	Curs / Grup	Alumnes	2 hores taller																												
MATINS CASTELLÓ	10, 17, 24 d'octubre																														
Forquilla horària de 09:00 a 13:00																															
MATINS ENGLISH	10, 17, 24 d'octubre																														
Forquilla horària de 09:00 a 13:00																															
TARDEU CASTELLÓ	Forquilla horària de 15:30 a 19:30																														
Opció Març																															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Centre Educatiu</th> <th>Curs / Grup</th> <th>Alumnes</th> <th>2 hores taller</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MATINS CASTELLÓ</td> <td>13, 20, 27 març</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Forquilla horària de 09:00 a 13:00</td> </tr> <tr> <td>MATINS ENGLISH</td> <td>13, 20, 27 març</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Forquilla horària de 09:00 a 13:00</td> </tr> <tr> <td>TARDEU CASTELLÓ</td> <td>13, 20, 27 març</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Forquilla horària de 15:30 a 19:30</td> </tr> </tbody> </table>				Centre Educatiu	Curs / Grup	Alumnes	2 hores taller	MATINS CASTELLÓ	13, 20, 27 març			Forquilla horària de 09:00 a 13:00				MATINS ENGLISH	13, 20, 27 març			Forquilla horària de 09:00 a 13:00				TARDEU CASTELLÓ	13, 20, 27 març			Forquilla horària de 15:30 a 19:30			
Centre Educatiu	Curs / Grup	Alumnes	2 hores taller																												
MATINS CASTELLÓ	13, 20, 27 març																														
Forquilla horària de 09:00 a 13:00																															
MATINS ENGLISH	13, 20, 27 març																														
Forquilla horària de 09:00 a 13:00																															
TARDEU CASTELLÓ	13, 20, 27 març																														
Forquilla horària de 15:30 a 19:30																															

Figura 12. Solicitud Taller.

Sin embargo, en la medida en que en algunos institutos son inevitables los cambios en las funciones y responsabilidades dentro de sus equipos docentes, resulta aconsejable contar siempre con más de un interlocutor.

Por ese motivo, a la reunión general del segundo trimestre invitamos al director del centro y al coordinador de ciclo, curso o asignatura donde se inscribe el Taller Comunica.

En resumen: Hay que ir encontrando dispositivos de estabilizar el proceso, que los centros educativos y entidades sociales puedan incorporar como rutina dentro de su calendario de trabajo anual, y que vayan formando parte de una cultura de trabajo común.

2.6. Gestión de la demanda evitando el enfoque burocrático

Todo lo que conlleva la gestión de la demanda de talleres con los centros educativos y entidades sociales no es sólo, ni principalmente, trabajo administrativo. Es más un trabajo de relaciones externas de la Universidad con otras instituciones, por lo que resulta más adecuado situar este trabajo como responsabilidad directa del equipo docente.

Muchas veces se generan malentendidos o confusiones respecto a los horarios, los días, el número de talleres o el grupo de alumnos. Resolver todo esto requiere imaginación, un cierto conocimiento de cómo funcionan los institutos y una visión no administrativista de la relación con ellos. En pocas palabras, evitar el enfoque burocrático, que provocaría más problemas que soluciones.

En resumen: Creemos que situar este aspecto en el ámbito de las relaciones externas es más ajustado a la realidad y nos ahorra un buen número de problemas, aunque sin duda vuelve más compleja la tarea del profesorado de Esade.



Figura 13. Al finalizar el Taller Comunica con el profesorado y los alumnos del Instituto Leonardo da Vinci de Sant Cugat.

2.7. Elementos flexibles para atender la demanda

La demanda de los centros educativos no es idéntica de un año para otro, y tampoco lo es nuestra disponibilidad de estudiantes, puesto que hasta junio no sabemos exactamente cuántos de ellos han aprobado y promocionarán de 1º a 2º curso de BBA (Figura 14).

Por estos motivos, necesitamos disponer de elementos flexibles que nos permitan adaptarnos como un acordeón.



Figura 14. Equipo de estudiantes de Esade preparando en la facultad el Taller Comunica.

Los elementos que hemos encontrado para ajustarnos son:

a. Horquilla horaria flexible: ofrecemos entre 3 y 4 horas mañana y tarde, para que en ese espacio el centro educativo escoja las 2 horas de Taller Comunica que mejor se adapten a su agenda escolar.

b. Equipos flexibles de estudiantes de Esade: Constituimos equipos de 3 a 5 miembros, de manera que si aumenta la demanda de los centros educativos, los equipos son de 3 estudiantes y si se da el caso contrario, los equipos son de 5. Equipos de menos de 3 estudiantes o de más de 5 no nos parecen interesantes.

En resumen: La estabilidad de la oferta debe poder dotarse de elementos de flexibilidad, como garantía de adaptación real a las necesidades cambiantes.

2.8. Implicación del profesorado y alumnado de los institutos

A lo largo de la asignatura, intentamos implicar al profesorado de los institutos en tanto que asociados al proyecto, evitando el puro trato de “cliente”.

Esto lo conseguimos poniendo en marcha 4 dispositivos:

Intervención en la 5ª clase: Incorporamos al profesorado en la 5ª clase de la asignatura. Es la clase en la que iniciamos el bloque de introducción al aprendizaje-servicio y a la preparación del taller, tarea que nos llevará tres clases más.

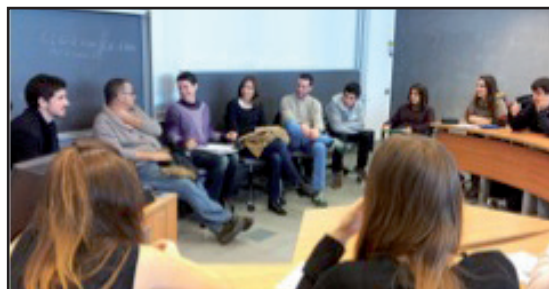


Figura 15. Profesores del Instituto Bellvitge dialogando con nuestros estudiantes antes de empezar a preparar el Taller Comunica.

Precisamente esta clase es crítica, porque es cuando nuestros estudiantes se dan realmente cuenta de que la cosa va en serio. En este momento, la intervención del profesorado del instituto es muy motivadora. Les pedimos que vengan a la facultad para cubrir dos objetivos:

Por un lado, para conocer a los estudiantes que luego dinamizarán los talleres con sus alumnos. Este contacto previo personal permite establecer una relación de confianza.

Por otro lado, para informar a nuestros estudiantes acerca del instituto y del alumnado que se van a encontrar, de su necesidad concreta cuanto a comunicación en público. Les pedimos incluso que les sugieran temas para hacer los ejercicios de comunicación, vinculados a asignaturas o a otros retos académicos.

Revisión de la planificación: Nuestros estudiantes preparan el taller rellenando unas plantillas de planificación de cada sesión y enviamos éstas al profesorado para que tenga opción a dar su opinión o a sugerir mejoras.

Aunque casi nunca lo hacen, este detalle contribuye a subrayar quién da el servicio a quién, y, de alguna manera, quien debe tener la última palabra cuanto a lo que se puede y no se puede hacer en el instituto.

Evaluación por parte del alumnado del instituto: Integramos en el desarrollo del taller la valoración directa de los chicos y chicas destinatarios, aunque en este aspecto dejamos en manos de nuestros estudiantes el diseño de la actividad, ficha, encuesta o recurso concreto para recogerla.

Evaluación de nuestros estudiantes por parte del profesorado: Finalmente, al acabar el taller, el profesorado del instituto rellena un cuestionario de evaluación donde valora a cada uno de nuestros estudiantes así como la labor llevada a cabo por el equipo dinamizador. Intentamos que el cuestionario sea lo más sencillo posible, pero que la información aportada por el profesorado sea relevante para nosotros (Figura 16).

En resumen: Es clave encontrar un equilibrio entre la necesaria implicación del profesorado y alumnado destinatarios y el hecho de no complicarles en exceso su participación en el proyecto, para que en ningún caso ésta se convierta en una suma de obligaciones complejas.

The image shows a document titled "Questionari d'avaluació de la feina feta pels estudiants al Taller Comunicació". It contains a table with columns for "Nom", "Cognoms", "Curs", "Mòdul", "Materia", and "Puntuable". Below the table, there are several sections for providing feedback, including "M'ha agradat", "M'ha costat", and "M'ha ajudat".

Figura 16. Cuestionario de evaluación.

2. 9. Respeto estricto a los protocolos de imagen de los institutos

Otro aspecto que cuidamos es el respeto a los protocolos de cada instituto, en especial porque el Taller Comunica se complementa con el vídeo-resumen que graban nuestros estudiantes (Figura 17). Por ello seguimos dos pautas:

- En primer lugar, pedimos a los profesores que nos aseguren que podemos grabar imágenes de todos los alumnos. Si hay alguna excepción, la respetamos en nuestras grabaciones.
- En segundo lugar, les pedimos su visto bueno antes de dar acceso público a los vídeos elaborados, colgarlos en nuestro blog y autorizar a nuestros estudiantes a que los difundan².



Figura 17. Vídeo-resumen.

En resumen: Conseguir las autorizaciones de cada uno de los vídeos producidos es bastante laborioso, y ralentiza bastante nuestro ritmo en el tramo final de la asignatura. Pero es necesario respetar este tipo de protocolos para evitar problemas que podrían amenazar nuestra relación con los institutos.

2.10. Compromiso del profesorado de Esade

El último elemento que garantiza el éxito de nuestra experiencia es la alta implicación del equipo docente de la asignatura.

Nosotros estimulamos la demanda, intentamos adaptar el servicio, estamos presentes durante los talleres y evaluamos a nuestros alumnos no sólo en el aspecto concreto de la comunicación en público sino también como dinamizadores e inspiradores de otros chicos y chicas.

Por un lado, buscamos la excelencia académica, procurando el máximo de aprendizaje para todos los participantes, por lo cual hemos cuidado mucho el diseño de la asignatura.

2. Estos vídeos están accesibles en: <http://apscomunicacioenpublic.wordpress.com/taller-comunica/videos-dels-tallers/>

Y por otro lado, tenemos muy claro que ésta no es solamente un proyecto académico, sino que es también una intervención social con los institutos y entidades sociales del entorno, cosa que requiere un plus de esfuerzo diferente al estrictamente docente.



Figura 18. El equipo docente de la asignatura Entrenamiento al Liderazgo Social-Modalidad Comunicación en Público.

En resumen: La relación que establecemos con los centros educativos no es una relación vertical. Nosotros les ofrecemos un servicio y ellos nos ofrecen la oportunidad de que nuestros estudiantes mejoren. Nos sentimos partícipes y comprometidos en un proyecto en el que todos salimos ganando.

AS(u)



**EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO
SOLIDARIO COMO METODOLOGÍA PARA TRANSFERIR
APRENDIZAJES DE LA UNIVERSIDAD A LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

Marta Gómez Gómez, Liliana Santacruz Valencia,
Raquel Hijón Neira y Diana Pérez Marín

Universidad Rey Juan Carlos



1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Servicio Solidario (en adelante 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 en función de las necesidades y disponibilidad de los participantes.

En cuanto al ámbito de aplicación también hay mucha versatilidad. 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 a este trabajo en concreto, se puede enmarcar dentro del ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación, por ser éste un contexto interesante en la formación de cualquier alumno universitario, sobretodo, en lo referente a los alumnos que están preparándose para ser futuros maestros. En este sentido, ya no se concibe una formación completa de un profesor sin integrar competencias básicas de manejo de ordenadores, programas y otros dispositivos a nivel de usuario y explorar sus posibilidades como herramienta educativa.

En esta línea, profesoras de la Universidad Rey Juan Carlos han llevado a cabo una experiencia ApS contando con alumnos del Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria matriculados en la asignatura “*Las TIC en Educación*” impartida en ambas titulaciones, durante el curso escolar 2012/2013 y 2013/2014. En concreto, se trabajó con los alumnos que habían adquirido y desarrollado de manera notable una serie de conocimientos, destrezas y competencias en el uso y manejo de ciertas herramientas para la creación de actividades educativas y de ofimática básica. Una vez terminada su formación, los alumnos compartieron y transfirieron sus conocimientos a otros alumnos y profesores de diferentes centros escolares de la Comunidad de Madrid que necesitaban dicha formación. Este contexto y a través de esta experiencia se aseguró el aprendizaje-servicio.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Las autoras de este artículo han observado que en muchas ocasiones los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros a los que visitan, o con los que tienen contacto en su labor docente, carecen de las competencias que los estudiantes adquieren tras cursar la asignatura “*Las TIC en la Educación*” impartida desde el curso 2009/2010 en la Universidad Rey Juan Carlos, a estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Esta asignatura se ha convertido en un reto para muchos estudiantes de dichos grados, puesto que una inmensa mayoría considera que la Informática es muy compleja o no se ha planteado las posibilidades de su aplicación en la Educación.

Esto les ha permitido [a las autoras] identificar la necesidad de que los docentes del siglo XXI aprendan a manejar las herramientas que se enseñan en dicha asignatura, ofreciéndoles de esta forma un medio para mejorar su calidad docente.

Así pues se planteó la realización del proyecto Aprendizaje-Servicio entre los meses de enero a julio de 2013, con gran acogida por parte de los estudiantes. La figura 1 resume las actividades realizadas durante su ejecución.

El proyecto se presentó a los alumnos en el mes de enero, después de lo cual 400 de ellos mostraron su interés por participar. Sin embargo, al conocer en detalle las tareas que debían realizar, el pre-test, el pos-test, el cuestionario de satisfacción, obtener una nota por encima de 8,5 en la asignatura y la cercanía para llevar a cabo las sesiones en los centros (los horarios propuesto por los centros en muchos casos no coincidían con la disponibilidad de los alumnos), un gran número de ellos (un poco más del 61%) decidieron no participar.

En el mes de febrero, un total de 155 estudiantes que se presentaron y cumplieron los requisitos de participación recibieron un curso de formación sobre ApS y realizaron un cuestionario de satisfacción antes de marzo de 2013, con el fin de conocer si habían comprendido el significado de la metodología ApS.

	MESES	ACTIVIDAD	MECANISMO	PARTICIPANTES
A P R E N D I Z A J E	Enero	Inscripción de los alumnos interesados en participar en ApS	Inscripción On-line mediante un formulario Google Drive. Los estudiantes debían rellenar un pre-test	400 alumnos registrados
	Febrero	Formación mediante la asignatura "Las TIC en la Educación" y ApS	Realización de una sesión informativa presencial y publicación de información por Campus Virtual. Los estudiantes debían completar un cuestionario al respecto.	155 alumnos completan el cuestionario
	Marzo - abril	Formación de la asignatura "Las TIC en la Educación"	Formación de los estudiantes en el manejo de las herramientas que necesitarán para la parte de servicio. Solo los estudiantes con una calificación superior a 8.5 que completan todos los cuestionarios son asignados a colegios.	60 tienen una calificación igual o superior a 8.5 y completan todos los cuestionarios correctamente.
S E R V I C I O	Mayo - Junio	Servicio en los colegios asignados o seleccionados.	Los estudiantes van en grupo o de forma individual al colegio asignado o al seleccionado por ellos mismos.	60 estudiantes van a 20 centros educativos de la Comunidad de Madrid.
	Julio	Envío de certificados de reconocimiento de créditos. Preparación para las jornadas de septiembre.	Al finalizar el servicio, el centro educativo emite un certificado, con el cual se reconocen dos créditos ECTS.	Finalizada la experiencia, los estudiantes envían mensajes al correo del campus virtual, expresando sus impresiones del proyecto realizado.

Figura 1. Cronograma de la experiencia ApS. Elaboración propia basada en la planificación de actividades para la realización del proyecto ApS.

A lo largo de los meses de marzo y abril, los estudiantes de *Las TIC en la Educación* aprendieron a manejar herramientas como Hot Potatoes y JClick para la creación de diferentes tipos de actividades educativas como: sopas de letras, puzzles, ejercicios de rellenar huecos, cuestionarios, entre otras. Aquellos estudiantes tanto de la modalidad semipresencial como presencial de los Grados de Educación que superaron las pruebas, fueron asignados a un colegio o bien pudieron ir a un colegio elegido por ellos durante los meses de mayo a junio para transferir el conocimiento adquirido durante el curso, a los profesores y/o estudiantes de dichos centros educativos.

Los estudiantes de 4º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria colaboraron como coordinadores de los estudiantes de primero, supervisando su trabajo, contactando

con los centros y ofreciendo su experiencia. Además sirvieron de enlace entre la Universidad y el centro educativo al que estaban asignados.

Finalmente, en el mes de septiembre se seleccionó a los mejores estudiantes para participar en la “*I Jornada TIC en la Educación para profesores del siglo XXI*” (organizadas por las autoras), como ponentes, con el fin de que comentaran su experiencia en el proyecto ApS. El resto de estudiantes participaron como colaboradores y asistentes.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos planteados para la realización del proyecto ApS fueron los siguientes:

1. Reforzar el aprendizaje de los alumnos que cursan la asignatura Las TIC en la Educación.
2. Acercar a alumnos y docentes de los centros educativos al uso de la TIC.
3. Favorecer la transferencia de conocimiento de la Universidad a los centros de enseñanza, potenciando el establecimiento de nuevos lazos de colaboración entre ambos.

4. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Durante los meses de enero a junio de 2013 el proyecto se desarrolló a través de las siguientes actividades:

1. Inscripción de alumnos interesados en participar en el taller y formación mediante la asignatura “Las TIC en Educación” (1º curso, 2º cuatrimestre).
2. Realización de pre test y post test sobre los conocimientos previos acerca de los temas de la asignatura.
3. Realización de sesión formativa sobre ApS para que los alumnos entendieran el contexto pedagógico del proyecto y cuestionario de satisfacción sobre la sesión formativa sobre ApS.
4. Asignación de centros. A los alumnos interesados en participar en el proyecto y que obtuvieron una nota mínima de 8,5 en la asignatura, se les permitió proponer un centro en el que realizar el proceso de enseñanza ApS. Aquellos que no propusieron centro se les asignó uno.
5. Realización de reunión entre coordinadores (alumnos de 4º curso) con los alumnos participantes en el proyecto, para organizar y preparar las sesiones formativas en los centros. Estas sesiones se realizaron de forma conjunta o individual y se dirigieron a los profesores de los centros interesados y registrados en la base de datos del proyecto. Los contenidos de dichas sesiones fueron los siguientes:
 - a. Sesión general: Formación básica en ofimática y búsqueda de recursos y gestión de contenidos en la web. En esta primera sesión los alumnos y el coordinador de

grupo preguntaron a los destinatarios del Taller sobre las necesidades en materia de TIC aplicadas a la Educación para trabajar en la segunda sesión formativa.

b. Sesión específica: Formación básica para los profesores interesados en la creación de actividades educativas con JClíc y Hot Potatoes.

A partir de las diferentes fases de la metodología se pueden identificar claramente los factores necesarios para llevar a cabo un proyecto ApS, como se muestra en la Figura 2.

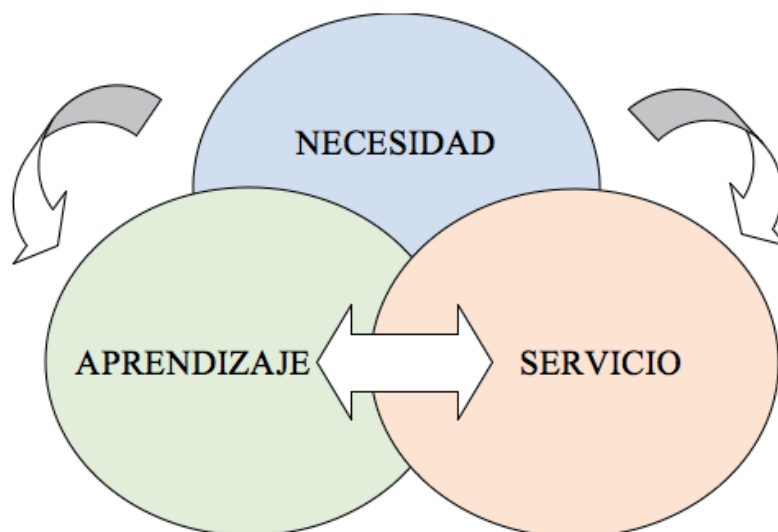


Figura 2. Elementos de un proyecto ApS. Elaboración propia.

La *necesidad* real de la que parte este proyecto es la falta de formación manifestada por algunos maestros en activo de los Centros de Educación Infantil y Primaria que acogen a los alumnos de prácticas,

En cuanto al *aprendizaje* que se lleva a cabo en el proyecto hay que distinguir el aprendizaje realizado por los alumnos participantes en el proyecto y el aprendizaje de los destinatarios del proyecto (profesores y otros alumnos).

El *servicio* ofrecido a los centros interesados consta de una serie de sesiones formativas sobre el uso de herramientas para la creación de actividades educativas y programas básicos de ofimática como apoyo a la labor docente diaria.

5. PARTICIPANTES

En la realización de este proyecto han participado un grupo de profesoras de la Universidad Rey Juan Carlos, así como también alumnos de los Grados en Educación Infantil y Primaria pertenecientes a la misma universidad.

- Directoras: Diana Pérez, Liliana Santacruz y Raquel Hijón, profesoras de “Las TIC en Educación” y Marta Gómez Gómez, coordinadora del Grado en Educación Primaria.
- Coordinadores de grupo: Alumnos de los últimos cursos del Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria
- Alumnos de 1º curso del Grado de Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria que estaban matriculados y cursaron la asignatura “Las TIC en Educación” en el curso 2012/2013

5.1. Necesidades detectadas

Tal como se ha indicado en la sección correspondiente a la Descripción General, la necesidad por la cual se plantea la realización del presente proyecto es la de que los docentes del siglo XXI aprendan a manejar las herramientas que se enseñan en la asignatura de “*Las TIC en la Educación*”, ofreciéndoles de esta forma un medio para mejorar su calidad docente. Dichas necesidades no solo se han detectado en los futuros profesores sino también en los profesores de múltiples centros educativos, en los cuales el uso de la TIC no está muy extendido, ya sea por falta de interés o por simple reticencia. A través de este proyecto se ha intentado dar respuesta a las necesidades planteadas por los centros educativos participantes,

5.2. Servicios

Los servicios ofrecidos por este proyecto constan de una serie de sesiones formativas sobre el uso de herramientas para la creación de actividades educativas y programas básicos de ofimática, como apoyo a la labor docente diaria. Dichos servicios se ofrecieron en los diferentes centros educativos que aceptaron participar en la experiencia ApS propuesta.

5.3. Aprendizajes realizados

Es evidente que la metodología ApS proporciona diferentes oportunidades de aprendizaje, si bien es cierto las autoras han podido experimentar de primera mano ese aprendizaje al poner en práctica una metodología que hasta ahora desconocían y descubrir el gran potencial que ofrece en campos tan amplios y dispares. Por su parte, los alumnos quienes han servido como enlace entre la universidad y los centros educativos de infantil, primaria y secundaria han sido uno de los mayores beneficiados en el proceso de aprendizaje ya que (i) han adquirido un nivel alto de competencias en los contenidos impartidos en la asignatura de “*Las TIC en la Educación*”, (ii) han aprendido los conceptos básicos sobre ApS y su aplicación, (iii) han sido capaces de transferir conocimiento a otras personas (profesores y otros alumnos de los centros educativos) cubriendo así una necesidad real y (iv) han adquirido soltura a la hora de interactuar con otros profesores y alumnos en un entorno de trabajo del cual serán parte en el futuro cercano, consiguiendo así una formación integral. Finalmente los profesores de los

centros educativos han aprendido a manejar herramientas que les servirán de apoyo en la realización de las actividades diarias relacionadas con su labor docente.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

La experiencia ApS ha sido útil para los estudiantes ya que han podido comprobar cómo aquello que aprenden en la Universidad se puede llevar a la práctica.

Las impresiones de los estudiantes se plasman claramente en los correos que ellos enviaron a las autoras y en los que resaltan sobre todo su agradecimiento por haber podido participar en esta experiencia. Algunos de sus comentarios han sido:

“La participación en el proyecto APS me ha parecido muy gratificante, en la que he aprendido muchas cosas, creo que este proyecto debería de repetirse todos los años, ya que ayuda tanto a los profesores a los que se hace la ponencia como a nosotros mismo. Es una experiencia que repetiría con mucho gusto” (Estudiante Educación Infantil).

“La experiencia ha sido gratificante por los compañeros, nos hemos sabido organizar y competir a la hora de realizar el power point de lo que íbamos a explicar. Además de que los profesores nos trataron muy bien, con cercanía y disponibles a todo lo que les dijimos” (Estudiante Educación Primaria).

“Hola, aquí os adjunto el certificado del centro al que acudí para realizar la actividad de ApS. La impresión que me he llevado al realizar esta actividad ha sido muy buena, me ha gustado poder enseñar los conocimientos que yo había adquirido durante el curso a profesores que no tenían apenas conocimientos sobre el tema. Ha sido muy gratificante poder ayudar y poner al día a los profesores sobre las cuestiones sobre informática y que al mismo tiempo lo puedan aplicar en sus aulas. En definitiva, me ha gustado mucho realizar esta actividad” (Estudiante Educación Primaria).

“En general considero que es una buena iniciativa” (Estudiante Educación Infantil).

Los comentarios de los coordinadores de cuarto curso, también han sido positivos como por ejemplo:

“Esta mañana he pasado a recoger los certificados del Proyecto de aprendizaje y servicio en el centro que me fue designado; entiendo por tanto que, hasta la realización del póster en septiembre, esta fase está finalizada.

La experiencia no ha podido ser más positiva, a todos los niveles, tanto el personal, como con los alumnos del grupo, como con el centro en cuestión. Eso sí, me transmite el centro (y así te lo hago saber yo a ti) un aspecto negativo: la temporalización.

Y es que este proyecto, en el último mes de curso, con exámenes finales, últimas tutorías con las madres y padres, pruebas LEA, etc, etc, etc,.. seguramente no ha sido tan bien aprovechado como si se realizase a principio de curso, en octubre por ejemplo.

Soy consciente de que seguramente, este momento responde a aquel en que los alumnos han finalizado su período ordinario de clases y por tanto pueden dedicarse al proyecto (y así se lo he hecho saber a la directora) pero aún así, creo conveniente ponerlo en tu conocimiento por si en el futuro se puede buscar una solución intermedia.

Sin otro particular, recibe un cordial saludo...y pasa un buen verano! Como siempre, seguro que lo tienes más que merecido” (Coordinador).

“Todos los alumnos han respondido a los mensajes y están participando activamente en el proyecto...., estoy coordinando una sesión doble de 45 minutos para el día 5 de junio a alumnos de 5 de primaria. La asignatura es conocimiento del medio, en el colegio me han dejado el libro para ver los contenido que han trabajado y sobre los cuales vamos a orientar nuestra sesión (la edad antigua y la Edad Media).

El grupo está trabajando muy bien han elegido hot potatoes y ya he comenzado a recibir las primeras actividades. Nos hemos dado los teléfonos, hablamos por whatsapp donde hemos creado un grupo y de momento todas las dudas que han ido surgiendo están aclaradas y la gente está muy contenta y con ganas de participar.

Gracias por esta oportunidad :) un saludo” (Coordinador).

7. APORTE DE LA EXPERIENCIA APS

La experiencia ApS aporta un valor añadido que se refleja en aspectos como:

- El desarrollo de un proyecto educativo con utilidad social: se han detectado necesidades reales de la comunidad y se ha actuado sobre ellas.
- La posibilidad de enmarcarse en la estructura organizativa de trabajo de las instituciones educativas: este proyecto se ha adaptado de manera flexible a cada situación de las instituciones educativas participantes.
- La práctica de la reciprocidad: todas las partes implicadas han recibido algo valioso, ya que es un servicio para aprender y colaborar.
- La adquisición de conocimientos y competencias para la vida: este es uno de los aspectos más importantes de ApS, puesto que los alumnos han aprendido: a hacer (competencias específicas del servicio que han realizado, habilidades profesionales y a poner al servicio de la comunidad sus capacidades individuales), 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).

- La puesta en práctica de una pedagogía activa y reflexiva: este proyecto ha permitido llevar a cabo una pedagogía basada en la experiencia, la participación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y el papel esencial de la reflexión.
- El desarrollo de un trabajo en red coordinado: el cual ha permitido mantener conectados a todos los entes involucrados en el proyecto.
- El impacto formativo y transformador: este proyecto ApS ha incidido directamente en el desarrollo de las personas participantes, las instituciones implicadas y el entorno social dentro del cual se ha realizado.

La aplicación del ApS ha tenido sentido en la Universidad, así como también en los centros educativos participantes, ya que una de sus principales aportaciones ha sido la mejora de los objetivos pedagógicos propuestos en el proyecto. Se ha podido comprobar cómo el proyecto ApS ha dotado de mayor calidad a los aprendizajes *(i)* aportándoles utilidad directa, *(ii)* dando sentido al proyecto institucional, *(iii)* haciendo posible el trabajo interdisciplinar, el desarrollo de competencias en los alumnos participantes y *(iv)* aumentando el rendimiento y la motivación de sus protagonistas hacia los contenidos educativos. Además, no sólo ha permitido innovar metodológicamente, sino que también ha favorecido una auténtica educación integral.

8. OTRAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Tras esta primera experiencia de ApS han surgido otras experiencias con diferentes temáticas, potenciado el acercamiento de los alumnos a esta metodología a través de su aplicación dentro de algunos Grados de la Universidad e incluso en algún Máster.

Uno de los estos proyectos ApS es “*El proyecto de formación en valores para escolares en el respeto a los animales*”. Durante el curso escolar 2013/2014 nueve centros educativos que acogen alumnos en prácticas de los Grados de Educación de la Universidad Rey Juan Carlos manifestaron su interés en que sus alumnos de Infantil y Primaria recibieran una formación práctica en el cuidado y respeto a los animales. Bajo la metodología de ApS un grupo de alumnos voluntarios de 3º y 4º curso del Grado de Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria motivados y comprometidos con la temática del taller, recibieron formación básica por parte de la Asociación Compass Dog¹ sobre la importancia de la protección y respeto a los animales. Tras recibir dicha formación cada grupo de alumnos supervisados por coordinadores de grupo (alumnos de los cursos superiores) diseñarán y planificarán una sesión teórico-práctica (charlas, cuentos, representaciones, manualidades, etc.) para llevarla a cabo en uno de los centros destinatarios. La sesión tendrá una duración de aproximadamen-

1. La Asociación Compass Dog “es el fruto de la ilusión y las ganas de unificar a toda la gente del mundo del perro. Tanto de las personas que tienen uno como animal de compañía, como del deportista y profesional. Tenemos siempre marcado como objetivo el poder aportar y ayudar con nuestro granito de arena a que por encima de todo seamos cada día más respetuosos con nuestros perros a la vez que aprendemos a entenderles y, así, sacar lo mejor de ellos. Para conseguir dicho objetivo tratamos de sumar y no restar, organizando y colaborando en realización de actividades, seminarios, talleres, etc.”. Para ampliar información consultar <http://www.compassdog.com/compassdog/>

te una hora y estará adecuada a la edad y perfil de los niños. Todo ello con los objetivos de: (i) concienciar y sensibilizar a los niños sobre el respeto a los animales, (ii) difundir los valores de respeto, igualdad y la actitud crítica ante el trato a los animales y (iii) comprender el papel fundamental que como ciudadanos individuales les corresponde en el trato a los seres vivos.

Los alumnos de los Grados de Educación aprenderán a: (i) planificar, llevar a cabo y evaluar una sesión formativa en un contexto real (un centro educativo), (ii) resolver situaciones y problemas que surjan en el aula, (iii) enfrentarse a una clase de Infantil y Primaria, (iv) transferir conocimientos sobre la temática abordada, (v) desarrollar competencias a la hora de impartir una clase, entre otras.

Otro proyecto ApS es el “*Proyecto de Alimentación saludable para Educación Primaria.*” En dicho proyecto, desde la coordinación del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y desde el Grado de Educación Primaria se detectó que en el plan de estudios de este último grado los alumnos no tienen ninguna asignatura concreta en la que se traten temas tales como: composición nutricional de los alimentos, higiene alimentaria, manipulación de alimentos, alergias, recomendaciones dietéticas para la infancia, etc. Es por ello por lo que un pequeño grupo de alumnos de los últimos cursos del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos organizó en el mes de abril del 2014 la “*I Jornadas de alimentación saludable para el Grado en Educación Primaria²*”, destinadas a los alumnos del Grado en Educación Primaria interesados en recibir información y formación sobre temas de alimentación saludable. Temas muy útiles en su formación académica y, sobretodo, de cara a la realización de las prácticas en los centros escolares. Una vez más se percibe claramente la necesidad real detectada, el aprendizaje a transferir por los alumnos del Grado en Ciencia y Tecnología de los alimentos y los aprendizajes a recibir por parte de los futuros maestros. Los servicios fueron una serie de sesiones o ponencias teórico-prácticas sobre dicha temática. Y por último, en cuanto a la parte solidaria, todos los participantes y asistentes a la jornada se comprometieron a elegir varios alimentos nutricionales al comedor solidario del municipio de Móstoles.

Un proyecto ApS más es el que se está llevando actualmente a cabo en la universidad desde hace algunos años denominado *Campus de la Solidaridad³*. Tal y como se define en su web, el principal objetivo de este proyecto de responsabilidad educativa es “impulsar la solidaridad y la vinculación entre personas a través de la educación utilizando nuevas tecnologías para la transmisión de conocimientos.”

Este proyecto pretende crear grupos educativos solidarios formados por profesores y alumnos de la universidad, dispuestos a impartir clases desde la Universidad Rey Juan Carlos a cualquier rincón del mundo que lo requiera, independientemente de su situación y recursos. Lo único que se necesita es una tecnología que lo permita (instalación de redes, conexión a Internet, etc.), alguien dispuesto a aprender y alguien dispuesto a enseñar.

Una de las experiencias más significativas de este proyecto es el proyecto en Sierra Leona⁴, en el que se puede observar claramente los elementos del ApS:

2. Para ampliar información consultar: <http://jornadasalimentacionep.weebly.com/contacto.html>

3. Para ampliar información consultar: <http://jornadasalimentacionep.weebly.com/contacto.html>

4. Para ampliar información consultar: http://www.urjc.es/relaciones_internacionales/cooperacion/campus_solidaridad/proyecto_educativo.html

- Necesidad real de partida: alumnos de Sierra Leona que necesitan recibir formación sobre higiene y sanidad básica, entre otros temas.
- Aprendizaje a transferir por parte de los alumnos de diferentes Grados (Medicina, Enfermería, Odontología, Magisterio, etc.) y aprendizajes a recibir por parte de los alumnos de Sierra Leona destinatarios del proyecto (en relación a esta temática).
- Servicio que dar: sesiones formativas a través de TE VEO (Terminales Educativas para la Vinculación a través de la Enseñanza Online) que aprovecha las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías para contribuir a la educación en países en desarrollo. En la práctica se utiliza la plataforma audiovisual Adobe Connect. Es un sistema de comunicación web con el que se pueden realizar reuniones, trabajos, tutorías, etc., en definitiva, a través del cual se puede comunicar y contactar visualmente con otras personas independientemente de su ubicación. El único requisito es que ambas partes tengan acceso a Internet. Esta experiencia ApS contribuye al desarrollo de competencias profesionales y, sobretodo, personales de los alumnos participantes.

Los proyectos de ApS se están dando a conocer ampliamente en la universidad a través de la organización de talleres y jornadas sobre dicha temática, así como la propuesta de temas sobre esta metodología para los alumnos que van a realizar su Trabajo Fin de Grado o su Trabajo Fin de Máster. De esta manera, el alumno conoce desde dentro este tipo de proyectos y aporta su granito de arena a la sociedad.

9. CONCLUSIONES

Después de varios meses desarrollando proyecto ApS se concluye que:

- La experiencia ha sido valiosa y enriquecedora no solo a nivel personal de todos los participantes, sino también desde el punto de vista de transferencia de la universidad a la sociedad, ya que se ha podido estrechar lazos con centros educativos, los cuales han quedado muy satisfechos.
- La celebración de la “I Jornada TIC en la Educación para profesores del siglo XXI⁵” el pasado 27 de septiembre 2013 y la I Jornadas de alimentación saludable para el Grado en Educación Primaria” en el mes de abril de 2014, ha permitido corroborar los beneficios del ApS. En la jornada de septiembre de 2013, varios coordinadores y estudiantes participantes en la experiencia ApS comentaron cómo habían vivido la puesta en práctica de la metodología. Esto nos ha permitido tomar nota de aquellos aspectos que se deben mejorar para próximos proyectos, pero obtener también una gran satisfacción por el trabajo realizado por los estudiantes en los centros y las competencias adquiridas por ellos. Así mismo, la jornada sirvió para difundir y dar a conocer esta metodología desconocida entre otros estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URJC; y, para comentar posibles proyectos futuros e iniciativas interesantes que se pondrán en marcha en el presente curso académico. Desde el punto

5. I Jornada TIC en la Educación para profesores del siglo XXI <http://chaplin.urjc.es/pcomu/videos.php?id=9450>

de vista de las profesoras, tras la experiencia con ApS se ha abierto un amplio abanico de posibilidades de aplicación de ApS desde nuestra labor docente.

- Cabe destacar que las autoras presentaron este proyecto a la candidatura de “Mejor proyecto de introducción de las TIC en un centro” en la pasada edición de SIMO Educación 2013, obteniendo el Primer puesto en dicha categoría.
- Llevar a cabo un proyecto ApS en el que participan numerosos estudiantes y centros educativos trae consigo el desbordamiento en el aspecto de la gestión de todo el trabajo, puesto que no se ha podido contar con personal adicional ni con presupuesto para su realización. Por ello, en el futuro, para llevar a cabo un proyecto de esta magnitud, es recomendable contar con personal auxiliar de gestión, o bien reducir el número de estudiantes y centros educativos, ya que en caso contrario el tiempo que requiere es muy elevado, especialmente teniendo en cuenta el alto número de tareas que profesores e investigadores participantes deben realizar en paralelo.

También sería recomendable ajustar las fechas porque ciertamente, como decía uno de los coordinadores, al coincidir las sesiones formativas en los centros de Infantil y Primaria con su período de exámenes (en la URJC el calendario de exámenes es anterior), algunos centros respondían que no tenían tiempo y los profesores podrían olvidar lo aprendido durante el período vacacional, en lugar de ponerlo en práctica desde inicio de curso.

- A pesar de los inconvenientes descritos en el punto anterior, se concluye que los beneficios de esta metodología superan cualquier otro inconveniente que se pueda encontrar en su puesta en práctica.

Son cosas chiquitas.

No acaban con la pobreza,

no nos sacan del subdesarrollo,

no socializan los medios de producción y de cambio,

no expropián las cuevas de Alí Babá.

Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos.

Y al fin y al cabo,

actuar sobre la realidad y cambiarla

aunque sea un poquito,

es la única manera de probar

que la realidad es transformable.

Eduardo Galeano

REFERENCIAS

- Asociación Compass Dog (2014). *Compass Dog. Noticias Caninas*. Recuperado de <http://www.compassdog.com/compassdog/>
- Campus de la Solidaridad (2014). *Campus de la solidaridad (Proyecto educativo)*. Recuperado de http://www.urjc.es/relaciones_internacionales/cooperacion/campus_solidaridad/proyecto_educativo.html
- I Jornadas de Alimentación Saludable para Educación Primaria (2014). *Primeras Jornadas de Alimentación Saludable para Educación Primaria*. Recuperado de <http://jornadasalimentacionep.weebly.com/contacto.html>
- Proyecto Aprendizaje Servicio Solidario en Sierra Leona (2014). *Campus de la Solidaridad*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=T9leOMDunGE>
- I Jornada TIC en la Educación para profesores del siglo XXI, (2013). *Portal de Contenidos Multimedia URJC*. Recuperado de <http://chaplin.urjc.es/pcomu/videos.php?id=9450>



AS(u)⁵



EXPOSICIÓN INTERACTIVA “LA MARCHA DE LOS MITOS”

Xesca Arques Sendra¹ y Carmen Ponce Alifonso²

Departamento de Salud Pública. Ayuntamiento de Reus¹

Departamento de Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili²



1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que presentamos lleva 2 años realizándose como experiencia ApS, participando de manera conjunta el Ayuntamiento de Reus y el Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad y los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

Participamos en la Red Docente, constituida en el marco de la convocatoria 2010-2011 de ayudas a la innovación docente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la URV, y ahora se ha presentado a la convocatoria para el período 2014-2015 de ayudas para la innovación docente y la investigación educativa.

El participar en la actividad de la exposición “La Marcha de los Mitos” como experiencia ApS ha supuesto integrar el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades o valores a partir de la práctica reflexiva, además de la colaboración y estrecha coordinación con las entidades del entorno.

Los beneficios, para el conjunto de actores de la experiencia ApS, se pueden detallar en los siguientes apartados (Universidad Rovira i Virgili, 2011).

1.1. Estudiantes

- Promover el compromiso activo con su entorno.
- Desarrollar de manera efectiva y evaluable el currículum nuclear de la URV y, particularmente la competencia C5, el compromiso con la ética y la responsabilidad social como ciudadano y como profesional.
- Incrementar la motivación para el aprendizaje.

1.2. Profesorado universitario

- Permite la colaboración con organizaciones de la comunidad en el desarrollo de la docencia.
- Fomenta los equipos docentes interdisciplinarios.
- Permite conectar la docencia con otras dos dimensiones de la universidad: la investigación y la tercera misión que tiene por objetivo fortalecer la transmisión de conocimiento hacia la sociedad (Universidad Rovira i Virgili, 2009).
- Mejora la participación y la motivación de los estudiantes.

- Favorece el rol docente de mentor, guía o facilitador del aprendizaje que impulsa la Educación Superior.

1.3. Entidad

- Fomenta el trabajo colaborativo entre estudiantes, comunidad y profesorado.
- Permite mejorar el entorno, enriqueciendo e innovando programas con el apoyo de la universidad.
- Ofrecer la oportunidad de contribuir a la formación de una generación de ciudadanos y i profesionales con un fuerte compromiso social.
- Favorece la identificación de la URV como su universidad.

“La Marcha de los Mitos” se ha vinculado como experiencia ApS en la materia *Infancia y salud* del Grado de Educación Social de la URV. El desarrollo de esta materia tiene como objetivo hacer una aproximación a experiencias educativas para la prevención y promoción de la salud, así como a las necesidades socioeducativas específicas de determinados colectivos.

Se implementa un programa de prevención a centros de secundaria, y se utiliza una exposición interactiva para hablar de temas próximos a los jóvenes y a su vez implicar a los profesores en un trabajo regular y a largo término de educación para la salud.

“La educación para la salud aborda no solamente la transmisión de información, sino también el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud” (OMS, 1998, p. 13).

La prevención, en este caso ante las drogas, nos sugiere una actuación pedagógica que tiende a fortalecer el interior del adolescente para que actúe con autonomía, con seguridad, con conocimiento de causa.

La prevención tiene una doble finalidad: a) alertar sobre lo más cotidiano, lo más inmediato, lo más visible; b) evitar situaciones personales de alto riesgo o, dicho en positivo, crear las condiciones de desarrollo social y personal que permitan, a partir del conocimiento, la creación de actitudes y de hábitos que posibiliten comportamientos definidos y conscientes; es decir, conseguir el desarrollo integral de cualquier ciudadano y, específicamente, en un periodo como es la adolescencia. De esto se desprende que los objetivos a conseguir corresponde más al campo de las actitudes y los comportamiento que al aprendizaje de conceptos (Grupo PREDES, 2005).

Desde el punto de vista educativo, lo interesante es que las actitudes son resultado del aprendizaje con tendencia a la consolidación, es decir, se transforman en hábitos.

“En ese sentido, la creación de condiciones didácticas que implícita o explícitamente tiendan a generar y potenciar determinadas actitudes dirigidas a la prevención, no harán sino fortalecer

comportamientos y hábitos que satisfacen diferentes necesidades, permitiendo un desarrollo y una evolución enriquecedora, saludable, creativa” (Barrios, Fandos y Ponce, 2007, p. 2).

“La acción educativa podría resumirse en la ayuda que se presta al discente para que sea capaz de conocerse y valorar lo más positivo que toda persona humana tiene, con objeto de elevar su autoestima y poder así desarrollar o desplegar toda la potencialidad de su personalidad incipiente” (Perea, 2001, p. 10).

El planteamiento de esta actividad de educación para la salud, se plantea desde un modelo socioeducativo “una propuesta participativa, holística y de transversalidad en la gestión institucional y pedagógica de las organizaciones escolares, enfatizando las actitudes y comportamientos (valores) de las personas como las responsables de su propia salud” (Chamorro, 2010, p. 11).

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

La finalidad de la exposición es aumentar en los participantes de 4º de ESO conocimientos saludables y actitudes críticas; establecer un compromiso de formación y colaboración con docentes y alumnos de la materia de Infancia y Salud de la URV (actividad ApS); establecer sinergias entre universidad, educación y ayuntamiento. El desarrollo de la exposición interactiva “La Marcha de los Mitos”, es una propuesta educativa de ApS (Aprendizaje y Servicio), que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad.

Esta actividad consta de los 10 plafones, material didáctico de soporte a la sesión dirigido a los docentes y flayers (obra gráfica que da a conocer fiestas, sesiones de dj’s, performances y otros actos en clubs o discotecas. Coge el nombre de volar de la propaganda que repartió la aviación de los Estados Unidos durante la 2ª Guerra Mundial). El flayer, tiene una doble finalidad, por una parte, contribuye como recurso pedagógico dirigido a los participantes para valorar sus conocimientos y, por otra parte, es una herramienta de evaluación.

2.1. Objetivos

- Desarrollar y potenciar conocimientos saludables y actitudes críticas frente a conductas de riesgo.
- Conocer formas de reducción de riesgo y daños relacionados con el consumo de sustancias adictivas.
- Concienciar a los/as jóvenes de la presión de grupo y darles herramientas para afrontarlas.
- Fomentar la participación de los docentes en actividades de educación para la salud.
- Generar dinámicas de participación y colaboración con la Universidad Rovira i Virgili.

- Potenciar el aprendizaje servicio de los estudiantes del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili.

2.2. Metodología

La metodología seguida con los alumnos de ApS se establece en tres fases:

1. *Previa a la actividad*

Por parte del equipo técnico del Departamento de Salud Pública del Ayuntamiento de Reus hace una formación previa a los estudiantes de la universidad sobre las diferentes temáticas que se desarrollan en la exposición.

Antes de iniciar la actividad en los diferentes centros educativos se lleva a cabo una reunión entre estudiantes, profesora y técnicos de Salud Pública para acordar el calendario.

Se hacen grupos de 4-5 alumnos que irán a los centros de secundaria asignados para desarrollar la experiencia.

2. *Durante la actividad*

La actividad se realiza en el aula ordinaria con el soporte de técnicos de Salud Pública del Ayuntamiento y/o profesores/as del centro educativo.

Durante el periodo de desarrollo de la exposición se lleva a cabo espacios de discusión y debate, así como intercambio de opiniones explicando los problemas que los estudiantes han encontrado durante la experiencia.

3. *Después de la actividad*

Presentación en clase de la experiencia, destacando el aprendizaje, los desafíos, las propuestas de mejora, resultado de la evaluación, etc.

Los alumnos de la universidad, por grupos, deben presentar el diseño de una propuesta de material y/o actividad con el objetivo de actuar sobre las necesidades reales del entorno y hacer propuestas para mejorar la experiencia.

La metodología para el desarrollo de la exposición en los centros educativos se estructura en tres partes:

1. *Presentación de la sesión*

Las personas responsables de dirigir la exposición se presentan y explican, brevemente, los objetivos y la dinámica de la actividad.

Se les reparte un flyer donde deben anotar, antes de iniciar la exposición, un mito que hayan escuchado sobre sexo o drogas.

2. Exposición interactiva

Se invita a los/as participantes a una fiesta en la que experimentarán diferentes situaciones y propuestas como la posibilidad de consumir sustancias adictivas, diferentes formas de mostrarse asertivo/a, preguntas y respuestas sobre sexualidad, aprender a colocar el preservativo, etc. En el flyer anotan los consumos imaginarios y otras cuestiones.

3. Puesta en común, debate y conclusiones

En esta última parte, se potencia un espacio de reflexión y puesta en común de dudas, mitos y sugerencias sobre los diferentes temas trabajados.

El trabajo es individual y colectivo a la vez. La metodología es activa (porque implica acción y el método es: acción-reflexión-acción), participativa (porque necesita de la implicación real de los participantes, tanto de los que dirigen la actividad, en este caso alumnos de ApS, como de los receptores, alumnos de 4º de ESO, descentralizada (porque respeta la autonomía de cada participante y grupo) y lúdica (aprendizaje a través del juego y el descubrimiento).

2.3. Participantes

La ciudad de Reus tiene 17 centros educativos, de los cuales han participado en la actividad 13 (9 centros públicos y 4 concertados).

En el curso escolar 2012-13 participaron un total de 781 alumnos de 4º de ESO y en el curso escolar 2013-14, el número de participantes ha sido de 846 alumnos. En estos dos años de ApS han participado un total de 1.591 alumnos de 4º de ESO.

El número de alumnos de ApS del Grado de Educación Social de la URV ha sido de 30 (curso 2012-13) y 23 (curso 2013-14), un total de 53 alumnos. Son estudiantes que cursan la Mención de Infancia y familia, y en concreto la materia de Infancia y Salud.

También se incluye la participación de personal docente de los institutos, profesora de la universidad y 3 técnicas del ayuntamiento de Reus.

3. NECESIDADES DETECTADAS

Una vez terminada la actividad y realizada una valoración conjunta por parte de los alumnos de la universidad, profesora y técnicas del ayuntamiento, se detectan una serie de necesidades a tener en cuenta para la revisión y mejora de la experiencia.

Por lo que respecta a los alumnos de 4º de ESO, receptores de la actividad, las necesidades detectadas son las de hacer un mayor seguimiento post actividad, hacer actividades complementarias como por ejemplo la relación del alcohol y sus riesgos asociados, y, en los casos que sea conveniente hacer participar más activamente a los docentes de los grupos de los institutos implicados.

Por lo que respecta a los alumnos de la universidad, se les propone que den su opinión sobre la experiencia vivida al realizar la actividad en el centro educativo y que elaboren un plan de mejora, que sea viable, original y dinámico. Las propuestas planteadas se relacionan en poder llevar a cabo un trabajo previo preventivo sobre conceptos como respeto, igualdad, comunicación, saber decir que no, autonomía personal, gestión de las emociones. Conceptos a incluir en el proyecto sobre las relaciones sanas, ya sean entre amistades o de pareja. A su vez, también han detectado conocimientos erróneos, muy básicos alrededor de la sexualidad y las drogas, para ello proponen actividades específicas de refuerzo.

Otra de las necesidades detectadas, está relacionada con la propia etapa evolutiva, la adolescencia. Etapa muy pendiente de los prototipos de belleza que la cultura marca. Es cuando se forma la identidad y los adolescentes tienen la necesidad de ser reconocidos y aceptados entre los iguales. De ahí la importancia que desde la escuela se promuevan valores y hábitos saludables, así como estrategias para afrontar la presión del grupo de iguales.

4. APRENDIZAJES REALIZADOS

La valoración que hacen los alumnos de 4º ESO sobre el desarrollo de la exposición y la dinámica establecida es muy positiva. Presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas dadas por los alumnos en los flyers (Figura 1, 2 y 3).

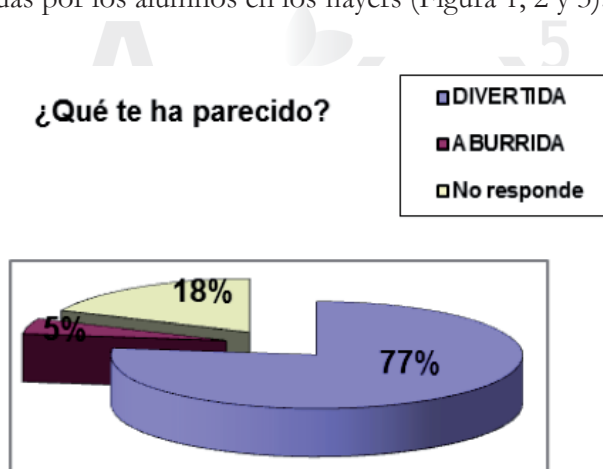


Figura 1. Valoración que hacen los alumnos de 4º de ESO del desarrollo de la exposición. Elaboración propia.

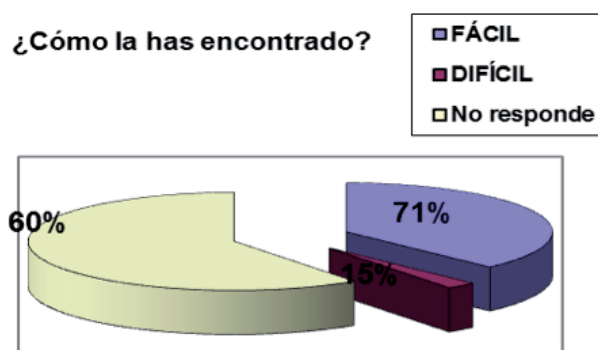


Figura 2. Valoración de los alumnos de la dificultad que presenta la exposición. Elaboración propia.

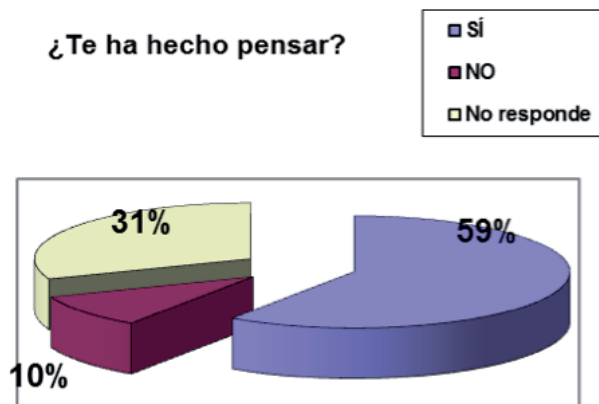


Figura 3. La exposición de “La marcha de los Mitos” hace pensar a los alumnos. Elaboración propia.

Se detecta un elevado número en creencias erróneas acerca de los siguientes mitos: “¿La medida del pene tienen que ver con la satisfacción?”, “¿El preservativo quita placer?” y “¿Si una chica tiene relaciones con la regla se puede quedar embarazada?”.

También se constata poca valoración del riesgo relacionado con el consumo de bebidas alcohólicas.

De todo ello, se valora la necesidad de potenciar en las próximas ediciones un trabajo más específico de prevención de alcohol y actividades complementarias de educación sexual.

En la evaluación de actividades paralelas a la marcha de los mitos, en las que han participado alumnos de secundaria que previamente habían realizado la exposición, se ha podido mostrar el impacto de la actividad, destacando una mejora en los temas asociados al abuso de alcohol y otras drogas, así como alguna modificación destacada en la percepción del riesgo. Por esta razón, se valora positivamente la actividad educativa de la exposición.

Los alumnos universitarios destacan que esta actividad les permite tener un contacto con la realidad, llevar a cabo una práctica reflexiva y desarrollar una acción que les ha proporcionado herramientas para un futuro próximo como profesionales de la educación, comprometidos con la sociedad. La participación en la exposición ha supuesto un desafío positivo al ponerse frente a un grupo de chicos y chicas, aportándoles diferentes puntos de vista, abanico de estrategias, y en este caso concreto, permite interiorizar la importancia de la prevención de drogas y la educación sexual.

Los beneficios de éste trabajo coordinado son: poner en contacto a los alumnos con la realidad de las aulas de los centros de secundaria y problemáticas sobre temas de salud (uso y abuso de drogas –alcohol y cannabis, educación sexual, prevención del VIH-Sida); a su vez se establece una relación de iguales y proximidad con el grupo destinatario; hay una doble

prevención: se hace formación y también prevención con los alumnos de la Universidad sobre estos temas.

5. CONCLUSIONES

Por parte de los alumnos participantes de la URV, destacar que valoran la actividad como: “enriquecedora tanto a nivel personal como profesional, además el hecho de impartir este taller nos ha proporcionado herramientas para un futuro próximo y las podremos utilizar como futuros profesionales de la educación”.

Las actividades ApS generan nuevos mecanismos que incrementan la motivación y actitud del alumno dentro de las prácticas y fortalecen el compromiso con la ética y la responsabilidad social como ciudadano y como profesional.

La aplicación de este tipo de metodología significa un cambio en el rol del docente, ya que ha de diseñar actividades que requieren realizar acuerdos con agentes sociales externos a la universidad. En este caso concreto dos han sido las instituciones junto con las que se ha realizado la actividad: el Ayuntamiento de la ciudad de Reus y los centros de secundaria de dicha ciudad. ApS permite la creación de nuevos escenarios, que permiten acciones en beneficio de sectores de la sociedad, en nuestro caso, los jóvenes de los institutos como objetivo principal, y en segundo lugar, los alumnos de la universidad.

REFERENCIAS

- Barrios, Ch., Fandos, M. y Ponce, C. (2007). *¿Qué recursos tenemos para abordar el tema de las drogas en la ESO?. Guía para la gestión de centros educativos*. Recuperado de <http://www.gestiondecentros.com>
- Chamorro, Y. G. (2010). Educación para la salud en las organizaciones escolares. *Educación*, XIX(36), 7-19.
- Grupo PREDES (2000). La prevención de drogodependencias: Una investigación. *Universitat Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, (1)168-170.
- Grupo PREDES (2001). El profesorado y la prevención de las drogas. Bases para la elaboración de materiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,4(2), 1-20.
- Grupo PREDES (2003). Elaboración de un programa de prevención de drogodependencias para alumnos de ESO. *Revista Española de Drogodependencias*,28(1-2) 48-60.
- Grupo PREDES (2005). *Programa para la prevención de drogodependencias a la educación secundaria. Guía Didáctica*. Ajuntament de Reus (Regidoria de Salut Pública). Universitat Rovira i Virgili (Departament de Pedagogia). Generalitat de Catalunya (Departament de Sanitat i Seguretat Social. Direcció General de Drogodependències i Sida).
- OMS (1998). *Promoción de la Salud. Glosario. Ministerio de Sanidad y Consumo*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>
- Perea, R. (2001). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XX1*, (004), 15-40.

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Universidad Rovira i Virgili (2009). *Plan Estratégico de la Tercera Misión*. Recuperado de <http://www.urv.cat/media/upload//arxius/GTR/Resumen%20PE3M.pdf>
- Universidad Rovira i Virgili. (2011). *Document Marc del Programa d'Aprenentatge- Servei*. Recuperado de http://www.urv.cat/media/upload/arxius/05.2_doc_marc_programa_apren_social.pdf





**DESARROLLO DE COMPETENCIAS
MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA URJC:
I JORNADAS DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Isabel Sierra Alonso¹, Raquel Abalo², Natalia Casado¹, Judith Gañán¹, Rocío Girón²,
Marta Gómez³, Esperanza Herradón², Visitación López-Miranda², Sonia Morante¹,
David Pascual², Damián Pérez¹ y Gema Vera²

Universidad Rey Juan Carlos, URJC
Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología, URJC, Móstoles¹
Facultad Ciencias de la Salud, URJC, Alcorcón²
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, URJC, Vicálvaro³



1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante) establecen la aplicación del sistema europeo de créditos (créditos ECTS) centrado en el aprendizaje basado en competencias que vincula la formación universitaria con el mundo profesional (Comisión Europea, 2004). Entre las implicaciones que ha supuesto la adaptación al EEES de las titulaciones españolas se encuentra el diseño de guías docentes de asignaturas basadas en competencias y objetivos de aprendizaje. Este hecho afecta tanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje necesarias para la adquisición de dichas competencias como al sistema de evaluación de las mismas (Sierra, 2011). Por este motivo, con la puesta en marcha de las nuevas titulaciones, la introducción de metodologías didácticas como el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) en las Universidades puede resultar una herramienta de gran utilidad para el desarrollo y evaluación de competencias específicas y transversales en los estudiantes (Rubio, Prats y Gómez, 2013).

El ApS se define como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y procesos de servicio a la comunidad, de forma que los participantes en una actividad ApS aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Este tipo de actividades destacan por favorecer un aprendizaje “que sirve” porque está asociado al servicio que se pretende dar y que se consigue a partir de la experiencia, de forma cooperativa y reflexiva. Por otro lado, en relación al servicio realizado, éste permite a los estudiantes la posibilidad de comprometerse personalmente con asuntos sociales que afectan a la comunidad y es, por tanto, un servicio “que enseña” al ser una forma real y útil de participación en la vida pública y de cuidado o ayuda a los demás que exige cierta implicación personal.

Durante el presente curso académico 2013/2014 se ha puesto en marcha en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC en adelante) una actividad enmarcada en esta metodología educativa con los alumnos del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CyTA en adelante). El objetivo de este texto es mostrar los resultados más relevantes conseguidos en la citada actividad.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Entre los meses de febrero y mayo de 2014 se ha llevado a cabo en el Campus de Móstoles de la URJC una actividad de ApS en la que participaron de manera voluntaria varios estudiantes y profesores de los Campus de Móstoles, Alcorcón y Vicálvaro. La puesta en marcha de esta actividad surgió a iniciativa un grupo de alumnas del Grado en CyTA que propusieron a la coordinadora del mismo la posibilidad de organizar una jornada sobre la alimentación saludable en las etapas de infancia y pre-adolescencia, la cual estaría dirigida a otros estudiantes de la URJC matriculados en el Grado en Educación Primaria (EP en adelante).

A partir de esta propuesta, tras establecer contacto con la coordinadora del Grado en EP y con otros profesores del Grado en CyTA, en una reunión inicial entre estudiantes y profesores interesados en participar se propuso un plan de trabajo encaminado a poner en marcha una actividad de ApS que incluía la organización de las “*I Jornadas de Alimentación Saludable en Educación Primaria en la URJC*”. De esta forma, se crearon cinco grupos de trabajo para

la preparación de los temas que se tratarían en la jornada, cada uno de los cuales estaría supervisado por dos profesores del Grado en CyTA. Por otro lado, todas las tareas relacionadas con la organización y difusión de la jornada (elaboración de una página web de las jornadas, preparación de los trípticos y carteles, preparación de cuestionarios de satisfacción y conocimientos pre- y post-jornada, preparación de certificados de asistencia, etc.) fueron supervisadas por las coordinadoras de ambos Grados. También en esta reunión inicial, y como complemento al servicio dado a través de las jornadas que se organizarían dentro de la comunidad universitaria, se propuso realizar una recogida solidaria de alimentos saludables entre los participantes y asistentes a las jornadas. De esta manera se conseguiría además realizar un servicio solidario fuera de la universidad, puesto que los alimentos recogidos serían entregados en un comedor social situado en el municipio de Móstoles.

A lo largo de los tres meses que ha durado la actividad ApS, los estudiantes han tenido diversas reuniones de seguimiento con distintos profesores. En primer lugar, para la realización de todas las tareas encomendadas para la organización con éxito de las jornadas, los estudiantes mantuvieron reuniones con sus profesores supervisores que les asesoraron sobre la calidad de la información recogida para la preparación de los temas. Del mismo modo, las presentaciones fueron supervisadas y ensayadas con otros estudiantes y profesores antes de la jornada. El día de la jornada, celebrada con fecha 22 de abril de 2014, los estudiantes como miembros del comité organizador se responsabilizaron de todo lo relacionado con su desarrollo de la misma: control de asistencia, presentación de los ponentes, reparto y recogida de cuestionarios, etc. Finalizada la jornada, los estudiantes prepararon los certificados de asistencia y reconocimiento de créditos para los asistentes, procesaron los cuestionarios de satisfacción y de conocimientos, organizaron la recogida solidaria de alimentos, así como un breve informe justificativo del alimento entregado, y organizaron la entrega de alimentos en el comedor social San Simón de Rojas. Como clausura de la actividad, en una reunión final los estudiantes reflexionaron sobre el servicio realizado con el fin de extraer nuevos aprendizajes y hacer propuestas de mejora para futuras jornadas. También rellenaron cuestionarios con los que valoraron la utilidad de la actividad ApS realizada para su formación y recibieron los certificados de participación en la actividad.

3. PARTICIPANTES, NECESIDADES DETECTADAS Y SERVICIOS

3.1. Participantes

Participaron en la actividad de ApS diez estudiantes matriculados en 3º y 4º curso del Grado en CyTA. También participaron once profesores de los Campus de Móstoles y Alcorcón que imparten docencia en las siguientes asignaturas de 2º, 3º y 4º curso de la citada titulación: Química de los Alimentos, Bromatología, Técnicas de Análisis de Alimentos, Análisis y Control de Calidad de los Alimentos, Toxicología Alimentaria, Nutrición y Dietética, Higiene Alimentaria, Cultura y Educación Alimentaria, Control Analítico de Contaminantes

en Alimentos y Tecnología y Caracterización de Productos Lácteos. También participó una profesora, coordinadora del Grado en EP, del Campus de Vicálvaro.

3.2. Necesidades detectadas

Las necesidades detectadas que motivaron la organización de la actividad ApS con los estudiantes del Grado en CyTA se centraron en los siguientes aspectos:

(A) Necesidades detectadas que motivaron a la organización de las jornadas

- Los estudiantes del Grado en EP en la URJC no tienen asignaturas en su itinerario formativo relacionadas con la alimentación saludable para niños con edades comprendidas entre los seis y doce años. Estos conocimientos se consideran importantes en su formación ya que, como futuros profesores de Educación Primaria, les permitirían contribuir a mejorar los hábitos alimenticios de este sector de la población.
- Existe cierta carencia en relación a cursos, jornadas y otro tipo de actividades formativas dentro de la propia universidad que puedan servir para el reconocimiento académico de créditos (RAC) a los estudiantes matriculados en la URJC.

(B) Necesidades detectadas que motivaron a la recogida solidaria de alimentos

- La situación económica que vive nuestro país en la actualidad está contribuyendo de manera dramática a que ciertos sectores de la población, entre los que se encuentran los niños, no dispongan de los suficientes recursos económicos para poder tener una alimentación adecuada y saludable. En el municipio de Móstoles, muy próximo al Campus de la Universidad, existe un comedor social que funciona desde hace quince años ofreciendo a personas sin recursos económicos, en muchos casos familias con niños en edad escolar, desayunos y otros alimentos que son donados por particulares y empresas

3.3. Servicios

Por lo que respecta al servicio realizado con la actividad ApS, se puede decir que éste fue doble, por un lado se ofreció un servicio de formación para la promoción de la salud y por otro un servicio de ayuda. A continuación se describirá en mayor detalle los servicios y los resultados de los mismos.

(A) Servicio de formación para la promoción de la salud

El servicio de formación para la promoción de la salud se consiguió dotando a los estudiantes del Grado en EP con información básica sobre alimentación saludable en niños con edades comprendidas entre los seis y doce años. Con este servicio se pretendía contribuir a la promoción de la salud, en especial en lo relacionado con la prevención de la obesidad infantil uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI, a través de una mejora en los hábitos alimenticios de este sector de la población. En este sentido, se consideró que si los estudiantes del Grado en EP tienen esta formación pueden contribuir, como futu-

ros profesores, a promover hábitos de alimentación saludables entre sus alumnos. Por otro lado, la asistencia a la jornada supuso para los asistentes el reconocimiento de 0,5 créditos ECTS para el RAC por diez horas de trabajo de las que cuatro fueron presenciales y las seis restantes no presenciales.

El servicio de formación se ofreció a través de cinco ponencias, de treinta minutos cada una, que impartieron los estudiantes del Grado en CyTA en las “I Jornadas de Alimentación Saludable en Educación Primaria en la URJC” en las que se inscribieron un total de cincuenta alumnos matriculados en todos los cursos del Grado en EP. Los aspectos de interés tratados en estas ponencias en relación a la alimentación saludable en Educación Primaria fueron los siguientes:

- *Composición nutricional de alimentos:* Se ofreció a los asistentes información sobre los macronutrientes y micronutrientes que componen los alimentos, destacando la importancia de cada uno de ellos en la alimentación.
- *Grupos y etiquetado de alimentos:* Se ofreció a los asistentes información sobre los principales grupos de alimentos, con especial atención en la composición de cada uno de ellos, incluyéndose algunas pautas básicas para la interpretación correcta del etiquetado.
- *Higiene y manipulación de alimentos:* Se repasaron aspectos importantes para una correcta higiene y buena manipulación de alimentos en el colegio, enfocados tanto a los alumnos como al personal responsable del comedor.
- *Recomendaciones dietéticas en la infancia tardía y adolescencia:* Se hizo especial hincapié en la importancia de unos buenos hábitos de alimentación desde la infancia, destacando los errores más frecuentes e incluyendo las recomendaciones calóricas para esta etapa de la vida. También se trataron aspectos relacionados con las intolerancias alimentarias y las alergias.
- *Programas de intervención y valoración de menús escolares:* Se ofreció información sobre la estrategia para la nutrición, actividad física y obesidad (estrategia NAOS) y el programa Perseo y se analizaron los hábitos alimentarios del escolar actual. También se ofreció información sobre la estructura de un menú ideal saludable, en cuanto a su composición y variedad, y se revisaron ejemplos de menús bien y mal diseñados.

En la apertura de la jornada, la coordinadora del Grado en EP explicó a los estudiantes asistentes a la misma el objetivo de la metodología didáctica de ApS, haciendo especial hincapié en el servicio solidario de ayuda que los estudiantes del Grado en CyTA pretendían conseguir con la actividad ApS a través de la recogida solidaria de alimentos saludables para lo que se solicitaba su colaboración. De esta forma, las horas de trabajo no presencial que tuvieron que cumplir los asistentes estuvieron destinadas a elaborar un informe razonado y justificado sobre un alimento saludable, el cual podían entregar de manera voluntaria el día de recogida de los certificados de asistencia.

El evento fue muy bien acogido a raíz de los comentarios recogidos en las encuestas pasadas entre los asistentes, los cuales destacaron el gran interés de los contenidos de la jornada para

su formación. De esta forma, en la pregunta ¿Consideras que los contenidos de las jornadas son útiles para tu formación? incluida en los cuestionarios de satisfacción la valoración obtenida fue de 4,5 sobre 5. Por otro lado, la pregunta sobre ¿Tu conocimiento sobre la materia ha aumentado con las jornadas? la valoración fue de 4,3 sobre 5. Este hecho se pudo constatar a través de cuestionarios de conocimientos que se pasaron a los asistentes antes y después de las jornadas, de manera que antes de las mismas el 72% de los participantes obtuvieron una calificación de aprobado y el 17% suspenso, mientras que finalizadas las mismas se obtuvo un 66% de notables, un 31% de sobresalientes y ningún suspenso. Por otro lado, los asistentes a las jornadas valoraron de forma muy positiva la organización de la jornada con un 4,6 sobre 5 y en cuanto al nivel de satisfacción general con las jornadas éste fue de 4,3. También es de destacar que todos los asistentes indicaron en sus cuestionarios que recomendarían las jornadas a otros compañeros de su grado.

(B) Servicio de ayuda

El servicio de ayuda se estableció a través de la recogida solidaria de alimentos saludables entre todos los participantes en la actividad ApS y los asistentes a las jornadas. Entre los alimentos recogidos, destacaron las legumbres que representaron un 38% del total de los alimentos aportados, seguidas muy de cerca por la pasta (35%) y en tercer lugar por el arroz (15%). Estos alimentos se entregaron el día 6 de mayo de 2014 en el comedor social San Simón de Rojas situado en el municipio de Móstoles. Los responsables del comedor social agradecieron a la URJC y, de manera especial a los participantes en la recogida, la ayuda aportada a través de los casi 50 kg de alimentos que fueron recogidos y entregados. Actualmente, alrededor de 400 personas se acercan este comedor cada día al que puede acudir cualquier persona que estando viviendo en Móstoles necesite algún tipo de ayuda. Gracias a más de 50 voluntarios que acuden todos los días a dar desayunos en este comedor y a muchas empresas y particulares que donan alimentos, este comedor lleva más de 15 años con esta labor en el municipio.

4. APRENDIZAJES REALIZADOS

Los aspectos pedagógicos se pueden resumir en que a través de la actividad de ApS se ha favorecido un mayor nivel de desarrollo de numerosas competencias específicas y transversales del grado. En relación a las competencias específicas, con la actividad se potenciaron muchas propias del Grado en CyTA, las cuales fueron trabajadas gracias a la actividad de ApS con un enfoque multidisciplinar. Entre estas competencias cabe destacar las relacionadas con el bloque nutricional de la titulación que responden a perfiles profesionales que reúnen como núcleo prioritario aquellas competencias específicas más relacionadas con las ciencias de la salud como son *Realizar educación alimentaria*, *Desarrollar la planificación de menús para colectividades* y *Planificar y desarrollar programas de promoción de la salud y prevención*. Del mismo modo, gracias a la actividad ApS los estudiantes profundizaron en contenidos que habían sido tratados en menor profundidad en las asignaturas del grado, en especial los relacionados con la valoración de menús escolares. En relación a las competencias transversales que se desarrollaron con la actividad de ApS cabe destacar los siguientes:

- *Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares:* Todas las actividades se llevaron a cabo en equipos de trabajo formados por estudiantes y profesores de distintas áreas de conocimiento.
- *Capacidad de analizar y sintetizar la información:* En la preparación de las presentaciones para las jornadas los estudiantes tuvieron que analizar y resumir bastante información para incluir los aspectos más importantes de los distintos temas tratados, adecuarlo al tiempo disponible y al nivel de formación de los asistentes.
- *Capacidad para organización y gestión del tiempo:* Esta competencia se desarrolló tanto en la preparación y desarrollo de las presentaciones, ajustándose al tiempo establecido para la preparación e impartición de cada ponencia, como en todo lo relacionado con la organización de la jornada y en el cumplimiento del horario establecido en la misma.
- *Comunicación oral y escrita en la propia lengua:* Esta competencia se vio favorecida con la preparación y presentación oral de las ponencias, con el debate con los profesores, compañeros y asistentes a la jornada, etc.
- *Motivación por la calidad:* La organización de las jornadas favoreció de manera importante el desarrollo de esta competencia poniendo a los participantes en una situación real en la que la satisfacción de los asistentes a las jornadas dependía de la calidad de la información aportada y de la organización de las mismas.

Los aprendizajes conseguidos con la actividad ApS fueron evaluados por los diez estudiantes del Grado en CyTA participantes mediante cuestionarios de autoevaluación. En relación a la evaluación de los aprendizajes conseguidos, la mayoría de los estudiantes destacaron que con la actividad habían recordado y afianzado muchos de los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado, pero también que la actividad les había servido para adquirir nuevos e interesantes conocimientos. En relación a las competencias transversales desarrolladas, mayoritariamente indicaron que la que más se había favorecido con la actividad había sido la motivación por la calidad (valoración 4,8 sobre 5), seguida del trabajo en equipo (valoración de 4,7 sobre 5) y de la capacidad de analizar y sintetizar información (valoración de 4,4 sobre 5).

Otros aspectos evaluados por los estudiantes participantes en la actividad de ApS fue los resultados de los servicios de formación y ayuda (valoración 4,6 y 4,8, respectivamente), supervisión y asesoramiento de los profesores (valoración 4,9 sobre 5) y el grado de implicación propio y de sus compañeros (valoración 4,8 y 4,4, respectivamente). Del mismo modo, la valoración de la experiencia como actividad de ApS en su conjunto fue muy positiva con una valoración media de 4,9 sobre 5. Finalmente, entre los comentarios más destacables y repetidos que se recogieron en los cuestionarios de autoevaluación cabe citar que es una experiencia que repetirían, además de ser una forma útil y divertida de aprender.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la introducción del APS en las Universidades resulta una herramienta de gran utilidad para el desarrollo y evaluación de competencias en los estudiantes. Los resultados de la actividad de ApS realizada con los estudiantes del Grado en Ciencia y Tecnología de los

Alimentos en la URJC en el curso 2013/14 han demostrado que esta metodología es muy bien acogida por los estudiantes universitarios y que favorece el desarrollo de numerosas competencias necesarias para su futuro profesional.

REFERENCIAS

- Comisión Europea. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)*. Recuperado de http://www.madrid.org/ees/acap/suplemento/Caracteristicas_esenciales.pdf.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>.
- Sierra, I. (2011). *Desarrollo-evaluación de competencias genéricas en los estudiantes universitarios*. Madrid: Editorial Dikinson.





IKD-GAZTE: APRENDIZAJE SERVICIO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL DESARROLLO DEL SENTIDO DE LA INICIATIVA EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

Ander Abuin¹, Maialen Albistur², Oihane Calderón³, Unai Garcarena⁴, Borja Luque⁵,
Ane Ortega⁶, Lierni Ortiz⁷ y Mikel Subiza⁸

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

Grado en Derecho UPV/EHU¹

Grado en Enfermería UPV/EHU²

Grado en Educación social UPV/EHU³

Grado en Ingeniería informática UPV/EHU⁴

Máster en Investigación en Psicología: Individuo, Grupo, Organización y Cultura UPV/EHU⁵

Grado en Psicología UPV/EHU⁶

Grado en Ingeniería Civil UPV/EHU⁷

Máster en Investigación en Psicología: Individuo, grupo, organización y cultura UPV/EHU⁸

1. INTRODUCCIÓN

El sentido y la función de la universidad deben ir en concordancia con las necesidades que la sociedad tiene en una determinada época. Es por ello que la universidad tiene que evolucionar y adaptarse a las demandas que un determinado contexto tiene en un momento específico, siendo así un agente de cambio que lidere la transformación social y cultural de los distintos momentos históricos. Ante los cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos de las últimas décadas es necesario que la universidad del siglo XXI actúe ante a los retos y a las demandas sociales actuales, ejercitando a las personas para dar respuesta a esas necesidades y realizando cambios en el *curriculum* general. Se trata de formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno e implicadas con el mismo, personas con recursos suficientes que sean capaces de detectar y hacer frente a las nuevas necesidades y exigencias de forma creativa y ética.

Teniendo en cuenta esas necesidades, la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU en adelante) ha realizado cambios en los currículos de sus titulaciones, acciones innovadoras, las cuales se basan en los cambios estructurales que ha propuesto el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante). Para ello, en medio de ese proceso, la UPV/EHU ha desarrollado un nuevo modelo educativo propio llamado Ikaskuntza Kooperativo eta Dinamikoa (IKD¹ en adelante) confeccionado a partir de criterios de calidad, competitividad y excelencia. Así es como la UPV/EHU está respondiendo a las demandas europeas e internacionales y a su vez, está adecuando la universidad a la identidad y la cultura de la sociedad vasca.

El modelo IKD es un modelo formativo de la UPV/EHU que fomenta la enseñanza y el aprendizaje cooperativo y dinámico desde la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Este modelo pone el foco en el aprendizaje del alumnado a través de metodologías activas y cuenta con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, que fomentan el aprendizaje en un contexto de enseñanza plurilingüe.

El modelo IKD se configura como propuesta para el desarrollo curricular de las enseñanzas en la UPV/EHU y se compone de cuatro ejes principales:

- 1. Desarrollo Profesional.** La formación continua del profesorado y del personal de apoyo a la docencia en metodologías activas e innovación educativa.
- 2. Desarrollo Territorial y Social.** La UPV/EHU se compromete a mantener un contacto directo con la sociedad y el entorno social y comunitario que le rodea.
- 3. Educación Activa.** El alumnado cobra un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante metodologías activas que garantizan la evaluación continua y formativa.
- 4. Política Institucional.** IKD fomenta la cooperación entre los agentes implicados en la docencia en un clima de confianza y dinamismo.

1. Ikaskuntza Kooperativo eta Dinamikoa <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikldhm/es/>

Por lo tanto, mediante este modelo, el alumnado cobra un papel activo, autónomo y protagonista en su propio aprendizaje realizando proyectos autogestionados en situaciones reales. A su vez, mantiene relaciones de colaboración con el profesorado, el cual asume un papel orientador. El modelo IKD necesita que el alumnado forme parte activa y que se implique tanto en su propia formación como en la vida estudiantil de la universidad. Con intención de reforzar esas vertientes en el alumnado, en el curso académico 2011/2012 se creó IKD GAZtE.

IKD GAZtE es un proyecto del alumnado para el alumnado, dirigido y auto-gestionado por alumnos y alumnas universitarios/as de diferentes disciplinas, donde los principales objetivos son el empoderamiento del alumnado, el fomento del Sentido de la Iniciativa (SI) y la sensibilización y movilización del alumnado en la línea de trabajo que propone el modelo IKD. Para llevar adelante el proyecto IKD GAZtE se creó el *Módulo de Aprendizaje en el Sentido de la Iniciativa* en el cual se utiliza una metodología basada en ApS.

IKD GAZtE se desarrolla desde el Servicio de Asesoramiento Educativo de UPV/EHU (SAE) en colaboración con el Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Responsabilidad Social y con Euskampus Fundazioa. Estos representantes forman junto al alumnado que gestiona el proyecto el conjunto llamado Grupo Mixto. Cuenta con el apoyo del Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo de la Diputación Foral de Guipúzcoa – Convocatoria Guipúzcoa Emprendedora.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

IKD GAZtE surge en el curso 2011/2012 con el objetivo general de activar y empoderar al alumnado dentro del marco de la implantación del modelo IKD. Este proyecto, de naturaleza piloto, es desde entonces dinamizado por un grupo de alumnos y alumnas de diferentes grados del Campus de Guipúzcoa, conocido como Grupo Promotor. Sus componentes son co-responsables de su desarrollo y del cumplimiento de los objetivos propuestos.

El Grupo Promotor ha ido evolucionando en número de miembros, composición y estructura a lo largo de estos tres cursos académicos. En la actualidad, IKD GAZtE lo componen 8 alumnos y alumnas, llamados IKDkides. El proyecto está coordinado por dos alumnos de máster (Máster de Investigación en Psicología) que han participado en el proyecto desde que éste comenzó. Dos estudiantes de los grados de Psicología y Educación Social a la vez de pertenecer al grupo de dinamizadores, han asumido la responsabilidad de coordinar este último grupo. Este está formado por otros tres estudiantes de los grados de Ingeniería Informática, Enfermería e Ingeniería Civil. El grupo se completa con un alumno de Derecho que se ha incorporado en última instancia y que ha asumido las tareas de difusión del proyecto y de gestión de materiales audiovisuales. En el actual Grupo Promotor se cuenta con tres personas que el curso pasado fueron participantes del módulo y que este año son IKDkides.

El Grupo Promotor está vinculado al proyecto mediante un contrato de prácticas que reflejan una dedicación horaria y unas responsabilidades diferentes en función de los diferentes perfiles que se acaban de presentar. A partir de este proyecto, la UPV/EHU transfiere responsabilidades a los y las estudiantes implicados/as en IKD GAZtE, buscando que contri-

buyan a sensibilizar al conjunto del alumnado de la universidad para asumir mayor autonomía en el desarrollo de su propio aprendizaje.

El primer año de vida, el Grupo Promotor realizó campañas de sensibilización y diseño y dinamizó talleres de diagnóstico en el Campus de Guipúzcoa, donde con la información recabada en los espacios de reflexión acerca de su papel en la universidad y en su propia formación, se evaluó la situación del alumnado universitario. De los resultados obtenidos del diagnóstico, se acordó en el Grupo Mixto encauzar la acción del alumnado para cubrir las necesidades identificadas.

Posteriormente, en el curso 2012/2013 el Grupo Promotor de IKD GAZtE diseñó, aplicó y evaluó, de forma piloto, un Módulo de Aprendizaje en el Sentido de la Iniciativa, que actualmente se sigue desarrollando.

El fin del módulo es adquirir el sentido de la iniciativa mediante la elaboración de proyectos con estrecha relación a un entorno social. También tiene los siguientes objetivos: participar activamente en la vida universitaria, sensibilizar al alumnado en la importancia de la implicación con la universidad y validarlo conjuntamente con responsables institucionales y profesorado. La experiencia se analizó y evaluó con el Grupo Mixto y al considerarla positiva, se ha dado la posibilidad de rediseñar e integrar curricularmente el módulo en el marco del desarrollo del modelo educativo propio IKD de la UPV/EHU y aplicarlo durante el presente curso 2013/2014².

El objetivo específico para el presente curso, es el desarrollo de un Itinerario Curricular en el que se reconocen dos niveles. El primer nivel es el de “Iniciación en el Sentido de la Iniciativa” y sería el propio de los/as estudiantes que participan en el Módulo de Aprendizaje en Sentido de la Iniciativa. El segundo nivel se alcanzaría con la participación en el Grupo Promotor de IKD GAZtE en calidad de IKDkide.

El funcionamiento a lo largo del módulo (Iniciación en el Sentido de la Iniciativa) es sencillo agentes sociales de diversos ámbitos plantean una serie de retos que surgen de necesidades que han detectado en su funcionamiento cotidiano, en las actividades que realizan y/o en las personas a las que se dirigen. Los/as estudiantes conforman grupos multidisciplinares que, dinamizados por un IKDkide, realizan al final de la experiencia una acción dirigida a cubrir dicha necesidad. A los/as alumnos/as que participan en el Módulo de Aprendizaje en se les reconocen dos créditos ECTS de la asignatura (ver tabla 1) con la que se ha colaborado en cada centro. Dichos créditos se incardinaban dentro de una asignatura ³de cada grado con la que se había alcanzado un acuerdo de colaboración.

A nivel formal, el módulo está compuesto por un total de 8 sesiones que se han distribuido desde el miércoles 5 de marzo hasta el viernes 9 de mayo. Además del trabajo grupal realizado en cada sesión presencial se reservaban unas horas de trabajo personal entre sesión y sesión. Estas sesiones se han desarrollado en espacios propios del Centro Joxe Mari Korta (Centro I+D+i) y del Centro Carlos Santamaría (Biblioteca General), ambos en el Campus de Guipúzcoa.

2. Para más información sobre la edición anterior se recomienda consultar Luque, Subiza, Irazabal, Suárez y Calderón (2014). IKD GAZTE: Autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa. *Tendencias Pedagógicas*, (23), 127-142. Antes de aplicarlo el grupo promotor revisó y actualizó el diseño del módulo.

3. Para más información sobre las asignaturas participantes, véase el tercer apartado del presente documento.

De forma resumida se presentará el contenido de cada una de las sesiones. En la primera sesión los agentes sociales presentan sus retos y los/as estudiantes conforman los grupos multidisciplinares en los que trabajarán durante la experiencia. En la segunda sesión se llevan a cabo una serie de dinámicas para romper el hielo, hacer grupo y comienza a establecerse la base teórico contextual que guiará el proyecto. Durante el tercer encuentro se trabaja por parejas para definir posibles estrategias de respuesta al reto que serán luego contrastadas con miembros de los otros grupos participantes en el módulo.

Antes de la cuarta sesión el grupo recoge las aportaciones recibidas por los compañeros y prepara para dicha sesión dos propuestas que presentará a representantes del agente social. Este momento es crucial para el buen desarrollo del proyecto, ya que agente social da feedback del trabajo realizado a los/as alumnos/as y entre ambas partes han de negociar y acordar cómo va a plantearse la acción de respuesta al reto. Durante las sesiones quinta y sexta, el grupo trabaja para ultimar el diseño de la acción y realiza todos los preparativos pertinentes. La séptima sesión es reservada para la realización de la acción diseñada por los/as estudiantes y suele realizarse en un horario distinto al de las sesiones del módulo y en otros espacios.

La última de las sesiones consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera cada grupo evalúa internamente el desarrollo del proyecto, la acción realizada y los aprendizajes adquiridos. Para la segunda parte se invita a representantes institucionales, agentes sociales, profesores/as colaboradores/as y demás miembros de la comunidad universitaria. Los diferentes grupos exponen su experiencia y se da un cierre institucional al módulo.

Como dato positivo ha de exponerse que este curso se ha escalado el módulo ya que se ha visto incrementado el número de grados participantes (de 4 a 7), el número de agentes sociales (de 2 a 5) y el número de estudiantes participantes (de 28 a 41) respecto a la edición del curso 2012/2013. Además se ha contado con la colaboración de 12 profesores/as.

3. PARTICIPANTES

Antes del comienzo del módulo, se acudió a las clases de los profesores colaboradores, y se expuso el módulo. En algunas asignaturas, se superó el límite de estudiantes previstos, así que hubo que seleccionar a algunos. La lista de posibles participantes se sometió a un proceso de selección, teniendo en cuenta el género y el idioma (conocimiento de Euskera). Dado que no en todas las facultades las características de los interesados era la misma, los criterios de selección fueron variando, sobre todo en el tema del género.

Tabla 1.
Participantes del módulo.

Titulación	Asignatura	Curso	Estudiantes		Total
			Mujeres	Hombres	
G ^o en Pedagogía	Mejora Continua y Emprendizaje	4 ^o	8	2	10
G ^o en Psicología	Psicología de los Grupos	2 ^o	8	3	11
G ^o en Enfermería	Elaboración de proyectos en Enfermería	3 ^o	2	0	2
G ^o en Ingeniería Informática	Ingeniería del Software	2 ^o	2	7	9
G ^o en Criminología	Sociología de la Desviación	3 ^o	2	0	2
G ^o en Derecho	Derecho Constitucional II	1 ^o	5	1	6
G ^o en Ingeniería civil	Ingeniería Ambiental	3 ^o	1	0	1
			28	13	41

Nota: G^o= Grado. Elaboración propia.

En cuanto a las entidades sociales, este año han sido cinco las que han estado colaborando con IKD GAZtE para llevar a cabo el módulo: Casa de las Mujeres de San Sebastián/Donostiako Emakumeen Etxea, Erroak, Goiener, Helduak Adil y WiMi5.

4. NECESIDADES DETECTADAS, SERVICIOS Y ENTIDADES SOCIALES

4.1. Casa de las mujeres de Donostia/Donostiako emakumeen etxea

La Casa de las Mujeres de San Sebastián trabaja en el desarrollo de políticas de igualdad que tienen como objetivo acabar con las desigualdades entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida, tanto públicos como privados. Cualquier mujer puede entrar a formar parte de la gestión del espacio de la Casa. Allí tendrá ocasión de reunirse con diversas asociaciones o mujeres que acuden allí de forma individual.

Desde la casa se apuesta por que sea participativa, transformadora, innovadora, plural, viva, abierta, educadora, influyente, solidaria, laica, autónoma e independiente. En ella llevan a cabo actividades donde compartir experiencias que favorezcan una acción colectiva de las mujeres para avanzar de forma conjunta en la consecución de la igualdad real y efectiva de mujeres y hombres. La Casa de las Mujeres es un espacio físico, además de simbólico, de experiencias continuas de insubordinación, reflexión, acción y producción de pensamiento, un espacio de referencia del movimiento feminista y de mujeres de Donostia.

4.1.1. Necesidad detectada

La necesidad que se ve desde la Casa de las Mujeres es acercar la posibilidad de entrar tanto como usuaria como gestora, en un lugar que abre múltiples posibilidades a una estudiante universitaria. Se han encontrado con que mujeres jóvenes quedan entusiasmadas con el modo de funcionar de la Casa, y encuentran un problema de visibilidad de su labor en las mujeres jóvenes de Guipúzcoa. Por ello, su reto para los participantes en el módulo ha sido dar a conocer la Casa de las Mujeres a las estudiantes de UPV/EHU para que la tengan como espacio de referencia y participación.

4.1.2. Servicio

El servicio consta de varias partes. Difusión: semanas antes se colocaron carteles en el que informaban a todo el alumnado de la UPV/EHU que podría participar el día de la actividad. Además, el mismo día de la actividad se colocaron globos por todo el campus (biblioteca, facultades, aulario, céspedes...) visibilizando el color morado tan característico de la Casa. También se colocó música y así consiguieron que varias personas se acercaran con curiosidad. Evento: la gente interesada leía un folleto sobre la Casa de las Mujeres y tras responder a una pregunta sobre la Casa se les proporcionaban un pincho con nombres de mujeres relevantes en la historia. De esta manera, se acercaron entre 150-200 personas que conocieron de manera general la existencia un lugar de participación para las mujeres cerca del lugar donde estudian.

4.2. Erroak

Erroak es una entidad privada sin ánimo de lucro que trabaja en el ámbito de los Servicios Sociales donde realiza cursos y actividades formativas con colectivos desfavorecidos de la sociedad, poniendo especial atención en la capacitación laboral y en la inclusión social. Desde 1988 forma parte de la Federación Sartu, que recoge a cuatro entidades de Servicios Sociales de Euskadi.

4.2.1. Necesidad detectada

En esta segunda edición del módulo, siguiendo la línea del año anterior, se ha detectado la necesidad de integrar a los usuarios de dicha entidad en la Capitalidad Europea de la Cultura - Donostia 2016. Para ello, se ha planteado el reto de acercar a los usuarios de Erroak a la Capitalidad Europea de la Cultura - Donostia 2016, realizando una actividad relacionada con Albaola, una asociación que coordina la construcción de la réplica de un ballenero en Pasajes San Pedro, utilizando técnicas del siglo XVI.

Teniendo en cuenta el reto planteado, se ha optado por realizar un proyecto destinado a un grupo específico de Erroak de 15 personas de diferentes procedencias y culturas que está realizando un curso formativo de restauración de muebles.

4.2.2. Servicio

El grupo de alumnos y alumnas que ha trabajado para dar respuesta a esa necesidad, ha diseñado un proyecto y lo ha aplicado durante dos mañanas. El primer día del servicio, el grupo acudió a la sede central de Erroak y realizó unas dinámicas que sirvieron para romper el hielo y conocerse mutuamente. Posteriormente, acudió un representante de la sociedad Albaola y explicó el proyecto de la entidad a los usuarios. Al acabar la presentación, en un ambiente más relajado, se compartieron las impresiones y se realizaron unas actividades que sirvieron para repasar puntos importantes de la presentación y para conocer la opinión de cada miembro. El segundo día, se organizó una excursión al Museo Naval- Untzi de Donostia, donde los usuarios tuvieron la oportunidad de conocer la historia marina del pueblo vasco empezando desde antaño hasta la actualidad y las técnicas navales más representativas. Al finalizar, realizaron un brainstorming⁴ sobre la experiencia vivida durante esas dos mañanas en un ambiente más informal y acabaron compartiendo experiencias mientras comían pintxos en un bar del casco antiguo.

4.3. Goiener

GoiEner es una cooperativa creada en 2011 y sin ánimo de lucro que se dedica a la comercialización y generación de energía 100% renovable. El objetivo principal de la cooperativa es que los ciudadanos recuperen el control sobre este recurso básico y que tomen conciencia de su importancia promoviendo un consumo responsable.

La energía es comercializada entre sus socios que en la actualidad son unos 1600. Los beneficios conseguidos, se revierten de nuevo en la cooperativa, siendo los propios socios los que

4. Es una herramienta de trabajo que facilita la representación de ideas de cada individuo de un grupo.

deciden cómo utilizar dichos beneficios. Hay tan solo una persona contratada por lo que la cooperativa funciona mediante voluntariado.

4.3.1. Necesidad detectada

Es una cooperativa recientemente creada por lo que se ha detectado la necesidad de mejorar el sistema de funcionamiento interno entre el voluntariado. Los voluntarios/as ven la necesidad de crear un sistema de gestión mediante la definición de varios aspectos: perfil de un voluntario/a de GoiEner, metodología de trabajo interna que se utilizará, técnicas para reconocer a socios/as que puedan ser voluntarios/as etc.

El reto planteado para el alumnado es diseñar una forma de poder organizar el voluntariado, para que la cooperativa pueda redactar una parte del manual del voluntariado con los datos obtenidos. El grupo de estudiantes se centró en sacar a la luz el perfil del voluntariado de la cooperativa, identificando las características en común de voluntarios/as y recogiendo sus opiniones.

4.3.2. Servicio

Se realizaron varias entrevistas entre los voluntarios/as utilizando un formulario en común para todos ellos. Dicho formulario estudiaba cinco ejes principales: motivación, metodología, competencias, comunicación y opiniones personales. Se realizaron entrevistas tanto cara a cara como online. Mediante los resultados obtenidos en cada eje, se han sacado estadísticas que permitirán definir el perfil del voluntario/a y el funcionamiento interno del voluntariado.

En una jornada de 3h, los participantes del módulo se reunieron con varios voluntarios y voluntarias de GoiEner y realizaron un taller dinámico explicando el proceso llevado a cabo hasta entonces, los resultados de las encuestas y las propuestas. El taller comenzó con una dinámica de presentación seguida por una exposición donde se detallaban las preguntas de las entrevistas y los resultados obtenidos en ellas. Después se realizó una dinámica donde el voluntariado presente tuvo opción de debatir todas las ideas. La dinámica analizaba el aspecto positivo y negativo de cada uno de los cinco ejes antes mencionados. También daba opción para plantear propuestas para cada eje. Así, con la opinión personal de cada voluntario/a se obtuvieron varias ideas, que aplicadas a la cooperativa permitirán definir mejor el perfil de un voluntario/a de GoiEner.

4.4. Helduak Adi!

Helduak Adi! es una asociación que tiene como objetivo que las personas jubiladas puedan contribuir la construcción de una sociedad más justa, menos excluyente y más participativa. Entre los valores de este agente social se encuentran los siguientes:

- El reconocimiento de las distintas contribuciones de las personas mayores a la sociedad en diversos campos.
- La promoción de las personas mayores como agente social colectivo, organizado y con capacidad de interlocución.

- La superación de los prejuicios y estereotipos que rodean a las personas mayores.
- La relación y solidaridad intergeneracional para el desarrollo social y la cohesión comunitaria.

4.4.1. Necesidad detectada

En el análisis interno y externo que se llevó cabo el año pasado en los hogares de jubilados de los municipios de Azpetia, Azkoitia y Zestoa con el objetivo de conocer las necesidades de las personas jubiladas, se observó que existía una necesidad de comunicación y relación entre personas de diferentes generaciones y de que las personas mayores tuvieran la iniciativa de cambiar y mejorar su entorno. Como inicio hemos elegido el pueblo de Zestoa⁵. Teniendo en cuenta todo ello, la necesidad general detectada ha sido la siguiente: la necesidad de que las personas mayores tengan más poder de cambiar y mejorar el entorno para hacer de Zestoa un municipio más amigable, de manera que se consoliden más las relaciones intergeneracionales. Partiendo de esa necesidad se ha planteado el siguiente reto: conseguir mayor implicación de parte de las personas mayores para poder cambiar su entorno para conseguir de Zestoa una ciudad más amigable en un contexto de mayor relación intergeneracional.

4.4.2. Servicio

En el servicio, los estudiantes han presentado la herramienta que han diseñado la cual que se basa en un calendario electrónico para la organización de diferentes eventos en el municipio. Los estudiantes ya han planteado los primeros posibles eventos. Además de esa herramienta, los alumnos han objetado que sería positivo crear una pequeña asamblea que se dedicará a la gestión y organización de este calendario. Este último grupo serviría para recibir todas las sugerencias de los habitantes. Asimismo, los alumnos han organizado diferentes juegos y una competición de “pintxos” para fomentar las relaciones entre personas de diferentes generaciones. Gracias al servicio, algunas personas del municipio han conocido la herramienta diseñada y han tenido la oportunidad de establecer contacto con personas de diferentes edades.

4.5. Wimi 5

WiMi5 es una empresa “spin off” creada por Tecnalía para adentrarse en el mundo de la creación avanzada de videojuegos en línea. El objetivo de esta línea de trabajo de Tecnalía es la democratización de videojuegos mediante una innovadora herramienta para poder crearlos sin ser un experto en programación. Es decir, no depender de las grandes empresas desarrolladoras de juegos online para poder publicar un videojuego propio.

Su servicio es gratuito, sólo cuando el desarrollador cobra WiMi5 recibe parte de ese dinero. Durante la creación del juego no hay coste alguno, todos los prototipos se guardan en sus servidores, sin límite de espacio. También disponen de una plataforma gratuita en la que se pueden publicar proyectos terminados o sin terminar y ésta está abierta a todos los públicos. La finalidad de esta herramienta, aún en desarrollo, es la de dar la posibilidad de crear un videojuego en el HTML5 sin la necesidad de tener conocimientos técnicos del lenguaje, para luego poder publicarlo de forma gratuita en la plataforma que WiMi5 proporciona.

5. Municipio del valle de Urola, Guipúzcoa, con 3.650 habitantes.

4.5.1. Necesidad detectada

La necesidad es la de conocer hasta qué punto es factible la idea de WiMi5 para que cualquier persona pueda desarrollar un juego. Este planteamiento se combinó más tarde con la propuesta de los alumnos/as del equipo: entretener a la vez que educar gente con alguna discapacidad psíquica, como síndrome de Down. Esta segunda necesidad surge del hecho de que los juegos que tienen en la asociación Gureak⁶ les resultan muy fáciles por haber jugado desde hace tiempo con los mismos juegos. Por tanto, el programa a diseñar, desde un punto de vista técnico, debía tener un componente aleatorio, que evitara el problema anterior, y que además de entretenerles, les sirviera para adquirir conocimientos que puedan aplicar en la vida real. Asimismo, se decidió incluir aspectos de la vida cotidiana tales como conducir, cocinar etc.

4.5.2. Servicio

El servicio consistió en diseñar e implementar dicho videojuego. En la primera parte del proyecto, se desarrolló la animación del juego. Para ello se contó con la ayuda de profesionales del sector, como trabajadores de un centro especializado en el colectivo con el que tratamos o técnicos en desarrollo de videojuegos. Éstos proporcionaron unas directrices sobre qué imágenes, colores y estructura debía llevar el juego para hacerlo más amigable al usuario. Una vez la animación estaba completa, el equipo fue a Gureak. Se contó con la participación de 15 usuarios con varias discapacidades psíquicas, quienes dedicaron 2-3 hrs. a probar el juego.

5. APRENDIZAJES REALIZADOS

En el Módulo de Aprendizaje en el Sentido de la Iniciativa se trabajan las competencias transversales de los grados participantes y en el caso de algunos grados, también se desarrollan competencias específicas de la asignatura seleccionada.

Respecto a la asignatura llamada **Elaboración de proyectos en enfermería** del Grado en Enfermería, se han trabajado diferentes competencias, tanto de la asignatura como del grado. Una de las competencias que se debe trabajar y adquirir mediante esta asignatura es la siguiente: “*Identificar las etapas del proceso de investigación científica y diseñar un proyecto de investigación para aplicarlo a la práctica*” (UPV/EHU Enfermería, 2013). En el módulo, los participantes tienen la oportunidad de conocer las fases de un proyecto mientras se va desarrollando. Además, el proyecto que se desarrolla es para dar respuesta a una necesidad real de nuestra sociedad. Con ello, el alumnado siente que su proyecto tiene sentido en la sociedad. Además de la competencia anterior, en la asignatura existe una competencia que habla acerca “*Reconocer la diferencia de aplicación de las diversas metodologías para poder establecer la idónea en la investigación práctica*” (UPV/EHU Enfermería, 2013). El módulo es una buena vía para lograr esa competencia, puesto que se trabaja con diferentes metodologías, entre ellas la metodología basada en el aprendizaje-servicio. Los alumnos en el módulo tienen la oportunidad para conocer diferentes metodologías y gracias a ese conocimiento, pueden comparar las nuevas metodologías con las que utilizan en sus estudios.

6. Es una asociación colaboradora con la iniciativa de ATZEGI. El objetivo prioritario es la plena integración social de las personas con discapacidad a través de la inserción laboral.

Respecto al grado en Derecho se decidió trabajar con la asignatura llamada **Derecho constitucional II**. En el caso de esa asignatura, en el módulo se han trabajado las competencias transversales más que las específicas. Una de las competencias transversales que deben trabajar los alumnos de derecho es la siguiente: Gestionar el proceso de aprendizaje de modo continuado y autónomo para que se obtenga una formación integral coherente con los derechos fundamentales (UPV/EHU Grado en Derecho, 2013).

En el módulo han tenido la oportunidad de gestionar su propio aprendizaje de manera continuada y autónoma. De esa manera, han obtenido una formación holística siendo coherente con los derechos fundamentales de nuestra sociedad tales como igualdad y no discriminación. Así mismo, en el módulo los alumnos han tenido que comunicarse con diferentes entidades y con diversos núcleos administrativos y docentes de la universidad para dar a conocer los proyectos y para solicitar diferentes permisos necesarios.

De esa manera, los alumnos han podido trabajar y lograr la siguiente competencia: Gestionar satisfactoriamente las relaciones interpersonales y sociales, dominando los procesos de comunicación oral y escrita para transmitir información tanto a un público especializado como al no especializado, utilizando técnicas de argumentación y razonamiento crítico (UPV/EHU Grado en Derecho, 2013).

En el caso del grado en Ingeniería civil la asignatura seleccionada es la siguiente: **Ingeniería ambiental**. En caso de la asignatura citada, en el módulo se ha tenido más oportunidad de trabajar competencias transversas que las específicas. Una de las competencias transversas que se ha podido trabajar y lograr ha sido la siguiente: “*Integrarse en equipos de trabajo cuando la actividad lo requiera*” (UPV/EHU Grado en Ingeniería Civil, 2013). Los estudiantes se han integrado en grupos de trabajo y han sabido trabajar juntos y lograr el desarrollo de un proyecto conjunto. Los alumnos han tenido que adaptarse a la manera de trabajar de estudiantes procedentes de diferentes grados universitarios. Además, los estudiantes de ingeniería ambiental han podido conocer de cerca los problemas medioambientales y han tenido la oportunidad de analizar y conocer el mercado eléctrico actual y las nuevas posibilidades mercantiles de los sistemas de energías renovables.

En lo referido a las competencias de **Psicología de los Grupos**, asignatura perteneciente al grado de Psicología, se desarrolla la competencia de “*ser capaz de identificar conflictos, necesidades y objetivos grupales, eligiendo las técnicas de intervención adecuadas*” (UPV/EHU Psicología, 2013) ya que los alumnos deben captar la necesidad del agente social convertida en reto y realizar una intervención que aborde con recursos y tiempo limitado dicho reto. Además, adquieren la competencia de “*ser capaz de elaborar informes orales y escritos relativos a los contenidos abordados en la asignatura*” (UPV/EHU Psicología, 2013). Desde el primer hito los participantes redactan información acerca del agente social, y de varias palabras clave para entender el reto planteado. Se les evalúa de forma que puedan aprender de sus errores y mejorar constantemente su trabajo. Asimismo, vemos como se obtiene la competencia que trata de la relación y comunicación efectiva a varios niveles, siendo capaz de trabajar de forma individual en equipos de la misma disciplina o de varias, asumiendo responsabilidades y tratando su actuación críticamente. Al trabajar en grupos multidisciplinares se aprende a instaurar canales de comunicación efectivos para que el trabajo quede correctamente organizado.

Además, todos ellos han tenido que asumir responsabilidades tales como mantenerse en un presupuesto, pedir suministros para el día del servicio, comunicarse con agentes sociales fluidamente etc.

En cuanto a la asignatura **Ingeniería del Software I**, perteneciente al grado de Ingeniería Informática, se fomenta la competencia de “*capacidad para concebir, redactar, organizar, planificar, desarrollar y firmar proyectos en el ámbito de la ingeniería en informática, que tengan por objeto, de acuerdo con los conocimientos adquiridos, el desarrollo o la explotación de sistemas, servicios y aplicaciones informáticas*” (UPV/EHU Informática, 2013). Esto es especialmente obvio en el caso de los alumnos que participan con el agente social Wimi5, en el que emplean una herramienta informática para el desarrollo de videojuegos de tal forma que sea útil para un colectivo en concreto como es el de las personas con Síndrome de Down. En el resto de proyectos haría relación a ámbitos algo apartados de la informática pero realizarían el mismo proceso en conjunto con los demás alumnos. Otra competencia que todos los grupos adquieren es la de desarrollar la habilidad para sortear obstáculos, tomando decisiones autónomas y creativas. Además de comunicar conocimientos, habilidades y destrezas del Ingeniero Técnico en Informática. En todos los grupos los participantes de informática deberán demostrar que tienen iniciativa a la hora de tomar decisiones, trabajar autónomamente y presentar ideas creativas que aborden el reto. Además, para que la comunicación en el grupo sea fluida deberán transmitir sus conocimientos y destrezas de manera inteligible, así se progresa en el desarrollo de la competencia que habla de la capacidad de entender las necesidades de cualquier cliente, especificando los posibles criterios del software que puedan satisfacerlas, buscando compromisos mutuos teniendo en cuenta límites como el coste, tiempo, entre otros. En cualquier grupo será importante adecuar el servicio a las necesidades del usuario en cuestión. En cada colectivo deberán adaptarlo a un usuario diferente. En concreto en Wimi5 adaptarlo a las necesidades cognitivas y lúdicas de las personas con síndrome de Down, en Erroak a las necesidades de un colectivo desfavorecido, en Helduak Ad! al colectivo de los universitarios, en Goiener a los voluntarios y en la Casa de las Mujeres a las universitarias de la UPV.

En la asignatura **Sociología de la Desviación**, perteneciente al grado de Criminología, atendiendo a las competencias transversales encontramos que se cumple el tener la habilidad de buscar información importante, tanto en grupo como individualmente, a partir de fuentes fiables provenientes de las tecnologías de la información o de la misma realidad.

Desde la primera sesión se les pide buscar información de calidad con unos parámetros específicos. Además alguno de los grupos recabó información in situ, proporcionándoles así una experiencia cercana con la realidad que pretenden cambiar. En cuanto a la habilidad de adquirir habilidades de aprendizaje de tan manera que éste sea autónomo, de cara a su formación continuada, como para posibles futuros estudios en los que se especialice. Esta habilidad se cumple ya que el servicio está gestionado totalmente por el alumnado, de tal manera que ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje.

En lo referido a la asignatura de **Mejora Continua y Emprendizaje**, perteneciente a la titulación de Pedagogía, se cumplen varias competencias. En primer lugar, encontramos una competencia que trata de crear condiciones para que las personas puedan comunicarse de igual a igual y empáticamente, de tal manera que son efectivas en la inclusión social, en contextos con varias lenguas y culturas. Esta habilidad es fácilmente desarrollable ya que en el

módulo a la hora de trabajar en grupo con gente desconocida es importante que se produzca comunicación efectiva y basada en la horizontalidad. Además encontramos desarrollada la competencia que trata de realizar y dar argumentos a propuestas, bien por medio de la palabra oral o escrita, con criterios científicos, tanto en públicos especializados en informática como para los que no lo son. A la hora de llevar a cabo cada sesión del módulo es necesario que todos los integrantes del módulo participen dando ideas creativas pero realistas para llevar a cabo el servicio final.

5.1. Competencias de la Unión Europea

A continuación se van a exponer alguna de las competencias que cumple el módulo en referencia a las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente que marca la Unión Europea.

5.1.1. Comunicación en la lengua materna

Los/as alumnos/as han tenido la oportunidad de trabajar esta competencia puesto que han sabido comunicarse en su lengua materna, algunos en euskera y otros en castellano. Han conocido la necesidad del buen control de los diferentes aspectos de la lengua para poder lograr una comunicación efectiva como el vocabulario, gramática y las funciones de la lengua. Además, para la elaboración del proyecto han tenido que trabajar con diferentes documentos y han elaborado diferentes textos, por lo que han trabajado mucho la comunicación escrita. Así mismo, han realizado diferentes exposiciones orales frente a representantes de diversas instituciones y entidades. De esa manera, han sabido trabajar la comunicación oral en diferentes contextos.

5.1.2. Comunicación en lenguas extranjeras

Para poder comunicarse en lenguas extranjeras son necesarias las siguientes capacidades: la mediación y comprensión intercultural. Los estudiantes han trabajado con diferentes documentos y algunos de ellos han sido documentos escritos en lengua extranjera como el inglés. Para ello, los alumnos han tenido que tener conocimientos previos del inglés y en el módulo han puesto en práctica la comprensión escrita de esta lengua.

5.1.3. Competencia digital

La competencia digital implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI). La competencia se basa en las competencias básicas en materia de TIC. La competencia digital requiere el conocimiento de las oportunidades de las TSI en diversas situaciones de la vida cotidiana. Eso implica el conocimiento de diferentes aplicaciones informáticas como los sistemas de elaboración de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamientos y gestión de información, etc.

Las capacidades necesarias abarcan las siguientes habilidades: “la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos” (UE, 2006). Los alumnos han obtenido la información de diferentes fuentes de información y han sabido destacar las fuentes fiables para buscar información

como bases de datos. Además, para elaborar documentos y vídeos de difusión han utilizado diferentes programas. Así mismo, han conocido los diferentes sistemas de almacenamiento y gestión de información. Gracias a eso, los alumnos han utilizado diferentes sistemas como el Google Drive y Dropbox.

5.1.4. *Aprender a aprender*

La definición de este concepto consta de varias divisiones, para empezar “iniciar el aprendizaje y persistir en él” (UE, 2006), los alumnos participantes se inscriben voluntariamente al módulo y sólo uno de los más de cuarenta alumnos se desligó del curso una vez iniciado. Todos y cada uno de ellos han tenido que superar dificultades y la ambigüedad que un trabajo así supone. Por otro lado “organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos” (UE, 2006). A pesar de tener una organización previa fijada en un calendario de ocho sesiones, los alumnos disponían de flexibilidad y libertad para mover fechas de reunión siempre que el proceso no quedara afectado. Además los integrantes del grupo eran los que se dividían toda tarea no presencial, por lo que para ellos era importante realizar un trabajo óptimo en el menor tiempo posible.

Esta competencia además se entrelaza con la resolución de problemas con una actitud positiva. Para la realización del servicio se han encontrado con obstáculos como son la síntesis de ideas, el realismo para plasmarlas y el ajustarse a un presupuesto. Todos estos obstáculos han sido convertidos en requisitos indispensables para la realización del proyecto que todos han sabido cumplimentar.

5.1.5. *Competencias sociales y cívicas*

La competencia social hace referencia al bienestar social y personal. Entre sus características encontramos la capacidad de comunicarse de manera constructiva en distintos entornos. El alumnado se ha visto expuesto a la necesidad de comunicación con estudiantes de diferentes carreras, los agentes sociales, los responsables del catering, diferentes asociaciones, etc. En las relaciones establecidas con estos, han sido imprescindibles los siguientes valores: la empatía, la confianza y el respeto.

En cuanto a las habilidades de competencia cívica, todos los grupos durante el servicio tuvieron que interactuar con los usuarios, además de las presentaciones finales donde cuentan su experiencia durante todo el proceso. Además, en esta competencia también se encuentra el manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad que relacionándolo con nuestro módulo, todos los retos hacen referencia a problemas sociales.

5.1.6. *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*

Se puede afirmar que esta es una de las habilidades más desarrolladas a lo largo del módulo ya que se trata de transformar ideas en actos. Todos los grupos realizaron una fase de lluvia de ideas abundantes pero inconexas que tuvieron que dar forma a un servicio coherente, realista y ajustado a una temporalidad y presupuesto. La creatividad se materializó en las primeras fases donde cada uno aportó su visión que finalmente quedó transformada en un producto grupal. Tras esto, llegó una fase de planificación y gestión de los recursos de los cuales

disponían. Asimismo en la tercera sesión tuvieron que dar a conocer sus puntos fuertes y débiles ante el grupo para saber lo que cada uno podría aportar y en qué le gustaría mejorar.

5.1.7. *Conciencia y expresión culturales*

Siguiendo la definición “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (Unión Europea, 2006, p. 18) ya se ha recalcado la importancia de la creatividad a la hora de ofrecer ideas en el módulo. Sin embargo, no sólo nos servimos de la palabra escrita para realizar este aprendizaje. Concretamente en la segunda sesión, los estudiantes realizan un visionboard⁷ para plasmar información recogida en una serie de imágenes representativas. Además, para prepararse para diferentes partes del servicio realizaron “role playing”⁸ que no es sino una breve dramatización de escenas posibles que pudieran acontecer, de tal manera que estuvieran preparados para ello.

6. CONCLUSIONES

Se podría extraer de la exposición del módulo que existen cuatro partes implicadas, las cuales cumplen diferentes roles. Estaríamos hablando de: a) alumnado participante del módulo, b) grupo promotor de estudiantes IKD GAZtE, c) representantes institucionales y profesorado participante de la UPV/EHU y d) Agente Social y usuarios.

Todos ellos contribuyen en la ejecución del módulo, siendo el alumnado participante el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. Dicho alumnado se ve situado frente a una pequeña parte de la realidad de la sociedad a la que pertenece. Lo interesante de la iniciativa de IKD GAZtE para su aprendizaje es que lo hace desde su perfil de profesional en formación trabajando a la par de alumnos y alumnas en su misma posición. Esto junto a la aproximación a la realidad social favorece la adquisición de algunas competencias como: trabajo en equipo multidisciplinar, comunicación intra e intergrupos, gestión de conflictos y solución de problemas, gestión de recursos o aprender a aprender,

Estas competencias se encuentran insertas en el currículum de las asignaturas. Sin embargo, consideramos, a la luz de los resultados que vamos obteniendo (Luque, Subiza, Irazabal, Suárez y Calderón, 2013), que la realización de “modestos” proyectos reales cuya materialización se da en forma de servicio a la sociedad es una vía verídica de desarrollo de competencias. Es decir, el alumnado se encuentra en circunstancias en las que ve confrontadas las habilidades y los conocimientos que tenía hasta el momento. Por lo que precisa del desarrollo de nuevas habilidades y nuevos conocimientos para lograr los objetivos propuestos.

Esto junto a algunos elementos como el sentimiento de que el trabajo realizado es propio, el aumento en autonomía y autogestión y el incremento en la implicación en el proyecto y en el propio aprendizaje (lo cual contribuye a una actitud activa y a un mayor Sentido de la Iniciativa), hace que la experiencia cuaje proporcionando un aprendizaje más significativo.

Con lo expuesto, podemos concluir que el Aprendizaje-Servicio Solidario aporta un buen marco y resulta una buena referencia de trabajo en la formación del siglo XXI. Ya que

7. Un espacio donde se plasma mediante imágenes la idea que quieres explicar.

8. Una escenificación de roles para entender mejor y empatizar a la persona que estás dando vida.

permite al alumnado desarrollar competencias personales y profesionales necesarias para desenvolverse adecuadamente en una sociedad en continuo cambio.

En esta misma línea, dicha metodología va en concordancia con la manera de concebir la educación superior universitaria del modelo IKD y del proyecto IKD GAZtE. Ambos apuestan por un modelo educativo en el cual el alumnado se torna activo, co-responsable de su aprendizaje e implicado con las problemáticas reales del entorno. Parten de un marco colaborativo, horizontal y participativo que permite alcanzar mayores cotas de desarrollo integral, personal y profesional. A su vez plantean un modelo de universidad responsable socialmente fomentando el desarrollo territorial.

7. REFERENCIAS

- Luque, B., Subiza, M., Irazabal, G., Suarez, M. y Calderon, O. (2014). IKD GAZTE: autogestión, multidisciplinariedad y proyectos colaborativos para la adquisición del sentido de la iniciativa. *Tendencias Pedagógicas*, (23), 127-142.
- UPV/EHU Grado en Enfermería (2013) *Guía Docente*. Recuperado de http://www.ehu.es/es/web/enfermeria-donostia/erizaintzako-gradua?p_auth=76xRL9Q8&p_p_id=upvehuapp_WAR_upvehuappportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&upvehuapp_WAR_upvehuappportlet_action=redirectAction
- UPV/EHU Grado en Psicología (2013). *Competencias del grado en psicología*. Recuperado de <http://www.ehu.es/es/web/psikologia/graduako-deskribapena-eta-gaitasunak>
- UPV/EHU Grado en Ingeniería Informática (2013). *Documento de competencias*. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/340468/516505/Lista+de+competencias.pdf>
- UPV/EHU Grado en Criminología (2013). *Competencias de la titulación*. Recuperado de http://gestion-servicios.ehu.es/pls/entrada/plew0040.htm_siguiente?p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=N&p_cod_centro=224&p_cod_plan=GCRIMI20&p_anoAcad=act&p_pestanya=5&p_menu=asig_cursos
- UPV/EHU Grado en Derecho (2013). *Competencias de la titulación*. Recuperado de http://www.ehu.es/p200-content/es/pls/entrada/plew0040.htm_siguiente?p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=S&p_anoAcad=act&p_cod_centro=224&p_cod_plan=GDEREC20&p_menu=intro
- UPV/EHU Grado en Ingeniería Civil (2013). *Competencias de la titulación*. Recuperado de http://www.ehu.es/p200-content/es/pls/entrada/plew0040.htm_siguiente?p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=S&p_cod_centro=263&p_cod_plan=GCIVIL20&p_anoAcad=act&p_pestanya=5&p_menu=reqs
- UPV/EHU Grado en Pedagogía (2013). *Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*. Recuperado de [http://www.filosofia-hezkuntza-zientziak.ehu.es/p246-content/es/contenidos/enlace/fce_indice_pedagogia/es_pedagogi/adjuntos/pedagogia%20\(C\).pdf](http://www.filosofia-hezkuntza-zientziak.ehu.es/p246-content/es/contenidos/enlace/fce_indice_pedagogia/es_pedagogi/adjuntos/pedagogia%20(C).pdf)
- Unión Europea (2006). RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/10, ES.



UN MINUTO CONTRA LA MALARIA

Carlota Gómez-Rincón

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad San Jorge



1. INTRODUCCIÓN

La implantación del nuevo sistema universitario exige que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. Asumiendo la responsabilidad sobre el propio aprendizaje el estudiante se prepara de un modo más eficiente para los cambios que se producen en el entorno social y profesional (Whitehead, 2008). Los cambios acontecidos en la sociedad deben verse reflejados en la actividad docente universitaria para 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. El incremento del número de europeos situados bajo el nivel de la pobreza, nos aleja del sesgo que hasta el momento el estado del bienestar ejercía sobre nuestra percepción de la realidad sanitaria. Esta circunstancia unida a otros factores como el incremento de los viajes intercontinentales, los movimientos migratorios o el cambio climático han propiciado un cambio de escenario para las enfermedades infecciosas en general y parasitarias en particular. Por ello, la Universidad tiene la obligación de formar profesionales sanitarios de excelencia con capacidad para ejercer en entornos y realidades diversos. Así, los profesionales farmacéuticos del futuro, deben ser capaces de adaptarse a los múltiples modelos sanitarios existentes.

El objetivo fundamental de la presente práctica docente consistió en el diseño de una campaña de concienciación en la lucha contra la malaria. El paludismo o malaria es una enfermedad potencialmente mortal causada por 4 especies parásitas del género Plasmodium que se transmiten al hombre por la picadura de mosquitos infectados del género anopheles. A pesar de ser prevenible y curable, en África mata un niño cada minuto. Según el informe sobre la malaria de la Organización Mundial de la Salud (WHO, World Malaria Report, 2012) existen 2500 millones de personas en riesgo (40% de la población mundial). En 2012 se produjeron 207 millones de casos de paludismo que ocasionaron la muerte de unas 627.000 personas, el 86% niños africanos menores de 5 años. Si bien estas cifras son alarmantes, hay que destacar que en los últimos 10 años gracias a la declaración de la lucha contra esta enfermedad como uno de los objetivos del milenio (Objetivo 6/ Meta 6 C: Haber detenido y comenzado a reducir, en 2015, la incidencia de la malaria y otras enfermedades graves), se han conseguido grandes logros en prevención, lucha antivectorial y accesibilidad al tratamiento. Sin embargo, no hay que olvidar que el paludismo es una enfermedad ligada a la pobreza cuya lucha requiere un compromiso global. Por ello es clave la aportación económica de los gobiernos y agentes sociales de los países desarrollados. Según el citado informe de la OMS, 10 países, entre ellos España, aportan más del 90% de los fondos procedentes del sector público. Estados Unidos es el mayor donante, pero Reino Unido y España son los dos únicos gobiernos europeos que aumentaron su contribución a la malaria hasta el 2009, mientras que la aportación de la Comisión Europea desde entonces ha descendido. Desgraciadamente, como consecuencia de la actual situación de crisis financiera el Fondo Mundial de la Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria ha cancelado su última ronda de financiación. Debido a la cancelación, tendrá que buscar alternativas para optimizar los recursos actuales y seguir con los programas que ya están en vigor para combatir estas enfermedades. Este hecho, hace peligrar los logros conseguidos en la lucha contra la malaria pudiéndose producir un grave retroceso en el control de la misma.

El farmacéutico debe tener una base deontológica derivada de su trabajo profesional íntimamente relacionado con la salud y la vida. Un tercio de la población mundial no tiene todavía acceso regular a los medicamentos esenciales (WHO, 2004). El farmacéutico tiene la obligación de contribuir a la salud de la población bajo criterios de equidad e igualdad.

Con la presente práctica docente se pretende potenciar la capacidad del futuro farmacéutico para promover la salud dando a conocer las consecuencias de una enfermedad grave y a la vez realizar una pequeña aportación en la lucha contra la misma. Finalmente, cabe destacar que la solidaridad es un carácter inherente al ser humano que debería ser fomentado desde todos los niveles educativos. Por ello, se intentó incidir en dicho aspecto convirtiéndolos en agentes promotores de la misma a través del diseño de su propia campaña de concienciación contra la malaria.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

El objetivo fundamental de la presente actividad de ApS fue el diseño de una campaña de sensibilización para la lucha contra la malaria así como favorecer el acceso al tratamiento y contribuir a la prevención de las reinfecciones a través de la colaboración con MedicusMundi (2014).

Los alumnos en grupos de trabajo de como máximo, 5 personas llevaron a cabo el diseño de la campaña de sensibilización. Para ello la profesora puso a disposición de los alumnos en la plataforma docente universitaria (PDU) una guía explicativa de la actividad y los criterios de evaluación. El diseño y desarrollo de la campaña se llevó a cabo a través de la consecución de tres tareas fundamentales: Elaboración del guión de la campaña, diseño y grabación de un video minuto, diseño de un póster informativo.

Para la elaboración del guión de campaña. Los alumnos debían realizar una breve descripción del contenido de la misma. El documento debía incluir:

- Resumen de la campaña indicando sus objetivos de forma clara.
- Eslogan seleccionado indicando los motivos para su elección.
- Documentación consultada.

Para el diseño y elaboración del vídeo-minuto, los alumnos dispusieron de total libertad creativa. Así, pudieron utilizar cualquier tipo de recurso siempre y cuando no atentara contra la dignidad de las personas o colectividades y garantizaran el derecho y respeto a la imagen.

Como tercer elemento de la campaña, se debía elaborar un póster divulgativo de la misma. El póster, debía incluir el eslogan pudiendo además incorporar otros elementos como tablas, gráficos o imágenes.

Todos los alumnos tuvieron la posibilidad de realizar tutorías de seguimiento con la profesora de la asignatura para mejorar el enfoque, la metodología o para la resolución de dudas prácticas.

Finalmente, se procedió a la exposición de la campaña. Todos los póster fueron colocados en el aula y los vídeos proyectados fueron visionados por todos los participantes. Los alumnos dispusieron de 7 minutos para exponer los puntos clave de su campaña. Tras la exposición, se realizó un pequeño coloquio en el que los alumnos manifestaron su opinión sobre la actividad.

La evaluación de la campaña fue llevada a cabo por la profesora responsable de la asignatura atendiendo a los siguientes criterios:

- Calidad y coherencia de la campaña con la situación actual de la malaria en el mundo.
- Originalidad del eslogan.
- Adecuación del contenido al objetivo.
- Potencial de la campaña para “remover” conciencias.
- Destino de los fondos obtenidos.
- Uso adecuado de los recursos bibliográficos.
- Interés y motivación demostrados por el grupo.

La calificación obtenida, supuso un 25% de la nota final de la asignatura.

Tras la presentación de las campañas con el objetivo de motivar a los alumnos para realizar trabajos de calidad y promover la toma de contacto con la cooperación internacional, las campañas fueron valoradas por un comité de expertos. El comité estuvo compuesto por 5 profesionales del ámbito de la cooperación internacional. Dado que ninguno de ellos podía estar físicamente en la Universidad, la evaluación se realizó on-line. El departamento de informática creó un espacio específico en la PDU “Un minuto contra la malaria” donde se alojó todo el material aportado por los alumnos. Los miembros del tribunal, recibieron un nombre de usuario y contraseña para poder acceder a la documentación. Tras un período de 24 horas de deliberación individual, cada uno de ellos, seleccionó dos trabajos otorgando 1 o 2 puntos a los mismos en función de sus preferencias. Esta información, fue enviada a la profesora y tras su análisis se publicó en la plataforma docente de la asignatura la campaña ganadora “Redondea contra la malaria”.

Dado que la actividad finalizaba en Junio de 2011 no había tiempo suficiente para poner en marcha la campaña en un entorno real antes del final de curso. Por ese motivo, se decidió llevarla a cabo a lo largo del curso académico 2011-2012. Para ello, se contó con la colaboración de distintos departamentos de la universidad y los alumnos del grupo.

La campaña elegida por los miembros del tribunal evaluador “Redondea contra la malaria” proponía la recaudación de fondos basada en la aportación de los céntimos de las nóminas mensuales de los colaboradores. La idea original estaba dirigida a trabajadores en activo con nóminas estables y se gestionaría a través de los departamentos de Recursos Humanos de las empresas o grupos empresariales, previa aceptación de cada colaborador. El importe global de dichos céntimos, sería ingresando mensualmente en una cuenta de la organización

humanitaria receptora de los fondos. Entre las múltiples virtudes que tenía la campaña, el tribunal evaluador destacó que su mensaje era claro y directo además de estar estrechamente relacionado con la acción principal que se desea que realicen los receptores. Por otro lado, destaca la calidad del video, su banda sonora original y la capacidad del grupo para sensibilizar y lograr la participación de profesores, alumnos y personal de la universidad.

Dado que la idea original, partía de una actividad docente se pretendió que los alumnos fueran protagonistas de su desarrollo e impacto. Por eso, se realizó una pequeña modificación de la campaña original y se decidió establecer dos modalidades de participación: los trabajadores de la Universidad San Jorge que desearan participar donaría los céntimos de sus tres próximas nóminas (aproximadamente 3 €) y los estudiantes los céntimos correspondientes a las vueltas de los refrescos consumidos durante la semana (aproximadamente 1€). Además, los alumnos también fueron los responsables de la recaudación directa de los fondos. Para ello, se organizaron 5 equipos de 6 alumnos que organizados por parejas recaudarían los fondos en unas huchas cerradas y rotuladas. Para evitar la pérdida de clases, la campaña de sensibilización sólo se realizaba durante los descansos entre clases y a la hora de la comida. En dichos intervalos, los alumnos implicados informaban sobre el impacto que la malaria tiene en la salud mundial, su elevadísima mortalidad o la dificultad de acceso al tratamiento y animaban a luchar por su control de forma activa a todo aquel que se acercara por la mesa.

En contrapartida a la donación, se entregaba una pegatina con el eslogan “Yo, redondeo” que se colocaba en la solapa del colaborador. Además, para reforzar la campaña se diseñaron y repartieron folletos explicativos y se dispusieron carteles por toda la Universidad (ver figura 1). La recogida de fondos se prolongó durante una semana. Para garantizar la transparencia en el destino de los fondos se buscó un proyecto en el que el impacto de la aportación fuera claramente cuantificable. Se seleccionó un proyecto de Medicosmundi Aragón de modo que los fondos recaudados durante la semana irían destinados a la compra de tratamientos contra la malaria en el Hospital de Bikop (Camerún). Camerún, con más de 2 millones de personas en riesgo de contraer el paludismo es un país endémico considerado de alta transmisión de la enfermedad. El hospital de Bikop, es un hospital rural que pertenece a las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús y que es el único centro sanitario al que tienen acceso las personas de los 28 poblados de la zona. Medicosmundi en su proyecto, propone a los interesados la compra de lo que denominan “paquete solidario de 10 €” ya que por cada 10 euros enviados, los responsables del hospital pueden comprar un tratamiento contra la malaria y una mosquitera impregnada con insecticida, el mejor método para prevenir esta enfermedad. El tratamiento es fundamental para la cura de los enfermos además, todos los materiales proceden del comercio local lo que contribuye al desarrollo económico de la región. Finalmente destacar que con el objetivo de dar a conocer este proyecto a la comunidad universitaria e incentivar de este modo la colaboración, el Coordinador Europeo de la campaña “Stop Malaria Now” y responsable de Medicosmundi Aragón el Dr. Carlos Mediano acudió a la inauguración de la campaña a presentar el proyecto en la Universidad San Jorge.



Figura 1. Pegatina y poster de la campaña “Redondea contra la malaria”.

3. PARTICIPANTES

En la Universidad San Jorge, la Parasitología es una asignatura obligatoria que se imparte en el segundo semestre de segundo curso del grado en Farmacia con 6 ECT y un número promedio de 45 alumnos por curso. La materia ha sido impartida siempre por el mismo profesor. El promedio de aprobados entre las convocatorias de febrero y julio en sus tres años de vigencia supera al 80% de los alumnos matriculados.

En el desarrollo de la asignatura, se utilizan diversas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para fomentar el aprendizaje significativo del alumnado y la adquisición de competencias. Entre ellas destacan el debate, el aprendizaje basado en problemas a través de la resolución de casos clínicos, actividades de aprendizaje cooperativo y role playing. Algunas de estas herramientas han sido utilizadas con éxito en el área de Parasitología en otras Universidades (Benítez Rodríguez et al., 2010).

En la presente actividad participaron 46 alumnos de segundo curso del grado en Farmacia, el 98% de los cuales fueron alumnos de primera matrícula. Para la evaluación y elección de la mejor campaña y su puesta en marcha se creó un comité de expertos. El comité estuvo compuesto por 5 profesionales del ámbito de la cooperación internacional. Todos ellos, eran conocedores del impacto que las enfermedades infecciosas y específicamente la malaria tienen sobre la población de los países en vías de desarrollo. El departamento de informática habilitó un espacio en la plataforma docente donde se alojó todo el material aportado por los alumnos para su posterior evaluación on-line por parte del comité.

Para la puesta en marcha de la campaña seleccionada se contó con la ayuda de varios departamentos de la Universidad. La Unidad de Innovación Docente asesoró a la profesora

en la materialización de la actividad. El departamento de Recursos Humanos difundió la campaña entre los trabajadores, el departamento de marketing asesoró a los alumnos en la maquetación e impresión de carteles y pegatinas. Finalmente el departamento de servicios jurídicos asesoró a la profesora en relación con los derechos de imagen y la propiedad intelectual de los vídeos.

La materialización de la campaña tuvo como objetivo la colaboración directa y estrecha con Medicusmundi Aragón. Medicusmundi es una ONGD especializada en el ámbito sanitario, sin ánimo de lucro, internacional e independiente religiosa y políticamente. Desarrolla su tarea de cooperación en América Latina y África con poblaciones y zonas de alto índice de pobreza. Pretende la equidad entre hombres y mujeres, el cuidado medioambiental y el fortalecimiento de las organizaciones locales. También realiza actividades de Educación y Comunicación. Desde la ONG se informó y asesoró a los alumnos para la puesta en marcha de la campaña para la consecución de los dos objetivos fundamentales: Sensibilizar a la población sobre la importancia de esta enfermedad y facilitar el acceso al tratamiento a personas enfermas en Camerún.

4. NECESIDADES DETECTADAS

Los alumnos del grado de farmacia de la Universidad San Jorge, en su mayor parte pertenecen a un estrato económico medio-alto. Esta característica, asociada con el hecho de estar inmersos en una sociedad en la que el acceso al medicamento o a los profesionales sanitarios es universal dificulta la comprensión de un hecho dramático: 1 niño muere en África cada minuto por una enfermedad prevenible y tratable, la malaria. Los profesionales de la salud del futuro no deben conformarse con una formación localista y sesgada por ello, la universidad debe formar profesionales capaces y dispuestos a abordar la salud desde una perspectiva global. El profesional farmacéutico debe convertirse no sólo en un experto del fármaco en todas sus dimensiones (formulación, efectos, fabricación, diseño, tratamientos), además debe adquirir el compromiso de promover la distribución justa y equitativa del medicamento entre la población. Por eso resulta fundamental para el alumno comprender, sensibilizar a la sociedad que le rodea y contribuir a luchar contra la injusticia social que implica la muerte anual de miles de niños por una enfermedad para la cual existen tratamientos efectivos. Numerosas ONGS, trabajan para garantizar el acceso universal a la salud, muchas de ellas tratan de hacer llegar los denominados medicamentos esenciales, como los antipalúdicos, a poblaciones en riesgo. La ONGD MedicusMundi, lleva 50 años trabajando para garantizar el acceso a la atención sanitaria de millones de personas en todo el mundo. Concretamente, desde su oficina en Aragón se han centrado en la lucha contra enfermedades infecciosas en África entre ellas la malaria. Desgraciadamente, la crisis económica hace que estas asociaciones dependan más que nunca, de la solidaridad de los ciudadanos del primer mundo.

El ApS es una práctica pedagógica con una enorme apertura que permite su aplicación en contextos muy diversos. Además el servicio combinado con el aprendizaje añade valor y transforma a ambos (Honnet y Poulsen, 1989). El ApS contribuye a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo así como la responsabilidad cívica integrándola en el curriculum académico (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). En este contexto, el diseño y puesta en marcha de una campaña de sensibilización frente a la Malaria en colaboración con MedicosMundi Aragón pretendió dar respuesta a las siguientes necesidades:

1. Necesidades del alumno:

1.1 Comprender en profundidad el problema de la malaria desde una perspectiva sanitaria, social, política y económica.

1.2 Adquirir la capacidad de promover la salud y el acceso al medicamento.

2. Necesidades de la comunidad universitaria: La sociedad desconoce el verdadero impacto de la Malaria y sobre todo desconoce que es prevenible y curable. Al mostrar esta realidad a la sociedad, el alumno contribuye a visibilizar el problema y a incentivar la participación ciudadana en proyectos de cooperación.

3. Necesidades de MedicusMundi Aragón: La actual situación de crisis económica, ha hecho descender significativamente las aportaciones económicas a esta organización. Por ello, llevar a cabo los proyectos es cada vez más difícil. Los alumnos de farmacia a través de esta práctica de ApS van a sensibilizar a la comunidad frente a la malaria además de dar visibilidad a la actividad de la ONG.

5. SERVICIOS

La campaña de sensibilización contó con el apoyo de toda la comunidad universitaria. Los alumnos participantes mostraron un gran entusiasmo y lograron dar visibilidad a la malaria y al proyecto de Medicusmundi. Gracias al esfuerzo y solidaridad de alumnos, profesores y la propia Universidad, se logró proporcionar tratamiento farmacológico durante un año a 33 enfermos de malaria. Además, se compraron 33 mosquiteras impregnadas de insecticida para la protección de los enfermos y de sus familias durante al menos 2 años.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

A continuación se enumeran los principales aprendizajes específicos y transversales realizados en la presente actividad.

Aprendizajes transversales:

1. Capacidad de expresar opiniones y proponer argumentos con efectividad a nivel oral y escrito.
2. Capacidad de aprendizaje autónomo y auto-crítica.
3. Capacidad de trabajo en equipo, contribuyendo activamente a los objetivos, organización, reparto equitativo del trabajo y resolución de conflictos.
4. Demostrar habilidad crítica y analítica.
5. Demostrar capacidad de innovación, creatividad e iniciativa.

Aprendizajes específicos relacionadas con las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas (González y Wagenaar, 2003).

1. Capacidad de establecer relaciones entre el ciclo de vida de los agentes infecciosos y propiedades de los principios activos.
2. Conocer en profundidad la naturaleza y comportamiento de agentes infecciosos.
3. Intervenir en las actividades de promoción de la salud, prevención de la enfermedad, en los ámbitos individual y colectivo y contribuir a la educación sanitaria de la población.

Finalmente, entre los aprendizajes específicos de la materia de Parasitología se destacan:

1. Conocer y comprender la importancia del parasitismo en el área de la salud humana.
2. Conocer las principales enfermedades parasitarias humanas su epidemiología, patología, diagnóstico, tratamiento y profilaxis
3. Conocer las líneas de investigación y planes estratégicos que existen en la actualidad en la lucha frente a las grandes enfermedades parasitarias humanas.

Los resultados obtenidos fueron muy positivos tanto desde el punto de vista académico como humano. La mayor parte de los alumnos mostraron un nivel de implicación y entusiasmo que superó cualquier expectativas docente.

En relación a los resultados académicos, destacan las elevadas calificaciones obtenidas:

- $8,1 \pm 1,36$ nota media del grupo
- 9,5 nota máxima
- 5 nota mínima
- El 73% de los alumnos obtuvieron calificaciones superiores a 8,5, un 14% obtuvieron calificaciones comprendidas entre el 7 y 8 y un 13% obtuvo un 5 como calificación final.

Los trabajos mostraron claramente la dimensión del problema y la necesidad de recursos para atajarlo. Además, proporcionaban propuestas concretas e inmediatas todas ellas, mostraron una gran sensibilidad y empatía.

7. CONCLUSIONES

La práctica docente que se describe en el presente trabajo resultó novedosa y motivante para los alumnos de parasitología del grado de Farmacia. Destaca el hecho de que fuera la primera vez en realizarse una campaña de sensibilización real, dentro de la Facultad de Ciencias de la Salud en el marco de una asignatura. Además, se incorporaron elementos innovadores para el alumno de farmacia en el uso de las nuevas tecnologías como son el diseño de un

guión o la realización y edición de video. Por otro lado, su elevado grado de transversalidad la convierte en una práctica extrapolable a diversos contextos. El diseño de una campaña de concienciación ante un problema social, constituye una práctica de innovación docente claramente aplicable en la enseñanza de materias de diversas áreas. Resulta evidente, su potencial para la adquisición de competencias de carácter transversal como empatía, creatividad, independencia de pensamiento, autonomía, habilidad crítica y analítica. Pero además, puede constituir una herramienta de gran utilidad en la adquisición de competencias genéricas de grado y específicas de la materia concreta en la que se desee implementar. Finalmente, al tener como protagonista un problema sanitario mundial suscita interés en el alumno que es consciente de su utilidad y la estrecha relación que guarda con la práctica profesional. De este modo el alumno siente que su esfuerzo va más allá de la mera utilidad académica y asume como una obligación el fomento de la igualdad y la justicia social.

REFERENCIAS

- Benítez-Rodríguez, R., Campos-Bueno, M., Lozano-Maldonado, J., Hueli-Amador, L.E., Valero-López, A. y Adroher, F. J. (2010). Resultados de una aplicación desarrollada para la autoevaluación de las clases prácticas de Parasitología en la Licenciatura de Farmacia. *Ars Pharm*, 51(suplemento 2), 519-524.
- Honnet, E.P. y Poulsen, S. (1989). *Principles of good practice in combining service and learning. Wingspread Special Report*. Racine WI: The Johnson Foundation National Service-Learning Clearinghouse.
- MedicusMundi Aragón (2014). *MedicusMundi Aragón*. Recuperado de <http://www.medicusmundi.es/index.php/aragon>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report-Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.
- WHO (2004). *Policy perspectives on medicines. Equitable access to essential medicines: a framework for collective action*. Ginebra: World Health Organization. Recuperado de <http://www.who.int/medicines/>
- WHO (2012). *World Malaria Report 2012*. Ginebra: World Health Organization. Recuperado de: http://www.who.int/malaria/publications/world_malaria_report_2012/en/
- Whitehead, D. P. (2008). Thoughts on Education and Innovation. *Childhood Education*, 8 (2), 106-118.



**ELABORACIÓN DE UN COMIC PARA ALADA (ASOCIACIÓN
DE ENFERMOS DE LUPUS DE ARAGÓN)
COMO HERRAMIENTA PARA LA ADQUISICIÓN
DE COMPETENCIAS EN INMUNOLOGÍA**

Carlota Gómez-Rincón

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad San Jorge



1. INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha propiciado un cambio de mentalidad en los docentes y en el alumnado universitario. En este nuevo contexto, la transmisión activa del conocimiento está considerada la forma más eficiente de formar profesionales altamente cualificados. Por ello, la búsqueda de metodologías que permitan un aprendizaje efectivo resulta fundamental en la actual práctica docente (Abadía, Muñoz-Gozalvo, Soteras, 2011). Diversos autores señalan que el uso de metodologías participativas desarrolladas en grupos potencia la integración de los conocimientos adquiridos (Walters, 1999; Waters, Van Meter, Perroti, Drogo y Cyr, 2005). Por otro lado, las actividades encuadradas dentro de las denominadas pedagogías de la experiencia hacen posible la relación directa (la experiencia) del alumnado con los fenómenos de la realidad que estudian o consideran. El contacto directo del estudiante con la realidad que debe conocer, desencadena procesos de aprendizaje significativo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). Entre las diversas metodologías utilizadas en este ámbito destaca el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante). El ApS es una metodología que vincula servicio y aprendizaje de modo que se combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica. El ApS tiene como pilares fundamentales la experiencia, la reflexión y la reciprocidad para favorecer además de la adquisición de conocimientos y competencias profesionales, la responsabilidad social y cívica en el estudiante (Eyler y Giles, 1999).

Los cambios acontecidos en la sociedad deben verse reflejados en la actividad docente universitaria para 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. Las Universidades deben formar profesionales sanitarios de excelencia con capacidad para ejercer en entornos diversos. Los profesionales farmacéuticos del futuro, deberán ser capaces de adaptarse a los múltiples modelos sanitarios existentes ya los cambios que en ellos se produzcan. En el ámbito de la salud existen nuevos y complejos desafíos que el profesional farmacéutico deberá hacer frente. Entre ellos se incluyen el incremento del coste de la asistencia sanitaria, recursos económicos limitados, sistemas de salud ineficientes, el incremento de la esperanza de vida y la carga de la enfermedad. Además, la globalización y los movimientos migratorios han abierto rápidamente las fronteras a patologías hasta ahora desconocidas o poco frecuentes en los países desarrollados. Todo ello hace necesario un cambio de modelo profesional para el farmacéutico.

En las últimas décadas, desde el ámbito profesional y académico se ha promovido la tendencia a cambiar la práctica profesional del farmacéutico desde su antigua función como suministrador de medicamentos hacia una orientación claramente asistencial en el cuidado del paciente. En concreto, la tarea del farmacéutico en el ámbito de la farmacia comunitaria y/o hospitalaria deberá consistir en asegurar que la terapia que recibe el paciente sea la más adecuada, efectiva, segura y cómoda para el paciente entre todas las opciones disponibles. Con este nuevo rol, el farmacéutico asume la responsabilidad de las necesidades farmacológicas de cada paciente. Este nuevo enfoque se ha denominado Atención farmacéutica (Wiedenmayer, Summers y Mackie, 2006). La nueva realidad dibuja al farmacéutico como agente activo dentro de un equipo multidisciplinar de salud, capaz de asumir su responsabilidad como especialista del medicamento (Van Mil, Schulz y Tromp, 2004). Por ello, los

estudiantes del grado en Farmacia han de ser capaces de ver el medicamento no como un fin en sí mismo sino como un medio para conseguir un fin: el bienestar del paciente. El nuevo paradigma de la farmacia requiere que los farmacéuticos sean más que expertos en química y tecnología farmacéutica. Tienen que entender y aplicar los principios que hay detrás de todas las actividades necesarias para manejar la farmacoterapia. Por ello, numerosas Universidades han adaptado sus programas de grado en Farmacia incorporando la Atención Farmacéutica como parte fundamental los mismos. El programa del grado de la Universidad San Jorge, ofrece a sus alumnos una intensa formación que favorece la adquisición de destrezas profesionales indispensables para abordar este desafío como miembros imprescindible del equipo de salud.

La inmunología constituye una de las Ciencias Biomédicas de mayor importancia en la formación integral del profesional farmacéutico. El reciente desarrollo, de la inmunología como ciencia y sus aplicaciones diagnósticas y terapéuticas, han contribuido significativamente al desarrollo de la industria farmacéutica. El mayor conocimiento de los mecanismos efectores y moduladores de la respuesta inmune han propiciado el desarrollo de tratamientos eficaces para múltiples patologías. Además, cada vez es mayor el número de productos inmunológicos empleados como fármacos. Por otro lado, las técnicas inmunoquímicas constituyen herramientas analíticas de gran utilidad en el control de calidad, obtención y producción de fármacos así como en la búsqueda de nuevas vías de administración y formas de presentación que incrementen la eficacia de los productos. Sin duda, la rápida evolución de esta ciencia junto a los problemas derivados de la inmunosupresión, suponen un reto para los profesionales sanitarios y en especial para el farmacéutico.

La asignatura en la que se enmarca este trabajo es Inmunología y se imparte en 4º curso del grado de farmacia en la Universidad San Jorge. El número de alumnos matriculados en el presente curso académico fue de 38, 35 de ellos de primera matrícula. El objetivo general de la asignatura es que el estudiante adquiera los conocimientos y destrezas necesarios que capacitan al farmacéutico para enfrentarse con éxito en el desempeño de su actividad profesional, a los problemas relacionados con la inmunología y sus aplicaciones clínicas. Entre los contenidos teórico-prácticos de la asignatura existe un bloque destinado al abordaje de las alteraciones de la respuesta inmunitaria causantes de patología. El nuevo farmacéutico para ejercer de un modo eficiente su actividad en el equipo de salud ha de conocer la enfermedad del paciente desde una perspectiva global. Por tanto, las enfermedades inmunitarias han de estudiarse desde una perspectiva biológica, clínica y farmacológica.

El lupus eritematoso sistémico (LES) es una enfermedad reumática que afecta a 40.000 personas en España. Es una enfermedad de curso crónico para la cual no existe un tratamiento definitivo. El LES es una enfermedad autoinmune, es decir, nuestro sistema inmunitario genera una respuesta defensiva frente al propio organismo. Esta respuesta puede ocasionar manifestaciones clínicas en cualquier sistema del organismo: en las articulaciones, en la piel, en el riñón, en las células sanguíneas, etc. Los síntomas o signos más frecuentes son los que afectan al aparato locomotor (dolor o inflamación de las articulaciones) y a la piel o mucosas (manchas cutáneas, úlceras en la boca, etc.). Sin embargo, cada paciente tiene un patrón diferente de lupus, lo que dificulta significativamente el diagnóstico y el tratamiento (SEF, 2014). El tratamiento del lupus ha mejorado, y las personas que padecen esta enfermedad viven más tiempo. Sin embargo, la calidad de vida puede verse afectada a causa de síntomas como

la fatiga y el dolor de las articulaciones (American College of Rheumatology, 2014). Como enfermos crónicos, los pacientes de LES deben recibir un seguimiento farmacoterapéutico adecuado. Tal es la importancia de dicho seguimiento que la Sociedad Española de Farmacia Hospitalaria ha propuesto recientemente un Modelo de Selección y Atención Farmacéutica de Pacientes Crónicos entre ellos con LES (SEFH, 2013.) Por ello, el estudiante de farmacia deberá familiarizarse con la sintomatología clínica de la enfermedad, los posibles tratamientos existentes así como sus causas y consecuencias.

El objetivo fundamental de la presente práctica actividad consistió en el diseño de un dossier técnico explicativo en formato cómic-cuento sobre LES destinado a los pacientes recién diagnosticados que contactan con la asociación ALADA (Asociación de enfermos de lupus de Aragón).

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Uno de los grandes retos para los cuales se debe capacitar al futuro farmacéutico es el seguimiento terapéutico de los pacientes. Por este motivo el uso de herramientas de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumno comprender y ayudar a comprender a sus pacientes su enfermedad, podrían contribuir eficientemente a la adquisición de competencias específicas. Para ello se diseñó una actividad cooperativa de ApS que consistió en la elaboración de un dossier informativo en formato comic – cuento destinado a pacientes recién diagnosticados de Lupus.

Los alumnos distribuidos en grupos de como máximo tres personas llevaron a cabo el diseño y maquetación de los trabajos. Para ello, la profesora elaboró un documento explicativo con las pautas a seguir y los criterios de evaluación. De un modo general, el dossier debería reflejar toda la información relevante para un paciente recién diagnosticado (breve descripción de la enfermedad, causas, tratamiento, perspectivas, cómo mejorar la calidad de vida etc). La información además debería reflejarse de forma clara y concisa de manera que fuera fácilmente comprensible para cualquier persona con independencia de su nivel formativo. Respecto al formato los alumnos tuvieron total libertad siempre y cuando fuera esquemático y visual preferentemente tipo cómic, historia o cuento. De cara a su edición, las imágenes usadas deberían ser originales o pertenecer a bancos de imágenes libres.

Todos los alumnos tuvieron la posibilidad de realizar tutorías de seguimiento con la profesora de la asignatura para mejorar el enfoque, la metodología o para la resolución de dudas prácticas.

Tras la entrega del trabajo, los grupos expusieron su trabajo en el aula ante un “tribunal” formado por un representante de la asociación de enfermos de Lupus en Aragón y la docente de la asignatura.

Los trabajos fueron evaluados por la profesora acorde a su calidad técnica y según los criterios de evaluación disponible para el alumno. Además, los dossiers fueron evaluados por un comité formado por pacientes con lupus y médicos especialistas en enfermedades autoinmunes. El trabajo mejor valorado (figura 1) fue seleccionado para su impresión y distribución en el ámbito sanitario local y en las asociaciones de pacientes con Lupus a nivel

nacional. Los alumnos fueron invitados a participar en las IV Jornadas de Lupus Aragón donde recibieron muestras de reconocimiento y afecto por parte de los usuarios.

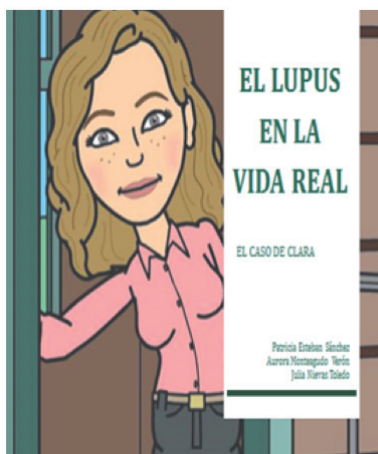


Figura 1. Trabajo seleccionado por ALADA.

3. PARTICIPANTES

En la Universidad San Jorge, la Inmunología es una asignatura obligatoria que se imparte en el primer semestre de cuarto curso del grado en Farmacia con 6 ECT y un número promedio de 38 alumnos por curso. La materia ha sido impartida siempre por el mismo profesor. El promedio de aprobados entre las convocatorias de febrero y julio en sus tres años de vigencia supera al 95% de los alumnos matriculados.

En el desarrollo de la asignatura, se utilizan diversas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para fomentar el aprendizaje significativo del alumnado y la adquisición de competencias. Entre ellas destacan el debate, el aprendizaje basado en problemas a través de la resolución de casos clínicos, actividades de aprendizaje cooperativo y role playing. Algunas de estas herramientas han sido utilizadas con éxito en el área de Inmunología en otras Universidades (Cabanillas et al., 2007; Dorta Contreras y colaboradores; 2008).

En la presente actividad participaron 38 alumnos de cuarto curso del grado en Farmacia, de los cuales únicamente 4 no fueron alumnos de primera matrícula.

La presente actividad de ApS se llevó a cabo con la colaboración de la Asociación de enfermos de Lupus de Aragón. ALADA es una asociación de ayuda mutua, integrada por afectados por la enfermedad de Lupus en Aragón y/o sus familiares. En ella, se realizan actividades como talleres (cocina, maquillaje, nutrición, psicología...) además de trabajar para difundir información sobre la enfermedad. La asociación es miembro activo de la Federación Española de Enfermos de Lupus (FELUPUS). Su objetivo fundamental es dar visibilidad al LES en la sociedad y sobre todo apoyo y servicio a los afectados y sus familias.

Para la evaluación y elección del trabajo más útil para la asociación, se contó con la participación durante la exposición de los mismos del presidente de la asociación ALADA y presidente de FELUPUS D. Pedro Gil. Su papel fue crucial en la actividad ya que como enfermo realizó una valoración individualizada de cada trabajo destacando la utilidad de cada uno de

ellos. Además, varios miembros de la asociación revisaron todos los trabajos para seleccionar el más adecuado a sus necesidades.

Con el fin de garantizar la calidad del trabajo seleccionado y su utilidad para el paciente, fue revisado de forma exhaustiva por miembros de las Unidades de Reumatología y Enfermedades autoinmunes del hospital Miguel Servet de Zaragoza.

Finalmente, destacar que se han establecido contactos con el Colegio Oficial de Farmacéuticos de Aragón para establecer una estrategia que permita difundir este documento a través de las farmacias.

4. NECESIDADES DETECTADAS

La puesta en marcha de esta actividad trató de dar respuesta a las necesidades formativas del alumno de farmacia como profesional del equipo de salud a la vez que se cubría la necesidad de ALADA de información fidedigna, coherente y amena para pacientes recién diagnosticados de LUPUS.

El ApS es una práctica pedagógica con una enorme apertura que permite su aplicación en contextos muy diversos. El servicio, planteado como una respuesta a necesidades reales de la sociedad y combinado con el aprendizaje añade valor y transforma a ambos (Honnet y Poulsen, 1989; Puig et al., 2006). En este contexto, el diseño de un dossier informativo para enfermos de nuevo diagnóstico de LES para la asociación ALADA pretendió dar respuesta a las siguientes necesidades:

1) Necesidades del alumno:

- 1.1 Profundizar en el conocimiento del paciente crónico para ser capaz de formar parte del equipo de salud y contribuir de forma eficiente a mejorar la calidad de vida del paciente.
- 1.2 Adquirir la capacidad de promover la salud y la importancia del seguimiento adecuado de la farmacoterapia.
- 1.3 Ser capaz de dar a conocer la importancia del farmacéutico en el seguimiento farmacoterapéutico del paciente crónico y polimedicado.

2) Necesidades de ALADA:

Al igual que otras asociaciones, ALADA únicamente obtiene financiación a través de las cuotas anuales de los socios y pequeñas subvenciones. Por este motivo resulta complicada la elaboración de material informativo para el paciente de calidad y gratuito. La asociación cumple un papel crucial para el paciente recién diagnosticado que acude a sus instalaciones con numerosas dudas y preocupaciones. Es cierto que existe gran cantidad de documentación técnica sobre el LES sin embargo, gran parte de la misma no se adapta a las necesidades del paciente. El paciente quiere saber qué es, cómo va a evolucionar, qué debe hacer para frenar el LES, el tratamiento que debe seguir y si podrá llevar una vida normal. Es decir, necesita información clara, precisa y concreta que le permita abordar el duro camino que le

espera desde una perspectiva optimista. Por este motivo disponer de un dossier en formato comic con información sencilla pero a la vez detallada y técnicamente correcta sería de gran utilidad para la asociación.

5. SERVICIOS

Los alumnos participantes mostraron un gran entusiasmo y profesionalidad. Así, la mayoría de los trabajos cumplieron satisfactoriamente con los objetivos propuestos. Tras la evaluación de los mismos se seleccionó el trabajo titulado “El lupus en la vida real”. En este trabajo se narra la vida de Clara personaje que representará las inquietudes y preocupaciones de una persona recién diagnosticada de Lupus. A lo largo del comic, las alumnas van dando respuesta a sus preguntas desde una visión realista, técnica pero muy clara y sobre todo muy optimista. Tras la revisión exhaustiva por parte del equipo de profesionales del Hospital Miguel Servet, el cómic fue presentado en la reunión de asociaciones de pacientes de con LUPUS a nivel nacional donde se valoró su utilidad y se acordó su distribución y uso a nivel estatal. Finalmente, la asociación presentó el trabajo realizado y agradeció a las alumnas públicamente su esfuerzo durante las Jornadas Anuales de Lupus Aragón.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

A continuación se enumeran los principales aprendizajes específicos y transversales realizados en la presente actividad.

Aprendizajes transversales:

1. Capacidad de expresar opiniones y proponer argumentos con efectividad a nivel oral y escrito.
2. Capacidad de trabajo en equipo, contribuyendo activamente a los objetivos, organización, reparto equitativo del trabajo y resolución de conflictos.
3. Demostrar habilidad crítica y analítica.
4. Demostrar capacidad de innovación, creatividad e iniciativa.

Aprendizajes específicos relacionadas con las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas (González y Wagenaar, 2003).

1. Conocer en profundidad las bases moleculares y la fisiología de patologías producidas por anomalías.
2. Intervenir en las actividades de promoción de la salud, prevención de la enfermedad, en los ámbitos individual y colectivo y contribuir a la educación sanitaria de la población.
3. Emitir consejo terapéutico y participar en la toma de decisiones de farmacoterapia y dietoterapia en los ámbitos comunitario, hospitalario y atención domiciliaria.

Finalmente, entre los aprendizajes específicos de la materia de Inmunología destacan:

1. Conocer y comprender la importancia de las enfermedades autoinmunes en el área de la salud humana.
2. Conocer los aspectos básicos del sistema inmune y sus mecanismos de respuesta a infecciones.

Los resultados obtenidos fueron muy positivos tanto desde el punto de vista académico como social. La mayor parte de los alumnos mostraron un elevado grado de implicación y entusiasmo. Los trabajos mostraron claramente la capacidad de los alumnos como futuros farmacéuticos para formar parte activa del equipo de salud. Destacar la capacidad del grupo para empatizar con el enfermo de lupus y dar respuesta a su necesidad de comprender y asimilar su patología.

En relación a los resultados académicos las calificaciones obtenidas se resumen a continuación:

- $7,4 \pm 1,42$ nota media del grupo
- 10 nota máxima
- 5,5 nota mínima
- El 18% de los alumnos obtuvieron calificaciones superiores o iguales a 9.

Esta nota constituyó el 30% de la calificación final de la asignatura.

7. CONCLUSIONES

La práctica docente que se describe en este trabajo resultó novedosa y motivante para los alumnos de inmunología del grado de Farmacia. Los alumnos del grado en Farmacia de la Universidad San Jorge realizan numerosas actividades innovadoras como la simulación de congresos, actividades de role playing, simulaciones de entrevistas clínicas ect. Sin embargo, es la primera vez que un trabajo evaluable es utilizado directamente por una asociación de pacientes. Este hecho tiene una gran repercusión en el alumno que siente que con su esfuerzo está proporcionando una respuesta a necesidades reales de la sociedad. Gracias al servicio realizado para la asociación, el alumno puede aplicar conocimientos previamente adquiridos. La reflexión y la reciprocidad son conceptos claves en el ApS por ello, la valoración y corrección de los trabajos por parte de los profesionales y de los pacientes contribuyeron de forma efectiva al aprendizaje significativo del alumno. De este modo, todos los agentes participantes se sintieron aprendices y maestros ya que todos ganaron y a la vez ofrecieron algo. El docente que aplica la metodología del ApS debe garantizar el equilibrio entre el tándem aprendizaje- servicio favoreciendo la reflexión y reciprocidad. Sólo de este modo, se forjarán profesionales altamente cualificados y comprometidos con la sociedad.

REFERENCIAS

- Abadía-Valle, A. R., Muñoz Gonzalvo, M. J. y Soteras, F. (2011). ¿Existen alternativas a las clases magistrales? Una experiencia en Fisiología Ocular del grado de Óptica y Optometría. *Arbor* 187(3), 189-194.
- ALADA -Asociación de enfermos de Lupus de Aragón (2014). *Asociación de Lupus de Aragón*. Recuperado de <http://alada-lupus.blogspot.com>
- Baena-Graciá, V. y Padilla, V. (2012). *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 199-214.
- Cabanillas, B., Regueiro, J. R., Martínez Naves, E., Recio Hoyas, M. J., Gómez del Moral, Consuegra, M...Fernando, E. (2007). Virtualización de la asignatura de Inmunología. En *III jornada Campus Virtual UCM: Innovación en el Campus Virtual metodologías y herramientas* (pp. 282-284). Madrid: Editorial Complutense.
- Dorta Contreras, A., González Hernández, M., Padilla Docal, B., Noris García, E., Coifú Fanego, R...Docal Stincer, F. (2008). Vinculación de la docencia y la investigación en la asignatura inmunología para estudiantes de tecnología de la salud. *Educ Med Super*, 22(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000100003&lng=es.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Honnet, E. P. y Poulsen, S. (1989). *Principles of good practice in combining service and learning. Wingspread Special Report*. Racine WI: The Johnson Foundation.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coords.). (2004). *Una introducción al Tuning Educational Structures in Europa. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- American College of Rheumatology (2014). *Lupus Eritematoso Sistémico*. Recuperado de http://www.rheumatology.org/practice/clinical/patients/diseases_and_conditions/lupus-esp.asp
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial: Octaedro.
- SEF- Sociedad Española de Reumatología (2014). *Sala de Prensa. Día Internacional del Lupus*. Recuperado de <http://www.ser.es/actualidad/noticias.php?id=1803014>
- SEFH (2013). *Modelo de selección y atención farmacéutica de pacientes crónicos de la sociedad española de farmacia hospitalaria*. Madrid: Sociedad Española de Farmacia Hospitalaria.
- Van Mil, J.W., Schulz M. y Tromp, T. F. (2004). Pharmaceutical care, European developments in concepts, implementation, teaching, and research: a review. *Pharm World Sci*, 26(6), 303-311.
- Walters M. R. (1999). Case-stimulated learning within endocrine physiology lectures: an approach applicable to other disciplines. *Advance Physiology Education* 276, 74-78.
- Waters, J.R., Van Meter, P., Perroti, W., Drogo, S. y Cyr, R. J. (2005). Cat dissection vs. sculpting human structures in clay: an analysis of two approaches to undergraduate human anatomy laboratory education. *Advance Physiology Education* 29(1), 27-34.

Wiedenmayer K., Summers R. y Mackie C. (2006). *Organización Mundial de la Salud Desarrollo de la Práctica de Farmacia Centrada en la Atención del Paciente*. Recuperado de <http://www.fip.org/files/fip/publications/DevelopingPharmacyPractice/DevelopingPharmacyPracticeES.pdf>

Whitehead, D. P. (2008). Thoughts on Education and Innovation. *Childhood Education*, 85(2), 106-118.





EL PROGRAMA STREET LAW DE LA CLÍNICA JURÍDICA
ICADE

M^a Concepción Molina Blázquez

Clínica Jurídica ICADE
Universidad Pontificia Comillas



1. EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA, CLÍNICA JURÍDICA Y STREET LAW

La educación jurídica clínica surge como una propuesta de modelo educativo para los estudios jurídicos. La paternidad del modelo se atribuye a Jerome Frank, quien en 1933 expuso la necesidad de una enseñanza del Derecho práctica y real con un positivo impacto en la sociedad, copia del método empleado en las Facultades de Medicina que, en los dispensarios médicos universitarios, formaban a sus estudiantes.

El término educación jurídica clínica se refiere a un tipo de metodología docente, metodología que podría resumirse diciendo que procura que el estudiante aprenda a pensar el derecho ocupando el lugar del abogado. El objetivo de la educación jurídica clínica es el acceso del estudiante de Derecho de cualquier nivel a la práctica, de manera que al mismo tiempo que refuerza sus conocimientos teóricos adquiere las capacidades profesionales necesarias para el ejercicio de la abogacía, haciendo hincapié en la proyección social de su función y en la necesidad de un ejercicio ético de la misma.

Ya desde sus inicios la educación jurídica clínica aparece vinculada con la asistencia jurídica gratuita realizada en las clínicas jurídicas, a través de un doble flujo:

- a) De una parte, en Estados Unidos, ya a finales del siglo XIX y principios del XX, se iniciaron programas de asistencia jurídica gratuita. Independientemente de la forma que adoptaran dichos programas todos respondían a la necesidad de prestar servicios jurídicos gratuitos a las personas sin recursos. Estas clínicas jurídicas primigenias se pusieron en marcha incluso antes de que se empezara a hablar de educación jurídica clínica, pero con el tiempo se transformaron en programas de educación jurídica clínica.
- b) Por otra parte, la necesidad de proveer a los estudiantes de casos y clientes reales en los programas de educación jurídica clínica condujo a que se crearan servicios de asistencia jurídica gratuita, es decir, clínicas jurídicas.

Hoy en día puede definirse la clínica jurídica como el espacio de formación teórico-práctica en el que se presta un servicio a la comunidad (Madrid Pérez, 2013, p. 1300). La metodología docente seguida en las clínicas jurídicas es la educación jurídica clínica. Existe una gran variedad de modelos de clínicas jurídicas entre las que se cuenta el modelo de alfabetización jurídica, también llamado Street Law.

El movimiento clínico crece en Estados Unidos durante los años 40 y 50, pero es a finales de los años 60 y a lo largo de los 70 cuando cobra auge. Fueron décadas de cambio social y de reflexión en Estados Unidos, en las que se desarrolló el movimiento por los derechos civiles y los derechos de las mujeres. En ese contexto lentamente se tomó conciencia de que para la implantación de los derechos era necesario que estos se conocieran y reclamaran. En ese contexto, en 1972, surge el Street Law cuando un pequeño grupo de estudiantes de Derecho de la Universidad de Georgetown deciden hacer accesible a los estudiantes de secundaria el sistema legal (Grimes, McQuoid-Manson, O'Brien y Zimmer, 2013, p. 337).

Hoy en día hay más de un centenar de Clínicas Jurídicas por todo el mundo que desarrollan programas de Street Law (Grimes et al., p. 335). Aunque existe gran variedad de modelos

de Street Law todos comparten una misma esencia: se trata de educar a la población sobre diversas normas jurídicas que afectan a su bienestar diario, empoderando a las personas y colectivos más desfavorecidos, suministrándoles la información y el conocimiento del sistema jurídico y de sus derechos, para ayudarles en la toma de sus propias decisiones (Pandey y Shukkur, 2013, p. 357) . “Todos los programas de Street Law se centran en las específicas pero a menudo insatisfechas necesidades jurídicas de la comunidad y pueden ayudar a aquellos grupos a los que resulta difícil llegar de otro modo” (Grimes et al. p. 341).

Entre los distintos modelos de programas Street Law algunos han sido diseñados para ir un poco más allá de la fase de formación a la comunidad y abordan, además, una labor de asistencia en la cumplimentación de impresos necesarios para solicitar prestaciones, redacción de cartas, etc. Estos programas reciben el nombre de Street Law Plus (Grimmes et al, p. 351) y son frecuentes, por ejemplo, en el Reino Unido.

2. LA CLÍNICA JURÍDICA ICADE

La idea de la Clínica Jurídica ICADE surge de la confluencia, durante el curso académico 2013/14, de dos iniciativas: a) convertir nuestra Facultad de Derecho en impulsora y facilitadora de la actividad pro bono que las grandes firmas legales españolas realizan; y b) la puesta en marcha del Proyecto Aprendizaje Servicio del Servicio para el Compromiso Solidario y la Cooperación al Desarrollo de la Universidad Pontificia Comillas.

Por una parte, ICADE, dada su privilegiada conexión con el mundo profesional, ha sido receptora de la inquietud que las firmas legales españolas más importantes sienten por el desarrollo en nuestro país de las actividades *pro bono*.

Como es sabido la expresión *pro bono* deriva de la frase latina “*pro bono público*” que se refiere a acciones realizadas “por el bien público”. Se trata de la prestación voluntaria de asesoramiento jurídico gratuito en beneficio de personas o comunidades necesitadas, menos privilegiadas, en situación de vulnerabilidad social o marginadas y a las organizaciones que las asisten, así como la prestación de asesoramiento jurídico gratuito en temas de interés público.

La actividad *pro bono* varía en función del país o jurisdicción donde se utilice, pero podemos decir que reúne las siguientes características: a) trabajo legal realizado por abogados; b) para el bien de la comunidad, y no con intereses comerciales; c) voluntario para el abogado; d) gratis para el cliente; y e) realizado con los mismos estándares profesionales que el realizado para los clientes habituales del abogado.

Durante el pasado curso académico algunas de estas grandes firmas se pusieron en contacto con el Decano de nuestra Facultad solicitando que ICADE, a través de la creación de una Clínica Jurídica, asumiera una labor proactiva que facilitara e impulsara las actividades pro bono que los despachos querían realizar.

Por otra parte, desde hace ya algún tiempo, el Servicio para el Compromiso Solidario y la Cooperación al Desarrollo, de la mano de algunas de las organizaciones del tercer sector con las que trabaja, viene incorporando en su actividad la idea de dar un paso más en el compromiso solidario y comenzar a trabajar con una metodología que combinara en una

sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores y la realización de tareas de servicio a la comunidad.

Ese enfoque acabó plasmándose, durante el pasado curso académico, en el Proyecto Aprendizaje-Servicio que pretende vincular la formación práctica específica de los estudiantes de Comillas con su compromiso social, a través de la colaboración con organizaciones de intervención social que tengan necesidad de apoyo de voluntarios dotados de un perfil específico en función de sus estudios, vinculando de esta forma la formación práctica específica de los estudiantes con su compromiso social, aplicando y complementando los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias y reforzando la solidaridad y el compromiso como ciudadanos.

La afortunada coincidencia temporal de estas dos iniciativas, y el dialogo fluido entre la Facultad de Derecho y el Servicio de Compromiso Solidario, han dado como fruto la creación de la Clínica Jurídica ICADE que se encarga del Programa de Prácticas solidarias de la Facultad de Derecho, Programa que se vincula al Proyecto Aprendizaje-Servicio de la Universidad.

3. EL ORIGEN DEL PROGRAMA STREET LAW DE LA CLÍNICA JURÍDICA ICADE

En un principio la actividad de la Clínica Jurídica ICADE se concibió para que los alumnos prestaran servicios de apoyo jurídico a las organizaciones sociales colaboradoras con dos tipos de Prácticas solidarias: proyectos de carácter documental y proyectos de atención jurídica directa.

Sobre dicha idea, en el mes de septiembre de 2013, se hizo un llamamiento a los alumnos de la Facultad de Derecho que tuvieran interés en participar en la Clínica Jurídica, y nuestra sorpresa fue mayúscula cuando nos encontramos con que más de 200 estudiantes se inscribieron. Resultaba imposible absorber tal cantidad de alumnos con los proyectos que las organizaciones sociales nos estaban proponiendo y, por ello, decidimos organizar un programa de Street Law. Esta modalidad de clínica jurídica la habíamos conocido en el Congreso *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho* celebrado en la Universidad de Valencia los días 11, 12 y 13 de septiembre de 2013, una de cuyas líneas temáticas se dedicaba a las Clínicas Jurídicas. Dos de las comunicaciones de dicho Congreso relataban experiencias de clínicas jurídicas llevadas a cabo en la universidad y, combinadas, sirvieron de inspiración para el programa que diseñamos¹.

Dado que no teníamos una comunidad concreta a la que servir pero si la idea, que nos habían trasladado las organizaciones sociales, de la necesidad de formación y asesoramiento en ciertos ámbitos concretos de las personas y comunidades más desfavorecidas, decidimos

1. Se trata del programa de Street Law del Instituto Universitario Bartolomé de las Casas de la U. Carlos III, que se prolongó desde el curso 2005/ al 2009/10 (Barranco Avilés, 2013, pp. 397-406), y de la ClinHab de la U. de Barcelona, todavía activo. El programa del Instituto Bartolomé de las Casas respondía al modelo clásico de Street Law; estudiantes de Derecho que tras un periodo de formación en derechos humanos transmitían dicha formación a alumnos de secundaria (Arroyo Amayuelas, Anderson. y Demestre, 2013, pp. 376-387). Sin embargo, la ClinHab responde al modelo *learning by doing*, y su objetivo es que los alumnos, supervisados por expertos colaboradores y profesores, respondan a las preguntas formuladas sobre derecho inmobiliario, por el público en general o canalizadas por entidades sociales y administraciones.

no dedicarnos a una temática concreta sino elaborar distintos proyectos de Street Law que pudieran cubrir esas necesidades.

Una vez decididos los temas sobre los que podían versar los proyectos del programa Street Law los ofertamos a los estudiantes y buscamos profesionales que quisieran ocuparse de tutelarlos.

4. EL PROGRAMA STREET LAW DE LA CLÍNICA JURÍDICA ICADE

El Programa Street Law consiste en esencia en que un grupo de estudiantes de Derecho, tutelados por un abogado especialista, preparan un tema de interés social para educar a las personas y colectivos más vulnerables y orientar gratuitamente a los que lo soliciten.

4.1. Proyectos del Programa Street Law 2013/14

El Programa se divide en distintos Proyectos por áreas temáticas, que se deciden cada curso académico en función de las necesidades que las entidades sociales que colaboran con la Clínica Jurídica detectan.

El curso académico 2013/14 se han desarrollado los siguientes Proyectos (tabla 1):

Tabla 1.
Relación de Proyectos del Programa Street Law durante el curso 2013/14

Temática	Acrónimo para consultas vía web
¿Quieres montar un negocio?	Autoempleo
Problemática de los contratos más habituales, luz, agua, telefonía, etc. y reclamaciones ante la oficina de consumidores	Contratación en el hogar
Alquileres, vivienda compartida, préstamos o créditos hipotecarios	Alquileres, hipotecas
¿qué derechos tengo?	
Legalización de niños extranjeros en situación irregular y reagrupación familiar	Extranjería
Impago de pensiones de alimentos a los hijos	Familia alimentos
Separación y divorcio, conoce tus derechos	Familia separación y divorcio
Régimen de contratación laboral	Laboral contratación
Me han despedido ¿a qué tengo derecho?	Laboral despidos
¿Tengo derecho a una pensión?, ¿cómo, cuándo? Incapacidad, jubilación...	Laboral pensiones
El paro ¿a qué tengo derecho?	Laboral paro
Derecho de los inmigrantes a la atención médica después de la reforma sanitaria.	Sanitario

Nota: Elaboración propia.

En cada Proyecto participa un equipo de tres alumnos y un tutor, que podrá ser un abogado profesional de alguna de las firmas legales que colaboran con la Clínica Jurídica, un antiguo alumno de la Universidad o un profesional que quiera participar a título personal en el Programa.

El curso académico 2013/14 hemos tenido doce grupos de trabajo (el proyecto de Autoempleo ha sido trabajado por dos grupos) con un total de cuarenta estudiantes del grado en Derecho, de segundo a último curso. Han participado como tutores siete antiguos alumnos, un profesional independiente, y los profesionales de tres firmas legales colaboradoras en la Clínica Jurídica.

4.2. Fases en las que se desarrolla el Programa

Cada Proyecto del Programa Street Law se desarrolla en las siguientes **fases**:

a) **Preparación del tema.** Respecto de los **temas** hay que tener en cuenta lo siguiente:

1) Puede que los alumnos no hayan estudiado la materia concreta de la que se trate y por tanto no tengan ningún conocimiento sobre ella. Como lo que se pretende es que el alumno pueda resolver las consultas que se le eleven sobre la materia, debe conocerla antes de empezar a dar las charlas y resolver las consultas. La labor del tutor en esta fase de preparación es guiar al alumno para que éste se pueda preparar el tema y acabar conociéndolo.

2) El conocimiento que el alumno debe acabar teniendo del tema no puede ser meramente teórico, aunque esto sea imprescindible, sino muy práctico, porque lo que se pretende es que pueda prestar una ayuda real a las personas que lo necesiten.

El diseño y puesta en marcha de la Clínica Jurídica, y de sus actividades, se ha realizado este mismo curso académico 2013/14, aunque fue a finales de junio de 2013 cuando se tomó en la Facultad la decisión en firme de llevar a la práctica la idea. De aquí que los distintos proyectos no se hayan podido comenzar hasta noviembre, siendo así que los exámenes de los alumnos comenzaban a primeros de diciembre. Por ello, la fase de preparación de los temas se prolongó hasta finales del mes de enero de 2014.

b) Difusión de los contenidos preparados en al menos dos intervenciones públicas en entidades sociales, colegios, parroquias, etc. La Clínica se encarga de facilitar las intervenciones teniendo en cuenta el calendario académico y las horas lectivas de los estudiantes. Las intervenciones deben orientarse al público concreto que asista a las mismas, por lo que el grupo de estudiantes debe hacer asequibles el lenguaje y los contenidos jurídicos.

La labor de concreción de las charlas de los grupos de Street Law ha sido bastante complicada porque en primer lugar debíamos explicar a los destinatarios en qué consistía el programa. Estas dificultades unidas a que la actividad de la Clínica debía cesar a comienzos de marzo, por las vacaciones de Semana Santa a las que seguía el comienzo de los exámenes, ha causado que se hayan podido impartir pocas charlas y que hayan existido pocas consultas. En concreto la media de charlas ha sido de 1,42 (ha habido un grupo que ha impartido 3 y otro que no ha impartido ninguna).

En principio las charlas del Programa Street Law se pensaban dirigir tan solo a beneficiarios finales, es decir, a las personas que requirieran formación sobre ese ámbito jurídico, pero lo que nos hemos dado cuenta, porque nos han requerido charlas también, que existe otro ámbito que requiere formación, el de los voluntarios de las organizaciones que atienden a los beneficiarios finales. Para las próximas ediciones vamos a incorporar al programa también esa comunidad.

Estamos ya preparando el próximo curso académico y vamos a ofertar ya las charlas y la labor de orientación jurídica, por lo que esperamos que los estudiantes puedan realizar una charla por mes de actividad (5 en total).

c) Atención a las consultas. El objetivo del programa Street Law ICADE es, como se ha comentado, doble; de una parte contribuir a la a que las poblaciones menos favorecidas conozcan sus derechos y, de otra, poder prestar un servicio de orientación jurídica a aquellas personas que lo demanden. Este servicio se puede prestar en la misma sede en la que se ha realizado la charla o bien a través del Consultorio Street Law de la Web de la Clínica Jurídica². El Consultorio no está abierto al público en general, sino que requiere una clave de acceso para enviar las consultas. El motivo de ello es que el servicio de orientación jurídica se quiere prestar tan sólo a aquellos colectivos más desfavorecidos. La clave de acceso se proporciona a las entidades sociales que colaboran con la Clínica, y a los organizadores y asistentes a las charlas.

Este curso se han realizado tan solo 4 consultas a través de la web, aunque en las charlas se resolvieron muchas dudas concretas de los asistentes.

4.3. Funciones de los participantes en el Programa

En el programa participan tres estudiantes y al menos un tutor profesional. Los estudiantes trabajan en grupo bajo la guía, supervisión y tutelaje del tutor profesional.

Los estudiantes asumen tres funciones:

1. La preparación del tema siguiendo las instrucciones del tutor;
2. Intervención en al menos dos charlas; y
3. Atender y resolver las cuestiones que se planteen en las consultas realizadas.

Los tutores desempeñan unas labores fundamentales:

- 1) Etapa de preparación del tema. En esta etapa el tutor tiene que guiar la preparación del tema por los alumnos (ayudar a los estudiantes a preparar un esquema, proporcionar la bibliografía básica, etc.) y supervisar que el resultado final sea correcto. Se considera necesaria al menos una primera reunión del grupo, aunque ciertamente durante este curso los grupos se han reunido en más de una ocasión, después se puede trabajar por teléfono, correo electrónico o similar.
- 2) Charlas, el tutor tiene que acudir con el grupo al menos a la primera de las charlas; y
- 3) Consultas, el tutor tiene en esta fase que orientar a los estudiantes cuando tengan dudas sobre las consultas que se les hagan. No está prevista la defensa judicial de los casos. Se va a formar a los alumnos (en el marco de la formación obligatoria que se imparte) para que sepan derivar a la justicia gratuita aquellos casos que lo requieran. Ahora bien, el tutor -que sea abogado en ejercicio- puede decidir representar alguno

2. http://web.upcomillas.es/centros/cent_clin_juri_street_law.aspx.

de los casos, actuando pro bono por supuesto, pero esa actuación quedaría al margen del Proyecto Street Law concreto.

5. APRENDIZAJES REALIZADOS POR LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA STREET LAW

Como se anotó antes los pilares de las clínicas jurídicas son la formación teórico-práctica del estudiante y la prestación de servicios a la comunidad, singularmente a las personas y colectivos más desfavorecidos, en pro de la justicia social.

Desde la perspectiva formativa cabe afirmar que, como cualquier programa clínico, el Street Law proporciona al estudiante la oportunidad de involucrarse activamente en su aprendizaje, ofreciéndole un marco práctico en el que se pueden abordar problemas profesionales y éticos. En el programa Street Law los estudiantes desarrollan fundamentalmente las siguientes competencias: Capacidad técnica; Capacidad de aprendizaje; Pensamiento crítico; Sentido de la responsabilidad; Facilidad de adaptación; Creatividad e iniciativa; Expresión oral; Expresión escrita; Receptividad a las críticas; y Capacidad de trabajo en equipo. Hemos comenzado a diseñar la evaluación de la adquisición de competencias de los estudiantes que han participado en el programa Street Law 2013/14, solicitando de los propios estudiantes su autoevaluación y, aunque los datos no son muy significativos por la escasez de respuestas de auto-evaluación (7 de 40, téngase en cuenta que la autoevaluación era voluntaria), los resultados son bastante buenos. Las competencias peor calificadas son la capacidad técnica y la expresión escrita, ambas valoradas con 3.6 sobre 5; la más alta es el sentido de la responsabilidad con un 4.4 sobre 5 (ver tabla 2).

Tabla 2.
Autoevaluación por los estudiantes de la adquisición de competencias

Adquisición de la competencia	A 1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	Media
Capacidad técnica	5	3	2	3	4	4	4	3,6
Capacidad de aprendizaje	5	5	4	3	4	4	4	4.1
Pensamiento crítico	5	5	2	3	3	4	4	3.7
Sentido de la responsabilidad	4	5	5	3	5	4	5	4.4
Facilidad de adaptación	4	5	5	2	4	4	3	3.9
Creatividad e iniciativa	4	5	3	3	4	4	5	4.0
Expresión oral	5	4	4	3	4	4	2	3.7
Expresión escrita	5	3	4	3	3	4	3	3.6
Receptividad a las críticas	4	5	4	3	4	4	4	4.0
Capacidad de trabajo en equipo	4	5	5	3	5	4	4	4.3

Nota: A: Alumno. Elaboración propia.

Tan solo se tiene las respuestas de 7 de los 40 estudiantes del programa, correspondientes a 6 proyectos distintos. La valoración de los ítems iba de 1 a 5.

Desde la perspectiva de la promoción de la justicia social, aunque los servicios realizados a la comunidad han sido escasos este curso por las dificultades de puesta en marcha de la Clínica y del programa, cabe afirmar que, los alumnos consideran que su participación en el programa les ha ayudado a tener una visión diferente del mundo y de los demás (3.9) y que esta experiencia les ha permitido contribuir a cambiar situaciones de injusticia en la sociedad (3.1). La experiencia parece haber sido positiva para ellos puesto que recomendarían a un compañero de clase participar en alguno de estos programas (3.7) (ver tabla 3).

Tabla 3.

Otros ítems valorados por los estudiantes en la encuesta de evaluación

Adquisición de la competencia	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	Media
Participar en este programa me ha ayudado a tener una visión diferente del mundo y de los demás	4	1	5	4	4	5	4	3,9
Esta experiencia ha permitido poner en valor el conocimiento técnico específico de mi carrera	3	1	3	4	3	5	4	3.3
Participar en esta experiencia me ha permitido contribuir a cambiar situaciones de injusticia en la sociedad	3	1	3	4	3	5	3	3.1
Recomendaría a un compañero de clase participar en alguno de estos programas	3	3	4	5	5	1	5	3.7
El profesional tutor ha estado accesible y activo durante el proyecto	2	5	5	4	5	5	5	5

Nota: A: Alumno. Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

El programa Street Law de la Clínica Jurídica ICADE puede contribuir a la difusión del conocimiento de los derechos entre la personas y colectivos más desfavorecidos y por ello a su empoderamiento, sirve, además, para prestar un servicio de orientación jurídica a personas que en otras condiciones no tendrían un fácil acceso al mismo. Las dificultades de la puesta en marcha del programa durante el curso académico 2013/14 no han hecho posible desarrollarlo en todas sus dimensiones, pero sí nos ha mostrado que merece la pena seguir mejorándolo de cara al futuro, tanto por la formación práctica de los estudiantes de nuestra universidad y el desarrollo de su compromiso social, como por las comunidades a las que podemos servir.

REFERENCIAS

- Arroyo Amayuelas, E., Anderson, M. y Demestre. I. V. (2013). La Clínica jurídica en Derecho inmobiliario y Mediación residencial, de la Universitat de Barcelona: información para los ciudadanos y formación para los estudiantes. En J. García Añon (Ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho, Actas del V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas* (pp. 376-387). Valencia: Unitat d'innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València. Recuperado de www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf.
- Barranco Avilés, M. C. (2013). Una experiencia de Street Law. En J. García Añon (Ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho, Actas del V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas* (pp. 397-406). Valencia: Unitat d'innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València. Recuperado de www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf.
- Frank, J. N., (1933). Why Not a Clinical Lawyer-School? *University of Pennsylvania Law Review*, 907, 907-923. Recuperado de http://digitalcommons.law.yale.edu/fss_papers/4109.
- Grimes, R., McQuoid-Manson, D., E. O'Brien, y Zimmer, J. (2013). Street Law y Educación en la Justicia Social. En F. S. Bloch (Ed.), *El movimiento Global de Clínicas Jurídicas* (pp. 335-355). Valencia: Ed. Tirant lo blanch.

- Madrid Pérez, A. (2013). La experiencia de las clínicas jurídicas: cuestiones abiertas en momentos difíciles En J. García Añón (Ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho, Actas del V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas* (pp. 1297-1315). Valencia: Unitat d'innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València. Recuperado de www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf.
- Pandey, A. y Shukkur, S. (2013). Los proyectos de alfabetización jurídica: la experiencia clínica de empoderamiento de los pobres en la India. En F. S. Bloch (Ed.), *El movimiento Global de Clínicas Jurídicas* (pp. 357-371). Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.





**APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA DE
INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

Mercedes Fernández Torres, Magdalena Pilar Andrés Romero,
Pilar Sánchez López y Margarita Salvador Granados

Departamento de Psicología
Universidad de Almería



INTRODUCCIÓN

La definición más frecuente de Aprendizaje-Servicio es la consistente en una metodología educativa en la que se aprende haciendo un servicio a la comunidad (Batlle, 2010). En esta propuesta educativa se combinan 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 (Batlle, 2011a; Batlle, 2011b). En esta definición, el aprendizaje y el servicio gozan del mismo status y contribuyen igualmente a estructurar la metodología. O como define José Antonio Marina en el Prólogo del último libro de Batlle (2013), la metodología Aprendizaje y Servicio es “una educación ética a través de la acción” (p. 5).

Esta metodología ha sido vinculada hasta la fecha, y de manera generalizada, con la calidad del aprendizaje; el aumento de la motivación intrínsecas de las tareas; el desarrollo de competencias psicosociales; la promoción de comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad y unidad; la mejora de la autoestima y desarrollo de las habilidades sociales; aumento de la empatía y de la creatividad, entre otras. Todos aspectos positivos que redundan en el desarrollo integral del ser humano.

En nuestro país, las experiencias de aprendizaje y servicio han estado estrechamente vinculadas a entidades sociales, tales como asociaciones (Ramón y Bautista, 2011; Serra y Que, 2011), y a entidades educativas tales como colegios e institutos. Entre las experiencias que están vinculadas al ámbito educativo, las protagonizadas por el alumnado de Educación Primaria (Moret, 2011) y Educación Secundaria (Acero, 2011; Casas, 2011) son más numerosas que las experiencias que salen a la luz desde la Educación Infantil o desde niveles educativos Superiores. En la actualidad, cada vez son más numerosas las experiencias de Aprendizaje y Servicio ligadas a la Universidad (Fernández et al., 2014; Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Francisco y Moliner, 2010; García, 2008; Gil, Chiva y Martí, 2013; Lorenzo y Matallanes, 2013; Marta y González, 2012; Páez y Puig, 2013; Raya-Díez y Caparrós, 2013). El ámbito universitario es un escenario ideal para la implementación de proyectos de aprendizaje y servicio dada la alta probabilidad de que se hagan visibles las acciones encaminadas a fomentar los vínculos Universidad-Sociedad en general.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto que aquí presentamos nace de una doble necesidad. Por un lado y desde un punto de vista socio-económico, la necesidad de emprender acciones encaminadas a paliar la crisis económica que vivimos en la actualidad. Concretamente, los centros de atención temprana, asociaciones e instituciones educativas han visto recortadas en gran medida sus partidas presupuestarias destinadas a la obtención de materiales y recursos educativos y clínicos propios de la labor de intervención con sus usuarios y/o alumnos. Por otro lado y desde el ámbito educativo, la desmotivación de nuestro alumnado universitario hace necesario replantearse las metodologías utilizadas para impartir la docencia universitaria y el sentido de la misma. Metodologías más activas que se centren la implicación y el compromiso del alumnado son las que necesitamos.

Para cubrir esta doble necesidad nos hemos planteado crear un servicio de elaboración de materiales educativos destinados a poblaciones específicas. Puesto que la experiencia está en marcha desde hace cuatro años, son varias las poblaciones diana a las que han llegado estos materiales. (Figura 1).

	2010-11	2011-12	2012-13 /2013-14
DESTINATARIOS	Niños Hondureños en condiciones de extrema pobreza	Niños de Educación Infantil y Atención Temprana	Niños con Dificultades de Aprendizaje y usuarios de Atención Temprana

Figura 1. Poblaciones destinatarias en el Proyecto “Elaboración de Materiales Educativos. Creación personal.

1.1. Objetivos

De manera general, con este proyecto pretendemos:

- Contribuir a la innovación educativa impulsando la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario y utilizar dicha metodología en un proyecto común entre la Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia y Facultad de Humanidades y Psicología, fomentando la colaboración Universidad-Sociedad como motor del desarrollo y progreso social.
- Optimizar el rendimiento académico de los alumnos en la medida en que, al trabajar sobre las necesidades reales de una comunidad, la motivación para el aprendizaje aumenta.
- Optimizar el trabajo de los alumnos, estimular la conciencia ciudadana, compromiso ético y el buen clima en el aula, en la medida en que, con la puesta en marcha del servicio, existe una comunidad que se beneficia.

Concretamente, los objetivos específicos son dos: por un lado, elaborar materiales educativos desarrollando tanto las competencias genéricas de la Universidad como las específicas de cada una de las asignaturas que intervienen en el Proyecto; y por otro, distribuir los materiales entre centros educativos y asociaciones que atiendan a niños en situación de extrema pobreza, con dificultades de aprendizaje y/o que posean necesidades educativas especiales.

1.2. Fases

La implementación de este Proyecto ha pasado por cinco momentos o fases bien diferenciadas, cada una de ellas necesaria para afrontar la posterior.

1ª) Aproximación conceptual de la metodología Aprendizaje y Servicio. Se trata de una primera toma de contacto con la metodología ApS. En esta fase los alumnos

estudian en qué consiste esta metodología y analiza experiencias que utilizan Aprendizaje y Servicio.

2º) Estudio y análisis de las características de los destinatarios. Es una fase en la que el alumnado hace un ejercicio de empatía, poniéndose en el lugar del destinatario de su material a través del estudio y análisis de sus características de desarrollo. Los destinatarios de nuestro Proyecto han sido diversos, niños con necesidades económicas y familias desestructuradas, y niños con necesidades educativas especiales, subrayando en este punto la diversidad de problemáticas que hemos abordado (dificultades de aprendizaje, autismo, síndrome de Down, Asperger, déficits sensoriales...). Esta es una fase importante de búsqueda de información para el estudio de los contextos geográfico, cultural, educativo, social, económico y psicológico de nuestros destinatarios, sentando aquí las bases para la construcción del material educativo.

Al final de esta fase cada grupo elige el rango de edad para el que se va a destinar el material elaborado. Evidentemente, los alumnos que cursan asignaturas de Infantil o los que cursan asignaturas de Primaria, efectúan la elección dentro de ese rango de edad. Los psicólogos y psicopedagogos son los que tienen menos restricciones a la hora de seleccionar la edad de sus destinatarios.

3ª) Estudio y análisis de materiales educativos ya existentes. En esta fase se trata de buscar ideas concretas a través de la visualización y manejo de otros materiales. Una vez que cada grupo elige los destinatarios de su material, realiza una búsqueda y posterior selección de materiales educativos ya elaborados y adecuados para las características de los destinatarios. Estos materiales se llevan a clase para su estudio y análisis, y mostrarlos así – a modo de ejemplo- al resto de los grupos. De esta manera todos los estudiantes tienen contacto con varios tipos de materiales educativos, despertando así su creatividad.

Al final de esta fase cada grupo decide el tipo de material que va a elaborar, es decir, si lo que se pretende trabajar es la psicomotricidad, el lenguaje oral y/o escrito, el desarrollo cognitivo, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la creatividad...; en definitiva, el área de desarrollo en la que se van a marcar los objetivos de aprendizaje y qué competencias se van a desarrollar.

4ª) Diseño y elaboración del material educativo. En esta fase, una vez clarificado el tipo de material y la edad a la que va dirigido, los grupos de estudiantes tienen que aplicar los conocimientos adquiridos en fases anteriores y desplegar toda su creatividad para elaborar el material educativo. Ésta es una fase llena de obstáculos, por la naturaleza de la tarea que deben realizar, en la que la capacidad para resolver conflictos y para trabajar en equipo afloran de forma natural y como nunca habíamos visto con otro tipo de trabajos.

La tarea de elaboración del material en si misma consta de dos partes: por una parte, la fabricación del material propiamente dicha; y por otra, la realización de un manual de instrucciones que informa al usuario sobre el nombre del material, qué es, para qué sirve, cómo utilizarlo, y en el caso de que proceda, la inclusión de un programa de actividades.

Al final de esta fase y de una manera informal, en cada una de las asignaturas los grupos muestran al resto de compañeros sus materiales y dan una pequeña explicación de cómo se utilizan y cuál es su finalidad.

5ª) Exposición pública de los materiales elaborados. Al final del primer cuatrimestre se celebra en la Universidad de Almería la Exposición de Materiales Educativos. Es el momento en que nuestros alumnos muestran el fruto de su trabajo y reciben el refuerzo a tanto esfuerzo. A este acto invitamos, como no podía ser de otra manera, a los destinatarios de su trabajo, numerosas asociaciones y centros educativos de nuestra sociedad para mostrarles dichos materiales y que nos soliciten los que les son más útiles para sus usuarios, aunque muchos de ellos ya los conocen porque han estado colaborando en el Proyecto de manera informal ofreciendo información y formación a nuestros alumnos (ONCE, Colegio Rosa Relano para sordos, entre otros).

2. PARTICIPANTES

En un Proyecto de estas características, en el que Universidad y Comunidad van de la mano, son muchos los agentes implicados y que han hecho posible su implementación.

2.1. Participantes en la Universidad

A continuación presentamos los alumnos receptores del aprendizaje generado y promotores del servicio ofertado así como los profesores-tutores del Proyecto. Igualmente presentamos las Asignaturas y Titulaciones que han participado en el mismo.

2.1.1. Alumnos y profesores

Durante los cuatro años que lleva el Proyecto en marcha (curso 10/11- curso 13/14) han participado en el mismo 1641 alumnos (ver tabla 1) pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia, y la Facultad de Humanidades y Psicología, y un conjunto de 7 profesores que nos vamos adecuando y adaptando a la Ordenación Docente del año en curso (ver tabla 2).

Tabla 1.
Alumnos participantes en el Proyecto "Elaboración de Materiales Educativos", según año académico

	A.A. 10/11	A.A. 11/12	A.A. 12/13	A.A. 13/14	TOTAL
Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia	368	271	254	265	1158
Facultad de Humanidades y Psicología	154	289	40	-	483
TOTAL	522	560	294	265	1641

Nota: A.A.= Año Académico. Creación personal.

Tabla 2.

Profesores participantes en el Proyecto “Elaboración de Materiales Educativos”, según año académico

	A.A. 10/11	A.A. 11/12	A.A. 12/13	A.A. 13/14
TOTAL	3	5	5	4

Nota: A.A.= Año Académico. Creación personal.

2.1.2. Titulaciones y Asignaturas

Como podemos observar en el Figura 2, no son las mismas asignaturas las que han participado todos los años, incluso tampoco permanecen siempre las mismas titulaciones inmersas en el Proyecto; de ahí que destaquemos el carácter colaborativo y cooperativo de la experiencia.

CURSO 10/11	Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia		
	Titulación	Asignatura	Curso
	Grado Primaria	Psicología del Desarrollo	1º
	Experiencia Piloto Maestro Educación Infantil	Aspectos Psicoevolutivos de 0 a 6 años	2º
	Psicopedagogía	Psicología de la Instrucción	4º
	Facultad de Humanidades y Psicología		
CURSO 11/12	Titulación	Asignatura	Curso
	Grado de Psicología	Introducción a la Psicología del Desarrollo y la Educación	1º
	Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia		
	Titulación	Asignatura	Curso
	Grado Infantil	Dificultades de Aprendizaje - Atención Temprana	2º
	Facultad de Humanidades y Psicología		
CURSO 12/13	Titulación	Asignatura	Curso
	Grado de Psicología	Introducción a la Psicología del Desarrollo y la Educación	1º
	Licenciatura de Psicología	Psicología de Instrucción	4º
	Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia		
	Titulación	Asignatura	Curso
	Grado Infantil	Dificultades de Aprendizaje - Atención Temprana	2º
CURSO 13/14	Facultad de Humanidades y Psicología		
	Titulación	Asignatura	Curso
	Licenciatura de Psicología	Intervención en el Desarrollo de los Individuos con Necesidades Educativas Especiales	4º
	Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia		
	Titulación	Asignatura	Curso
	Grado Infantil	Dificultades de Aprendizaje - Atención Temprana	2º

Figura 2. Asignaturas y Titulaciones participantes en el Proyecto “Elaboración de Materiales Educativos”, según curso académico. Creación personal.

2.2. Participantes en la Comunidad

Hasta nuestros destinatarios hemos llegado a través de las asociaciones y centros educativos que ha participado en el Proyecto. El grado de participación en el Proyecto ha sido y es variable: desde entidades que se han ocupado de asesorar de una manera informal a los alumnos que han pasado a interesarse por su labor, por sus usuarios, como por ejemplo, la ONCE, entre otras; o asociaciones que han puesto a nuestra disposición infraestructura para

conseguir los objetivos planteados, como por ejemplo, Acoes, entre otras; hasta asociaciones y centros educativos que han asistido a la exposición Pública y nos han solicitado los materiales que les interesaban.

En el curso 2010/11, la Asociación ACOES, con sede en Abla, ha sido la responsable del envío de los materiales a Honduras¹.

En los cursos 2011/12, 12/13 y 13/14, han participado con nosotros:

- Asociaciones tales como, Verdiblanca, Asociación de niños con Discapacidad de Almería ANDA, ONCE, APANDIS (Murcia), Asociación de Almería Síndrome de Down ASALSIDO, ASPAPROS, COI Autismo; entre otras.
- Centros educativos tales como, CEIP Ángel de Haro (Vera), Colegio Público Rural Alto Almanzora (Armuña), EI Baby (Huerca), CEIP Blas Infante (Almería), Colegio Público Rural Campo de Níjar Sur (Viso), Centro de Profesorado CEP (Almería), CEIP Diez de abril (La Mojenera), CEIP El Argar (Antas), CEIP Emilio Zurano (Pulpí), Colegio Público Rural Historiador Padre Tapia (Níjar), CEIP José Díaz Díaz (Pechina), CEIP Juan de Orea (Roquetas de mar), La casa de Yuma (Vicar), CEIP Laimún (El Ejido), EI Las Campanillas (Vera), EI Luis Siret (Almería), Colegio de Educación Especial Jesús-Trade (Almería), CEIP Nuevo (Almerimar), Colegio Provincial de Apoyo a la Integración de Sordos Rosa Relaño (Almería), CEIP San Bernardo (El Alquíán), CEIP San Fernando (Almería), CEIP San Luis (Almería), EI San Pablo (Almería), CEIP Santa Cruz (Canjajar), CEIP Simón Fuentes (Carboneras), Colegio Stella Maris (Almería), CEIP Torremar (El Toyo), CEIP Torrequebrada (Aguadulce), CEIP Trinidad Martínez (Aguadulce), EI Universidad (Almería), Colegio Virgen de la Paz (Almería), entre otros.

3. NECESIDADES DETECTADAS

Aunque ya se han expuesto las necesidades detectadas que nos han empujado a la implementación de este Proyecto (expuestas en la Descripción General), aquí solo recordaremos el carácter de dichas necesidades. Por una parte, existe la necesidad socioeconómica que impera en este momento consistente en la escasez de recursos económicos; y por otra, la necesidad de dotar de significado los contenidos de nuestras asignaturas para lograr una mayor motivación e implicación del alumnado en las aulas universitarias. Se trata de recuperar simplemente el gusto por el conocimiento, aspecto imperante en estudiantes universitarios de antaño.

4. SERVICIOS

Centrándonos en el servicio finalmente ofertado, es decir, en los materiales educativos elaborados, podemos resaltar que éstos han sido variados puesto que cada grupo de alumnos eligió libremente el área de trabajo, el objetivo de intervención, la materia prima para su elaboración, el grado de artesanía en la composición del material, y la inclusión o no de materiales fungibles:

1. <http://acoosalmeria.blogia.com/2011/enero.php>

- a) El campo en el que quería trabajar (área curricular en el caso de psicología de la instrucción; características del desarrollo en psicología, o dificultades específicas en el caso del grado de maestro).
- b) El tipo de estimulación a utilizar: directa, a través del contacto por las distintas vías sensoriales (visual, auditiva, olfativa,..) o preparadas, a través de maquetas (de casas, entornos...), con la utilización de representaciones y demostraciones (a través de cuentos, títeres,..) haciendo uso de dibujos, imágenes o animaciones.
- c) Los materiales que se iban a emplear: desde cartón, goma eva, escayola, lana, tela, madera, marquetería, materiales reciclados,..y su tamaño (no había restricciones).
- d) El grado de estructuración dado: en algunos casos, se incorporaban al material elementos artificiales ya elaborados (dados, relojes, muñecos,..) en la mayoría, todos los materiales (incluidos los anteriores) eran elaborados por los propios estudiantes.
- e) El uso que se pretendía dar: en la mayor parte de los casos, materiales no fungibles, como láminas plastificadas, cuentos, mapas, recursos electrónicos. También en otros casos, se incorporaban al material elementos fungibles, como tizas, lápices, plastilina,....

En un intento de clasificación y atendiendo a las áreas curriculares que se trabajan en los materiales elaborados podemos decir que:

- En el área de las Matemáticas, se han construido encajables, mantas interactivas, tangram, puzzles y tableros de juego para trabajar las figuras geométricas; cuentos, bingos y Dominós para trabajar los números; ábaco, paneles, cuadernillos, juegos de mesa y representaciones para trabajar las operaciones (suma, resta, multiplicación, división y resol. de problemas).
- En el área de Lenguaje, se han construido dominós de letras e imágenes, láminas con tarjetas móviles, diccionario con fichas de imágenes y definiciones, dados con vocales y consonantes junto con las fichas, y bingos para trabajar vocabulario (comprensión y expresión); abecedarios, cuadernillo de prelectura, relatos cortos para cada letra del abecedario, cuentos, rimas y canciones para trabajar la lectura y la escritura; y cuadernillos y láminas para trabajar la ortografía.
- En el área de las Ciencias Sociales y Experimentales se han construido muñecos, recortables, tarjetas, paneles con electricidad (acierto-luz) para trabajar el cuerpo humano; cuentos, piezas de madera, rompecabezas, dominós, maquetas para trabajar los animales; bolas del mundo, rompecabezas y juegos tipo Trivial para trabajar la geografía.
- En el área de Lengua Extranjera se han construido muñecas con armario y accesorios y diccionarios para trabajar el vocabulario.
- En el área de Música, se han construido cuadernillos y dominós para trabajar el lenguaje musical.

Atendiendo a los procesos de desarrollo objeto de intervención, podemos decir que (incluiremos aquí algunos materiales no nombrados en la clasificación anterior):

- Para realizar acciones encaminadas a la intervención en la cognición como proceso de desarrollo, se han elaborado materiales para trabajar los sentidos (mesa de luz y arena, paneles de colores), la atención (libro de fieltro), la memoria (panel de recuerdo), y la creatividad.
- Para realizar acciones encaminadas a la intervención en psicomotricidad como proceso de desarrollo, se han elaborado materiales para trabajar la orientación espacial, coordinación óculo-manual (dianas, fútbolín, cubos), óculo-pédica (porterías, panel de reciclaje), psicomotricidad fina y gruesa (parchís gigante).
- Para realizar acciones encaminadas a la intervención del desarrollo social, se han elaborado materiales para trabajar la educación en valores (teatro guiñol, y títeres) y las habilidades sociales (dinámicas de grupo y gymkanas).

Atendiendo a las poblaciones específicas a las que van destinados los materiales, podemos decir que (incluiremos aquí también algunos materiales no nombrados en las clasificaciones anteriores):

- Los materiales destinados a niños con déficits sensoriales se han centrado en la estimulación multisensorial (trenes), estimulación visual (cuentos ampliados, kamishibai), estimulación auditiva (adivinanzas), estimulación táctil, y comunicación (alfabeto dactilológico).
- Con los materiales destinados a niños con déficits motores se trabaja la coordinación óculo-manual y óculo-pédica, y la motricidad final (materiales para realizar actividades de pegar, dibujar, ensamblar, cortar, entre otras).
- Los materiales destinados a niños con trastornos generales del desarrollo estimulan principalmente el conocimiento y control de las emociones y la comunicación (espejos).
- Los materiales destinados a niños con déficits cognitivos se han centrado en el desarrollo de la autonomía principalmente (relojes, paneles de tiempo).
- Con los materiales destinados a niños hospitalizados se ha procurado que el objetivo principal de los mismos fuese el entretenimiento (p.e. Blog Pequerecreo)².

Hay que tener en cuenta que aunque presentamos estos materiales siguiendo los criterios anteriores, esto es, área curricular, proceso de desarrollo y población específica (Andrés, Fernández y Sánchez, 2013), es difícil que un material lo podamos enmarcar en una clasificación únicamente puesto que la mayoría de los mismos se centran en una dificultad específica

2. <http://pequerecreo.blogspot.com.es>

de aprendizaje y además van destinados a poblaciones concretas con sus correspondientes adaptaciones.

5. APRENDIZAJES REALIZADOS

Evidentemente, la puesta en práctica de un servicio de esta envergadura implica el desarrollo de un número importante de aprendizajes y desarrollo de competencias. Hay que tener en cuenta que desde cada una de las asignaturas participantes en el proyecto se subrayaban y enfatizan los contenidos y las competencias propias de cada una de las materias, de la Titulación y de la Universidad.

La contribución de estas asignaturas en el Proyecto la podemos reflejar globalmente en la Figura 3. En ésta, la parte central hace referencia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para llevar a cabo el Proyecto, y las partes derecha e izquierda de la figura representan las asignaturas participantes a lo largo de estos 4 años. Hay que partir de la base que desde todas las asignaturas que participan en el proyecto se potencia el estudio de la metodología Aprendizaje y Servicio de una manera teórico-práctica y por esa razón no aparece dicha figura.

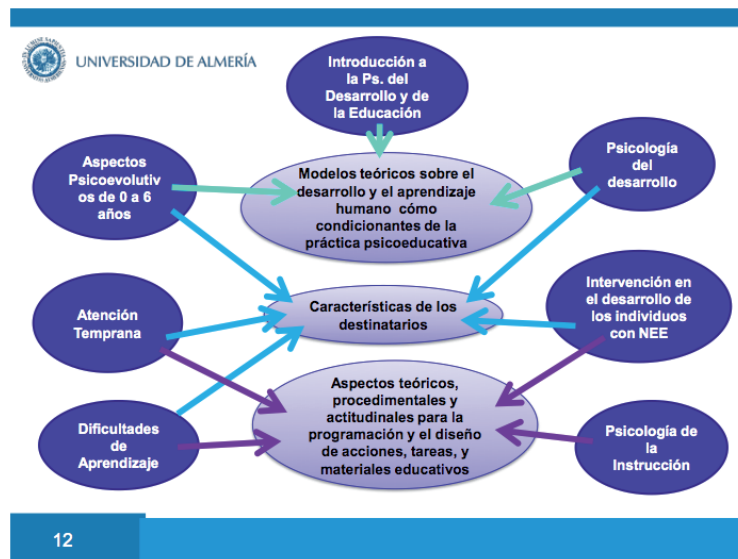


Figura 3. Contribución de las asignaturas participantes en el Proyecto “Elaboración de Materiales Educativos”, a partir de Fernández (2013).

Desde las asignaturas “Introducción a la Psicología del Desarrollo y de la Educación” (Grado de Psicología), “Psicología del Desarrollo” (Grado Educación Primaria) y “Aspectos Psicoevolutivos de 0 a 6 años” (Experiencia Piloto Maestro Educación Infantil), el interés se centra principalmente en conocer los modelos teóricos sobre el desarrollo y el aprendizaje humano y mostrar cómo los diferentes modelos pueden condicionar la elaboración de los materiales educativos.

Desde las asignaturas “Psicología del Desarrollo” (Grado Educación Primaria), “Aspectos Psicoevolutivos de 0 a 6 años” (Experiencia Piloto Maestro Educación Infantil), “Dificultades

de Aprendizaje y “Atención Temprana” (Grado de Educación Infantil), el interés se centra en conocer las características psicoevolutivas de los niños de 0 a 12 años con y sin dificultades de aprendizaje, con y sin su desarrollo comprometido, y mostrar la necesidad de tener en cuenta dichas características a la hora de decidir qué materiales son pertinentes para este grupo de edad con unos contextos socioeconómicos y culturales concretos.

Desde las asignaturas “Dificultades de Aprendizaje” y “Atención Temprana” (Grado de Educación Infantil), “Psicología de la Instrucción” (Psicopedagogía) e “Intervención en el desarrollo de los individuos con Necesidades Educativas Especiales” (Licenciatura de Psicología), el interés se centra en conocer los aspectos teóricos, procedimentales y actitudinales para la programación y el diseño de acciones, tareas, y materiales educativos.

En cuanto a las competencias Generales que se pretenden desarrollar a través de esta experiencia, son las siguientes:

- a) Capacidad para la adquisición de conocimientos básicos de la profesión. (tanto en psicólogos como en maestros).
- b) Capacidad para la comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- c) Capacidad para el uso de las TIC.
- d) Capacidad para la resolución de problemas.
- e) Capacidad para la crítica y la autocrítica.
- f) Capacidad para el trabajo en equipo.
- g) Capacidad para el trabajo autónomo.
- h) Capacidad para la competencia social y ciudadanía global.
- i) Capacidad para el compromiso ético.

Finalmente, las competencias específicas se enumeran como sigue:

- a) Capacidad para conocer y comprender los marcos teóricos y metodológicos en los que se fundamenta el estudio del desarrollo humano, así como su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Capacidad para comprender la necesidad de conocer el desarrollo humano para poder diseñar y llevar a cabo acciones educativas.
- c) Capacidad para conocer y comprender las características psicoevolutivas, es decir, los procesos de desarrollo de los destinatarios del Proyecto, concretamente niños hasta los 12 años de edad.
- d) Capacidad para conocer y comprender características contextuales y culturales de los destinatarios del Proyecto.

- e) Capacidad para conocer y comprender las características socioeconómicas de los destinatarios del Proyecto.
- f) Capacidad para conocer y comprender los factores que concurren en el desarrollo humano y descubrir la educación como el factor más importante que lo favorece y potencia.
- g) Capacidad para preparar acciones educativas que estén rigurosamente programadas y adaptadas en su aplicación a las necesidades de los destinatarios del Proyecto.
- h) Capacidad para adquirir competencias, conocimientos, técnicas, habilidades y destrezas para elaborar programas instruccionales.

6. CONCLUSIONES

Llegados a este punto se hace necesario reflexionar sobre el grado de consecución de los objetivos del Proyecto descritos anteriormente.

- En relación con la Universidad, los objetivos *Contribuir a la innovación educativa impulsando la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario y utilizar dicha metodología en un proyecto común entre las Facultades Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia y Facultad de Humanidades y Psicología, fomentando la colaboración Universidad-Sociedad como motor del desarrollo y progreso social*, queda conseguido en la medida en que, cuantas más experiencias se lleven a cabo en la Universidad de Almería más fuerza adquiere esta corriente, y más si se hacen visibles mediante labores de difusión de la misma; y en nuestro caso con la celebración de las cuatro Exposiciones de Materiales Educativos que hasta la fecha se han celebrado. Respecto al espacio común entre Facultades, entendemos que también se ha conseguido en la medida en que alumnos de ambas Facultades participan en el Proyecto, y las exposiciones son financiadas parcialmente por ambas Facultades. Y en cuanto a la colaboración Universidad-Sociedad, está claro que es un buen ejemplo de cooperación y no en vano ha recibido este Proyecto el Premio ex aequo a la Implicación Social (quinta edición, 2013) otorgado por el Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía³.
- En relación al aprendizaje de los alumnos (agentes), el objetivo *Optimizar el rendimiento académico de los alumnos en la medida en que, al trabajar sobre las necesidades reales de una comunidad, la motivación para el aprendizaje aumenta*, queda también conseguido tras la comprobación de que el porcentaje de alumnos que supera la mayoría de las asignaturas implicadas en la experiencia, es mayor que en años anteriores en los que no utilizábamos la metodología Aprendizaje-Servicio. Aunque los resultados referentes al rendimiento de los alumnos serán objeto de otros trabajos, hay que señalar que este resultado no se evidencia en el 100% de las asignaturas, aspecto que hay que analizar más detenidamente y atender a las características de las materias y Titulaciones, sus contenidos, carga teórica, cursos en los que se imparten y demás variables implicadas.

3. Premio ex aequo a la Implicación Social (Quinta edición, 2013) de los Foros de los Consejos Sociales de las Universidades de Andalucía “Elaboración de Materiales Educativos a través de la metodología Aprendizaje y Servicio”, Universidad de Almería.

- En relación al servicio ofrecido a los destinatarios, el objetivo *Optimizar el trabajo de los alumnos, estimular la conciencia ciudadana, compromiso ético y el buen clima en el aula, en la medida en que, con la puesta en marcha del servicio, existe una comunidad que se beneficia*, está fuera de toda duda que efectivamente una comunidad se ha beneficiado al recibir numerosos y variados materiales de trabajo, estimulación e intervención. El trabajo del alumnado ha quedado sobradamente optimizado provocando así una sensación de satisfacción que continuamente expresaban a lo largo de toda la experiencia.

Aunque la valoración del profesorado y alumnado participantes en la experiencia ha sido positiva (Andrés, Fernández, Salvador y Sánchez, 2014) existen algunas limitaciones que nos empujan a mejorar algunos aspectos.

- La primera hace referencia a que este proyecto se lleva a cabo en las prácticas de las asignaturas implicadas. Esto determina una restricción espacio-temporal importantísima. Los grupos de trabajo en Grado son presenciales y por tanto no tenemos la posibilidad de articular las horas de los mismos de acuerdo con nuestras necesidades y con la flexibilidad que esta experiencia necesita. Además, nos resultan bastante escasas las horas de los grupos de trabajo y por tanto los alumnos tienen que invertir mucho tiempo en la consecución de las mismas. Esta limitación temporal también dificulta la posibilidad de incluir en el proyecto una fase final con una doble finalidad:
 - Por una parte, para que los alumnos puedan asistir a los Centros y Asociaciones a los han ido los materiales elaborados, y utilizarlos con los alumnos/usuarios obteniendo así el feedback necesario para concluir su aprendizaje.
 - Y por otra, para hacer un seguimiento de los factores que nos pueden ayudar a mejorar la experiencia al año siguiente: evolución en el tiempo de los materiales, de la relación de los alumnos con los Centros/Asociaciones, entre otros.
- La segunda hace referencia al aspecto económico. Elaborar materiales educativos supone un coste económico que es asumido por los alumnos principalmente y de manera voluntaria. Nosotros buscamos financiación en las Facultades, Departamentos y Grupos Docentes de Innovación, pero la financiación es siempre inferior a los gastos ocasionados por la elaboración de materiales, exposición y distribución de los mismos, ya que en muchas ocasiones los acabados de los mismos no desmerecen a los de los profesionales y la materia prima utilizada es de buena calidad.

Todo lo anterior pone de manifiesto la necesidad de la implicación institucional para poder solventar estas restricciones e implementar esta experiencia hasta la fase final.

REFERENCIAS

- Acero, S. (2011). Cibermanagers. *Aula de innovación educativa*, (203-204), pp. 21-24.
- Andrés, M. P., Fernández, M. y Sánchez, P. (2013, Mayo). *Análisis del Servicio del Proyecto "Elaboración de Materiales Educativos"*. Trabajo presentado en III Congreso Internacional de Convivencia Escolar, Almería.

- Andrés, M. P., Fernández, M., Salvador, M. y Sánchez, P. (2014, Mayo). *Percepción de los Universitarios del Avance en el Conocimiento tras Experiencias ApS*. Trabajo presentado en Congreso Aprendizaje-Servicio en las Universidades. De la iniciativa Individual a la Institucional ApS(U)5, Madrid.
- Batlle, R. (2010, Noviembre). *Aprendizaje-Servicio: una herramienta educativa para el Voluntariado*. Trabajo presentado en Congreso Estatal del Voluntariado, Logroño.
- Batlle (2011a). Voluntariado y aprendizaje-servicio. *Revista do Seminario Galego de Educación para a Paz*, (1), pp. 3-6.
- Batlle, R. (2011b). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, (972), pp. 49-54.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Casas, T. (2011). Apadrinamiento de las torres de agua de la ciudad. *Aula de innovación educativa*, (203-204), pp. 25-28.
- Fernández, M. (2013). *Aprendizaje y servicio como herramienta para la mejora y enseñanza de las variables que intervienen en la Convivencia Escolar*. Trabajo presentado en III Congreso Internacional de Convivencia Escolar, Almería.
- Fernández, M., Andrés, M. P., Salvador, M., Álvarez, J., Mercader, I., Garzón, A. ... Belmonte, C. (2014). La aplicación de la Metodología Aprendizaje-Servicio en la Elaboración de Materiales Educativos. En J. Márquez Membrive y S. Jiménez Becker (Coords.), *VII Memoria sobre Innovación docente en la Universidad de Almería (Curso académico 2012-13)*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- 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 y servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.
- García, M. R. (2008). El Service-Learning o Aprendizaje-Servicio como método de enseñanza: experiencia de la Pace University (Nueva York) en la creación del Green Maps o Mapas Verdes en el marco del desarrollo sostenible del turismo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 320, 13-28.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje y servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108.
- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y Evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 115-176.
- Marta, C. y González, P. (2012). El aprendizaje y servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 577-588.
- Moret, R. M. (2011). La vida en las masías. Un proyecto de todo un pueblo. *Aula de innovación educativa*, (203-204), 16-20.

- Ramón, A. y Bautista, V. (2011). Un proyecto lúdico de APS que da libertad. *Aula de innovación educativa*, (199), 68-71.
- Raya-Díez, E. y Caparrós, N. (2013). Aprendizaje-Servicio en las Prácticas externas de Grado: La experiencia de la Universidad de La Rioja en el Grado en Trabajo Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 131-154.
- 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.
- Serra, F. y Que, S (2011). Operación Aiguabarreig. *Aula de innovación educativa*, (203-204), 38-42.



AS(u)⁵



**PROYECTO PILOTO DE APRENDIZAJE SERVICIO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA Y CIBERCAIXA
HOSPITALARIA**

M^a Cruz Molina¹, Crescencia Pastor¹, Carmen Ponce², Anna Mundet¹,
Jessica Casas², Clara Quevedo¹, Noelia Vázquez¹, Eduard Vaquero³,
Laura Rubio¹ y Lidia Albert⁴

Universidad de Barcelona¹
Universidad Rovira i Virgili de Tarragona²
Universidad de Lleida³
Fundación la Caixa⁴



INTRODUCCIÓN

La salud infantil depende del bienestar y de la calidad de vida durante el proceso de desarrollo y no sólo de la ausencia de enfermedad, o de las consecuencias biológicas que puede comportar la presencia de un trastorno. En el modelo de determinantes de la salud de Dahlgren y Whitehead, de 1991 (WHO, 2003), se observa la importancia de los sistemas familiares, educativos, asistenciales, sociales y culturales en la salud, además de los factores individuales. Maíquez, Rodríguez y Rodrigo (2004) destacan el papel activo de la familia, para promover valores, actitudes y comportamientos saludables y responsables, así como su capacidad para afrontar situaciones adversas. Su propio estilo de vida representa un modelo de conducta que influye en la adquisición de hábitos y valores en los hijos e hijas, siendo un factor de protección frente a la vulnerabilidad. Los espacios educativos y lúdicos tienen junto a la familia, una gran responsabilidad en el desarrollo infantil ya desde los primeros años.

La familia recibe un gran impacto emocional cuando se diagnostica una enfermedad crónica en uno de sus miembros y debe ser hospitalizado. Las repercusiones emocionales y los procesos de adaptación al entorno hospitalario pueden representar factores de riesgo para el desarrollo infantil saludable, si se atiende sólo a la enfermedad desde una dimensión biológica o biomédica (Grau, 2004; Lizasoain y Ochoa, 2003; Ortigosa y Méndez, 2000, Violant, Molina y Pastor, 2011). Estas situaciones pueden producir procesos vitales estresantes, tanto en el niño o niña con enfermedad como en la familia. La hospitalización conlleva cambios y ruptura de la vida cotidiana, que pueden alterar el vínculo afectivo con las personas del entorno más próximo, con lo cual se pueden generar sentimientos de incertidumbre, inseguridad, amenaza o miedo. Como consecuencia de ello, las necesidades que comporta esta situación son diversas, cambiantes e imprevistas, que requieren atención médica, psicosocial y educativa específicas. La asistencia hospitalaria pediátrica tiende hacia modelos de atención integral centrados en el paciente y en la familia, donde se da importancia al desarrollo de la actividad educativa y lúdica, para mejorar el bienestar y la calidad de vida. Este enfoque permite cubrir las necesidades de los niños y niñas con problemas de salud, tanto las derivadas de la enfermedad (cuidados médicos, adaptación a la enfermedad y ajuste emocional), como las educativas y lúdicas (Violant, Molina y Pastor, 2011). Desde el marco de la Pedagogía Hospitalaria se pretende dar respuesta a las necesidades pedagógicas, psicopedagógicas y lúdicas desde los diferentes espacios de intervención dentro y fuera del hospital, mediante el desarrollo de acciones educativas efectivas en los contextos de enfermedad y de hospitalización.

En los últimos años se han ido propulsando nuevos modelos de hospitales que incorporan espacios lúdicos, educativos y familiares ya en su diseño o adecuando los espacios ya existentes. Los *Standards for the care of children and adolescents in health services* (The Royal Australasian College of Physicians, 2008), destacan la importancia de que los espacios sean apropiados, diseñados, equipados y decorados para satisfacer las necesidades relacionadas con la edad de desarrollo. Al mismo tiempo, deben proporcionar materiales de juego, entretenimiento y educativos, ya que el juego es una necesidad básica del niño y una herramienta de comunicación que puede ayudarle a entender el tratamiento y contribuir a la recuperación. Según estos estándares, la familia, debe ser considerada como una parte integral del equipo, con lo que los servicios deben favorecer su acceso. La acción lúdica y educativa en el hospital se desarrolla en espacios específicos adecuados para ello. La existencia de aulas y escuelas

hospitalarias se ha ido extendiendo en los últimos años, así como la de espacios para el juego y para el uso de las tecnologías. En España, se han ido incorporando espacios de juego en las diferentes salas de hospitalización y se han proporcionado recursos móviles para poder trasladar los materiales lúdicos y educativos a los lugares donde se encuentra el niño o la niña cuando éste no puede desplazarse. El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), se ha mostrado beneficioso en los espacios educativos hospitalarios como las aulas, pues contribuye a la normalización de la vida cotidiana, sobre todo a medida que avanza la edad, y facilita la comunicación con el exterior. En España se han puesto en práctica múltiples experiencias del uso de las TIC en las aulas hospitalarias, así como en los espacios lúdicos (Molina, Pastor y Violant, 2009).

En el año 2002, la Obra Social de la Fundación “la Caixa”, impulsó el Programa CiberCaixa hospitalaria (Ciber@ula en su inicio), en los principales hospitales materno-infantiles, y unidades pediátricas de los hospitales generales, con el fin de ofrecer un servicio lúdico y educativo a los niños y niñas ingresados y a sus familias o acompañantes, así como para potenciar el uso de las tecnologías, como recurso de comunicación y relación dentro y fuera del hospital. La actividad de la CiberCaixa hospitalaria se basa en un proyecto educativo a través del juego y la creatividad siendo el uso de las tecnologías el eje principal de su actividad¹. Se trata de un recurso dinamizado por voluntariado, previamente formado para ello (Molina, et al. 2009). Desde su origen este recurso hospitalario se ha ido extendiendo y consolidando como espacio de relación, convivencia y educación, ampliándose a la población adulta hospitalizada. En la actualidad existen 66 CiberCaixa hospitalarias, de las cuales 61 son pediátricas y 5 mixtas, que dan servicio a pacientes infantiles y adultos.

A continuación se presenta un proyecto piloto de dinamización de las CiberCaixa hospitalarias, mediante el Aprendizaje y Servicio desde la docencia en la Universidad de Barcelona y con la implicación de la Universidad de Lleida y la Universidad Rovira y Virgili de Tarragona, que tiene como objetivo implementar elementos de innovación para la mejora de la gestión, en la acción educativa y lúdica, así como en la satisfacción de los beneficiarios: infancia y adolescencia, familias y voluntariado participante.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

Se presenta el diseño del estudio piloto dividido en tres proyectos que pretenden dar respuesta a las necesidades identificadas en diferentes ámbitos de la la CiberCaixa hospitalaria y que pueden ser abordados desde la docencia de asignaturas que se imparten en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Para ello se detectaron las asignaturas afines en cuanto a temática, curso y estudios. La voluntad era identificar desde qué materias se podían trabajar y aportar conocimientos más pertinentes para el abordaje de cada uno de los ámbitos y necesidades detectadas. Finalmente se diseñaron tres propuestas que, en este momento están en fase de planificación para ponerse en marcha durante el curso 2014-2015:

- 1) La primera propuesta se titula *Comunica't i Participa a la CiberCaixa. Disseny d'un pla de comunicació* [Comunícate y participa en la CiberCaixa hospitalaria. Diseño de un plan de comunicación], está dirigida a la infancia y adolescencia para cubrir algunas

1. Se puede encontrar más información en la web de la Obra Social de la Fundación “la Caixa” http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/cibercaixahospitalarias/cibercaixahospitalarias_es.html

de las necesidades detectadas en este ámbito. Esta propuesta se pretende llevar a cabo en la CiberCaixa hospitalaria situada dentro del Hospital de la Santa Creu i Sant Pau de Barcelona. El proyecto busca la implicación de los estudiantes universitarios para que diseñen acciones de mejora en la comunicación tanto interna como externa de la CiberCaixa hospitalaria y realicen con ésta actividades que impliquen a los niños, niñas y adolescentes usuarios que les beneficien en su bienestar durante el ingreso hospitalario.

2) La segunda propuesta se titula *Transformem pors en somriures: sessions per millorar la resposta emocional davant la malaltia* [Transformemos los miedos en sonrisas; sesiones para mejorar la respuesta emocional ante la enfermedad], está dirigida a las familias de niños, niñas y adolescentes ingresados en el hospital, En este caso, se pretende implementar en la CiberCaixa hospitalaria situada en el Hospital Universitari Can Trias i Pujol de Badalona (Barcelona). La finalidad de este proyecto es involucrar a los estudiantes para que ofrezcan a las familias de niños, niñas y adolescentes ingresados estrategias que les permitan afrontar la difícil situación de enfermedad que padece su hijo o hija, a través de espacios de diálogo donde poder compartir la experiencia con otras familias que viven situaciones similares y aprender a controlar las emociones derivadas de la situación.

3) La tercera y última propuesta se titula *Motiva, participa i gaudeix de la CiberCaixa hospitalaria. Projecte de dinamització del voluntariat* [Motiva, participa y disfruta de la CiberCaixa hospitalaria. Proyecto de dinamización del voluntariado], está dirigida al voluntariado que dinamiza la CiberCaixa hospitalaria. En este caso, se trata de un proyecto que se pretende desarrollar en la CiberCaixa hospitalaria del Hospital de la Vall d'Hebrón de Barcelona. Con este proyecto se pretende implicar a los estudiantes en la formación de voluntariado para que éste tenga más capacidad para motivar y hacer participar a los usuarios durante su estancia hospitalaria y ser capaces de sentir el espacio como propio, tanto de usuarios como de voluntariado.

Una vez desarrollado y evaluado el proyecto piloto, se pretende aplicar a otros hospitales de las diferentes Comunidades Autónomas desde universidades de la red de Aprendizaje Servicio que estén dispuestas a participar.

2. PARTICIPANTES

La idiosincrasia del proyecto, así como el hecho de encontrarse en una fase piloto y con vistas a la evaluación, hace que participen un número considerable de personas, en diferentes niveles de implicación.

En primer lugar, es necesario destacar el papel de los estudiantes, verdaderos protagonistas de la experiencia. En esta primera edición del proyecto está previsto que participen entre 15 y 30 estudiantes, es decir grupos de 5 a 10 estudiantes por cada una de las propuestas.

En segundo lugar, queremos subrayar el importante papel del profesorado implicado que, en este caso consta de un total de 11 docentes universitarios (8 de la Universidad de Barcelona, 2 de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona y 1 de la Universidad de Lleida). Algunos

de ellos son miembros del equipo de investigación que está coordinando este proyecto, otros son profesores participantes a partir de la incorporación de esta experiencia en su asignatura.

Por otro lado, queremos destacar el papel importante de las personas de cada hospital, que facilitan la gestión del proyecto y firma de convenios, así como el acceso a los hospitales para realizar las intervenciones previstas a lo largo del proyecto. Finalmente los participantes y a la vez receptores del servicio, los niños y jóvenes, familias y voluntariado, principales protagonistas, sin los cuáles ni tiene sentido ni valor el planteamiento de estas propuestas.

3. NECESIDADES DETECTADAS

El origen del proyecto de Aprendizaje y Servicio surge como respuesta a los informes de diagnóstico y evaluación respecto al estado de la cuestión de las CiberCaixa hospitalarias en las diferentes Comunidades Autónomas después de 10 años de su implantación (Molina, Pastor y Ponce, 2013; Molina, Pastor, Mateos, Ponce, Casas, Mundet y Ciurana, 2013).

Además de verificar la pertinencia de este recurso en el marco de los hospitales, el proceso de evaluación sirvió también para identificar algunas necesidades emergentes de las CiberCaixa hospitalaria, valoradas desde los diferentes agentes implicados: infancia, familias, profesionales sanitarios y voluntariado.

En lo que hace referencia a los niños y adolescentes, el estudio evidenció la necesidad de: renovación, mantenimiento, ampliación y actualización de los recursos tecnológicos y, la ampliación de juegos y de actividades de tipo artístico. Por parte de las familias se detectó la necesidad de: ampliación del horario de apertura de la CiberCaixa Hospitalaria (fines de semana, verano y más horas durante el día); ampliación y/o modificación del espacio físico; el hecho de tener en cuenta la edad de los niños/as y adolescentes para adecuar las actividades; incluir voluntariado más joven y con formación específica y, la posibilidad de tener un espacio para los adultos con material adecuado. El personal sanitario, por su lado, consideraba la necesidad de: ampliación del horario de apertura de la CiberCaixa Hospitalaria y, hacer más visible el recurso (disponer de paneles informativos, trípticos, dípticos etc.), así como también abrir el espacio a los visitantes de las personas usuarias. Y, finalmente, por parte del voluntariado, se identificó la necesidad de: formación en relación con las nuevas tecnologías y el manejo de los recursos tecnológicos de los que dispone la CiberCaixa hospitalaria; trabajar aspectos relacionados con la salud emocional y el afrontamiento de situaciones que se puedan encontrar en ese contexto; mayor coordinación entre las diferentes entidades que llevan a cabo actividades en el centro hospitalario y, formación en estrategias lúdicas. Este análisis de necesidades y las propuestas de mejora que derivaron del mismo, fue precisamente el punto de partida para proponer un proyecto piloto de Aprendizaje Servicio que perseguía desde su inicio una doble finalidad: por un lado, realizar acciones que permitieran optimizar el recurso y mejorar el bienestar de las personas beneficiarias de las CiberCaixa hospitalarias; y por otro lado, involucrar a jóvenes estudiantes universitarios en una situación real que les permitiera aproximarse de forma práctica y vivencial a aprendizajes propios de sus estudios.

4. SERVICIOS

Tal y como ya se ha presentado en la introducción a este proyecto, los servicios que los estudiantes pueden ofrecer en las Cibercaixa hospitalarias varían según cada una de las propuestas, y en concreto según el ámbito al que van dirigidas cada una de ellas (infancia, familia y voluntariado).

De esta manera, en la primera propuesta, *Comunica't i Participa a la CiberCaixa. Disseny d'un pla de comunicació* (dirigida a la infancia y adolescencia) se espera que los estudiantes de la universidad realicen una intervención con los niños, niñas y adolescentes de la CiberCaixa desde una acción lúdica ya que se beneficiaran de la implementación de actividades dirigidas y pensadas por y para ellos que se mantendrán a lo largo de su estancia en la CiberCaixa, y educativa al realizar e implementar un plan de mejora de la comunicación de la CiberCaixa hospitalaria orientado a mejorar la comunicación tanto interna, con los profesionales y dinamizadores del espacio, como externa, entre los profesionales y dinamizadores del espacio y los profesionales del Hospital.

En la segunda propuesta, *Transformem pors en somriures: sessions per millorar la resposta emocional davant la malaltia* (dirigida a las familias), los estudiantes participantes ofrecerán sesiones lúdico/formativas para dar respuesta a algunas de las necesidades detectadas a través del estudio previo; en concreto se realizarán talleres a las familias donde podrán aprender a afrontar el proceso de enfermedad de su hijo/a y poder compartir su experiencia con otras familias que viven situaciones similares. Se prevé que este taller se llevará a cabo a través del juego para aprender a controlar la ansiedad y favorecer el bienestar.

En la tercera y última propuesta, *Motiva, participa i gaudeix de la CiberCaixa hospitalaria. Projecte de dinamització del voluntariat* (dirigida al voluntariado) se llevará a cabo una intervención de carácter experiencial que permita al voluntariado aprender a mejorar a través de la propia experimentación la dinamización del recurso. La idea es desarrollar talleres o sesiones a través de las cuales involucrar a los voluntarios en un proceso de reflexión, actualización y mejora de su tarea en la Cibercaixa hospitalaria.

Consideramos que los servicios ofrecidos a través de estas diferentes propuestas pueden contribuir positivamente en los diferentes ámbitos de intervención: los participantes infancia, adolescencia y familia, se benefician adquiriendo nuevas habilidades desde la acción educativa y lúdica, y, el voluntariado se forma desde un modelo experiencial para la dinamización del recurso.

En el futuro, creemos además, que la evaluación del proyecto permitirá su desarrollo en otros hospitales y Comunidades Autónomas beneficiando de manera continuada tanto a usuarios, como profesionales, profesores/as y alumnos/as.

5. APRENDIZAJES REALIZADOS

Este proyecto comporta un aprendizaje en muchos sentidos, ya que combina procesos de aprendizaje con dar un servicio a la comunidad. Este servicio deriva, como ya se ha apuntado, de unas necesidades reales de los protagonistas que viven una situación concreta.

De la misma manera, el proyecto planteado permite entender la educación a partir de la formación y la experimentación, dejando de lado el adoctrinamiento: despertar el afán de conocer una realidad, el dudar, plantear cambios y progresos en la misma realidad. Se trata de dar vida al aprendizaje, acercar el aprendizaje a la vida a través de sembrar el deseo, disfrutar la alegría del descubrimiento, transformar las resistencias por el interés, la reflexión y el análisis.

Los estudiantes que participan en el proyecto se dotan de unos aprendizajes derivados que se concretan en una serie de competencias relacionadas tanto con el desarrollo formal y académico (aprender a hacer y aprender a aprender), pero también con el desarrollo social y personal de los participantes (aprender a vivir en comunidad y aprender a ser). Estos aprendizajes se concretan en diferentes ámbitos, referidos a conocimientos académicos (habilidades y destrezas profesionales)

- Identificar los aspectos claves sobre los cuales se debe recoger información para poder entender una realidad y detectar sus necesidades específicas.
- Elaborar un guión de observación que permita poder conocer un espacio de intervención educativa (ámbito hospitalario) y a partir de él poder transformarlo desde la acción formativa.
- Saber interpretar los datos derivados de esa realidad y plantear hipótesis de trabajo derivadas de la misma.
- Aprender a elaborar una atención socioeducativa para los protagonistas de la realidad analizada (familias, infancia y voluntarios).
- Aplicar estrategias de intervención basadas en la creatividad que fomenten un desarrollo integral de las potencialidades de las personas que participan.
- Referidos al desarrollo personal y social (actitudes y valores)
- Responsabilizar-se fomentando la capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de conocimientos a la práctica, tomar decisiones y adaptarse a nuevas situaciones.
- Desarrollar una actitud de respeto y ética hacia los protagonistas.
- Fomentar la flexibilidad como forma de entender e intervenir en una realidad.

Todos estos aprendizajes necesitan de un escenario real para poder ser asumidos e interiorizados por los participantes. El mero conocimiento teórico no garantiza la formación. Al ser concebido como un proyecto a desarrollar estimula y promueve un trabajo cooperativo que, a su vez, permite a los participantes aprender a vivir en comunidad.

En conclusión, los participantes en el proyecto se dotan de unas competencias imprescindibles para la vida en sociedad, pero además aumentarán sus capacidades académicas, viéndo-

se fortalecida su autonomía personal. Todas estas competencias permiten conocer, aprender y dar un servicio a una comunidad en clave de proceso de intervención.

6. CONCLUSIONES

La iniciativa de Aprendizaje y Servicio en las CiberCaixa Hospitalarias representa una oportunidad de trabajo en equipo a diferentes niveles y teniendo en cuenta las necesidades que deben ser respondidas tanto a nivel educativo como social. El trabajo entre profesionales de diferentes universidades catalanas posibilita la colaboración entre diferentes alumnos y usuarios de diversas disciplinas y hospitales.

Tanto el proceso de aprendizaje del alumnado de ciencias de la educación como las CiberCaixa Hospitalarias presentan múltiples necesidades que esta iniciativa puede cubrir gracias a la metodología de Aprendizaje y Servicio. La formación en ciencias de la educación, aunque de forma regular se encuentra conectada con la práctica, en ocasiones se sitúa alejada de las necesidades emergentes. Las CiberCaixa Hospitalarias representan una iniciativa innovadora de la que se están beneficiando familias, pacientes infantiles, voluntarios y profesionales del ámbito hospitalario, sin embargo su carácter emergente hace que sean necesarias iniciativas piloto, como la aquí presentada, para avanzar en la calidad del servicio.

Trabajar para una mejora de la comunicación interna y externa de la CiberCaixa, así como promover una gestión adecuada de las emociones familiares ante la enfermedad y finalmente dinamizar el voluntariado de la CiberCaixa representan múltiples oportunidades. En primer lugar permite caminar hacia un aprendizaje holístico e integral del alumnado universitario. En segundo lugar contribuye a fortalecer y difundir los servicios de las CiberCaixa. Y finalmente, representa una oportunidad de trabajo cooperativo a nivel de los centros hospitalarios y de Educación Superior.

Se trata de un proyecto piloto, aunque las conexiones establecidas hasta el momento nos permiten prever que esta iniciativa pueda ser trasladada y ampliada a otros centros en el futuro.

7. REFERENCIAS

- Grau, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lizasoain, O. y Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. *Cuadernos de Ciencias médicas*, 5, 75-85.
- Maíquez, M. L., Rodríguez, G. y Rodrigo, M. J. (Coord.). (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y aprendizaje*, 27, 403-406.
- Molina, M. C., Pastor, C. y Violant, V. (2011). Parental Education as Health Protection Factor in Vulnerable Childhood and Adolescence. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 34, 38-55.

- Molina, M. C., Pastor, C. y Ponce, C. (2013). *Estado de la cuestión de las CiberCaixa Hospitalarias*. Informe de investigación, inédito. Universidad de Barcelona-Fundación la Caixa.
- Molina, M. C., Pastor, C., Mateos, A., Ponce, C., Casas, J., Mundet, A. y Ciurana, A. (2013). *Programa Cibercaixa Hospitalaria. Investigación evaluativa y prospectiva desde los agentes implicados*. Informe de investigación, inédito. Universidad de Barcelona-Fundación la Caixa.
- Ortigosa, J. M. y Méndez, F. J. (2000). *Hospitalización infantil. Repercusiones psicológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Violant, V., Molina, C., Pastor, C. (2011). *Pedagogía Hospitalaria. Bases para la atención integral*. Barcelona: Laertes.
- The Royal Australasian College of Physicians (2008). *Standards for the care of Children and adolescents In health services*. Recuperado de <http://www.racp.edu.au/index.cfm?objectid=393E4ADA-CDAA-D1AF-D543B5DC13C7B46>
- WHO (2003). *Social determinants of health. The solid facts*. WHO Regional Office for Europe. Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/98438/e81384.pdf



AS(u)⁵



**LA PRÁCTICA DEL APS EN ALUMNOS DE MAGISTERIO DE
PRIMARIA Y EL REFORZAMIENTO DE COMPETENCIAS
GENÉRICAS SEGÚN UNA PROPUESTA DE COMPLEJIDAD Y
TRANSDISCIPLINARIEDAD**

Jessica Cabrera Cuevas

Universidad Autónoma de Madrid



INTRODUCCIÓN

Los reiterados esfuerzos que se realizan en la formación universitaria para cumplir los objetivos institucionales, académicos y sociales están en permanente proceso de revisión y confiamos que de mejora. En el caso de la formación del profesorado, no cabe duda que resulta de una gran responsabilidad social, la calidad en la formación de los futuros maestros y maestras.

El sistema universitario español considera fundamental el tema de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible en su contribución al desarrollo. Esto queda reflejado ampliamente en el Documento elaborado por la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011). Se concibe por Responsabilidad Social Universitaria, RSU, el ofertar servicios educativos y de transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medioambiente, el compromiso social y la promoción de valores ciudadanos, siendo responsables del impacto que todo ello implique.

En el caso de la docencia, dicho informe sugiere tres líneas de trabajo: 1) la incorporación de los conceptos de responsabilidad social y de desarrollo sostenible y sus principales contenidos en las competencias transversales de las titulaciones oficiales adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior y en los objetivos y oferta de la formación continua; 2) la formación especializada en determinadas titulaciones; y 3) la formación integral de los estudiantes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011, p. 20).

Por formación integral se entiende aquella orientada a la formación de los estudiantes no únicamente como profesionales sino también como ciudadanos que, con su nivel cultural, sus conocimientos y habilidades específicas y su espíritu crítico y humanista, sean la base de una sociedad más justa, solidaria y, en última instancia, sostenible (Marqués, 2014).

Es entonces, un gran desafío combinar a través de diferentes programas curriculares y propuestas innovadoras, el aprendizaje académico, las competencias genéricas y la práctica responsable en el contexto social.

1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Los conocidos Pilares de la UNESCO (Delors, 1996) hacen presente la necesidad de desarrollar las dimensiones del aprender a ser, aprender a conocer, aprender a aprender y aprender a convivir. Sumado a ello, la UNESCO (2012) nos aporta también la dimensión que tiene que ver con la capacidad de transformarse a uno mismo y de cambiar la sociedad. Nos destaca el conocimiento, los valores y las competencias necesarias para transformar las actitudes y los estilos de vida a través de:

- Trabajar en pro de una sociedad son discriminación donde prevalezca una actitud imparcial en materia de género.
- Promover conductas y prácticas que reduzcan al mínimo nuestra huella ecológica en el entorno;
- Ser respetuosos con la Tierra y la vida en toda su diversidad;

- Actuar con miras a lograr la solidaridad social;
- Promover la democracia en una sociedad en la que prevalezca la paz;
- Desarrollar la capacidad y la voluntad de adoptar estilos de vida sostenibles, para nosotros y para los demás.

La educación para el desarrollo sostenible incorpora todos los aspectos del aprendizaje en valores inherentes al desarrollo sostenible (sociedad más equitativa, personas con sentido crítico, promover la autonomía y la responsabilidad con el futuro) (UNESCO, 2012, adaptado).

Por tanto, desarrollar un programa que incluye las competencias genéricas que hoy se exigen implica aquella responsabilidad por destacar en la formación los temas éticos, medioambientales, respeto a la diversidad y multiculturalidad, sensibilidad, creatividad, etc. Al respecto, resulta un desafío continuo el conciliar las políticas educativas, la práctica docente, la asimilación de competencias y la aplicación en el contexto social.

Tenemos que el enfoque por competencias, comprende diferentes dimensiones formativas, profesionales y sociales, tal como se muestra en la Figura 1:



Figura 1. Áreas Competenciales (Villa y Villa, 2007).

Los diferentes actores involucrados (organizaciones internacionales, países, organización de estudios superiores, facultades y departamentos, docentes y comunidad en general) hacen que resulte aún un proceso de continua revisión para determinar los conjuntos mínimos de competencias que se deben trabajar en ámbito genérico. De hecho, el concepto de competencia es usado a nivel internacional, sin una correspondencia total para su aplicación tal como señala la UNESCO (2009) y la OIT (Barrios, 2007). Las dificultades para poner en acuerdo tendrán que ver con la fuente que define sus competencias, la multifunción que tienen las competencias, el tiempo, dinámica de cambio y su nivel de impacto entre otros aspectos. Por otra parte, el Informe Tuning Europeo (2004) defiende la idea de que las competencias se estipulan para acordar puntos de referencias, pero sin dejar de reconocer la diversidad de las tradiciones en el área de educación superior.

En cuanto a los antecedentes, nos encontramos que el ámbito de RSU se viene trabajando desde hace algún tiempo en las universidades con acciones referidas a la proyección social y cultural, el compromiso con los derechos humanos y el voluntariado. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011, pp. 14-15). Por tanto, se requiere cada vez más vincular las competencias a la realidad social, por cuanto necesitamos profesionales y como es nuestro caso, profesores que se adapten a los cambios y a la complejidad, que sepan relacionar conocimientos con capacidades, actitudes y actuar de forma eficaz (Campero, 2008). Las competencias, consideran desarrollar capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas para la vida profesional y personal (Mérida, 2006) y son valiosas en la formación integral de los sujetos.

Para alcanzar un consenso entre países de Europa y Latinoamérica en cuanto a las competencias mínimas necesarias, se han redactado los informes respectivos donde la clasificación de competencias genéricas o transversales se plantea en las tres dimensiones, como son: competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas (Benitone, 2007).

En una revisión de dichos informes encontramos que aun cuando las competencias tienen la cualidad de la multifuncionalidad, la clasificación no nos resulta del todo clarificadora, lo cual puede influir por cierto, en una mayor confusión o dificultad para programación general de las asignaturas. A saber:

- Competencias Instrumentales: Capacidad de análisis y síntesis; Capacidad de organizar y planificar; Conocimientos generales básicos; Conocimientos básicos de la profesión; Comunicación oral y escrita en la propia lengua; Conocimiento de una segunda lengua; Habilidades básicas de manejo del ordenador; Habilidades de gestión de la información; Resolución de problemas; Toma de decisiones.
- Competencias Interpersonales: Capacidad crítica y autocrítica; Trabajo en equipo; Habilidades interpersonales; Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas; Apreciación de la diversidad y multiculturalidad; Habilidad de trabajar en un contexto internacional; Compromiso ético.
- Competencias Sistémicas: Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; Habilidades de investigación; Capacidad de aprender; Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); Liderazgo; Conocimiento de culturas y costumbres de otros países; Habilidad para trabajar de forma autónoma; Diseño y gestión de proyectos; Iniciativa y espíritu emprendedor; Preocupación por la calidad; Motivación de logro.

Como podemos observar, las competencias instrumentales, presentan con claridad las capacidades individuales de analizar, organizar, de gestión, toma de decisiones, etc. Sin embargo, no queda claro, desde nuestro punto de vista, otros puntos, como por ejemplo, si la motivación, la capacidad de aprender, de trabajar en forma autónoma es algo que tiene que ver más con lo individual que lo interpersonal o sistémico, y por otro lado, si acaso el compromiso ético, la preocupación por la calidad, capacidad para adaptarse a situaciones y la creatividad como fenómeno complejo (no sólo como nuevas ideas) requiere de una nueva

categoría que vemos, tiene mayor relación con la nueva epistemología de la complejidad y el enfoque transdisciplinar que vienen desarrollando, desde hace algunos años, algunos investigadores (p.e. U. D`Ambrosio, B. Nicolescu, S. de la Torre, G. Pineau y P. Galvani), equipos de investigación y redes internacionales en España, Brasil, Canadá, Francia entre otros.

En tal sentido, algunos atributos que se destacan en el formación universitaria desde la visión transdisciplinar según un trabajo de investigación realizado en el Proyecto Escenarios y Redes de Aprendizaje Integrado para una Enseñanza de Calidad, ERAIEC y que desarrollamos en colaboración con el Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico GIAD de la Universidad de Barcelona, son: La visión y planificación (implica tener en cuenta el referente epistemológico con visión ecosistémica, las decisiones en la planificación toma en cuenta no sólo el currículo, sino, incorpora expectativas, situaciones, proyectos y la intención de que se produzcan cambios no sólo en el conocimiento, sino también en las actitudes, en los valores, en los estilos de vida) El rol docente (tener un discurso integrador, relacionar saberes y experiencias; incorporando conceptos relacionados con la vida, el medio ambiente, la sociedad, la trascendencia, los medios, lo intercultural, lo emocional, la corporeidad); El rol discente (predomina lo reflexivo y colaborativo, expresa su creatividad, expresa sus opiniones divergentes y mantiene una participación activa, intercambiando información, implicado y comprometido); El clima de aprendizaje (clima de intercambio, confianza, bienestar y satisfacción; un ambiente respetuoso, interactivo y con buen nivel de discusión); La organización (orientada a la flexibilidad en el desarrollo de contenidos y su distribución, materiales, recursos, espacio y elementos emergentes. Realizar acciones fuera del aula y proyección fuera del ámbito académico); Las estrategias, recursos y materiales (promueven la motivación e implicación, utilizadas como recursos amplios que toman en consideración redes, situaciones e interrelaciones de un proceso, utiliza recursos multisensoriales y variados); Las actividades (propuestas dentro y fuera del aula. Ampliar el concepto para crear no sólo actividades, sino campos de aprendizaje, situaciones del aquí y ahora, referencias a sucesos, elementos vivenciales o de contexto. Se realza la utilidad o aplicabilidad de los aprendizajes a situaciones próximas) La evaluación de los aprendizajes (valorar otros aspectos además de los conocimientos como competencias, los valores, aspiraciones, motivación, feedback permanente, actividades evaluativas diferentes y adaptadas; evaluación polivalente de los aprendizajes, a la carta, en tiempos diferentes, individual y grupal) (Cabrera, 2010).

Como podemos observar, esta visión transdisciplinar y las diferentes dimensiones que se dan en la formación universitaria, considera en todos sus componentes elementos que trascienden la formación tradicional, invitando a la integración de los conocimientos con un compromiso social y ético más allá del aula universitaria. Por su parte, la creatividad, urgente y necesaria en la sociedad, comienza a tener un claro protagonismo en la formación por cuanto los estudiantes deben generar para su Trabajo de Fin de Grado, un diseño de investigación o si lo prefieren, pueden trabajar propuestas de diseños de innovación. Al respecto, el fenómeno de la creatividad hoy y sus diferentes campos de aplicación a través del desarrollo de una creatividad educativa individual, comunidades de aprendizaje creativas y de redes de interconexión, implicará una toma de conciencia individual y colectiva de cambio y mejora tanto a nivel local como global. (Cabrera, 2014), todo ello, propio de una mirada compleja y con atributos epistemológicos y metodológicos transdisciplinares.

Retomando lo anterior, las competencias genéricas son multifuncionales y multidimensionales, transversales a distintos campos sociales y están orientadas a un orden mayor de complejidad (Villa y Poblete, 2007). Desde un enfoque complejo-evolutivo planteado por de la Herrán (2006) y transdisciplinar trabajado en equipos de investigación y redes internacionales entre otros por S. de la Torre (2007 y 2010), se concuerda que la realidad se va conformando e integrando en crecientes niveles de realidad y de conciencia (Cabrera, 2009). Esto implica, que a mayores niveles de conciencia, vamos integrando y ampliando nuestro campo de acción y compromiso con el entorno. Como propone María Moraes (2007) la prioridad educativa tendrá que estar dirigida no sólo a la construcción del conocimiento, a la sustentabilidad ecológica, a la interculturalidad, sino que principalmente al desarrollo pleno de la conciencia humana.

Podemos vincular los valores perennes de la pedagogía con las demandas actuales y nuevas estrategias que motiven la participación y compromiso social de nuestros estudiantes, promover el cambio constante con un pensamiento crítico y complejo. Entendemos por complejo aquello que forma un tejido conjunto y concordamos que el pensamiento complejo permite la divergencia, lo objetivo y subjetivo, analizar y sintetizar al mismo tiempo, deshacer y reconstruir algo nuevo (Morin, 2004). En tal sentido, la visión pedagógica desde el nuevo paradigma transdisciplinar y complejo, consiste en que las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y social, tanto en lo cultural y científico, como en los valores humanos, éticos y espirituales basados en la confianza, en la cooperación, en la creatividad y en el reconocimiento de las personas (Cabrera, 2010).

Creemos que un reordenamiento de las competencias genéricas o transversales en crecientes niveles de complejidad, pudiera servir como posible valor pedagógico en la organización de los programas y propuestas de innovación docente. Para el caso que nos ocupa, el Aprendizaje-Servicio tendrá una directa relación en el fomento de los diferentes niveles competenciales y nos resulta una estrategia didáctica valiosamente pertinente para potenciar la calidad académica.

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Numerosos especialistas en torno a la RSU destacan el aprendizaje basado en proyectos sociales o aprendizaje de servicio como una propuesta de formación que expresa materializa la responsabilidad social universitaria. (Vallaey, de la Cruz y Sasia, 2009). Desde nuestra reflexión, el Aprendizaje-Servicio también se constituye como un referente para el desarrollo de competencias genéricas que puede potenciar gran parte de los descriptores y ámbitos de actuación definidos en la figura 2.

Entendemos por Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio solidario 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, p. 61).

Las prácticas del ApS destacan el protagonismo de los y las estudiantes en la reflexión crítica de una realidad, la vinculación a los objetivos de la asignatura en que se desarrolla y la intervención solidaria en una comunidad con intención de colaborar solidariamente con objeti-

vos de mejora. Al respecto, el ApS supone cumplir ampliamente con la misión de la universidad por cuanto relaciona la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. En lo que respecta a la formación del profesorado, el ApS como propuesta didáctica, responde ampliamente a una formación integral del estudiante que se prepara para ser un profesional social y ecológicamente responsable, cubriendo los tres ejes fundamentales, desde nuestra propuesta: formación académica, competencias genéricas desde un enfoque transdisciplinar y una aplicación social práctica y solidaria de su formación (Figura 3).

Competencias genéricas según crecientes niveles de complejidad y transdisciplinariedad	
Niveles Competenciales	Descripción
Nivel Individual	Tienen que ver con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, motivaciones del estudiante a nivel individual (Se pueden potenciar tanto en el aula, como en las tutorías individuales). Aquí se destacan los aspectos de conocimientos, capacidades de análisis, síntesis, de habilidades de comunicación oral y escrita, de buscar información, de motivación por la tarea, de tomar decisiones, trabajar de forma autónoma y tener iniciativa y espíritu emprendedor.
Nivel Interpersonal	Tiene que ver con las relaciones humanas y la influencia en los demás. Aquí cobran sentido las habilidades de liderazgo, las habilidades sociales, emocionales, de trabajo en equipo, las capacidades para integrarse a equipos multidisciplinares y trabajar con especialistas de otras áreas, de saber escuchar, etc.
Nivel Social - Sistémico	Tiene que ver con el compromiso con el entorno, la administración de recursos de manera sostenible, con la participación. Las capacidades que cobran mayor sentido son la de organizar y planificar, investigar, y diseñar proyectos, adaptarse a nuevas situaciones, interés y apreciación por la diversidad y multiculturalidad, habilidad por trabajar en contextos internacionales.
Nivel Complejo Transdisciplinar	Tiene que ver con el quinto pilar de la educación (UNESCO, 2012), en cuanto a potenciar la capacidad de transformarse uno mismo y a la sociedad. Proyección, sensibilidad, autoconocimiento, disciplinar, capacidad de integrar, lo bioepistemológico. Capacidad de generar ideas nuevas y valiosas en un contexto ético, sostenible, sustentable, fomento de la sensibilidad por temas medioambientales, por la calidad, y los temas transpersonales.

Figura 2. Competencias genéricas según crecientes niveles de complejidad y transdisciplinariedad, Morales y Cabrera (2012, adaptado).

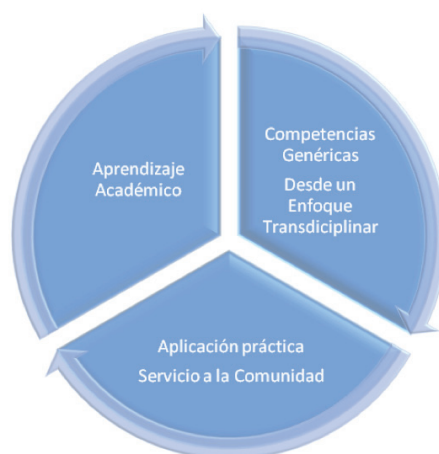


Figura 3. Ejes fundamentales en la formación universitaria.

3. ALGUNOS BENEFICIOS DEL APS

Los beneficios del APS se extienden a los estudiantes, al profesorado, a la comunidad y a la universidad como institución (Marqués, 2014, adaptado).

a. Estudiantes

- Promueve el compromiso activo del estudiante con su entorno social.
- Permite la participación en procesos de innovación social.
- Mejora la sensibilidad para la diversidad y la multiculturalidad.
- Desarrolla de manera efectiva y evaluable competencias transversales y específicas de la titulación.
- Incrementa la motivación por el aprendizaje.
- Aporta perspectivas nuevas en los procesos de orientación profesional.
- Fomenta el vínculo del estudiante con la universidad (sentido de pertenencia).

b. Profesorado

- Permite la participación directa en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).
- Permite la colaboración con organizaciones y entidades sociales en el desarrollo de la docencia y, potencialmente, añade una nueva dimensión a su investigación.
- Permite la participación en procesos de innovación social.
- Permite conectar la docencia con las otras dos misiones de la universidad.
- Fomenta los equipos docentes interdisciplinares.
- Favorece el rol docente de mentor, guía o facilitador del aprendizaje que impulsa el EEES.
- Facilita la formación y evaluación por competencias genéricas y muy particularmente, la competencia nuclear del compromiso con la ética y la responsabilidad social como ciudadano/a y como profesional.

c. Comunidad

- Ofrece la oportunidad de contribuir a la formación de una generación de ciudadanos y profesionales socialmente responsables.
- Permite recibir apoyo a personas o colectivos en situación de vulnerabilidad social o en riesgo de estarlo.

- Permite mejorar el entorno, enriqueciendo e innovando programas y servicios dentro de la comunidad.
- Favorece el modelo de formación integral de los estudiantes como ciudadanos, que, con su nivel cultural, sus conocimientos y habilidades específicas y su espíritu crítico y humanista, tienen que ser la base de una sociedad más justa, solidaria y, en última instancia, sostenible.
- Favorece los procesos de mejora y calidad docente.
- Incrementa las posibilidades de crear vínculos con el territorio ofreciendo oportunidades de colaboración directa al profesorado y al estudiantado.
- Favorece los procesos de innovación social.
- Favorece el sentimiento de pertenencia a la universidad.

4. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se desarrolló en el Grado de Educación Primaria de segundo año, en la asignatura de Organización Escolar del curso 2012 – 2013, Grupo 222. El número total del curso fueron de 47 matriculados de los cuales, 28 de ellos han optado por realizar prácticas de ApS.

El procedimiento consiste en sensibilizar y dar a conocer la propuesta de ApS a través de diferentes formatos, como de facilitar una guía de entidades sugeridas y una Carta para los centros que recibirán la colaboración de las prácticas de ApS. En ella se informa de los objetivos, sus implicaciones y los datos de contacto de la tutora de la asignatura. Cabe destacar que dicho documento implica que el estudiante sigue protegido con el seguro estudiantil que brinda la universidad cuando realiza sus prácticas de ApS en un centro fuera de la universidad.

Por su parte, al estudiante se le facilita una Guía vinculando el ApS con los objetivos de la asignatura y una pauta para su planificación donde se contemple al menos 15 hrs. de servicio a la comunidad. Luego del Informe inicial, se invita al estudiante que siga su proceso de trabajo y reflexión con una serie de cuestiones vinculadas a los objetivos de aprendizaje y de servicio. Finalmente, se le entrega también un pauta con las cuestiones que deberá responder para un informe final con todos los descriptores que deberán completar y que tienen que ver con: Objetivos de tu servicio a la comunidad; objetivos de aprendizaje en los que te ha centrado y que deben estar directamente relacionados con los conceptos que se estudian en esta asignatura; descripción de la práctica de aprendizaje en el servicio; evaluación de la calidad de tu práctica de ApS; y reflexión sobre algunos aspectos como: si se han cumplido sus objetivos de aprendizaje, y de servicio, lo que más les ha impactado, los aspectos que destacan de la experiencia de ApS, entre otros. Luego contestan también un cuestionario anónimo para evaluar su experiencia de ApS.

En la presente experiencia se comparte los resultados en los ‘Aspectos destacados por los estudiantes en su experiencia de ApS’. En estos datos, aparecieron temas de la relación del

ApS con la Justicia Social (“la intención de trasladar el concepto de justicia social al aula”) de la importancia de la Guía de sus tutores en el centro (“generosidad por parte de los profesores”, “el material que he conseguido gracias a ella”), del clima favorable (“El buen ambiente que se respira en el centro”, “destacaría el respeto entre todos, la cooperación”, “destaco la familiaridad del centro”, “el acogimiento de los miembros del centro”).

De todo ello, los datos más recurrentes en aquello que destacan los estudiantes en su experiencia de ApS, son las que tienen que ver con: Objetivos de aprendizaje, objetivos de servicio, la reafirmación de su vocación profesional, la satisfacción por lo entregado y satisfacción por lo recibido. Compartimos las principales citas relevantes de estos aspectos desde la voz de los estudiantes.

4.1. Objetivos de aprendizaje

“Aprender mucho sobre el funcionamiento de la escuela”.

“He conseguido mantener a todo el grupo prestando atención”.

“He conocido diferentes métodos de enseñanza”.

“Todo lo aprendido durante este período, pues la experiencia enseña más que la teoría”.

“He tenido la oportunidad de observar diferentes metodologías a la hora de impartir una clase, de saber cómo tratar a cada alumno individualmente conociendo su capacidad y nivel de desarrollo de aprendizaje, sabiendo que cada uno necesita unas necesidades determinadas”.

“Poder participar directamente en la planificación, desarrollo y evaluación de los objetivos conseguidos con el taller realizado”.

“Vivir unos días la experiencia de poder poner en práctica los conocimientos adquiridos hasta el momento en la Facultad”.

“Aprender de los niños y de la propia profesora”.

“La formación pedagógica y futbolística con la que salgo del servicio”.

“El aprendizaje que he adquirido (conceptos, habilidades sociales, recursos tecnológicos, etc.)”

“Ha sido una experiencia novedosa para mí, pues nunca había llevado a cabo un proceso de planificación y realización de un taller en un aula”.

“Puesta en práctica de conocimientos recibidos en la facultad que, hasta entonces, sólo tenía de forma teórica”.

“Conocer un centro distinto en cuanto a metodología, ideales, características, etc. ha hecho que también haya aprendido muchas otras cosas sobre organización escolar que las más directamente relacionadas con el Aprendizaje en el Servicio planteado inicialmente”.

“En enseñanza he tratado de conectar la realidad del aula con la realidad del entorno para que pudieran extrapolar los ejemplos más cercanos a la teoría más lejana”.

“Gran aportación de conocimientos prácticos”.

“Considero que es muy importante conectar la teoría con la práctica para que la primera adquiera el sentido que se merece”.

4.2. Objetivos de servicio

“Sentirse realizado y valorado”.

“Llegar a la conclusión de que si todo el mundo participara en una de estos voluntariados ganaría tanto personalmente como para los demás”.

“Destacaría el buen comportamiento tanto mío como del resto en las clases y salidas a eventos”.

“El mutuo intercambio entre los alumnos y yo (yo les ofrezco mi ayuda y ellos me la agradecen con palabras de cariño). De esta manera veo que mi labor merece la pena y se ve recompensada”.

“La importante enseñanza de valores que ha supuesto el ApS para la niña y su entorno”.

“Conocer un centro distinto en cuanto a metodología, ideales, características, etc. Ha hecho que también haya aprendido muchas otras cosas sobre organización escolar que las más directamente relacionadas con el Aprendizaje en el Servicio planteado inicialmente”.

“Por el impacto de mi servicio en los niños y, en especial en el niño TGD”.

“Una vez finalizado el voluntariado considero que los objetivos se ha conseguido y tanto los alumnos, como yo e incluso la propia profesora del colegio, Belén, nos hemos enriquecido mutuamente convirtiendo este ApS en una experiencia muy valiosa”.

“Ayudar a los demás te suele hacer sentir bien, me sorprendió como muchos días incluso no me molestaba madrugar para ir a la actividad”.

4.3. Reafirmar la vocación profesional

“Sentir realmente que no me he equivocado en la elección de esta carrera”.

“Lo realizada que me he sentido tras la experiencia”.

“Motivación y ganas que te dan de dedicarte a esto durante toda tu vida”.

“Me ha hecho darme cuenta de lo que por vocación me corresponde como un trabajo futuro”.

“Quiero destacar la función tan bonita que desempeña un maestro, como es educar a pequeños seres humanos en los cuales vas a ver reflejado tu implicación por la profesión”.

“Me ha sorprendido lo importante que puede llegar a ser un maestro en la vida de un niño, puesto que pasan muchas horas con ellos y se convierten en una parte fundamental en la vida de un niño”.

“Antes de empezar las prácticas y el servicio tenía un concepto bastante distinto de las mismas al considerar que el proceso educativo constaba básicamente en acudir a clase para explicar un temario. Pero la labor de un profesional de la enseñanza es algo mucho más valioso porque implica una continua reflexión sobre la previa acción, en la acción y sobre la propia acción”.

“La efectividad del profesor que trabaja con los niños: Resolvía todas sus dudas y les habla de forma sosegada y cariñosa, en ningún momento con malas palabras o subidas de tono, además si a la primera explicación no lo entendían se lo repetía las veces que fuera necesario sin enfadarse ni nada”.

“La idea con la que salgo de mí mismo, de lo que puedo llegar a hacer”.

“La idea con la que salgo de mí mismo, de lo que puedo llegar a hacer”.

“La entrega y dedicación total tanto de la profesora como de la familia para superar las dificultades del niño”.

“La labor de un profesional de la enseñanza es algo mucho más valioso porque implica una continua reflexión sobre la previa acción, en la acción y sobre la propia acción”.

“Me ha dado fuerzas para saber que ha esto es lo que me quiero dedicar el resto de mi vida”.

“Me ha aportado una confianza en mí mismo inimaginable”.

“He mejorado como maestro a mí entender notablemente”.

4.3 Satisfacción por lo entregado

“La satisfacción que produce ayudar a los demás”.

“Saber que he hecho algo por los demás”.

“El mutuo intercambio entre los alumnos y yo (yo les ofrezco mi ayuda y ellos me la agradecen con palabras de cariño). De esta manera veo que mi labor merece la pena y se ve recompensada”.

“Lo beneficiosa que ha sido mi ayuda para el centro (maestra y alumnos) y lo que me ha ayudado mi tutora”.

“El cariño que das y recibes dentro del aula”.

“Lo gratificante del trabajo realizado con los alumnos”.

“El simple hecho de haberme sentido útil y que además esa capacidad mía haya sido reconocida por los componentes del colegio”.

“El esfuerzo y empeño puesto en el trabajo y las ganas de hacerlo”.

*“La ilusión que veo en *N1 cuando ve que puede hacer las cosas que antes no sabía porque no podía”.*

“El orgullo que te da cuando ves que una persona es más feliz porque la hayas ayudado”

“Destaco lo gratificantes que son los niños cuando ellos ven un apoyo en ti”.

“La colaboración y participación entusiasta de los alumnos para quienes iba dirigido el taller de arte”.

“Enseñar a los niños mis conocimientos”.

“fomentar la convivencia y el buen ambiente en el aula”.

*“He podido observar como *N1, *N2 y *N2 se esforzaban y hacían todo lo posible por atender mientras yo les ayudaba, se encontraban motivados, y se ponían contentos al ver sus resultados, aspecto que les motiva a que quieran seguir aprendiendo”.*

“El hecho de poder ver como este alumno quiere aprender y se siente motivado en el estudio para poder pasar los controles, es un hecho que me ha hecho sentir muy bien durante mi experiencia con niños de 3º de primaria”.

“La satisfacción que produce saber que tu esfuerzo realmente es útil”.

* N= participantes.

“La relación con los alumnos/as”.

“La satisfacción y gratificación personal cuando ayudas a los demás”.

“Por todo lo adquirido y aprendido en mi participación y ayuda con el niño TGD”.

“La gratificación de ayudar a los demás y su reconocimiento”.

“De mi experiencia destacaría el aspecto de la concienciación de los alumnos requiriendo en ello todo el esfuerzo posible”.

“Mi capacidad para involucrarme en el desarrollo diario de los entrenamientos. El gran cariño que he cogido a los chavales. Lo bonito que puede llegar a ser que un chaval sonría al comprobar que ha mejorado en algún aspecto”.

“Saber que he ayudado y hecho algo por los demás”.

4.4. Satisfacción por lo recibido

“El cariño impagable de mis alumnos”.

“Sentirse realizado y valorado”.

“Que los niños son muy agradecidos, sin ni siquiera llegar a decir la palabra “gracias”.

“El afecto y cariño que me tenían los niños”.

“Nada más llegar por las mañanas, que vengas a saludarte y a darte las gracias por volver a ir a su clase”.

“El cariño recibido por los niños”.

“En el aspecto emocional espero que para ellos les haya sido inmortal de alguna forma, ya que para mí muchos de los alumnos y compañeros, con la experiencia así lo serán”.

“El agradecimiento que mostraron la profesora y los alumnos con mi servicio realizado”.

“El cariño que das y recibes dentro del aula”.

“La admiración con la que te miran los alumnos”.

“Gratificante”.

“El aprecio que te hacen llegar los alumnos por poco que sea el tiempo que estás en el Centro”.

“El simple hecho de haberme sentido útil y que además esa capacidad mía haya sido reconocida por los componentes del colegio”.

“El afecto y cariño que me tenían los niños”.

“Destacaría es la confianza que depositan los niños en el profesor, o en este caso en mí, que les he estado ayudando durante dos semanas”.

“El cariño recibido por la niña”.

“Los alumnos se han mostrado plenamente receptivos y me han agradecido mucho mi labor, no solamente mediante palabras, notas, regalos... sino mediante su propia actitud, esa actitud que todos los seres humanos llevamos con nosotros para transmitir agradecimiento y complicidad a aquellas personas que nos ayudan y para las que somos importantes”.

“Destacaría todo lo que se aprende de ellos, es decir, el cariño que transmiten, la confianza, la alegría que tienen por aprender y socializarse con los demás niños”.

5. APROXIMACIONES FINALES

La formación universitaria implica la transversalidad de diferentes factores coherentes a la misión de la universidad como tal, como a la formación del profesorado en particular. La propuesta de ApS hoy, tiene una gran pertinencia que favorece esta vinculación con los más altos valores de la educación formulados por la Unesco, la Responsabilidad Social Universitaria, el enfoque competencial y los nuevos planteamientos epistemológicos de complejidad y transdisciplinariedad en el avance científico y profesional.

La implementación de una propuesta de ApS, permite a los estudiantes poner en práctica sus motivaciones e intereses personales a través del aprendizaje y del servicio a la comunidad. Integra la acción social y solidaria a los planes de estudio facilitando una formación de profesionales con un gran compromiso hacia la justicia social y temas éticos y medioambientales entre otros.

La satisfactoria experiencia de los estudiantes que participan con ApS se puede observar no sólo en sus informes escritos y registros audiovisuales, sino en la actitud y pasión con que comparten sus vivencias, ratificando que el conocimiento académico, tiene un mayor impacto cuando se conjuga con la práctica, y más aún, con prácticas solidarias y de carácter sostenible hacia la comunidad.

La implementación del ApS permite a los estudiantes potenciar habilidades, competencias y talentos expresando su singularidad en sus relaciones con los demás, así como la apertura hacia mayores niveles de conciencia en los desafíos sociales, culturales y del ecosistema. Desde nuestro punto de vista, el ApS no es sólo una estrategia metodológica en la formación, sino, forma parte de un holomovimiento en la ciencia, la investigación y el desarrollo social que apuesta por el beneficio de la ciudadanía planetaria.

REFERENCIAS

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Barrios T. (2007). *Competencias docentes para el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos52/docentes-siglo-xxi/docentes-siglo-xxi.shtml>
- Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*,(21), 15-42.
- Cabrera, J. (2010) Transdisciplinarietà en la formación universitaria. Una investigación en curso. En S. de la Torre y M. A. Pujol (Coords.), *Creatividad e Innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 117 – 191). Madrid: Universitas.
- Cabrera, J. (2011) *Creatividad, conciencia y complejidad. Una aportación a la epistemología de la creatividad para la formación* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cabrera J. (2014). Creatividad y Educación. Implicaciones educativas desde una creatividad con conciencia compleja-evolutiva. *Revista Educadores. Espacio de ideas y proyectos educativo*, 249, 9-22.
- Campero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Revista Educere*, 43, 805-814.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Esteban, R. y Menjívar, S. (Coords.). (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro
- González, J. y Wagenaar, R. (Coords.). (2004). *Una introducción al Tuning Educational Structures in Europa. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y Evaluar la Creatividad, Volumen I* (61-68). Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación (2011). *La responsabilidad social Universitaria y el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14925>
- Martínez, M. (Ed.). (2008), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* Barcelona: MEC y Octaedro.
- Marqués, M. (2014, Febrero). *La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili*. Trabajo presentado en I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria, Cádiz.
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 314, 663-686. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re341.htm>

- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Moraes, M. C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. *Revista Encuentros Multidisciplinares*, 25(9), 4-13.
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona - CDT. REDU- *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2). Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial: Octaedro.
- Torre, S. de la, Pujol, M. y Sanz, G. (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Barcelona: Universitat.
- Torre, S. de la, y Pujol, M. (Coords.). (2010). *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia*. Madrid: Universitat.
- UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Aprender a transformarse uno mismo y a la sociedad*. Recuperado de <http://www.unesco.org/es/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-transform>.
- Vallaey, F., de la Cruz, C. y Sasía, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*, México: McGraw Hill y BID.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE. Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.

AS(u)⁵



**MODELOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FACULTAD
DE PSICOLOGÍA DE LA UAB**

Sònia Sánchez-Busqués, Marta Padrós y José Luis Lalueza

Universitat Autònoma de Barcelona



1. DESCRIPCIÓN GENERAL

En la Facultad de Psicología de la UAB se lleva a cabo desde hace 16 años el proyecto Shere Rom, un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) inspirado en la experiencia UC-links, de colaboración entre la Universidad de California y las comunidades de su entorno. En estos momentos, el Proyecto Shere Rom supone la intervención en tres escuelas de primaria, un instituto, dos centros cívicos y dos espacios propios de comunidades gitanas en el área metropolitana de Barcelona, donde estudiantes de la UAB colaboran con niños, niñas y adolescentes en la realización de tareas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Fruto del análisis de esta experiencia, y con la finalidad de incluir el desarrollo de nuevas competencias, la misma facultad ha iniciado durante este curso una nueva modalidad, ApS-Proyectos, que además de la participación en entornos reales, añade el diseño de proyectos como principal novedad.

Estas actividades, aunque tienen siempre un carácter voluntario, se integran de diversos modos en el currículum académico de los estudiantes.

2. PARTICIPANTES

El Proyecto Shere Rom es un proyecto interinstitucional, intergeneracional e intercultural, que supone la participación de diversos colectivos:

- a) Estudiantes de la UAB. Participan entre 110 y 140 estudiantes cada curso, generalmente a lo largo de un semestre.
- b) Niños, niñas y adolescentes entre 6 y 14 años en sus escuelas e institutos durante horario escolar o en centros comunitarios en horario extraescolar. Participan cada año entre 250 y 300. Muchos de ellos de manera continuada durante tres o cuatro años.
- c) Maestros, educadores y agentes comunitarios.
- d) Profesores de la Facultad de Psicología e investigadores del grupo de investigación DEHISI.

Además, esta actividad está apoyada a través de un convenio por el Ayuntamiento de Barcelona, y anteriormente ha obtenido premios y financiación de la Fundació Jaume Bofill y de la Fundació Societat Econòmica Barcelona d'Amics del País. Para la implementación del proyecto de ApS Shere Rom se han generado nuevas herramientas de trabajo, éstas se han desarrollado gracias a los proyectos de investigación de la UE (V Programa Marco), del Ministerio de Educación y de la Generalitat de Catalunya.

Por lo que se refiere a ApS-Proyectos, en la fase de diseño del proyecto se implican 350 estudiantes, aunque está previsto que en la de implementación, que se iniciará el próximo curso, no participen inicialmente más de 30 estudiantes. En este proyecto son 6 los profesores que conforman el equipo docente. Esta experiencia cuenta con el apoyo de Serveis i Projectes

Estratègics de Psicologia (SiPEP) y la Fundació Autònoma Solidària (FAS), ambas entidades de la UAB.

3. NECESIDADES DETECTADAS

La percepción de que la formación académica en Psicología corre el riesgo de permanecer alejada de la práctica profesional del psicólogo ha generado diversos tipos de prácticas en contextos reales desde la fundación, en los años 70, de los estudios de Psicología de la UAB. Pero no es hasta 1998 que la Facultad de Psicología pone en marcha un proyecto de ApS que pretende responder a tres tipos de necesidades: a) la existencia de un elevado índice de absentismo, abandono y fracaso escolar entre la población gitana; b) la demanda de los estudiantes de Psicología de acceder a escenarios reales de intervención; c) los intereses de un grupo de investigación en la creación de laboratorios naturales de enseñanza-aprendizaje.

En los años 90 emerge una preocupación social por la educación en entornos multiculturales y la inclusión educativa de miembros de grupos minoritarios por la llegada a la escuela de hijos de familias inmigrantes y de miembros de colectivos minoritarios hasta entonces alejados de esta institución. El trabajo de campo realizado por un equipo de investigación de la UAB en torno al desarrollo en el marco de la cultura gitana (Lalueza y Crespo, 1996; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001) mostró la escasez (y en algunos casos la ausencia) de referentes comunitarios con trayectorias de éxito escolar. Este trabajo de campo se convirtió en una investigación-acción participativa en colaboración con agentes comunitarios y educadores y se orientó hacia la búsqueda de agentes externos que pudieran desempeñar el rol de referentes educativos y, evidentemente, la Universidad era la fuente ideal para proveerlos.

La experiencia desarrollada por la universidad de California denominada “Quinta Dimensión” (Cole, 1999, 2006), fundamentada en el marco teórico de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (Cole, 1999; Engeström, 1999, 2001; Leontiev, 1978; Wertsch, 1991), y que consiste en la creación de una red de comunidades de prácticas educativas en espacios comunitarios con la colaboración de estudiantes en prácticas de ApS y con la mediación de las TIC, sirvió como modelo para el diseño de la Casa de Shere Rom, un espacio educativo ubicado en los locales de la Asociación Gitana de Badalona que abría cuatro tardes a la semana después del horario escolar y en la que asistían 10 estudiantes de la licenciatura de Psicología cada uno de los días.

Este proyecto se mantiene en la actualidad, 16 años después, ampliado a otras escuelas y espacios comunitarios en el área metropolitana de Barcelona, como describiremos más abajo.

Pero llegados a la década actual, emergieron nuevas necesidades en la formación de los estudiantes de Psicología. Por un lado, la fuerte caída del empleo público generó una creciente demanda para la formación en estrategias de “emprendeduría”. Por otro, el importante crecimiento de iniciativas de “emprendeduría social”, ligada a la acción de movimientos sociales y grupos de profesionales, situó en primer plano la necesidad de desarrollar competencias relacionadas con el diseño y ejecución de proyectos de intervención.

En este caso el modelo ha sido diseñado desde cero en la Facultad de Psicología de la UAB, partiendo de una asignatura fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas, y orientando los proyectos generados en su seno a la intervención social en contextos reales.

Este proyecto ha comenzado a implementarse durante el curso actual, como asignatura obligatoria de 3^{er} curso del grado de psicología.

4. SERVICIOS: PARTICIPACIÓN EN UN PROYECTO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE GRUPOS MINORITARIOS

4.1. Descripción de la actividad

Las actividades del Proyecto Shere Rom se desarrollan en espacios equipados con material tecnológico y conexión a internet, en los que chicas y chicos de la comunidad colaboran con estudiantes universitarios y educadores en la resolución de tareas, normalmente (pero no exclusivamente) mediadas por las TIC.

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales que se utilizan siempre con una meta explícita. Se lee para informarse de algo relacionado con la actividad, se escribe siempre para una audiencia, sea un compañero, un personaje virtual, los potenciales lectores de un blog o los espectadores de sus creaciones. Lectura y escritura tienen así, por lo general, una función netamente comunicativa, y forman parte de un entrelazado de requerimientos y respuestas, en el que lo afectivo ocupa un lugar central.

Cuando un niño empieza por primera vez la actividad, un estudiante universitario le ayuda a hacer una carta para un personaje misterioso que nadie ha visto, pero que responde las cartas, participa en chats y envía mensajes a foros compartidos por el grupo. Este personaje es una ambigua y misteriosa figura que se relaciona y se comunica de diferentes maneras con los participantes de la actividad. La identidad de éste es desconocida y a menudo se construye como una entidad con más de un género y una personalidad que cambia continuamente. Se utiliza para estimular la imaginación y el razonamiento de los chicos. Además, a menudo se usa para mediar en conflictos y conducir la atención hacia otros contextos. En cada sesión, lo primero que se hace es revisar si hay nuevos mensajes de este personaje misterioso, y una vez completada cada tarea o juego, los chicos le mandan una carta.

En función de las competencias logradas por los miembros del grupo y los objetivos acordados entre los educadores, la actividad se desarrolla según dos modelos: Laberinto y Trovadores.

El Laberinto es una actividad concebida para introducir a los participantes en el uso de las TIC a través de la colaboración con compañeros expertos. Éstos son habitualmente estudiantes universitarios que trabajan con uno o dos niños en la resolución de tareas (juegos informáticos o “misiones” en las que se tienen que utilizar herramientas TIC). Para participar se parte de la representación gráfica de un laberinto que conecta varias habitaciones, y en cada una de ellas hay una o varias propuestas de actividad que los niños y sus acompañantes tendrán que llevar a cabo. Cada actividad tiene una guía de tareas que explica qué se tiene que hacer una vez iniciado el juego. Hay tres niveles: principiante, iniciado y experto.

Cuando se llegan a cumplir los requisitos de uno de los dos últimos niveles, se puede avanzar a la siguiente casilla del laberinto e iniciar un nuevo juego. El “viaje” que el niño hace a lo largo de los días a través del laberinto, se registra en un pasaporte personal. El estudiante universitario es el compañero que puede ayudar a resolver la tarea, dar pistas, facilitar apoyo, proporcionar el lenguaje adecuado... Al final de cada día de actividad, éste escribe un diario de campo donde se detallan los progresos y las dificultades encontradas. El diario de campo de los estudiantes universitarios puede versar sobre diferentes ejes temáticos de observación según se hayan acordado como objetivos de trabajo vinculados a las materias de los estudios que está cursando.

Trovadores es un modelo orientado a la creación de pequeños relatos digitales para dar a las niñas y niños la oportunidad de ser creadores y participantes activos en su proceso de aprendizaje. Se organiza en grupos de tres o cuatro niños acompañados por un estudiante y entre todos ellos elaboran presentaciones dinámicas, animaciones o películas de vídeo de corta duración sobre un tema escogido por el propio grupo. El proceso de elaboración del relato se realiza de forma colaborativa y con la ayuda de herramientas como cámaras y programas de edición de vídeo. El proceso de realización pasa por diferentes fases: planificación del trabajo a realizar, selección de la temática, elaboración del guión, grabaciones, edición y finalmente visualización. Pero este proceso no es lineal sino en espiral. Es decir, cada visualización trae a la revisión de lo que se ha hecho, de forma que no hay una evaluación externa, sino una reflexión permanente de los autores sobre su obra. Libertad para escoger, actividad colaborativa y trabajo orientado a una audiencia son los tres ejes fundamentales de esta actividad.

Durante los últimos años el proyecto Shere Rom se ha configurado como una red de actividades escolares y extraescolares coordinadas desde la Universidad Autónoma de Barcelona, de manera similar al modelo UC-links de la Universidad de California. En estos momentos hay en funcionamiento ocho espacios del Proyecto Shere Rom, en tres escuelas de enseñanza primaria, un instituto de secundaria, dos locales gestionados por comunidades gitanas y dos centros cívicos de barrio. Funcionan autónomamente y se desarrollan de forma que presentan grandes diferencias entre sí, siempre buscando la adaptación en los respectivos contextos, pero se articulan como una red que se puede visualizar en la comunidad virtual 5D Barcelona (<http://www.5dbarcelona.org>).

4.2. Contextos institucionales

En el año 1998 se inicia la primera actividad basada en el modelo Quinta Dimensión en el barrio de Sant Roc. Ésta se construye a partir de un largo proceso de conversaciones y negociaciones entre la Asociación Gitana de Badalona y el grupo DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona, donde empezaron a emerger metas compartidas (Crespo, Lalueza y Pallí, 2002). Estas conversaciones entre miembros de la asociación y de la universidad se convirtieron en un diálogo intercultural en la definición de una actividad educativa que rompiera con las dos contradicciones principales: las discontinuidades familia–escuela (Bereményi, 2011; Carrasco, 2004; Greenfield, Raeff y Quiroz, 1998; Lalueza, 2012; Ogbu, 1987, 1994; Poveda, 2001) y las relaciones históricas entre comunidades (Ramírez-Heredia, 1992; San Román, 1994), para construir una comunidad de prácticas donde colaboraran

participantes de los distintos grupos culturales siendo considerados interlocutores válidos y mediante un diseño basado en la flexibilidad de roles.

Esta experiencia se ha desarrollado posteriormente con un formato muy similar en otras dos asociaciones gitanas de la ciudad de Barcelona (en los barrios de Gràcia y Hostafrancs, con comunidades gitanas muy antiguas, de habla catalana), en un centro cívico (barrio de Roquetes) con la participación de los servicios sociales, y acaba de iniciarse un nuevo proyecto en el barrio de Bon Pastor. En cada uno de estos entornos se ha seguido un proceso de negociación para construir proyectos ajustados al contexto, a las necesidades detectadas y con el fin de crear objetivos compartidos.

La Casa de Shere Rom ha sido y es un laboratorio para el diseño de nuevas prácticas educativas y estrategias de empoderamiento de la comunidad gitana, y ha mostrado su potencial para mejorar las competencias de los niños y niñas que asistían a ella (Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez-Busqués, 2005). Después de cinco años, ya disponíamos de un modelo que parecía dar buenos resultados, pero los niños asistían únicamente dos horas a la semana mientras que pasaban en la escuela jornadas completas y las competencias que habían adquirido en la Casa de Shere Rom no parecían transferirse automáticamente a la escuela. Así, necesitábamos incidir en la misma escuela para poder transformar sus prácticas. Para ello disponíamos del modelo que habíamos ido desarrollando a lo largo de esos cinco años en un entorno libre de las trabas propias de las instituciones de educación formal. En el año 2004 empieza de este modo el proyecto Shere Rom en la Escuela.

La entrada en la escuela implica incorporarnos a una institución con unas reglas, unos roles, unas prácticas y unos objetivos muy distintos a los de las comunidades gitanas. Así que tuvimos que buscar maneras de mantener los objetivos que habíamos detectado como básicos, pero adaptándonos al nuevo contexto y a sus dinámicas. Este nuevo contexto institucional nos permitía acercarnos a los maestros, a sus prácticas y sus discursos (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012), e intentar plantear transformaciones que rompieran las discontinuidades antes planteadas (Essomba, 1999, 2003). Ahora los interlocutores con los que se discutía sobre las actividades y sobre qué objetivos teníamos eran maestros, y por lo tanto, nos encontrábamos delante de nuevos retos.

El proyecto Shere Rom se ha introducido en varias escuelas e institutos que tienen una parte importante de población de etnia gitana (aproximadamente la mitad de los alumnos); inmigrantes de distintos países, sobretudo Pakistán, India, Marruecos, China, Ecuador y Perú; y un número marginal de autóctonos del grupo mayoritario. Así pues, los niños ya no eran solamente de cultura gitana, sino que una mayor diversidad cultural estaba presente en el aula y el proyecto que nosotros ofrecíamos debía contemplarla.

Esta experiencia ha permitido seguir una serie de transformaciones tanto en los niños como en la dinámica del centro, fruto de la introducción de nuevas formas de enseñanza – aprendizaje basadas en la colaboración, nuevos roles con la introducción de estudiantes universitarios y nuevas formas de organización del aula y coordinación para la acción.

Pero no se ha tratado simplemente de “trasladar” o “implantar” el modelo Quinta Dimensión en la escuela. El resultante es un tipo de actividad diferente, nueva, un “tercer objeto” en términos de Engeström (2001, 2007), fruto de la contraposición del modelo 5D con el

modelo clásico escolar. El mayor logro ha consistido en transformar la práctica de los maestros implicados, que han transitado desde un modelo tradicional de enseñanza basado en la transmisión a formas diversas basadas en la participación y la colaboración, proceso que no se ha dado sin dificultades y contradicciones.

Un tercer escenario institucional es la misma Universidad, ya que cada curso concluye con una visita al campus de los chicos y chicas mayores de cada centro, donde presentan los productos audiovisuales desarrollados en los proyectos de trovadores.

4.3. La formación de los estudiantes

En este modelo de ApS, los estudiantes participan como opción para completar los créditos de prácticas de algunas asignaturas vinculadas con el desarrollo humano (Psicología Evolutiva) y con la intervención social (Intervención Psicosocial y Comunitaria, Infancia y Familias en Contextos de Dificultad, Psicología Cultural). Todos tienen la opción de hacer unas prácticas de aula menos exigentes en tiempo y compromiso, de modo que su participación, aunque reconocida académicamente, es voluntaria.

La formación específica a las tareas ApS, se dan en tres niveles. En primer lugar, mediante tres sesiones de seminario: la primera, previa al inicio de la actividad, dedicada a introducir el modelo educativo de la “Quinta Dimensión”; la segunda, con un rodaje en la actividad de tres semanas, a analizar las formas de interacción en un contexto de aprendizaje colaborativo mediado por ordenadores; y la tercera, en el ecuador de las actividades, sobre las especificidades culturales de los participantes y las relaciones con la escuela.

El segundo nivel está en el feedback que reciben después de cada jornada de actividad por parte del educador o investigador a cargo de la coordinación de la misma. Allí se analizan las dificultades de la interacción con los niños, las incidencias en el desarrollo de las tareas y los aprendizajes realizados sobre la práctica.

Por último, los estudiantes rellenan unos diarios de campo que reciben la retroalimentación del profesorado.

5. APRENDIZAJES REALIZADOS

5.1. Sobre el rol de los estudiantes en la ApS de participación

Consideramos que ésta no es sólo una actividad en la que los estudiantes realizan prácticas, sino que es auténticamente Aprendizaje-Servicio, tanto por la función que desempeñan los estudiantes universitarios como por el tipo de conocimientos y competencias que éstos adquieren.

En primer lugar, los estudiantes son un “artefacto mediador” (en el sentido vigotskiano) entre el niño y la tarea. Como ocurre en toda mediación, las características del artefacto transforman la tarea y, por lo tanto, el sujeto. Así, el estudiante contribuye a dar significado a la actividad de los participantes, a definir las metas de la misma, a organizar las acciones necesarias, en suma, a regular la conducta del niño.

En segundo lugar, juega un papel muy diferente al que desarrollaría un maestro, ya que su rol es mucho más flexible, permitiendo incluso que aprendiz y experto intercambien papeles. De este modo, facilita que la tarea sea efectivamente de tipo colaborativo.

En tercer lugar, como ya hemos introducido más arriba, los estudiantes son para muchos de estos niños los únicos referentes próximos de trayectoria de éxito escolar. Esa función como modelo se asienta además sobre una relación casi siempre atravesada por afectos positivos. La vinculación entre estudiante y niño contribuye a establecer a éste como referente accesible, y su trayectoria se visibiliza como una opción posible.

A través de la ejecución de este rol, los estudiantes adquieren conocimientos y competencias que la mera experiencia académica no puede proporcionar. Las reflexiones que se incluyen en los diarios de campo (en los que se separa de manera explícita la descripción objetiva de los hechos y la posición situada del observador-participante), nos muestran que esta experiencia supone una novedosa práctica de interacción educativa con menores, de diálogo con miembros de otras culturas, de colaboración en tareas educativas de una institución social, de inmersión en entornos sociales diferentes al propio, de uso creativo de las nuevas tecnologías, y, sobre todo, de conocimiento de sí mismo. En suma, no se trata sólo de una experiencia de tipo profesional como la que proporcionan los prácticums, sino que supone el impacto de la participación social, de la corresponsabilidad en la realización de un proyecto con objetivos sociales en el que diversos aspectos de la propia identidad emergen a través de las nuevas prácticas.

5.2. Un nuevo rol de los estudiantes a través de la ApS de proyectos

La experiencia de 16 años de ApS en la Facultad de Psicología a través del Proyecto Shere Rom es la base de elaboración de nuevos proyectos que incorporen nuevas competencias que respondan a necesidades emergentes. La realidad profesional del psicólogo está relacionada, de manera creciente, con la elaboración de proyectos de intervención. Por ello, el nuevo plan de estudios del Grado de Psicología incluye una asignatura de carácter obligatorio, en la que, mediante una metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP en adelante), durante el primer semestre se trabaja sobre casos clínicos y, durante el segundo en la redacción de proyectos. Tras dos años de prueba con proyectos que debían responder a necesidades simuladas, la valoración sobre la metodología utilizada fue positiva, pero se consideró que para cursos posteriores sería conveniente convocar proyectos para servicios exteriores a la Universidad, más próximos a situaciones reales con las que se puede ver implicado un grupo de profesionales. Así se decidió orientar los proyectos a necesidades reales, uniendo la metodología ABP a la ApS. Si para el proyecto Shere Rom la inspiración fue el modelo UC-links de la Universidad de California, con quienes trabajamos en estrecha colaboración, en este nuevo proyecto la inspiración surge de encuentros universitarios sobre ApS en los que destacaban experiencias de universidades sudafricanas, y también de la Universidad de Mondragón en la realización de proyectos ApS diseñados por los propios estudiantes.

En estos momentos se está desarrollando el primer año de ApS en Proyectos. Los estudiantes de la asignatura Prácticas Integradas, anual y obligatoria en el 3º curso del Grado de Psicología, tienen que redactar, durante el segundo semestre, un proyecto de intervención, colaborando en grupos de 4 o 5 compañeros.

Estos proyectos se basan en la exposición de necesidades de intervención por parte de entidades vinculadas a la Facultad, ya que en ellas se realizan prácticas, y que basan su funcionamiento cotidiano en el desarrollo de proyectos sociales, incluyendo la participación de profesionales de la Psicología. Así, el primer paso ha consistido en convocar a un grupo seleccionado de entidades que funcionan por proyectos y que acogen estudiantes en prácticas de la UAB para que realicen una propuesta que incluya a) un ámbito de intervención, b) un territorio y c) un problema o necesidad y que permita una convocatoria de proyectos que se podrían llevar a cabo en régimen de voluntariado y contando con la infraestructura de la entidad correspondiente.

A partir de estas propuestas se ha realizado una convocatoria para los proyectos de los estudiantes de Prácticas Integradas. Tras escoger la propuesta de una de las entidades, cada grupo de estudiantes elabora su proyecto, bajo el asesoramiento de su profesor de la asignatura (los grupos están distribuidos entre 6 profesores, uno de cada área de conocimiento de la Psicología, ya que es una asignatura interdepartamental), con quien se encuentran cada dos semanas.

En estos momentos, los estudiantes acaban de entregar sus proyectos, que tendrán una primera evaluación por sus profesores, y poco después los expondrán como si se tratara de un congreso, y otros profesores los evaluarán a partir de esa presentación.

Una vez evaluados (esa será parte de la nota de esta asignatura de tercero), el profesorado de la asignatura y las entidades escogerán aquellos proyectos que sean realistas y se puedan llevar a cabo. Los proyectos seleccionados, en caso de que interese a los estudiantes correspondientes, se podrán llevar a cabo durante el curso posterior con reconocimiento de 6 ECTS de actividades de solidaridad. Por eso podrán disponer de la infraestructura de la entidad patrocinadora y del apoyo técnico y metodológico de profesores de la Facultad y profesionales de la entidad.

6. CONCLUSIONES

La introducción de la ApS en el Grado de Psicología de la UAB, fundamentada en 16 años del Proyecto Shere Rom (y en la experiencia paralela UC-links de la Universidad de California), ha proporcionado a los estudiantes espacios de actividad inalcanzables a partir de la práctica académica clásica. Suponen, como los prácticums o prácticas externas, una aproximación a los entornos de actividad real, a los espacios de ejercicio profesional. Pero, en tanto que participan en una actividad de servicio, suponen también un compromiso con el entorno social y el descubrimiento de la propia capacidad para incidir en la realidad, a través de la práctica educativa. El conocimiento de cerca de otras realidades sociales y culturales se añade también a esta construcción de los compromisos.

Por otro lado, la nueva actividad de ApS-proyectos supone el desarrollo de una competencia válida tanto para el ejercicio profesional como para la práctica responsable de la ciudadanía. El diseño de proyectos en los que uno va a comprometerse en la práctica responde tanto a competencias profesionales muy valoradas (iniciativa, innovación, emprendeduría...) como a

una concepción democrática de la ciudadanía caracterizada por un alto nivel de compromiso y de consciencia del propio rol social.

REFERENCIAS

- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural policies and teachers' contradictory views. The Roma case in Catalan schools. *Intercultural Education Journal*, 22(5), 355-369.
- Carrasco, (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación*. ICE UAB: Cerdanyola del Vallès.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2006). *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Crespo, I., Lalueza, J. L. y Pallí, C. (2002). Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family* 5(1), 49-66.
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Portell, M. y Sánchez-Busqués, S. (2005). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En M. Nilsson y H. Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities* (pp. 27-62). Berna: Peter Lang.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C. y Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación*, 24(2), 163-175.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström, R. Miettinen y R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 136-156.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture and Activity*, 14(2), 23-39.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajarla diversidad étnica y cultural*. Graó: Barcelona.
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*. Praxis: Barcelona.
- Greenfield, P. M., Raeff, C. y Quiroz, B. (1998). Cross-Cultural conflict in the social construction of the child. Aztlán, *The Journal of Chicano Studies*, 23, 115-125.
- Lalueza, J. L. (2012). Psychological approaches explaining cultural diversity. *Cultura & Educación* 24(2), 149-162.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (1996). Some difficulties arisen by the cultural bias in the study of human development *Cultura y Educación*, 3, 51-69.
- Lalueza, J. L., Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001): Socialization and cultural change in a minority ethnic community. The gypsy developmental niche. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance. A Probleme in Search of an Explanation. *Anthropology and Educacion Quarterly*, 18, 312-334.

- Ogbu, J. U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. En P. M. Greenfield y R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp.365-391). Hillsdale: LEA.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Ramírez-Heredia, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- San Román, T. (1994). *La diferència inquietant*. Barcelona: Alta Fulla.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Londres: Harvester Wheatsheaf.



AS(u)⁵



**APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN PARA LA
SOSTENIBILIDAD EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN
SOCIAL**

M. Pilar Martínez-Agut

Universitat de València



1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los trabajos que los estudiantes de la titulación de Grado en Educación Social de la Universitat de València han llevado a cabo mediante la metodología en Aprendizaje-Servicio en la materia optativa de cuarto curso “Educación para la sostenibilidad”, en los que se muestra la relación entre los aspectos teóricos de la materia y los prácticos. En los trabajos de los estudiantes se observa creatividad e implicación con un servicio a la comunidad, vinculado con la educación para la sostenibilidad.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

La titulación de Grado en Educación Social en la Universitat de València, concluye su primera promoción el curso 2012-2013. Entre las materias optativas del primer cuatrimestre del último curso, se ofertó “Educación para la sostenibilidad”, en la que la profesora de la materia presentó a los estudiantes la metodología de Aprendizaje-Servicio en relación con la educación para la sostenibilidad.

Los estudiantes plantearon sus propuesta de trabajos y la profesora realizó un seguimiento de los mismos. Las intervenciones de los alumnos y alumnas tuvieron lugar en diferentes contextos, entidades, comunidades, colectivos y temáticas vinculadas con la educación para la sostenibilidad. Fueron valorados muy positivamente por parte de los estudiantes que cursaron la materia, ya que se les ofrecen escasas posibilidades desde las materias de la titulación para llevar a la práctica sus proyectos, por lo que este curso 2013-2014 se ha planteado de nuevo esta metodología.

En este trabajo se presentan los trabajos que los estudiantes han llevado a cabo en estos dos cursos escolares, en los que se muestra la relación entre los aspectos teóricos de la materia y los prácticos, demostrando los estudiantes una gran creatividad e implicación con un servicio a la comunidad, vinculado con la educación para la sostenibilidad.

2.1. La sostenibilidad y la educación para la sostenibilidad

Ha de estar presente en la Universidad tal y como se especifica en la legislación española, donde encontramos como marco para el desarrollo de los nuevos planes de estudio la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española (Título VI), que se desarrolla con Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. En el Preámbulo de este RD encontramos: “Se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz” (Martínez-Agut, Ull y Aznar, 2009; Martínez-Agut, Ull, Aznar y Piñero, 2007; Ull, Martínez-Agut y Aznar, 2009).

La sostenibilidad hace referencia a los que se han denominado derechos de tercera generación y a una ética biocéntrica. Tal y como indica Aznar (2003):

“La ética biocéntrica implica una transformación radical del enfoque de las éticas de inspiración kantiana; se considera que los diversos enfoques antropocéntricos siguen siendo insuficientes desde el punto de vista ético para replantear nuevos modelos de vida que promuevan un desarrollo sostenible” (2003, p.59).

El desarrollo de la noción de ser humano como ser eco-dependiente (Morin, 1984; Riechmann, 2000) con doble identidad –y o/entorno–, está propiciando una reconsideración del concepto de “comunidad de intereses”, ampliando el significado o abriendo la puerta de la comunidad ética tradicional al resto de los seres vivos (Elizalde, 2009; Moffat, 1996; Taylor, 1989).

La construcción de un futuro sostenible tiene que ver con una educación en los valores de la sostenibilidad (UNESCO, 1998, 2005), compartimos la idea de que la sostenibilidad requiere una perspectiva holística que puede ser entendida simultáneamente como un concepto, un objetivo y un proceso o estrategia (Adomssent, Godemann y Michelsen, 2007). Según Moore “El concepto se refiere a la reconciliación de la justicia social, la integridad ecológica y el bienestar de los sistemas vivientes en el planeta; el objetivo es crear un mundo justo desde el punto de vista social y ecológico con los medios de la naturaleza sin comprometerla para las futuras generaciones. Sostenibilidad también se refiere al proceso o estrategia que nos lleva a un futuro sostenible” (Moore, 2005, p. 78).

Existen todavía muchas barreras para la introducción de la sostenibilidad en la docencia Wals y Blaze Corcoran (2006) y es por ello que creemos fundamental que en la formación de los futuros educadores sociales se introduzca y desarrolle lo indicado en el preámbulo del RD 1393/2007.

2.2. Concepto de Aprendizaje-Servicio

La universidad hoy presenta un papel muy importante en la sociedad, como se refleja en los Estatutos del estudiante universitario (Martínez-Agut y Ull, 2011). La formación ética y ciudadana de los universitarios es un factor de calidad de la educación superior en el mundo actual, que presenta tres dimensiones, la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes y la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto que personas (Martínez, 2008, p. 12).

El Aprendizaje-Servicio se define 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 (Tapia, 2006). El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual (Puig, 2009, p. 9).

El Aprendizaje-Aervicio combina las ventajas del aprendizaje experiencial y del servicio comunitario. Se caracteriza por (Puig, Batllé, Bosch y Palos, 2007):

- *Conexiones curriculares:* Los alumnos aprenden y se desarrollan. Integrar el aprendizaje en un proyecto de servicio es clave para el éxito del aprendizaje-servicio. Los nexos académicos (con el currículo) deben estar claros y ser contruidos sobre habilidades existentes de la disciplina específica.
- *Participación de los alumnos:* Además de estar activamente implicados en el propio proyecto, los alumnos tienen la oportunidad de seleccionar, diseñar, poner en práctica y evaluar su actividad de servicio.
- *Reflexión:* Se crean oportunidades estructuradas para pensar, conversar y escribir acerca de la experiencia de servicio. El equilibrio entre reflexión y acción permite a los alumnos ser conscientes en todo momento del impacto de su labor.
- *Alianza con la comunidad:* La alianza de la institución educativa con agentes sociales permite identificar necesidades reales, proporciona guía y medios para el éxito del proyecto. Ambos lados deben aportar y beneficiarse del proyecto.
- *Verdaderas necesidades comunitarias:* El aprendizaje-servicio atiende necesidades de la comunidad. Los miembros de la comunidad local o los receptores del servicio se implican en la determinación de la relevancia y profundidad de las actividades sociales.
- *Responsabilidad cívica:* Contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica de los participantes.
- *Evaluación:* Contar con instrumentos de evaluación bien estructurados con un feedback constructivo a través de la reflexión, proporciona información valiosa acerca de los resultados positivos del aprendizaje recíproco y del servicio, para facilitar la sostenibilidad y la replicación de la experiencia.

Presenta las siguientes características: potencia la ayuda mutua, el cambio cultural para promover valores como la solidaridad, la cohesión social y la igualdad; concreta la ayuda en una triple dirección: cooperación con compañeros de clase, solidaridad con personas o grupos a quienes se ofrece colaboración para mitigar alguna necesidad y como responsabilidad cívica repercute en beneficio de la persona; es una propuesta pedagógica; una metodología educativa; moviliza el conocimiento y las humanidades; vincula el éxito con el compromiso cívico que se proyecta más allá de la institución (Puig, 2009, pp. 9-12).

Los elementos pedagógicos que caracterizan el aprendizaje servicio son: aprender a 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).

2.3. Sostenibilidad en el Grado de Educación social de la Universitat de València

En los aspectos generales de la titulación aparecen referencias a la sostenibilidad, educación ambiental, medio ambiente, como a continuación se señalan, pero estos aspectos han de llegar a las materias y asignaturas (Martínez-Agut y Ull, 2014).

En la titulación se contempla la Competencia General “G13 Compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad”

Hemos recogido las referencias a la sostenibilidad en el plan de estudios¹:

a) Justificación de los estudios, en el Contexto social, en el apartado sobre las Transformaciones sociales europeas, se destaca la demanda de un crecimiento económico sostenible que combine la actividad empresarial con la calidad de vida y la protección del medio ambiente y la sostenibilidad (p. 8).

A partir del Informe Delors (1994), se contemplan Nuevos Yacimientos de Empleo (N^oYE) que la Comisión Europea justifica por los retos de la economía sostenible y clasifica en: servicios de la vida diaria, servicios para la mejora de la calidad de vida, servicios culturales y de ocio y servicios destinados al cuidado y protección del medio ambiente (p. 10)

Como acciones y proyectos educativos se recogen los “Programas vinculados al medio ambiente” (D, p. 4), se señalan prioridades de acción al servicio del empleo: “... ante los nuevos retos de la economía sostenible” y en un marco meramente educativo pueden destacarse los programas de ambientalización, de concienciación cívica en el uso de los espacios cívicos, el reciclaje, la reutilización y la reducción de residuos domésticos, etc... (p.11, ANECA).

b) En los objetivos de la titulación, se parte de los principios de “Los valores de cuidado y sostenibilidad de la Madre Tierra”, entre otros (p. 37 y 45) y se recoge la Competencia General “G13 Compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad” (P. 38) y se cita tanto en las materias como en las asignaturas.

c) Las materias que recogen esta competencia son: Psicología, Educación, Filosofía, Psicología social y Trabajo Fin de Grado.

Las asignaturas que recogen esta competencia son: Fundamentos teóricos y epistemológicos de la educación, Intervención socioeducativa, Educación comparada, Política educativa, Didáctica, Sujeto, experiencia educativa y construcción de lo público, Métodos de investigación educativa, Evaluación y diagnóstico en educación social, Orientación educativa y diversidad.

En la Materia Prácticas externas se recoge:

- el principio general de “Los valores de cuidado y sostenibilidad de la Madre Tierra” (p. 93).
- entre la Áreas de actuación profesional, el área de educación ambiental, en granjas escuela, centros de interpretación de la naturaleza, aulas de naturaleza, escuelas de educación ambiental... (p. 94).

1. En la página web de la Universitat de València se puede consultar el documento de Verificación del Grado en Educación Social, <http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=6-1>

- como competencias en Actitudes: “saber cómo estar para adaptarse, participar y contribuir al desarrollo sostenible de su entorno” y valores: “saber cómo ser, asumiendo los valores como parte integrante de ser, de percibir a los otros, y de vivir en un contexto social y ambiental” (p. 98).
- La asignatura optativa: “Educación para la sostenibilidad” en 4º curso de 4.5 créditos en la materia de “Intervención Socioeducativa” p. 50, 51 y 116, con la descripción de contenidos en la página 113: Significación de la problemática ambiental; Modelos teórico-metodológicos en educación ambiental; De la educación ambiental a la educación para la sostenibilidad; La educación para la sostenibilidad en el ámbito formal; La educación para la sostenibilidad en el ámbito no formal.

Por tanto, en la titulación se recoge la competencia general nº 13: “Compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad”, pero en más materias y asignaturas en Pedagogía que en Educación social, sin embargo, en esta última, hay una materia optativa. Es de destacar la que esta competencia se recoge en la Prácticas externas y en el Trabajo Fin de Grado. Cada profesor es el que ha de llevar al día a día de su materia a través de la Guía Docente y del desarrollo de la misma.

La sostenibilidad hoy es una prioridad. Numerosos autores y reuniones internacionales establecen que estamos en una situación de emergencia planetaria. Ya no podemos esperar. Situaciones actuales nos señalan que los profesionales, académicos, investigadores... hemos de concienciar a la sociedad e intervenir porque hemos de cambiar nuestros hábitos de vida.

Estas últimas décadas hemos vivido como si tuviéramos varios planetas tierra de donde conseguir recursos y eliminar nuestros residuos y no es así. Planeta Tierra sólo hay uno y no seremos más felices por seguir derrochando los recursos a este ritmo.

Los educadores sociales tenemos una gran tarea que realizar desde la docencia, la investigación y el día a día de nuestro trabajo como profesionales. Desde la docencia, hemos de formar en la sostenibilidad y los valores en todas las titulaciones (Grado, Máster, Doctorado) como se indica en la normativa (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre), aspectos que se han de plasmar en las competencias, en las Guías Docentes y en el día a día de nuestras clases. Desde la investigación, hemos de crear grupos interdisciplinares y de diversas universidades para mejorar las relaciones teoría-práctica, como indica el documento de la CRUE.

Los profesionales tenemos una gran tarea de concienciación, sensibilización y ejemplo en nuestros trabajos, que hemos de realizar. Entre todos hemos de lograr que la sostenibilidad no sea un ámbito emergente sino consolidado en la Pedagogía Social y en la Educación Social, a partir de la Competencia General: “Compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad”.

Animamos a todas las universidades a revisar y realizar un seguimiento de los planes de estudio de sus titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social para que contemplen la sostenibilidad en las materias y en las Guías Docentes, para que los profesionales tengan este compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad (Martínez-Agut, 2014).

2.4. “Programa Servicio” en la materia Educación para la Sostenibilidad

Como ejemplo de participación social de los estudiantes de Grado de la titulación de Educación Social de la Universidad de Valencia, en la materia optativa “Educación para la Sostenibilidad” que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso, de 6 créditos², los alumnos realizan un “Programa servicio” (Martínez-Agut, 2011).

Tomamos de la Guía Docente de la materia los aspectos relacionados con esta metodología. Como objetivos señalamos la importancia de “construir y desarrollar conocimientos, procedimientos y estrategias...” (tabla 1). Entre los contenidos de la materia seleccionamos los modelos teórico-metodológicos (tabla 2).

Tabla 1.

Objetivos generales de la materia educación para la sostenibilidad

Objetivos generales

El educador social ha de ser capaz con la superación de esta materia de analizar la problemática socio-ambiental causante de la insostenibilidad del desarrollo; construir y desarrollar conocimientos, procedimientos y estrategias para propiciar un Desarrollo Humano Sostenible; desarrollar actitudes favorables hacia el Medio Ambiente y la sostenibilidad del desarrollo, desde la óptica de una ética socio-ambiental; potenciar ámbitos de investigación y áreas profesionales que promuevan la educación para el desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible.

Tabla 2.

Competencias básicas que trabaja el Aprendizaje-Servicio en la materia Educación para la Sostenibilidad

Contenidos

Significación de la problemática socio-ambiental.
Modelos teórico-metodológicos en educación socio- ambiental.
De la educación ambiental a la educación para la sostenibilidad.
La educación para la sostenibilidad en el ámbito de las instituciones educativas.
La educación para la sostenibilidad en educación no formal, la familia y las organizaciones de la sociedad civil.

Entre las habilidades sociales que los estudiantes ejercitan con esta metodología en esta materia, señalamos el adquirir competencias éticas para el ejercicio de la profesión, trabajar cooperativamente con los compañeros de manera eficaz, potenciar la capacidad de solución de problemas junto con otros, desarrollar la capacidad de escuchar y de ponerse en lugar del otro, desarrollar la habilidad para argumentar y defender las propias opiniones.

Con esta metodología se trabajan tanto las competencias básicas (tabla 3), las generales (tabla 4) y las específicas (tabla 5), que mediante la materia contribuyen a formar al futuro profesional de esta titulación.

Tabla 3.

Competencias básicas que trabaja el Aprendizaje-Servicio en la materia Educación para la Sostenibilidad

Competencias básicas

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 tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes de su área para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

2. RESOLUCIÓN de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado o Graduada en Educación Social (BOE 30 12 2011, DOCV 02 01 2012)..

Con respecto a las capacidades generales, destacar la capacidad crítica y autocrítica; la capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal y el compromiso ético activo con los derechos humanos (tabla 4).

Tabla 4.

Competencias generales que trabaja el Aprendizaje-Servicio en la materia Educación para la Sostenibilidad

Competencias generales

Capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación; capacidad de comunicación profesional oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat de València; capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal; compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad; capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; capacidad para reconocer y valorar los procesos afectivos.

Las competencias específicas de la materia hacen referencia a los procesos vinculados con el diagnóstico, diseño, puesta en práctica y evaluación de un programa de intervención, competencias básicas en cualquier aspecto vinculado con la participación social.

Tabla 5.

Competencias específicas que trabaja el Aprendizaje-Servicio en la materia Educación para la Sostenibilidad

Competencias específicas

Diagnosticar necesidades, situaciones complejas y posibilidades de las personas para fundamentar las acciones educativas; diseñar planes, programas, proyectos acciones y recursos educativos en diferentes contextos; aplicar y coordinar programas y metodologías educativas de desarrollo personal, social y profesional; elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos; desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida; evaluar planes, programas, proyectos, centros, acciones y recursos educativos y formativos; evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos; organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos; aplicar estrategias y técnicas de tutorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos; analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos.

La metodología en general del aula, combina, en función del tipo de actividad realizada (clase teórica, clase práctica, programa de servicio, tutoría) las siguientes modalidades de trabajo: exposición del profesor, aprendizaje cooperativo, exposición de los alumnos, service-learning, lecturas tutorizadas, debates, comentario de textos, diseño de programas de servicio.

El Service Learning, en la materia, se trata de una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. A través de esta propuesta, se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Ofrece las herramientas para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes. Esto favorece la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por lo siguiente: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión (Martínez-Agut, 2012).

Se realiza un “Trabajo de investigación” preferentemente grupal que se expone en el aula basado en la elaboración de la propuesta pedagógica de “Service Learning”, su aplicación y evaluación, se llevará a cabo en alguna institución o comunidad, será desarrollado en grupos pequeños, de cinco o seis alumnos, bajo la tutoría y orientación del docente y hay una expo-

sición y puesta en común del trabajo de los grupos en las sesiones presenciales, y se presentándose un informe escrito mediante el “Cuaderno de Proyecto de Servicio”, siguiendo la estructura de los proyectos de servicio.

Por tanto, podemos observar como esta metodología del Aprendizaje-Servicio se convierte en una práctica pedagógica en la materia de Educación para la Sostenibilidad, que colabora en la formación de los valores de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes universitarios. El Aprendizaje Servicio es una práctica pedagógica, que desde las materias de la titulación, puede contribuir a lograr las competencias de este titulado.

3. PARTICIPANTES

Han participado directamente los estudiantes de la materia en estos dos curso escolares 2012-2013 (30) y 2013-2014 (43), un total de 73 alumnos y alumnas, organizados en 21 grupos de trabajo³. Sus edades están comprendidas entre los 21 y los 49 años, siendo la edad mayoritaria entre los 21 y los 25 años, ya que es una materia de 4º curso. También observamos estudiantes que han accedido más mayores a cursar esta titulación (ver figuras 1 y 2).

Edad	Registros	Porcentaje
23	13	43.33%
22	6	20.00%
24	3	10.00%
25	2	06.67%
26	2	06.67%
27	1	03.33%
30	1	03.33%
32	1	03.33%
47	1	03.33%

Figura 1. Edades de los estudiantes curso 2012-2013.

Edad	Registros	Porcentaje
21	7	16.28%
22	6	13.95%
25	5	11.63%
27	4	09.30%
24	3	06.98%
28	3	06.98%
29	3	06.98%
32	3	06.98%
26	2	04.65%
23	1	02.33%
30	1	02.33%
31	1	02.33%
38	1	02.33%
46	1	02.33%
48	1	02.33%
49	1	02.33%

Figura 2. Edades de los estudiantes curso 2013-2014.

3. Los datos de las figuras 1-8 están obtenidos del aula virtual de la materia, de la Universitat de València, de los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

El sexo mayoritario es el femenino (más del 80%), como en las titulaciones del ámbito de lo social (ver figuras 3 y 4).

Sexo	Registros	Porcentaje
Mujer	24	80.00%
Hombre	6	20.00%

Figura 3. Sexo de los estudiantes curso 2012-2013.

Sexo	Registros	Porcentaje
Mujer	36	83.72%
Hombre	7	16.28%

Figura 4. Sexo de los estudiantes curso 2013-2014.

La mayoría de los estudiantes declara que no realiza ningún tipo de trabajo remunerado, pero están muy vinculados con asociaciones, entidades... en procesos de participación o voluntariado (ver figuras 5 y 6).

Ocupación	Registros	Porcentaje
No realiza ningún trabajo remunerado	28	93.33%
Trabaja como media menos de 15 horas a la semana	2	06.67%

Figura 5. Ocupación de los estudiantes curso 2012-2013.

Ocupación	Registros	Porcentaje
No realiza ningún trabajo remunerado	28	65.12%
Trabaja como media 15 o más horas a la semana	13	30.23%
Trabaja como media menos de 15 horas a la semana	2	04.65%

Figura 6. Ocupación de los estudiantes curso 2013-2014.

La forma de acceso a la Universidad es diversa, un número representativo de alumnos provienen de un Ciclo Formativo Superior (19 alumnos), por lo que han tenido una formación teórica y práctica complementaria muy vinculada con la realidad (ver figuras 7 y 8).

Forma de inicio	Registros	Porcentaje
P.A.U.	21	70.00%
CICLO FORMATIVO SUPERIOR	4	13.33%
PROGRAMA INTERNACIONAL	4	13.33%
TRASLADO	1	03.33%

Figura 7. Acceso a la titulación de los estudiantes curso 2012-2013.

Forma de inicio	Registros	Porcentaje
P.A.U.	23	53.49%
CICLO FORMATIVO SUPERIOR	15	34.88%
MAYORES 25 AÑOS	2	04.65%
OTROS	2	04.65%
AG	1	02.33%

Figura 8. Acceso a la titulación de los estudiantes curso 2013-2014.

Por tanto, podemos destacar que son estudiantes con un nivel de preparación adecuados, ya que están en el cuarto curso de la titulación, han tenido contacto con diferentes ámbitos de la educación social por su experiencia formativa, las prácticas, su experiencia laboral..., presentando una maduración personal y profesional que les proporciona recursos para realizar un aprendizaje-servicio complejo.

4. NECESIDADES DETECTADAS

Los trabajos presentan diferentes tipologías de destinatarios, en los diferentes ámbitos de inserción profesional de los educadores sociales, que han sido elegidos por los estudiantes, según sus preferencias, posibilidades, vinculaciones...

Los hemos agrupado en diferentes categorías:

- Trabajos destinados a futuros educadores y maestros (comercio justo del café), a sus propios compañeros educadores sociales (productos naturales), a futuros pedagogos y educadores sociales (taller de alimentos de proximidad).
- Colectivo infantil (abejas, cuidado de un huerto en un solar de la ciudad, elaboración y pintura de un muro en la calle...), a través de la educación formal (colegios e institutos), y no formal (Jardín botánico, asociaciones...).
- Colectivos específicos, como salud mental en un centro de día (talleres de reciclaje), piso tutelado con personas con disfuncionalidad cognitiva (talleres, contacto con la naturaleza)
- Jóvenes (talleres), en un espai jove, en el jardín botánico.
- Dirigidos a una comunidad, barrio o entorno (obsolescencia programada, reciclaje con asociación de vecinos).
- Público en general (realización de un blog para concienciar e informar de estos temas).

5. SERVICIOS

Los estudiantes han vinculado el servicio a los temas de la materia “Educación para la Sostenibilidad”, según las necesidades que han detectado, que clasificamos en los siguientes temas:

- Consumo: elaboración de productos con elementos naturales: de higiene (crema, jabón, mascarilla, pasta de dientes, exfoliante, tinte para el pelo...) y limpieza y hogar (desatascador, aromatizante natural, fregasuelos, , en el piso tutelado, en el jardín botánico, con los compañeros de clase. También la relación con el comercio justo (degustación de café), alimentos de proximidad transgénicos (taller en el hall de la Facultad), electrodomésticos y la obsolescencia programada.

- Reciclaje y reutilización, mediante la realización de talleres (personas con enfermedad mental)
- Sobre las plantas invasoras frente a las autóctonas: espai jove y piso tutelado.
- Información al público en general, con la realización del blog y del elaboración y pintura de un muro en la calle.
- Cuidado del huerto, en un solar recuperado para uso del barrio con niños de una asociación y en un piso tutelado de personas con disfuncionalidad cognitiva.
- Disfrute naturaleza mediante paseos e interpretación de zonas naturales (jóvenes del piso tutelado, asociación de jóvenes).

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Para conocer las opiniones de los alumnos sobre su propio aprendizaje, en el Cuaderno del Programa de Servicios, en el apartado evaluación recoge aspectos como “objetivos curriculares tratados y beneficios académicos derivados”, “beneficios afectivos” e “impacto del proyecto sobre la comunidad”. Se han clasificado las declaraciones según los tres itinerarios o tipos de vías diferentes a partir de los cuales han podido generarse la idea y la práctica del aprendizaje servicio (Trilla, 2009, pp. 33-34):

- La vía del aprendizaje (servir para aprender): aprendizaje servicio desde una preocupación inicial por mejorar los procesos educativos.
- Vía del servicio (aprender para servir): Camino hacia las prácticas a partir del énfasis en la eficacia del servicio: cualquier contribución social desinteresada mejorará si quienes la realizan se forman adecuadamente para llevarla a cabo.
- Terceras vías: ambos componentes, aprendizaje y servicio, aparecen inicialmente muy vinculados, sin que sea fácil determinar la prelación del uno o del otro.

A continuación, exponemos las declaraciones de los estudiantes según estas tres vías.

1. LA VÍA DEL APRENDIZAJE. Declaraciones que hacen referencia al aprendizaje servicio desde una preocupación inicial por mejorar los procesos educativos.

Declaraciones de la Vía del aprendizaje:

“Después de realizar la campaña consideramos que hemos aprendido mucho tanto del problema seleccionado como del funcionamiento de la metodología del APS”.

“Nos ha servido para: Aprender a trabajar en un grupo tan grande. Trabajar en grupo. Aprender y enriquecernos de las diferencias de cada una de las personas que conforman el grupo. Aprender a fijar metas alcanzables. Saber gestionar el tiempo, para hacer un proyecto y llevarlo a cabo. Gestionar los materiales (preparación + buscar recursos) con el fin de que

no nos falte de nada en el momento de hacer nuestra actividad. Esto conlleva la idea de anticipación del desarrollo del proyecto”.

“Atendiendo en primer lugar a la performance en la calle y aula, podríamos destacar que este trabajo ha sido novedoso para nosotras/os, pues hasta el momento no habíamos llevado a cabo una acción directa, como la performance en la calle, en ninguno de los proyectos y trabajos de la universidad. El hecho de “disfrazarnos” y abordar a personas desconocidas supuso en principio un aspecto intimidatorio, que poco a poco fuimos superando, desarrollando la acción con mucha naturalidad y llevando el disfraz como si fuera un atuendo normal. El hecho de que la gente no nos rechazara hicieron que nuestra confianza aumentara y pudiésemos llevar la acción lo más cómodas posibles.

“Todo ello nos ha servido para ver que somos capaces de llevar a cabo algo diferente y más original de lo que estamos normalmente acostumbradas/os, no poniéndonos límites y dando rienda suelta a toda la creatividad que la universidad no nos permite desarrollar por la tipología de trabajos y la falta de tiempo.”

“Hablando del proceso grupal, aunque en principio un grupo formado por seis personas podría parecer que iba a ser una fuente de problemas de comunicación (pues nunca habíamos trabajado juntas y juntos), nada más lejos de la realidad, solamente nos hemos encontrado con el problema de poder quedar las seis personas un mismo día, de todas formas intentábamos aprovechar al máximo las horas ofrecidas en clase. A excepción de este insignificante obstáculo, la conexión interpersonal ha sido inmejorable, pues siempre nos hemos respetado y ha sido muy fácil trabajar juntas/os, porque rápidamente nos poníamos de acuerdo en aquello que queríamos llevar a cabo”.

“Cada una ha aportado sus habilidades y capacidades con la mayor de la generosidad y entusiasmo por un trabajo compartido, en la que cada una ha puesto su granito de arena”.

“Este proyecto, es uno de los pocos proyectos académicos que nos han brindado la oportunidad de poner en práctica el trabajo que se hace en la universidad. Porque, aunque siempre se pueda llevar a cabo cualquier trabajo realizado para cualquier asignatura, no se pide de forma como requisito”.

2. LA VÍA DEL SERVICIO. Estas declaraciones están vinculadas con la vía del servicio (aprender para servir), poniendo el énfasis en la eficacia del servicio, ya que cualquier contribución social desinteresada mejorará si quienes la realizan se forman adecuadamente para llevarla a cabo.

Declaraciones de la vía del Servicio

“Son pequeños pasos en el cambio de actitudes hacia este tipo de problemática ambiental”.

“De todas formas por lo que percibimos y nos hicieron saber los y las participantes de la actividad se estableció un dialogo fluido, abierto y participativo donde sí que se plantearon cuestiones nuevas para ellas y ellos, por tanto un aprendizaje colectivo y dialógico”.

“También, en nuestro proyecto, hemos intentando explicar de manera divertida y participativa este tema, que en el fondo, puede ser un poco rollo. Y de esta manera nos hemos divertido mucho. Hemos reído, y concienciado. Tenemos mucha satisfacción al ver sonrisas en los que participaron en nuestras dinámicas”.

“En cuanto a los usuarios del centro, nos hemos dado cuenta que no es tan fácil trabajar con estas personas, que tienen diagnosticada una enfermedad mental, pero esto no ha sido un problema, sino que ha enriquecido nuestra experiencia aún más. Ayudándonos a ser más flexibles y creativas, abriendo nuestra mente como educadoras sociales.

Al realizar este trabajo hemos podido conocer la enfermedad mental en profundidad y como se trabaja con las personas que la padecen en la asociación. Hemos observado que se fomenta la atención integral en la comunidad, que se potencia la participación de los usuarios/as, intentan prevenir el deterioro, la marginación y la institucionalización. Se intenta mejorar la dinámica relacional de la unidad familiar y su autonomía.

Es fundamental que existan este tipo de instituciones en los que se potencie la autonomía personal y favorezca su inserción socio laboral. Y a pesar de la situación actual en la que estamos, creemos que se debe luchar para que permanezcan abiertas estas entidades, ya que actualmente se están cerrando muchas y los colectivos que acudían a ellas, no tienen dónde acudir y esto conlleva a que cada vez hayan más personas en riesgo de exclusión social”.

“Finalment, ressaltar la importància que té l'art com a eina educadora, ja que el nostre APS es centra en la creació d'un grafit amb temàtica ambiental. L'art s'ha convertit al llarg de l'APS en una manera d'expressió per als xiquets i xiquetes, on han interioritzat les experiències viscudes en respostes canalitzades a través de l'art, i a través d'elles l'art s'ha convertit en un mecanisme de participació i organització comunitària”.

3. VINCULACIÓN APRENDIZAJE Y SERVICIO. En una tercera vía, se relacionan los dos componentes, aprendizaje y servicio, aparecen inicialmente muy vinculados, sin que sea fácil determinar la prelación del uno o del otro.

Declaraciones de la vinculación aprendizaje y servicio

“En suma, para nosotros ha sido una experiencia muy gratificante. Sentimos que hemos conseguido lograr nuestro principal objetivo de sensibilización al comercio justo mediante esta actividad. Muchas personas se acercaron y participaron en nuestras dinámicas y hubo muchos momentos de discusiones, risas, reflexiones y diálogos. Hemos escuchado también a la gente, que nos explicaba los criterios de comprar que les guiaban, tales como el precio y la facilidad,

pero después de la charla donde les enseñamos los precios y locales de venta, les notamos más motivados a hacer un esfuerzo y optar por productos del comercio justo”.

“El hecho de llevar a cabo este proyecto también da mucha satisfacción. No sólo son palabras, sino también un acto”.

“Como consecuencia de la experiencia anterior y en relación con la flexibilidad a la que nos hemos abierto, valoramos mucho la importancia del trabajo en equipo, la coordinación y la cooperación entre los distintos profesionales, no profesionales y usuarios, que estén dispuestos a trabajar de forma activa con esta causa”.

“Por otro lado siempre es un reto interesante enfrentarte a jóvenes y personas que no conoces, ya que de este modo continuamos creciendo como personas, como educadores, pero sobretudo como habitantes del planeta”.

“El que pretenem amb aquest projecte és, oferir una alternativa educativa ambiental. Fer que el col·lectiu més jove, a partir d'allò que els hi agrada, aprenguen i assoleixen valors ambientals a la vegada que creixen artísticament. Aquestes dues vessants són necessàries pel creixement i desenvolupament personal, per així créixer com a societat.

“En finalitzar el projecte tots els participants (usuaris, educadors i educadores i artista) han d'haver experimentat quelcom personal, una experiència positiva on totes les parts siguen les beneficiades del projecte, a més de la societat en general”.

“Nuestros objetivos realmente se han cumplido ya que lo que pretendíamos es que los usuarios aprendieran a valorar los recursos que nos ofrece la naturaleza y la contaminación que suponen los residuos, además de actividades que resultan atractivas y divertidas para los usuarios (en este caso, niños) a la vez que fomentan el bienestar ambiental, por lo que la reutilización de materiales (reciclaje) para obtener otros, es una práctica muy importante en el mantenimiento de la calidad del medio ambiente”.

“Hemos aprendido a tratar de una manera más directa y profesional con el colectivo en cuestión, y sobre todo también a relacionar los contenidos teóricos con la práctica educativa, cosa que en nuestra opinión, es el pilar fundamental para el progreso social”.

“Durante la realización de nuestro proyecto y nuestras reuniones de seguimiento fuimos viendo cómo iban desarrollándose las actividades positivamente en general, ya que aparte de intentar fomentar la conciencia de los usuarios con los que pudimos trabajar, supuso una forma de “educar” para la sostenibilidad, de un modo divertido en el que tanto nosotras como los usuarios de los talleres nos divertimos y pasamos un buen rato aprendiendo y promocionando buenas prácticas.

“La conclusión que obtenemos tras la realización es que, en la sociedad, aunque existan recursos destinados exclusivamente a ofrecer servicios comunitarios y beneficiosos para grupos o

colectividades con necesidades a cubrir, no siempre se tratan con eficacia; pensamos que serían interesantes de mantener, ya que sí pensamos que es un recurso muy factible y muy positivo, pero que podría llegar a más gente de la que llega y tratar otros temas de interés”.

“El ApS ha servido para mejorar la eficacia del recurso, así como a la calidad del resultado en sus destinatarios y destinatarias, pero también para mejorar nuestra formación y profesionalización. Respecto a nuestras mejoras, hemos podido apreciar la necesidad de la creatividad y renovación de las prácticas educativas para mejorar el servicio que se ofrece”.

También hemos recogido algunas declaraciones sobre la materia en general, para tener una visión más global de la misma.

Declaraciones sobre la materia en general

“Por un lado consideramos que pese a parecer un tema muy específico si merece una atención como esta y por ello lo hemos llevado a cabo y los resultados han sido muy satisfactorios, tanto para nosotras como para los usuarios de la sesión. Nos ha ayudado a prestar atención a este tipo de cuestiones ambientales, las cuales no suelen ser tan nombradas (como la desertificación, el cambio climático, etc.)”

“No nos esperábamos tanta atención. Después es como el tema de la ecología, si te dices que de todas formas hay gente que sigue contaminando un montón, pues no haces ningún paso para preservar el medioambiente. Haciendo este proyecto sabemos que no vamos a erradicar la pobreza extrema ¡Ojalá fuese tan fácil! Pero es un pasito, y esperamos que siga...”

“Con la realización de este trabajo hemos aprendido diferentes talleres y actividades, que hemos tenido que buscar para llevarlos a cabo en el centro. En relación a estas actividades también nosotras, hemos adquirido competencias relacionadas con el reciclaje. A nivel personal nos hemos dado cuenta de que muchos de los residuos de los que nos deshacemos sin más, se pueden usar para hacer cosas que pueden ser muy útiles en nuestra vida cotidiana.

“Hemos sido conscientes de lo poco que se recicla y la poca concienciación que hay en general en la sociedad en la que vivimos. A la hora de comentar el trabajo que estábamos realizando tanto con amigos como con familiares nuestros y gente de fuera, nos hemos dado cuenta de que en general, se recicla poco y existe poca sensibilización en el tema. Algo que se podría trabajar y podría ser competencia nuestra como educadoras sociales”.

“Consideramos que es importante la labor del/a educador/a social para realizar entre otros, talleres de reutilización y reciclaje para concienciar y sensibilizar, de forma transversal, a toda la población”.

“Hemos quedado muy contentos con la implicación y participación de todos los jóvenes que han ayudado a que se pudiese llevar a cabo el proyecto. Pensamos que es un proyecto que puede tener una importante y larga continuidad ya que, pidiendo los permisos necesarios se pueden

plantear jornadas para la eliminación de plantas invasoras y más adelante ir introduciendo especies autóctonas para, de este modo, ir recuperando el estado natural de las riberas del río.

Ha sido muy interesante para conocer más a fondo cual es el estado real de las riberas de los ríos, la cantidad de plantas invasoras que existen o cuales son realmente las plantas que deberían poblar los alrededores de los ríos”.

“La manera de treballar la sostenibilitat serà a través de l’art. L’art l’utilitzarem com a mitjà per a treballar, ja que aquesta manera d’aprenentatge és significativa i es fa a partir de les experiències de cadascú.

D’altra banda, considerem de vital importància aquest tipus d’aprenentatge ja que a través d’ell podem aconseguir que es transmeta el sentiment de millorar la societat i la capacitat de provocar canvis en l’entorn en el qual vivim. Es tracta d’un aprenentatge productiu ja que els xiquets i xiquetes posen en pràctica els seus coneixements i habilitats amb una fi social, la qual cosa fa que troben el sentit als seus propis actes socials. En definitiva, és un mètode que ens ha permès unir la responsabilitat ciutadana amb la labor educativa”.

“Los objetivos curriculares han hecho que adquiramos beneficios académicos muy relevantes; pues nos hemos responsabilizado de nuestro propio aprendizaje, por lo que el grado de interiorización del Objetivo del Milenio tratado, estado actual del medio ambiente, marco legal internacional y los modelos alternativos, ha sido mucho más alto, despertando en nosotras/os un pensamiento crítico.

Al implicarnos y sentirnos responsables de los problemas sociales y medioambientales que nos rodean, nos han hecho darnos cuenta de lo importante que es actuar localmente para cambiar esto a nivel global. Además de derechos, los ciudadanos tenemos el deber de preservar el medio ambiente como legado a las generaciones futuras, pues mediante pequeñas acciones ciudadanas (no derrochar agua, reciclar, utilizar más transporte público, etc.) y acciones informativas como la que hemos llevado a cabo, se pretendería despertar la conciencia de las personas sobre esta problemática, pues nos afectan de manera importante y visible a todos los individuos, incluyendo la flora y la fauna.

Pensamos que nuestra acción ha sido enfocada desde una perspectiva educativa destinada al beneficio de la comunidad, pretendiendo conseguir la participación cívica que se solidarice con la problemática ambiental..., para medir si habíamos logrado inquietar a la gente en relación al consumismo desmesurado de la sociedad actual, la estrategia empresarial de la obsolescencia programada para dar continuidad al ciclo de consumo y las consecuencias que se derivan de este sistema para el medio ambiente y, especialmente, para los países del sur”.

“También nombrar que el hecho de redactar un marco teórico nos ha permitido que profundicemos mucho más en toda la problemática actual del medio ambiente (la destrucción de la capa de ozono, el deshielo en los polos, la extinción de la flora y la fauna de muchas zonas

de la Tierra, la contaminación acústica, por gases, los vertidos tóxicos de la industria, etc.). Estos conocimientos nos han llevado a investigar sobre las propuestas alternativas que se ofrecen por científicos y personalidades más concienciadas con el medio (teoría del bien común, el ecodesarrollo, la teoría del decrecimiento, etc.).

Ya conocíamos el concepto de obsolescencia programada, pero al ir al meollo del asunto nos hemos percatado de toda la manipulación de las grandes multinacionales al fabricar productos de corta duración sin casi probabilidades de arreglo, provocando el consumo desmesurado y la creación de vertederos en países del Sur que ocasiona a los habitantes con menos recursos problemas de salud entre otros”.

Como podemos observar los estudiantes han valorado muy positivamente esta metodología y la forma de aplicarla en la materia. Es importante que valoren esta metodología para su aprendizaje, y también han de tener un grado de empatía y de solidaridad con las personas a las que va destinado el servicio.

Los estudiantes han de opinar sobre su formación, en las materias han de participar desde el inicio de la materia en la evaluación de su aprendizaje, mediante una evaluación inicial, continua y final. La tarea del profesor en esta metodología es de acompañar al estudiante, observar sus progresos e intervenir cuando sea necesario. Es muy importante que el estudiante universitario tenga formación en el ámbito del servicio y evidentemente, el futuro profesional de la educación social.

El papel del docente tiene una gran importancia en las actividades de aprendizaje servicio. Su figura es clave para crear un ambiente que favorezca la confianza de los jóvenes en sus propias capacidades, pero también recorrer con éxito las distintas fases del proceso (son las siguientes: ¿por dónde empezar?, esbozar el proyecto, establecer relaciones de partenariado, planificación con el grupo, ejecución con el grupo, evaluación con el grupo y evaluación el equipo educativo). Es el responsable de alentar la autonomía, la toma de decisiones y garantizar espacios para la reflexión y la crítica. Crea medios estimuladores que predispongan a cada sujeto a aportar lo mejor de sí mismo y a comprometerse en un proyecto colectivo al servicio de la mejora de la realidad. Acción poco intervencionista que consiste en acompañar de manera cercana y activa a cada joven en su proceso personal a la vez que motiva al grupo para que asuma el protagonismo, tanto en cuestiones de organización como en la evolución de su aprendizaje (Martín, 2009, pp. 121-122).

7. CONCLUSIONES

Consideramos que el Aprendizaje-Servicio es una metodología muy vinculada con la formación del educador social y con la materia de educación para la sostenibilidad. Los estudiantes llevan a cabo sus Proyectos y los comparten con sus compañeros en el aula, produciéndose debates muy interesantes sobre las funciones del educador social.

Los estudiantes han de opinar sobre su formación, en las materias han de participar desde el inicio de la materia en la evaluación de su aprendizaje, mediante una evaluación inicial, continua y final. La tarea del profesor en esta metodología es de acompañar al estudiante,

observar sus progresos e intervenir cuando sea necesario. Es muy importante que el estudiante universitario tenga formación en el ámbito del servicio y evidentemente, el futuro profesional de la educación social.

El Aprendizaje Servicio es una metodología indicada para la formación de los titulados en el Grado en Educación Social

Como aspectos a considerar, es fundamental elaborar documentos con orientaciones para los estudiantes, se han de prever las dificultades que puede suponer la gestión y dirección del Aprendizaje Servicio en las materias de las titulaciones de Grado. Dado que es una materia cuatrimestral, es importante comenzar el Aprendizaje-Servicio desde las primeras clases, porque, en la realidad, se reduce a tres meses de clase.

Hemos observado diferentes campos de investigación y las áreas de la Educación para la Sostenibilidad, pueden formar parte de las temáticas del Aprendizaje Servicio.

Se ha de valorar los procesos de formación que implica el Aprendizaje Servicio en la formación de los Educadores Sociales, como referente de las políticas/programas sociales y educativos, y de todas las titulaciones de las Universidades, para un preparación para todo tipo de profesionales.

REFERENCIAS

- Adomsset, M., Godemann, J. y Michelsen, G. (2007). Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 385-402.
- Aznar Minguet, P. (2003). Educación ambiental para el desarrollo sostenible: hacia la construcción de la agenda 21 escolar. En V.J. Mangas Martín (Coord.), *Educación Ambiental y Sostenibilidad* (pp. 53-78). Alicante: Universidad de Alicante.
- Aznar Minguet, P. y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación* (número extraordinario), 219-237
- Aznar Minguet, P. y Ull, M. A. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao, Desclee des Brower.
- Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. En J. Delors (Presidente.), *Los cuatro pilares de la educación* (pp. 91-103). Madrid: Santillana – Ediciones Unesco.
- Elizalde, A. (2009). ¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas. *Revista de Educación* (número extraordinario), 53-75.
- Grado en Educación Social (2014). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://www.uv.es/graus/social/educaciosocial.htm>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- Martin, X. y Rubio, L. (2008). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.

- Martín, X., (2009) La pedagogía del aprendizaje servicio. En Puig, J. M. (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 121-122). Barcelona: Grao.
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P. (2011). Sostenibilidad en la Pedagogía Social y en la Educación Social. En M. Belando, *II Jornada monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro"* (314-326). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez-Agut, M. P. (2012). El Aprendizaje Servicio en las titulaciones de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social y su vinculación con la Pedagogía Social: inicio a la investigación vinculada al campo profesional. En S. Morales, J. Lirio, y R. M. Ytarte, *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (497-509). Valencia: Nau Llibres.
- Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)*, 18, 1-18.
- Martínez-Agut, M.P. y Ull-Solis, M. A. (2011). *Estatuto del Estudiante Universitario: presentación, discusión y valoración desde la sostenibilidad*. Ponencia en IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, Alicante, España.
- Martínez-Agut, M. P. y Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-14.
- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.
- Martínez-Agut, M. P., Ull, M. A. y Aznar Minguet, P. (2009). *Títulos que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas: análisis de las referencias a la sostenibilidad*. Poster presentado en VII jornadas de redes de investigación en la docencia universitaria, Universidad de Alicante, Alicante.
- Moffat, I. (1996). *Sustainable development: framework and methodologies*. Nueva York: Servicio de Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Moore, J. (2005). Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 76-91.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Artrophos.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE 31 de diciembre de 2010).

- Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado o Graduada en Educación Social (BOE 30 12 2011, DOCV 02 01 2012).
- Riechmann, J. (2000). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Taylor, P. W. (1989). *Respect for nature. A theory of environmental ethics*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea, En Puig, J. M. (Coord.), *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*(pp. 33-34). Barcelona: Grao.
- Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Aznar, P. (2009). *Competencias para la sostenibilidad en los planes de estudio de los nuevos títulos de grado*. Ponencia en VII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, Alicante, España.
- UNESCO (1998). *La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. (Conferencia Mundial sobre la educación superior. París. ED 98/CONF 202/7.2)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014: Plan de aplicación internacional. Proyecto*. Paris: UNESCO.

AS(u)⁵



**CIUDADES AMIGABLES PARA TODOS:
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN UNIVERSITARIA
EN ACCESIBILIDAD URBANA
A TRAVÉS DE OPENSTREETMAP**

Aitziber Mugarra¹, Cruz E. Borges² y Ángela García-Pérez¹

Universidad de Deusto¹
Deusto Instituto de Tecnología - DeustoTech Energy²



1. INTRODUCCIÓN

La idea que concibe este proyecto ha sido validada en publicaciones anteriores (Mugarra, Borges y García-Pérez, 2013a, en prensa), pero es en este caso cuando se expone un mayor desarrollo, tanto en términos de extensión como en el grado de maduración de su plataforma. A su vez, se advierte de que esta propuesta aún no ha sido puesta en práctica en entornos de docencia universitaria, aunque sí existen ciertos precedentes que se detallan a lo largo de las siguientes páginas.

En primer lugar, teniendo en cuenta ciertas dificultades del colectivo de personas con dificultades motoras, se pretende visibilizar y analizar los indicadores de sostenibilidad que faciliten la elaboración de informes sobre accesibilidad por parte de grupos de estudiantes universitarios.

Tomando el Aprendizaje-Servicio como fuente de aprendizaje en el territorio (Villa, 2013) y como herramienta para superar las barreras a la participación y fomentar así la inclusión social (Mendía y Moreno, 2010), se abordan las necesidades percibidas para esta propuesta mediante el uso de *OpenStreetMaps* (OSM).

A su vez, las potencialidades de los proyectos integrados en Aprendizaje y Servicio (Mendía, 2012) confieren a la interdisciplinariedad de este proyecto una mayor coherencia entre sus contenidos y metodología colaborativa; así como el enfoque de Diversidad Funcional y su énfasis en la participación comunitaria conlleva un co-protagonismo social de los colectivos beneficiados en el servicio. Este recorrido en cuanto a la **participación**¹ (desde las distintas unidades de análisis de esta experiencia) se hace eco de movimientos internacionales como el de “Ciencia Ciudadana”.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

A continuación, se describe el proyecto en relación a las tareas a realizar por sus participantes y desde dos grandes bloques necesarios para el desarrollo y justificación de la propuesta: la estructura de nuestra plataforma (punto 2.1) y nuestra percepción de la accesibilidad, participación y diversidad funcional (punto 2.2).

En un primer contacto, pudiera parecer que corresponden al aspecto “técnico” y al “social”, pero no sería posible establecer esa dicotomía en la realidad, pues ambas componentes se precisan entre sí, como medio y como fin.

2.1. Estructura de nuestra plataforma

La plataforma agrega en torno a ella a distintos colectivos de diversa índole e intereses. Se ofrece una descripción panorámica en la figura 1.

1. Se hace constar que la tipografía en negrita presente en las citas en el texto forma parte del énfasis que estos autores pretenden dotar a cada enunciado, no constando su uso en las fuentes originales. No quisieran con ello alterar el significado de las mismas.

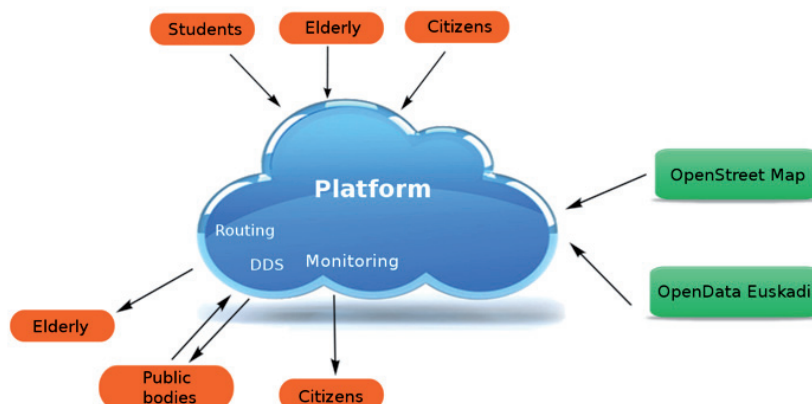


Figura 1: Estructura de la plataforma Ciudades Amigables. Elaboración propia.

En la parte superior de la figura 1 (cuadros naranjas) se encuentran los estudiantes y personas con dificultades motoras que serán junto con otros voluntarios los que realicen el **trabajo de campo**. Este trabajo de campo consistirá en dos tareas principales:

- Tarea 1: Interiorización de las barreras que presenta la ciudad para los distintos colectivos con dificultades motoras.
- Tarea 2: Realización de un muestreo sistemático de la ciudad en la que se anoten en la plataforma (nube azul en la figura 1) las barreras estudiadas en la tarea 1.

La plataforma consta de tres módulos diferenciados:

1. la base de datos,
2. el sistema de adquisición de información y
3. el módulo de visualización, análisis y utilidades.

2.1.1. La base de datos: iniciativa OpenStreetMap

La base de datos usada es la proporcionada por la iniciativa *OpenStreetMap* (OSM). Esta iniciativa pretende crear un mapa del mundo de forma colaborativa. De hecho, en ciudades densamente pobladas su cobertura es muy superior a cualquier alternativa pública o comercial. Sin embargo, al ser un proyecto basado exclusivamente en las contribuciones de voluntarios, las zonas menos pobladas suelen sufrir de lagunas de mayor o menor gravedad. En estos casos, como paso previo a la tarea 2, será necesario completar la información del mapa. Para ello es posible usar imágenes de satélite para dibujar los puntos de interés o importar la información oficial que se encuentra en los portales de datos abiertos institucionales (como *OpenData Euskadi* o la web de la *Dirección General del Catastro*) o bien introducir directamente esta información en el propio muestreo.

2.1.2. Sistema de adquisición de los datos

Para esta fase se usan las herramientas que proporciona la propia iniciativa OSM de forma que los datos recogidos quedan a disposición del resto de la comunidad de usuarios. En el

caso de usar imágenes por satélite las herramientas más usuales son iD (2014), orientada al uso casual, o JOSM (2014), orientada a los usuarios entrenados. En ambos casos es probable que sea necesaria una cierta instrucción en ambas herramientas. El caso ideal es que los alumnos con perfil más técnico aprendan usando los manuales que la propia comunidad ha desarrollado (Humanitarian OpenStreetMap, 2013), aunque también es posible asistir a alguno de los talleres que se realizan de forma periódica por toda la geografía española. Si se piensa usar información de fuentes institucionales para acelerar el proceso (Borges et al., 2013), será necesario contar con la ayuda de personal experto de la comunidad para realizar la tarea pues este tipo de acciones está restringida por el comité de datos de OSM a fin de evitar problemas tanto con los derechos de los datos como por la posible introducción masiva de información no modificable fácilmente.

Para la toma de datos en campo que se va a realizar en la tarea 2, existen varias herramientas con soportes para *smartphones*. La más interesante, desde el punto de vista de los datos a recoger, es WheelMap que facilita la introducción de información sobre accesibilidad en los distintos puntos de interés ya existentes en el mapa. Este es la razón para completar el mapa a priori. Sin embargo, si se pretende completar el mapa a la vez que se visita el municipio sería necesario usar herramientas más generalistas como Go Map!! (2014) o Vespucci OSM editor (2014), de hecho el propio editor iD funciona razonablemente bien en este tipo de dispositivos para esta tarea.

2.1.3. El módulo de visualización, análisis y utilidades

Podríamos identificar este módulo como los servicios que ofrece la plataforma a la sociedad, siendo tres los colectivos que se benefician de ello (caracterizados en color naranja en la parte inferior de la figura 1).

Este módulo está siendo desarrollado actualmente por investigadores de DeustoTech (Pijoan, Borges, Peña y Alonso-Vicario, 2014) y la herramienta se puede consultar libremente en <http://energia.deusto.es>. Un ejemplo se puede ver en la figura 2.

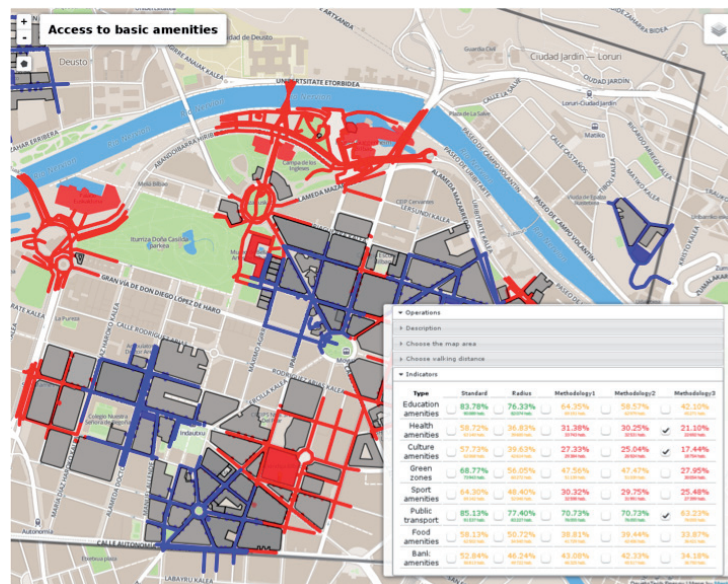


Figura 2: Página web de visualización de resultados. Resultados del porcentaje de población con acceso a pie a distintas infraestructuras municipales de Bilbao. Elaboración propia.

Como su nombre indica, este módulo consta a su vez de tres componentes que están diseñados para atender las necesidades de distintos colectivos (recuadros naranjas inferiores de la figura 1).

En primer lugar, el **módulo de visualización** representa en el mapa los datos recogidos y almacenados en la tarea 2 junto con el resto de información contenida en *OSM*. De hecho, este módulo, por el momento, no realiza ninguna operación especial, pues simplemente muestra los mapas generados por la iniciativa *OSM*. Con este módulo se pretende dar un servicio a la sociedad en general que permita estar informada sobre la situación actual en materia de accesibilidad de los lugares donde habita y pueda tomar decisiones informadas.

Así, al respecto de quienes realicen el trabajo de campo, podríamos establecer en relación a ello una tercera tarea (en este caso, específica para los estudiantes de la experiencia de Aprendizaje-Servicio) y complementaria a las dos descritas anteriormente:

- Tarea 3: el alumnado analiza los resultados de la recogida de datos suya y de sus compañeros y pueden realizar un informe de mejora donde se pueden detallar los puntos más conflictivos desde el punto de vista de los colectivos estudiados.

Posteriormente, el módulo de análisis consta, a su vez, de tres componentes:

1. cálculo de indicadores de sostenibilidad,
2. sistema de ayuda a la decisión y
3. simulador de escenarios.

Actualmente, solo una parte de la primera componente está terminada de implementar (se puede ver una captura de pantalla en la figura 2). Esta parte calcula la población que tiene acceso a pie a determinadas infraestructuras municipales como zonas verdes, centros de salud, colegios, etc. de interés. Adicionalmente, este análisis se puede hacer por edad de la población o por accesibilidad de la infraestructura. Del mismo modo, se están desarrollando las otras dos componentes. La primera de ellas será capaz de precisar las localizaciones que maximicen el retorno social de una inversión económica en mejoras a la accesibilidad (como se aprecia en la figura 1, desde la plataforma a las administraciones); mientras que la segunda permitirá a las administraciones públicas definir distintos escenarios de desarrollo urbano y analizar los indicadores con el fin de evaluar qué políticas serán necesarias en cada uno de ellos (desde las administraciones a la plataforma).

Esta herramienta, obviamente, no es funcional sin la etapa de recogida de datos llevada a cabo por la comunidad de colaboradores de *OSM* en general y por los estudiantes en particular. A su vez, sirve de gran utilidad para las administraciones públicas a la hora de planificar rehabilitaciones de infraestructuras así como a la ciudadanía a la hora de escoger vivienda o solicitar mejoras en su barrio.

Finalmente, el **módulo de utilidades** contiene una plataforma de enrutamiento seguro. Esta plataforma usa los datos de *OSM* junto con algunas estimaciones del tráfico que circula y del perfil de elevación del terreno para guiar de forma segura a las personas con dificultades motoras por la ciudad.

2.2. Accesibilidad, Participación y Diversidad Funcional

La Accesibilidad Universal es un derecho, como así lo recogen distintas convenciones de las Naciones Unidas. En nuestro ámbito nacional, la ley específica desde 2008 que la administración tiene que garantizar el diseño universal:

Se entenderá por diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad cuando se necesiten (BOE, 2008, p. 20649).

Con todo ello, este concepto de diseño universal no puede confundirse (no al menos en su totalidad) con la eliminación de barreras arquitectónicas.

Así, la presente propuesta de Aprendizaje-Servicio que planteamos no se limita a la detección y posible eliminación de dichas barreras (en lo tradicionalmente identificado como arquitectónico o en otros elementos de la accesibilidad urbana como los considerados por movimientos como el de Lectura Fácil), sino al enfoque participativo desde y para el que se realizan dichas actuaciones.

Es por ello, junto al resto de la justificación de este sub-apartado, que entendemos a las personas con dificultades motoras también como colaboradores dentro del proyecto (como portadores de conocimiento), más allá de su rol como meros receptores del servicio (que, a su vez, les permita incrementar su participación social).

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igual de condiciones con las demás (ONU, 2006, p. 2).

De hecho, conceptos como el de la participación han sido incorporados a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF)* emitida por la Organización Mundial de la Salud (2001) y su implementación en cuanto a “autodeterminación” es uno de los *Indicadores de Calidad de Vida* desarrollados por Shalock y Verdugo (2003), ampliamente reconocidos por la comunidad científica internacional.

En nuestro entorno, las referencias normativas y legales han establecido un marco normativo en cuanto a la integración social (Ley 13/1982), accesibilidad universal (CERMI, 2003), autonomía personal (Ley 39/2006) y promoción del modelo comunitario (Ley 12/2008). Todo ello propicia la creación de planes específicos como el dirigido a la “participación y calidad de vida de las personas con discapacidad en Bizkaia” (Diputación Foral de Bizkaia, 2010).

De nuevo, se reconoce el valor de la participación asociado a la Calidad de Vida, como herramienta de Inclusión Social y se resaltan “las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades” (ONU, 2006, p. 2).

A su vez, teniendo en cuenta la universalidad de los indicadores anteriormente citados (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, inclusión social y derechos), también nos encontramos ante un cambio de paradigma sobre la definición de discapacidad, en torno a los derechos y a la dignidad de las personas

con reconceptualizaciones como el de Diversidad Funcional, vinculado a la esencia de la Vida Independiente y a los Derechos Humanos (Romañach, 2010).

Con todo ello, nos apoyamos en el enfoque de *Diversidad Funcional*, que nos ofrece una mayor fundamentación teórica y social a este proyecto de Aprendizaje-Servicio: una concepción más amplia de términos como el de la discapacidad y/o envejecimiento; no sólo en cuanto a tramos de edad y barreras, sino en cuanto a una percepción global de los derechos, de las oportunidades/sesgos de los contextos, superando el modelo que señala (aún hoy) las dificultades en y desde las personas.

3. PARTICIPANTES

Aunque el protagonismo pedagógico de la experiencia de Aprendizaje-Servicio recae en el alumnado de diferentes titulaciones universitarias, no podría realizarse dicho proyecto sin la participación de docentes e investigadores de su universidad, de personas con dificultades motoras (personas mayores y/o con diversidad funcional) y representantes de diversas instituciones, como la administración municipal.

Como apuntábamos en secciones anteriores, el trabajo de campo que sostiene la plataforma propuesta está compuesta por diferentes colectivos de población (estudiantes, personas con dificultades motoras, voluntarios...), entendiendo a las personas con dificultades motoras no sólo como receptores de su servicio (visibilidad de barreras y facilitadores de la accesibilidad urbana), sino como actores que pueden ofrecer formación y/o información para un mejor desarrollo del proyecto.

Así, además de fundamentarse como práctica de Aprendizaje y Servicio, este proyecto se adecúa a los principios del movimiento de “Ciencia Ciudadana”. Este paradigma incide en la participación social como un potente recurso para la investigación y así ha sido ya percibido por organismos como la Comisión Europea (Socientize Project, 2013).

En nuestro caso, el diseño de nuestra propuesta se correspondería con un tercer nivel de participación según la clasificación dada por Haklay (2013), en el que determinados colectivos sociales aportan valor, sentido, acciones y conocimientos a la definición del problema y a la recogida de datos (ver figura 3).

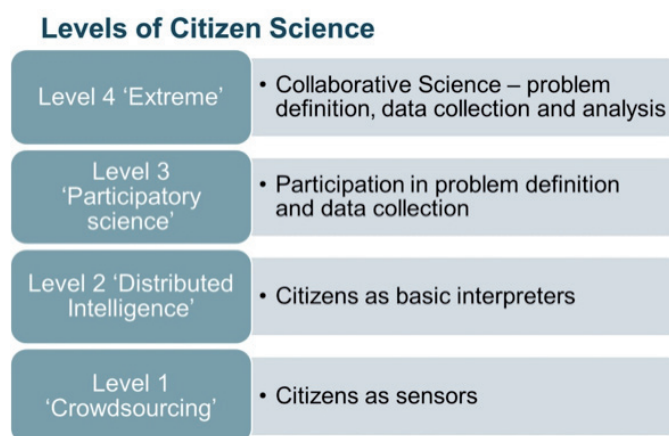


Figura 3: Niveles de participación en Ciencia Ciudadana. Fuente Citizen Science –overview and typology of participation (Haklay, 2013).

Nuestra propuesta confiere la elaboración del informe final enteramente a los estudiantes universitarios. Así, al ser la comunidad universitaria quien poseería por completo la producción científica del proyecto, de momento no podríamos alcanzar un máximo nivel de participación en términos de Ciencia Ciudadana.

4. NECESIDADES DETECTADAS

Como ya se ha descrito anteriormente, la motivación de este proyecto surge de la necesidad de detectar y visualizar barreras a la inclusión social desde los entornos de accesibilidad urbana, en concreto con el objetivo de preservar y generar enrutamientos seguros para las personas con dificultades motoras, pudiendo extrapolarse a medidas de accesibilidad universal para toda la población.

5. SERVICIOS

Al compaginar el uso de una plataforma colaborativa mundial como es OpenStreetMap con nuestra percepción de la diversidad funcional, de la accesibilidad universal, para dotar de un servicio a un contexto urbano concreto, no hacemos sino inspirarnos en el conocido “Piensa globalmente, actúa localmente”, del original “Think Global, Act Local” atribuido a Patrick Geddes. Como diría Dewey, el Aprendizaje-Servicio necesita a “su medio local como a su médium”, dado que

No se lleva a cabo el Aprendizaje Servicio “para” o “hacia” a una comunidad. Se representa “en” y con la comunidad, a través de la comunicación y la actividad compartida entre las personas que pueden articular el beneficio mutuo y la reciprocidad de intereses que consigue el servicio compartido. (Traducción propia; Plater, 2012, p.33).

Así, nuestro alumnado universitario es protagonista en cuanto a lo pedagógico, pero co-autor en lo social, pues los socios comunitarios no sólo tienen mucho que aportar, sino que es nuestra responsabilidad incorporar su conocimiento a nuestra investigación y docencia en vistas a revertirlo una mejora en la formación de nuestro alumnado y en la de la Calidad de Vida de las personas que conforman nuestra comunidad. Todo ello sin olvidar la relación de reciprocidad y el enfoque de prosocialidad en el servicio (Batlle, 2009).

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Para que el alumnado universitario pueda realizar las tres tareas descritas (ver sección de descripción de la plataforma), no sólo es indispensable cierta formación sobre esta herramienta tecnológica, sino también sobre la diversidad funcional y la inclusión social; desde diferentes espacios, conocimientos y expertos (más allá de lo académico y/o profesional, también desde la experiencia personal) universitarios y comunitarios.

Así, al requerir esta propuesta de un **enfoque interdisciplinar**, el aterrizaje de los aprendizajes puede corresponderse a diversas asignaturas y titulaciones. Más allá del desarrollo que implica y requiere esta propuesta en la competencia social y ciudadana, es necesario involucrar **contenidos específicos de cada área** con un fin profesionalizante. Sea cual fuese la

materia o carrera universitaria en la que se evaluase esta propuesta (desde Ingenierías, Educación Social, postgrados en discapacidad, etc.), proponemos algunos objetivos fácilmente extrapolables y que permiten diferentes niveles de adecuación:

- Detectar barreras y facilitadores para la inclusión social, concretando componentes de dicho proceso en cada realidad social concreta: presencia, aprendizaje y participación.
- Crear sistemas de registro compartidos, sistematizando protocolos para la recogida de datos cooperativamente.
- Ejercitar competencias comunicativas: estrategias de divulgación y de escucha activa para desempeñar un mejor trabajo colaborativo.
- Contextualizar contenidos teóricos de la asignatura en la propia realidad social, en beneficio de la funcionalidad de los mismos y dotándolos de significado social. (Mugarra, Borges y García-Pérez, 2013a, p. 123).

Así, el proceso de acción-reflexión del Aprendizaje y Servicio permite **dotar a los aprendizajes académicos de significado social** (Martínez, 2010), incrementando entre sus componentes la resiliencia comunitaria, el compromiso cívico, la alteridad, la solidaridad desde un enfoque prosocial y el sentimiento de pertenencia (Ministerio de Educación de Argentina, 2007), pudiendo ser encontrados todos ellos en la experiencia propuesta:

- Sentimiento de pertenencia a la institución educativa (...) a la que los alumnos van a representar cada vez que acudan a un servicio (comunitario o asociativo) y tengan que presentarse para pedir información o devolver la generada por sí mismos; así como pertenencia al barrio y/o ciudad mapeada.
- Resiliencia comunitaria, creando vínculos con las instituciones y las personas que las conforman, incluyendo a los usuarios de los servicios de discapacidad (y/o personas mayores). Ellos pueden convertirse en unos excelentes compañeros de trabajo de campo, al opinar desde su propia vivencia.
- Compromiso con el trabajo a desempeñar y el desarrollo hacia una conciencia más cívica y participativa.
- Alteridad, proporcionando un servicio social al “donar” su trabajo a las instituciones.
- Solidaridad entendida como encuentro, como una posibilidad para colaborar con otras instituciones en horizontalidad, prescindiendo de consideraciones paternalistas propias de los modelos tradicionales de discapacidad. (Mugarra, Borges y García-Pérez, 2013a, p. 124).

Puede encontrarse un primer acercamiento al diseño de evaluación de los aprendizajes de esta propuesta en la publicación de Mugarra, Borges y García-Pérez (2013a), en función del

modelo de competencias en la Universidad de Deusto (Universidad de Deusto, 2001; Villa y Poblete, 2008).

7. CONCLUSIONES

Si aspiramos que la “Sociedad de la Información sea una sociedad para la cohesión social”, precisamos de compromiso, medidas y proyectos para que el “mundo de la discapacidad se vea beneficiado por el diseño para todos y las tecnologías habilitantes” (Jiménez Lara, 2003).

Sin embargo, esa “cohesión social” no puede limitarse a la presencia, también tiene que garantizar el aprendizaje y la participación de las personas con diversidad funcional. El uso de las tecnologías se antoja en este sentido insuficiente, es necesaria una ciencia comprometida con lo social, como las iniciativas de “Tiendas de la Ciencia” de Aprendizaje y Servicio de doctorandos al servicio de su entorno local o la difusión de aplicaciones de Software Libre al servicio de medidas inclusivas e interdisciplinares.

Así, consideramos esta propuesta como un ejercicio de diseño universal coherente con su teoría en términos experienciales-metodológicos (Sánchez-Fuentes, 2013) y del modelo colaborativo no sólo entre los docentes académicos y alumnos universitarios, sino también con la comunidad; una experiencia para la “escucha activa”, para la confianza y el entendimiento de otros lenguajes distintos al propio.

Precisamente, en este proyecto confluyen diferentes lenguajes y dimensiones de los mismos: percibimos paralelismos e intersecciones entre la filosofía que fundamenta el Aprendizaje y Servicio y la del Software Libre (Borges y García-Pérez, 2013, en prensa); entre la resiliencia comunitaria y el Modelo de Calidad de Vida, especialmente sobre aspectos como la “autodeterminación”, la capacidad de decidir, de “resistir”. Podremos conseguirlo siempre y cuando contemos con apoyos, los que todos necesitamos en ajuste a nuestras necesidades.

Compartir conocimiento entre distintas disciplinas implica “defender” los propios modelos, explicar y re-definir conceptos que dábamos por sabidos en nuestro campo específico y que, en ese proceso de “alfabetización” pueden ser cuestionados por quien aprende y por quien enseña. Por ejemplo, en cuanto a la “discapacidad”: ¿cuáles son los límites de su descripción? ¿quién lo “es” y quién no? ¿ser o estar? ¿qué determina una situación de discapacidad?

Por tanto, con estas iniciativas se consolida la relación entre el desarrollo tecnológico y el compromiso cívico de la comunidad universitaria en diálogo con la sociedad (Pérez-Sedeño, 2003) y, a su vez, se contribuye a romper la dicotomía entre las propias áreas universitarias (en cuanto a disciplinas y también en cuanto investigación, transferencia y docencia) lo científico-técnico y lo humano-social construyendo cooperativamente, al servicio de un mismo fin.

En definitiva, nuestra pretensión es poner en valor la evidencia de que la colaboración no sólo genera alianzas y promueve la optimización de los recursos, sino que genera soluciones más enriquecedoras que la resolución aislada, sesgada por nuestras relativas formaciones.

REFERENCIAS

- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje y Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-91). Barcelona: GRAÓ.
- BOE (2008). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, hecho en Nueva York, 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, 96 (21 abril 2008), pp. 20648-20659.
- Borges, C. E., Pijoan, A., Sorrosal, G., Oribe-García, I., González, M. y Kamara, O. (2013). Uso de fuentes de información geográfica voluntarias en proyectos de ingeniería. *VII Jornadas SIG Libre*. Recuperado de <http://paginaspersonales.deusto.es/cruz.borges/Papers/13GIS.pdf>.
- Borges, C. E. y García, A. (en prensa). Colaborando en proyectos de software libre: una experiencia enriquecedora, multidisciplinar y transfronteriza. *Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS-U-4: Creando sinergias*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Cogswell, B. (2013). Go Map! (Versión 1.1) [Software]. Recuperado de <https://itunes.apple.com/WebObjects/MZStore.woa/wa/viewSoftware?id=592990211&mt=8>
- CERMI, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2003). *Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad*. (LEY 51/2003, de 2 de diciembre). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diputación Foral de Bizkaia (2010). *Plan para la participación y calidad de vida de las personas con discapacidad en Bizkaia. 2010-2013*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Acción Social.
- Haklay, M. (2013). Citizen Science and Volunteered Geographic Information –overview and typology of participation. En D. Z. Sui, S. Elwood y M. Goodchild (Eds.), *Crowdsourcing Geographic Knowledge: Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice* (pp. 105-122). Berlin: Springer.
- Humanitarian OpenStreetMap. (2013). *LearnOSM*. Recuperado de <http://wiki.openstreetmap.org/wiki/LearnOSM>
- iD (Version 1.5.1) [Software]. (2014). iD OpenStreetMap editor. Disponible en <http://ideditor.com/>
- JOSM (Versión 7287) [Software]. (2014) JOSM OpenStreetMap editor. Recuperado de <http://josm.openstreetmap.de/>
- LEY 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, 30 abril 1982, 103, pp. 11106-11112.
- LEY 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales. *Boletín Oficial del País Vasco*, 24 de diciembre de 2008, 246, pp. 31840-31924.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendía, R. (2012). *Guía n.º 5, Aprendizaje y Servicio Solidario: un proyecto integrado de aprendizaje*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

- Mendía, R. y Moreno, V. (2010). *Guía n.º 3, Aprendizaje y Servicio Solidario: una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Ministerio de Educación de Argentina (2007). *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario. Antología 1997-2007*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007_antologia_10.pdf
- Mugarra, A., Borges, C. E. y García-Pérez, A. (2013a). Aprendizaje y Servicio en contextos universitarios: construyendo Ciudades Amigables. *II Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente*. Bilbao: Aristos Campus Mundus.
- Mugarra, A., Borges, C. E. y García-Pérez, A. (en prensa). Construyendo Ciudades Amigables: una propuesta de Aprendizaje y Servicio Universitario. *Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS-U-4: Creando Sinergias*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- OpenStreetMap Contributors. (2014). *OpenStreetMap*. Recuperado de <http://www.openstreetmap.org>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Pérez-Sedeño, E. (2003). Los científicos, el público y la torre de marfil. En Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), *Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España, vol. 27* (pp. 57-63). Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología
- Pijoan, A., Borges, C. E., Peña, Y.K. y Alonso-Vicario, A. (2014). Uso de algoritmos de enrutamiento para el cálculo de indicadores de sostenibilidad. *VIII Jornadas SIG Libre*. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9041/UsoAlgoritmos-Article.pdf?sequence=2>
- Plater, W. M. (2012). The context for International Service Learning. An invisible Revolution is Underway. En R. Bringle, J. Hatcher, J. y S. Jones (Eds.), *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research* (pp. 29-56). Virginia, VA: Stylus.
- Romañach, J. (2010). Diversidad Funcional y Derechos Humanos en España: un reto para el futuro. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 2, 71-87.
- Sánchez-Fuentes, S. (2013). *Aplicación del paradigma del diseño universal en la educación universitaria: implantación de estudios y percepción sobre inclusión de medidas curriculares*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/123055>
- Shalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Socientize Project (2013). *Green Paper on Citizen Science: Citizen Science for Europe - Towards a better society of empowered citizens and enhanced research*. Recuperado de http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=4121
- Universidad de Deusto (2001). *Marco Pedagógico. Orientaciones generales*. Bilbao: A.G. Rontegui.

- Villa, A. (Ed.). (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning América Latina.
- Villa, A., Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vespucci (Versión 0.9.3). [Software]. (2014). *Vespucci - An OpenStreetMap Editor for Android*. Recuperado de <https://code.google.com/p/osmeditor4android/>.



AS(u)⁵



**APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA DE MADRID: CULTURA DE COMPROMISO Y
ACCIÓN SOCIAL**

Leticia Abad Moreno¹, Noelia García Sánchez¹,
Ana García Laso² y Domingo Alfonso Martín Sánchez²

Fundación Tomillo¹

Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería (UESEVI)
E.T.S.I. de Minas y Energía - Universidad Politécnica de Madrid²



1. INTRODUCCIÓN

1.1. Desarrollo de Competencias Sociales en las Enseñanzas de Ingeniería

En la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía (ETSIME) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), se está desarrollando desde el año 2006 un proyecto que en su origen fue una “Cátedra de Ética y Valores en la Ingeniería”. Con el tiempo ha ido tomando forma y hoy es algo más ambicioso: la “*Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores en la Ingeniería*” (UESEVI).

El equipo de la UESEVI entiende por **competencias sociales** aquellas que van más allá de la titulación o rama específica, y que tratan de formar a los alumnos en una serie de conocimientos y valores, que les permitan actuar como ciudadanos comprometidos con las personas, y sobre los bienes comunes que formarán su escenario de profesión (Medioambiente y Sociedad).

La convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una buena oportunidad para formar a los alumnos de los nuevos grados en competencias sociales, dando por sentado que nuestras universidades proporcionan una formación demostradamente buena en competencias específicas. En este documento se plantea la estrategia diseñada por la Escuela de Minas y Energía a través de la UESEVI, para potenciar el aprendizaje social a través de un programa basado en la conjunción del Mentoring, la Ética y los Valores, el Emprendimiento Social y el Aprendizaje Servicio. Se habla de la motivación y el compromiso social a través de la colaboración directa con entidades cualificadas como la Fundación Tomillo o Las Religiosas de María Inmaculada. (Muñoz, Flor, García Laso y Martín, 2011)

La UESEVI, llega a la metodología del aprendizaje servicio en un esfuerzo por cumplir el objeto para el cual fue creado la universidad: engendrar y transformar al hombre, por obra de la ciencia y del saber, lo que supone un profesional técnico, científico y humano. No podemos reducirnos a contenidos técnicos sin implicarnos en el ejercicio de la comprensión crítica de la realidad. La inteligencia crítica de algo implica la percepción de su razón de ser.

En el contexto español, la Universidad en el ámbito de las ingenierías, proyecta un aprendizaje muy técnico aplicado, con el cual debe la ética entrelazarse para obtener los resultados deseados. En una escuela de ingeniería en la que se buscan resultados y soluciones prácticas, la ética y los valores deben entrar por el mismo camino. El aprendizaje servicio es una herramienta que permite aunar las tres vertientes y enseñar de forma práctica conceptos teóricos humanistas como son la ética, los valores y los que de ellos se derivan.

Desde entonces, este proceso novedoso ha sido interesante, rico en matices y diverso en iniciativas (asignaturas, proyectos externos y mentoring), no exento de dificultades, pero con una trayectoria evolutiva positiva que ha ido moldeando la agenda temática de los cursos impartidos.

Aplicar la metodología educativa del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) en la universidad permite que la formación de los estudiantes vaya más allá de sus competencias técnicas profesionales (Ryan, 1995; Westbrook, 1991). En el caso específico de la UPM, permite tra-

bajar desde lo práctico las competencias genéricas¹, algunas de las cuales tienen un marcado carácter transversal (Figura 1).

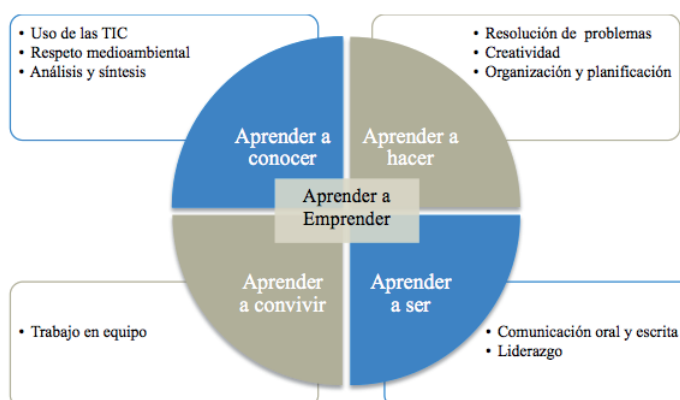


Figura 1. Relación entre los pilares de la educación² y las competencias genéricas de la UPM. Elaboración propia a partir de <http://www.zerbikas.es/guias/es/0.pdf> y <http://innovacioneducativa.upm.es/competencias-genericas>

Del mismo modo, cubre la necesidad de introducir contenido práctico en cada área específica de conocimiento con ejemplos reales de aprendizaje que se enmarcan fuera del aula. Estos contextos reales deben enfrentarse a perfiles de vulnerabilidad, donde existan una serie de necesidades que no se están satisfaciendo por ningún otro colectivo o institución. En este punto, una vez identificada la necesidad social, la metodología de ApS vincula el diseño del aprendizaje a la utilidad social de la práctica que se diseña.

Los participantes viven este proceso desde el inicio. La práctica se reflexiona y se diseña para que ellos puedan participar de las situaciones en las que, por la propia definición del proyecto, se desarrollen las competencias y habilidades requeridas. A través de la experiencia cada uno va haciendo una historia consciente de su propia persona y por tanto, de sus propios valores.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

2.1. Hacia el Emprendimiento Social: Práctica de Aprendizaje Servicio

Al igual que el resto de las actividades de la UESEVI, el planteamiento de esta actividad ha ido evolucionando tras la experiencia de años anteriores, la opinión de los participantes y la situación socio-económica actual. Lo que comenzó siendo un ejercicio piloto impulsado, se está convirtiendo en un curso “in crescendo”, más complejo y motivador. Su complejidad no debe asustar, pues radica principalmente en el hecho de ir incorporando actores nuevos cada año lo que por otro lado, es signo del éxito del programa.

La asignatura de Aprendizaje Servicio está configurada como una actividad formativa y aparece en el catálogo general de la UPM. Aquí se mezclan alumnos de planes antiguos para los cuales supone 1,5 créditos- y alumnos del plan Bolonia -que tienen reconocidos

1. <http://innovacioneducativa.upm.es/competencias-genericas/formacionyevaluacion>

2. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana ediciones - UNESCO.

unos 2 ECTS-. Se clasifica como una actividad de cooperación solidaria que se imparte en el segundo cuatrimestre del curso, y aunque pueden ser independientes, se plantea como una prolongación práctica de otra de las actividades formativas de la UESEVI: “*Ética en la Ciencia y la Ingeniería*”.

Aunque está preparada para los dos planes de estudios coexistentes tienen un claro matiz de evaluación continua con exigencia de presencia y participación en clase, por lo que se requiere un alto nivel de compromiso del alumno. No se solicita un perfil académico concreto, lo cual nos permite aceptar estudiantes de cualquier especialidad o rama de la ingeniería, pero sí se busca una voluntad clara de participar en actividades sociales, y que tengan interés por el emprendimiento y la integración social.

Los objetivos de esta asignatura son integrar los valores de forma práctica a través de la realización de un proyecto técnico, desarrollando actitudes como la participativa y la solidaria. Aunque generalmente la actuación se realiza después del proceso de formación, en nuestro caso, hemos confeccionado una variante de la técnica de ApS: desarrollar el trabajo de campo antes del proceso de formación junto con la Fundación Tomillo, y otro proyecto después del proceso formativo -centrado en el diseño de la actuación con inmigrantes que buscan trabajo como domésticas-, bajo el apoyo de las religiosas del Colegio María Inmaculada.

2.1.1. Caso mixto: Luces y Acción: Electricidad y Compromiso Social + Ya no tengo miedo a los ratones: Informática y Compromiso Social. Curso 2012-2013

El curso 2012-2013 la actividad formativa “*Hacia el emprendimiento social: Práctica de Aprendizaje Servicio*” cumplía su tercera edición. Este año fue especial, pues se ofertaron dos alternativas que terminaron confluyendo en un acto de clausura final.

El Centro Antonio Orozco perteneciente a la Fundación Tomillo, nos ofreció en noviembre realizar la parte práctica con ellos. Teníamos un inconveniente con las fechas, pues el curso de la UESEVI estaba pensado para comenzar en abril, sin embargo, puesto que fue la primera organización con la que participamos, no quisimos dejar pasar la oportunidad. Nuestros estudiantes empezarían “la casa por el tejado”, es decir, harían primero la parte práctica y después asistirían a las clases teóricas, algo con lo que los puristas del ApS no estaban muy de acuerdo. Aún así, seguimos adelante.

Las prácticas con la Fundación Tomillo, al igual que el primer año, consistieron en realizar inspecciones eléctricas en algunas casas e instalaciones del Barrio de Carabanchel. Los estudiantes de ingeniería acompañaron con éxito a los estudiantes del Centro Antonio Orozco durante sus inspecciones, enfrentándose a la realidad laboral y social. Los alumnos de este centro pertenecen a un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y estudian un curso de Operaciones Auxiliares de Montaje de Instalaciones en Edificios.

Por otro lado, en abril teníamos la oportunidad de ofrecer por segunda vez, un curso de informática al colectivo de mujeres inmigrantes pertenecientes al Centro Social cercano a la Escuela de Minas y Energía, (Religiosas de María Inmaculada). Esta opción, a la que tendrían que asistir a las primeras clases teóricas también los estudiantes que realizaron las prácticas con la Fundación Tomillo, terminó convirtiéndose en una segunda opción para todos. Es decir, los estudiantes que ya habían participado, supieron explicar a sus compañeros desde la

experiencia, en qué consiste el aprendizaje servicio y por qué tenían que cursar la asignatura. Sin darnos cuenta, habíamos encontrado una fórmula de motivación muy efectiva, pues la Fundación Tomillo tiene tanta experiencia y calidad en su trabajo, que los alumnos supieron contagiarse de entusiasmo y positividad al resto de sus compañeros. Por supuesto, después de preparar los cursos de informática para las nuevas participantes, todos decidieron continuar hasta el final.

Por tanto, lo que comenzó siendo un problema de metodología y horarios, terminó siendo una ventaja a la hora de acercarnos a los alumnos y transmitir el sentido del curso (Figura 2).



Figura 2. Relación de entidades sociales. Curso 2012-2013. Elaboración propia.

2.1.1.1. Luces y Acción: Electricidad y Compromiso Social

En primer lugar, fue necesario presentar el proyecto a los nuevos participantes: los alumnos de la UPM. Los estudiantes de PCPI ya conocían el proyecto y habían sido formados en las habilidades y destrezas que tendrían que poner en práctica: competencias técnicas de electricidad y transversales de organización.

Cuando todos conocían el proyecto, hubo una primera toma de contacto en la que los participantes pudieron conocerse, se formaron los equipos de trabajo (uno o dos alumnos de la Universidad con uno o dos alumnos de PCPI), y se pusieron en común dudas y objetivos. Los alumnos de Tomillo explicaron el contenido técnico que se iba a tratar (Figura 3), mientras los alumnos de la Universidad asimilaban conceptos y comenzaban a diseñar una estructura que les ayudara a organizar su propia información en las revisiones eléctrica (Figura 4).



Figura 3. Explicación eléctrica. Foto de archivo UESEVI.

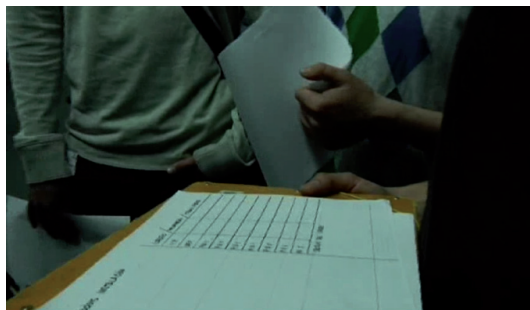


Figura 4. Fichas de inspección eléctrica. Foto de archivo UESEVI.

El proyecto fue exigiendo un mayor número de encuentros para preparar el material necesario que les permitiera realizar un buen servicio. Se constituyeron las fichas de intervención mediante un trabajo en equipo y un seguimiento on-line del trabajo para la finalización de las tareas.

Entre sesión y sesión de trabajo en equipo se realizaron seguimientos personalizados de los alumnos, tanto de unos como de otros, haciendo especial hincapié en diseñar un espacio específico para un acompañamiento grupal, que permitiese el seguimiento y reflexión del desarrollo de las habilidades y valores que se estaban poniendo en juego. De esta forma, el alumno de la Universidad disponía de un tiempo específico, con el elemento enriquecedor del grupo, para realizar la evaluación propia de la posición tomada frente al proyecto, y de las propuestas de mejora que debía realizarse a sí mismo antes de entrar en el siguiente espacio en común con el compañero.

Una vez hechas conscientes las correspondientes mejoras con respecto a actitudes, habilidades y valores, se procedía al siguiente espacio de reunión con el compañero, con la intención de evaluar los materiales para la intervención y proceder a la realización del servicio.

De esta forma los equipos se distribuyeron por centros receptores procediendo a la inspección de la instalación, identificación de puntos de riesgo e identificación de fugas energéticas y recogiendo la información necesaria para su posterior análisis (Figuras 5 y 6).



Figura 5. Realización de la inspección. Foto de archivo UESEVI.

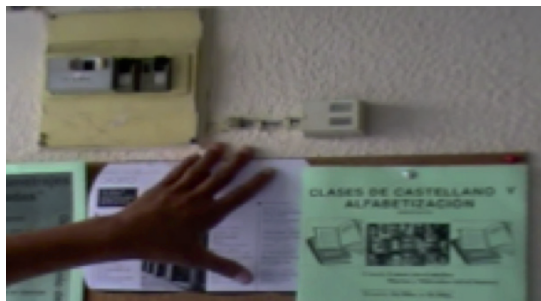


Figura 6. Realización del asesoramiento. Foto de archivo UESEVI.

De nuevo se intercaló una sesión grupal de evaluación y propuestas de mejora de las actitudes, habilidades y valores movilizados, previa al siguiente espacio de reunión de los participantes en la que trabajaron en equipo realizando el análisis conjunto de la información técnica recopilada en la intervención, y planificando el asesoramiento a realizar al usuario de la instalación.

Por último, se realizó una sesión conjunta para extraer conclusiones y propuestas de mejora del proyecto y trabajar las evaluaciones cruzadas, tanto de los alumnos de Universidad a los de PCPI como viceversa, además de la evaluación que se obtuvo del propio cliente

La evaluación ha estado presente en todas las etapas del proyecto. En el caso de la UPM, se realizó una evaluación online personalizada y una evaluación de las competencias personales³. Además, tanto los alumnos de la Fundación Tomillo⁴ como los de la UPM⁵ tuvieron espacios de reflexión y herramientas para valorar la experiencia y a sus compañeros, en cuanto a los profesores, tras finalizar el proyecto se reunieron para buscar mejoras que ayudasen a la continuidad del proyecto el año siguiente⁶.

2.1.1.2. Ya no tengo miedo a los ratones: Informática y Compromiso Social

En este caso el equipo de la UESEVI se desplazó hasta el Centro de las Religiosas de María Inmaculada (RMI) para ir preparando el terreno. Tuvimos que presentamos y explicar de nuevo en qué consistía el proyecto, pues habían cambiado de Madre Superiora. Esta mujer nos recibió amablemente, nos contó la labor que hacían desde el Centro Social y escuchó nuestra propuesta. Parecía encantada con la actividad y en seguida nos indicó un horario en el que los alumnos podrían ir a contar el proyecto y convencer a las protagonistas, pues este año serían los estudiantes, acompañados del profesor, los que se enfrentarían al grupo de mujeres y les plantearían su oferta. (Figura 7)

3. Véase anexo 1: Evaluación de competencias y habilidades personales.

4. Véase anexo 2: Evaluación al compañero PCPI-UPM.

5. Véase anexo 3: Evaluación al compañero UPM-PCPI.

6. Véase anexo 4: Mejoras a introducir en el proyecto de ApS.



Figura 7. Presentación del proyecto a los alumnos de la UPM. Foto de archivo UESEVI.

En el contexto de la Universidad el diseño del proyecto se realizó ensamblando contenidos teóricos que se impartían en la asignatura de Ética y Valores en la Ciencia e Ingeniería, siendo éstos parte de las bases del desarrollo del proyecto. En primer lugar, fue necesario presentar el proyecto a los alumnos de la UPM, proporcionándoles además, formación en las habilidades y destrezas que tendrían que poner en práctica (Figura 8).

Centrarse en el usuario, sus necesidades y las razones últimas que motivan su comportamiento.

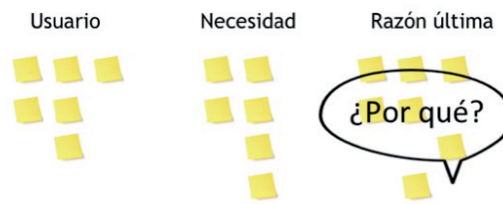


Figura 8. Diapositiva del curso de ApS. Material de trabajo UESEVI.

Además de las competencias transversales de desarrollo de personas, gestión de equipos y organización, se trabajó con una herramienta de pensamiento de diseño (Design Thinking), de tal forma que los alumnos pudieran enfrentarse al proyecto trabajando al máximo la creatividad en grupo, y el diseño centrado en las personas sin olvidar el objetivo del proyecto: satisfacer una necesidad.

En esta primera sesión, también se les explicó que debían entregar un diario de campo. Un diario de campo es una referencia escrita de lo que les va pasando cada día que trabajan en el proyecto:

- Vivencias de lo que hacen, dicen, hacen o dicen sus compañeros, profesores o las mujeres participantes.
- Aprendizajes, conocimientos que van adquiriendo, cosas que les llaman la atención durante el proceso y sin juicios.
- Pensamientos y/u opiniones, que tienen de lo que ocurre, de las personas con las que trabajan o de sí mismos.

- Emociones o sentimientos y valores, cosas que van sintiendo a lo largo de todo el proceso, emociones que les surgen, y valores que creen que están poniendo en práctica o que ven poner en práctica a los demás.

Se trata de dedicar un momento de reflexión tras cada sesión y atender a las emociones que surgen en todo el proceso.

Por último, recibieron algunas pautas para realizar las entrevistas (Figura 9). Regla de oro: **la empatía**. La forma de abordar las entrevistas sería por parejas. Al acercarse, siempre debían preguntar si a la persona le importaba que la grabasen o se escribiera lo que estaba diciendo. El objetivo de las entrevistas era conocer a las mujeres para diseñar un curso personalizado. Los alumnos no debían quedarse en la necesidad informática, sino que queríamos que profundizaran en sus necesidades y motivaciones, en sus gustos y en cómo se sentían ellas ante la informática y ante su situación.

ALGUNAS PISTAS PARA LAS ENTREVISTAS	Acercarse a las personas sin prejuicios
	Ayudarles a sacar todo lo que nos quieran decir.
	Actuar con audacia y sin agresividad.
	Invitar a contar, nunca forzar.
	Tratar de entender las emociones, motivaciones o valores que aparezcan.
	Continuar con la última palabra de la persona que tengamos enfrente.

Figura 9. Algunas pistas para las entrevistas. Elaborado por el equipo de la UESEVI.

El segundo día, cuando todos conocían el proyecto, diseñaron el material necesario para llevar al Centro RMI y dar difusión a los cursos. Los alumnos se desplazaron hasta el centro con sus carteles y listas de inscripción y contaron a las mujeres lo que estaban ofreciendo. No se trataba de “soltar un rollo”, debían motivarlas para que se apuntaran a los cursos y escuchar sus necesidades (horarios, dificultades para asistir, otras preferencias, otras necesidades, etc.). Como ya teníamos la experiencia del año anterior, les advertimos que una de las razones por las que no asistieron muchas de las chicas del año pasado fue porque tenían hijos pequeños y no podían dejarlos solos, así que los estudiantes habían programado incluso un servicio de guardería. Pero el factor sorpresa siempre existe en los proyectos de ApS, y tras proponer la actividad y escucharlas, nos dimos cuenta de que la demanda principal de estas mujeres era aprender inglés.

Por la duración del curso, se trataba de un servicio que no podíamos abordar, sin embargo, para enlazarlo con la informática, nos ofrecimos a enseñarles a encontrar recursos en la web: cursos gratuitos, traductores, diccionarios, etc. y les animamos a asistir al menos el primer día para que pudiéramos llegar a un acuerdo en las entrevistas.

Un día antes de la siguiente sesión los estudiantes recogieron las listas y volvieron a contar el proyecto al grupo de mujeres que se encontraban allí. Al día siguiente, clasificaron a las participantes según las demandas que hubieran elegido y realizaron las entrevistas por equipos siguiendo las pautas que habíamos visto en clase (Figuras 10-12).



Figura 10. Entrevista a las mujeres (I). Curso 2012-2013. Foto de archivo UESEVI.



Figura 11. Entrevista a las mujeres (II). Curso 2012-201. Foto de archivo UESEVI.



Figura 12. Entrevista a las mujeres (III). Curso 2012-2013. Foto de archivo UESEVI.

El cuarto día, con la información que obtuvieron en las entrevistas, y utilizando los métodos aprendidos en las primeras sesiones, los estudiantes trabajan en equipo para diseñar los cursos. En esta ocasión se habían detectado dos necesidades diferentes: por un lado, había

mujeres que querían aprender temas relacionados con la informática (nivel básico, internet, programas concretos, etc.) y por otro, un gran número de alumnas seguían solicitando los cursos de inglés. Los estudiantes consiguieron dividir los cursos de tal forma que todas las necesidades quedaran cubiertas, y además, volvieron a introducir el tema del currículum, puesto que se trataba de un colectivo en paro.

Durante los últimos 20 minutos, las mujeres (algunas con sus hijas, incluso con sus maridos), volvieron a visitarnos para conocer los contenidos de los niveles, dar su aprobación y decidir en qué grupo les gustaría estar (Figuras 13 y 14).



Figura 13. Exposición de los cursos de informática a los participantes. Foto de archivo UESEVI.



Figura 14. Mujeres durante la exposición de los cursos de informática. Foto de archivo UESEVI.

Entre sesión y sesión de trabajo en equipo, se realizaron seguimientos personalizados donde los estudiantes planteaban sus dudas sobre los diarios de campo, o sus preocupaciones sobre cómo abordar los cursos de informática.

Los equipos se distribuyeron por niveles y durante dos días recibieron sus cursos. Los alumnos les entregaron el material que habían preparado, les dieron sus correos electrónicos por si querían seguir consultando dudas y les invitaron a la clausura del curso donde se les haría entrega de un diploma (Figuras 15-18).



Figura 15. Cursos de informática 2012-2013. (I). Foto de archivo UESEVI.



Figura 16. Cursos de informática 2012-2013. (II). Foto de archivo UESEVI.



Figura 17. Cursos de informática 2012-2013. (III). Foto de archivo UESEVI.



Figura 18. Cursos de informática 2012-2013. (I). Foto de archivo UESEVI.

El cierre del curso se celebró en el Salón de Actos de la Fundación Gómez Pardo. Estaba programado dentro del acto de Clausura de las Actividades de la UESEVI y fue muy emocionante, pues asistieron todos los participantes del curso de ApS: alumnos, mujeres y estudiantes de la Fundación Tomillo; los alumnos del curso de Ética y Valores en la Ciencia e Ingeniería; y los alumnos del Proyecto Mentor. Después de la entrega de diplomas y la merienda, hicimos una visita al museo histórico minero y a la mina de la E.T.S.I. de Minas y Energía (Figuras 19- 24).



Figura 19. Profesor Domingo Alfonso Martín. Clausura de las actividades UESEVI. Curso 2012-2013.
Foto de archivo UESEVI.



Figura 20. Clausura de las actividades de la USEVI 2012-2013. Entrega de Diplomas a los participantes de la UPM. Foto de archivo UESEVI.



Figura 21. Clausura de las actividades de la USEVI 2012-2013. Entrega de Diplomas a las mujeres que participaron en los cursos de informática. Foto de archivo UESEVI.



Figura 22. Clausura de las actividades de la USEVI 2012-2013. Representantes de la Fundación Tomillo
Foto de archivo UESEVI.



Figura 23. Clausura de las actividades de la USEVI 2012-2013. Alumnos de la Fundación Tomillo.
Foto de archivo UESEVI.



Figura 24. Clausura de las actividades de la USEVI 2012-2013. Todos los participantes de las distintas actividades. Foto de archivo UESEVI.

La evaluación ha estado presente en todas las etapas del proyecto y se ha recogido en forma de diario de campo. Las mujeres también tuvieron su espacio de reflexión, comentarios y propuestas de mejora.

A continuación se muestran algunos fragmentos de los diarios de campo de los estudiantes del curso 2012-2013.

“...Me hubiera gustado haber podido ir por lo que nos contaron nuestros compañeros, chicos de unos 16 años que por las distintas circunstancias que les ha tocado vivir su camino ha ido por otro lado y han actuado de manera diferente delante de su situación de cómo posiblemente

lo haríamos nosotros. Sólo con escuchar las experiencias vividas por los compañeros, te das cuenta de lo enriquecedor que fue el encuentro tanto para los chicos de Tomillo como para mis compañeros”.

“Al principio me sorprendió la actitud de las mujeres, parecían desconfiadas, pero me di cuenta de que lo que estaban eran sorprendidas de que nosotros hubiésemos organizado un curso específico para ellas y gratis”.

“...Rosa era ama de casa, Janina era maestra de Primaria en Perú pero aquí no ejercía y era ama de casa y Margarita nos dijo que era podóloga en Perú y que aquí en España trabajaba en una peluquería. Me gustó mucho el ambiente que había, eran muy simpáticas y había mucha complicidad entre ellas, lo que hizo mucho más ameno la entrevista”.

“Esta ha sido mi primera experiencia de aprendizaje servicio, pero sin duda espero que no sea la última, ya que me ha aportado muchísimo más de lo que he hecho. He conocido a gente estupenda, tanto de la universidad como de fuera, y me ha enseñado que conocimientos que nosotros vemos como algo que viene “de serie”, no son ni tan usuales ni tan accesible para otros grupos sociales y como con un poco de dedicación y esfuerzo les podemos dar muchísimo y aprender nosotros aun más”.

3. PARTICIPANTES

3.1. Luces y Acción: Electricidad y Compromiso Social

El grupo estaba compuesto por 11 alumnos procedentes de la UESEVI (en su mayoría futuros Ingenieros de Minas) y 15 alumnos procedentes de un grado de electrificación del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la Fundación Tomillo. El nivel académico era distinto, pero tanto los unos como los otros tenían miedo de no estar a la altura. Los estudiantes de ingeniería estaban acostumbrados a resolver problemas sobre el papel, y no sabían si serían capaces de afrontar la parte práctica, por otro lado, los chicos de PCPI veían a los universitarios como profesionales inalcanzables. Una cosa estaba clara, ambos estaban nerviosos y emocionados con el proyecto.

3.2. Ya no tengo miedo a los ratones: Informática y Compromiso Social

El grupo estaba compuesto por 8 alumnos procedentes de la UESEVI (en su mayoría futuros Ingenieros de Minas), los 11 alumnos de la UESEVI que ya habían cursado la parte práctica en la Fundación Tomillo, un colectivo de mujeres inmigrantes que buscaban empleo (entre 10 y 15), y algunos maridos de las mujeres (2). De nuevo el nivel académico era distinto, pero tanto los unos como los otros estaban emocionados.

A continuación se muestra un gráfico (Figura 25) con la evolución del número de participantes que ha tenido la actividad de ApS desde el año 2010 al 2014.

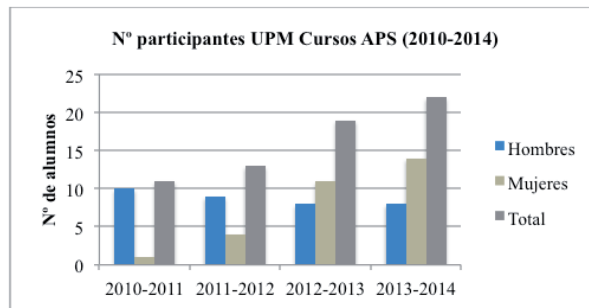


Figura 25. Número de participantes en la actividad de Aprendizaje Servicio (2010-2014). División por sexos. Elaboración propia.

4. NECESIDADES DETECTADAS

4.1. Luces y Acción: Electricidad y Compromiso Social

Para Fundación Tomillo las necesidades detectadas que impulsaron esta iniciativa fueron varias.

La necesidad nuclear que significó el punto de partida, fue la referente a los y las jóvenes estudiantes del Centro de Segunda Oportunidad de Tomillo. Basándose en las tasas de fracaso escolar, en los perfiles de los/las jóvenes que acceden a centros de PCPI, y a datos referentes a paro juvenil nacional así como a participación social joven, la organización implantó este proyecto de ApS con el alumnado de la rama de electricidad. Y atendiendo a la calidad educativa de la experiencia desarrolló la colaboración con UPM para facilitar el aprendizaje cooperativo entre alumnado de PCPI y universitario, así como la colaboración con Iberdrola como formadora especialista para facilitar el nexo entre sistema educativo (secundaria y universidad) y empresa.

Por otro lado, al incluir un servicio solidario del alumnado a la comunidad se respondía a un doble objetivo social, la prevención de riesgos eléctricos así como la promoción de eficiencia energética, referente a las necesidades que dibuja el Horizonte 2020; y la mejora del capital social de los barrios al desarrollarse a través del trabajo en red con entidades y la atención directa a domicilios de las zonas, respondiendo a la necesidad de reconstrucción de tejido asociativo y comunitario de los barrios, altamente deteriorado por el impacto que la crisis económica está teniendo en las localidades, como el cierre de asociaciones vecinales o la individualización y dualización de la sociedad (mayor distancia ricos-pobres).

4.2. Ya no tengo miedo a los ratones: Informática y Compromiso Social

El Centro de Religiosas de María Inmaculada nos llamó la atención por la cantidad de mujeres que encontrábamos todos los días en su puerta (Figura 26). Tras hablar con las monjas supimos que únicamente tenían sitio para 30 personas. Las que conseguían entrar, además de los servicios de escucha y asesoramiento, tenían la posibilidad de ser entrevistadas para empleos domésticos o cuidado de ancianos.

Pensamos que no era justo que después de llegar hasta allí muchas mujeres se quedaran en la calle, y puesto que parecía un caso más cercano a los estudiantes tanto por la cercanía del centro, como por la posibilidad del servicio, decidimos elegir el Centro RMI como participante del proyecto.



Figura 26. Mujeres en fila para entrar en el Centro de RMI. Fuente: Google Maps⁷.

5. SERVICIOS

5.1. Luces y Acción: Electricidad y Compromiso Social

La experiencia consistía en realizar una revisión eléctrica de una serie de instalaciones de un barrio de la Comunidad de Madrid (Carabanchel). La inspección se haría por equipos multidisciplinares de universitarios con alumnos de PCPI, y supuso un doble servicio: el servicio de la inspección de las instalaciones eléctricas y el servicio de dar a conocer la Universidad a jóvenes en riesgo de exclusión.

En cuanto a resultados del servicio se puede hablar de cohesión ciudadana o inclusión social. El servicio prestado consiste en una identificación de puntos de riesgo de una instalación eléctrica y la realización de un informe que lo avala para que el receptor del servicio pueda presentarlo donde considere conveniente para su posterior ejecución. Pero este servicio supone un medio para la obtención de otra serie de beneficios sociales para los que se piensa el proyecto. *“Los vecinos del barrio ahora reconocen a los chicos como los chicos que han estado en sus viviendas o en los distintos centros, antes eran los chicos del Orozco, incluso los veían con miedo...”*⁸. La inclusión social es una consecuencia directa de la propia acción que se observa de forma inmediata y en el transcurso del proyecto y la cohesión ciudadana se observará a medio o largo plazo si de una forma continuada se siguen realizando este tipo de prácticas. *“Hemos visto realidades que de otra forma jamás hubiésemos conocido que puedes tener en cuenta en otro momento”*⁹

5.2. Ya no tengo miedo a los ratones: Informática y Compromiso Social

La experiencia consistía en entrevistar a un grupo de mujeres inmigrantes para diseñarles un curso de informática personalizado. Las entrevistas se harían por equipos (2-3 estudiantes de la UPM y 2-3 mujeres). Supondría un doble servicio: por un lado, la formación de las

7. Curiosamente el satélite de Google tomo la foto en esta calle cuando las mujeres estaban esperando en fila para entrar al Centro de Religiosas de María Inmaculada de la Calle Ríos Rosas de Madrid. <https://maps.google.es/maps?q=rios+rosas+21&ie=UTF-8&hq=&hnear=0xd4228f7a0791d41:0x8d77025b6753e6b1,Calle+de+R%C3%ADos+Rosas,+21,+28003+Madrid&gl=es&ei=v4zjUqqAOcWk7QbD3oHIDQ&ved=0CDEQ8gEwAA>

8. Lara. Dinamizadora de la Asociación de Vecinos de Tercio Terol.

9. Rodrigo Mangas Calvo. Alumno de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas.

mujeres al recibir el curso de informática y su acercamiento a las instalaciones de la Universidad; por el otro, acercar a los estudiantes de la UPM al problema de la inmigración. El curso de informática era una excusa, lo que realmente pretendíamos con las entrevistas es que los grupos se conocieran mutuamente y descubrieran distintas realidades que les hicieran reflexionar.

Otro resultado observado es la continuación del interés por el proyecto una vez terminado el esquema de créditos del programa. Un porcentaje de los alumnos participantes siguieron vinculados al proyecto participando en su difusión y en su rediseño para continuación del año próximo, rediseño del que podían o no beneficiarse, generando una plataforma de transmisión. El alumno en este momento desarrolla el protagonismo entrando activamente en la propuesta de mejoras, que obligan al equipo de diseño y al docente a trabajar sobre la realidad tanto del alumno como del receptor del servicio. Los alumnos al implicarse orientan sus propuestas a la generación de mayor número de espacios en común y creación de vínculos de mayor duración.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

La utilidad social que define este tipo de prácticas se convierte en utilidad personal y permite a los alumnos que pasan por un programa de estas características, modificar esquemas o estructuras mentales definidas en la interiorización de sentirse uno mismo útil. Esto amplía la capacidad de aprendizaje. Los alumnos adquieren la responsabilidad de que el servicio salga adelante, y al estar trabajando con personas, desarrollan el compromiso necesario para que eso ocurra. Esta parte relacional influye mucho en el componente motivacional del proyecto. De forma natural aparece la motivación encontrando, los alumnos, sentido en su aprendizaje. Paralelamente nos encontramos con la mejora del éxito académico en los alumnos participantes.

6.1. Luces y Acción: Electricidad y Compromiso Social

En relación a las competencias técnicas, por las características del proyecto, el rendimiento académico evaluable según las técnicas tradicionales, obtiene sus resultados directos en los alumnos de PCPI. Éstos mejoran de una manera importante su rendimiento y obtención de conocimientos técnicos así como la parte transversal de capacidad de organización; *“los chicos se han intentado preparar, tú les dices que tienes un examen con ellos mañana y a lo mejor se preparan el día de antes o vienen aquí a la aventura a ver que surge y sin embargo, sí se han molestado en prepararse en intentar concretar las dudas que tienen...”*¹⁰. En el caso de los alumnos de la Universidad la evaluación no es tan inmediata y el rendimiento debe medirse posteriormente, en el contexto profesional para los alumnos de últimos cursos o en el desarrollo de habilidades en la propia Universidad en años posteriores y actividades posteriores, debido a la puesta en juego por el momento únicamente de competencias transversales en este caso: desarrollo de personas, gestión de equipos, habilidades organizativas y liderazgo.

En las Figuras 27 y 28 aparecen las evaluaciones que hicieron los alumnos de PCPI a los de la UPM y viceversa.

10. Alberto Gallardo. Profesor de electricidad del Programa de Cualificación Profesional Inicial del Centro Orozco. Madrid.

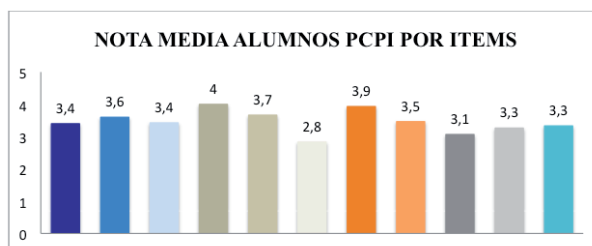


Figura 27. Nota media alumnos PCPI por ítems. Fuente: Fundación Tomillo.

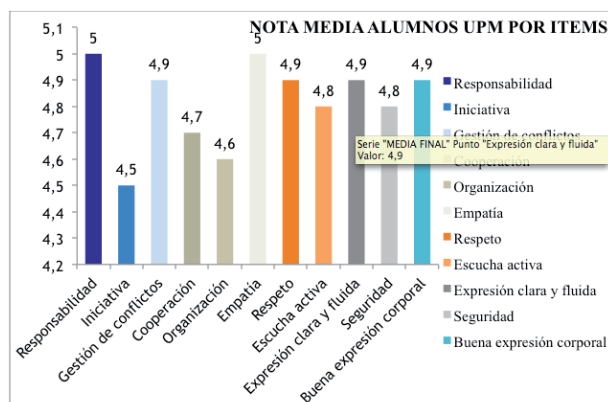


Figura 28. Nota media alumnos UPM por ítems. Fuente: Fundación Tomillo.

6.2. Ya no tengo miedo a los ratones: Informática y Compromiso Social

El objetivo general del proyecto es el desarrollo de valores en ambos colectivos, alumnos y mujeres. Para ello se ha incidido en las competencias transversales de la Politécnica: comunicación, creatividad, liderazgo en equipo, trabajo en equipo y TIC. El eje estructural ha sido crear un proyecto que permita satisfacer las necesidades de búsqueda de empleo, y autoestima de estas mujeres a través de la informática. Para ellas supone una oportunidad de aprender temas concretos de forma personalizada, mientras que los alumnos de la UPM refuerzan sus competencias en cuanto a desarrollo de personas, gestión de equipos, habilidades organizativas y liderazgo.

Como objetivo secundario se intenta romper las posibles barreras sociológicas existentes entre los alumnos de la UPM y el colectivo de mujeres inmigrantes. Este objetivo secundario se desarrolla en dos fases: una primera de acercamiento y conocimiento de los individuos, y una segunda incluida dentro del proceso de aprendizaje. Se ha podido constatar que esta barrera sociológica existente entre los dos colectivos es fácilmente salvable en el desarrollo del ApS.

7. CONCLUSIONES

La tecnología, en conexión con el progreso científico, es la principal fuerza que produce el cambio en la humanidad. Los ingenieros desarrollan esta tecnología en el ámbito de la industria, la agricultura o la pesca, lo que lleva de forma implícita a la generación de impactos económicos, sociales y medioambientales en el ejercicio de su profesión, impactos que inciden no siempre positivamente sobre la sostenibilidad de los recursos y sobre la calidad del

medio, con efectos sobre el aire, el agua y la tierra y sobre la socio economía de la población afectada.

La necesidad que surge de desarrollar un programa que introduzca las dimensiones éticas en la formación de los ingenieros en general, se fundamenta en las consecuencias que se derivan del manejo de cualquier tecnología si éste no se hace teniendo en cuenta ciertos criterios. Esta necesidad se hace cada día más evidente desde el momento en que los principales agentes innovadores, las empresas, se están inclinando a adoptar el concepto de Responsabilidad Social. Las empresas, la administración, la política y la sociedad en general, necesitan empezar a contar con personas más allá de contar con profesionales.

El estudiante de ingeniería, principal protagonista del desarrollo del futuro inmediato, cuenta con ciertas limitaciones a la hora de integrar en su “hacer” la incorporación de dichos criterios éticos dada la lejanía de su formación técnica con respecto a estos temas.

Se han presentado un conjunto de experiencias desarrolladas en el marco de un programa educativo sobre Ética y Valores en la Ingeniería, que desvelan aspectos interesantes para una visión amplia de la innovación social, tratando de avanzar en su comprensión y aplicaciones. Esta práctica está comenzando a generar un cambio de cultura que habla de colaboración, que deja de considerar únicamente los intereses particulares para trabajar en un proyecto común que promueve el compromiso libre y voluntario, y la eficiencia en el trabajo. Fomentar una educación en este sentido, pretender formar una sociedad con los ojos abiertos, capaz de empezar a responder a la realidad, de poner en valor sus propios talentos, y de afrontar sus propios retos. (Muñoz et al., 2011; Sachs, 2012; Social Innovation, 2007)

La iniciativa del Aprendizaje-Servicio busca la calidad del aprendizaje técnico que se adquiere con la docencia reglada, a través de la devolución a la sociedad del beneficio del conocimiento aprendido. El aterrizaje en esta herramienta tiene su lógica desde dos perspectivas: la primera es la búsqueda de concreción de la enseñanza ética a través de actuaciones reales, la segunda, despertar un espíritu crítico que permita a los estudiantes empezar a caminar hacia esa trayectoria de implicación con la sociedad de la que habla el Emprendimiento Social.

Los alumnos de la UPM que han elegido participar en esta experiencia, han conseguido con su esfuerzo convertirse en personas polifacéticas, capaces de trabajar en equipos multidisciplinares, desarrollar la actividad en un lugar de trabajo desfocalizado (Universidad y Asociaciones colaboradoras), asumir distintos roles en un mismo proyecto, vivir la responsabilidad que supone dirigir o formar parte de un equipo para que el trabajo esté hecho a tiempo, enfrentarse a un servicio real, sentir la satisfacción de haber prestado un servicio, sentir la frustración de no haber conseguido un objetivo, desarrollar la capacidad de reacción ante imprevistos, interiorizar la cultura del error y asumir el factor sorpresa de trabajar con y para las personas.

7.1. Éxito del programa

Uno de los rasgos distintivos de nuestro programa es hacer coincidir en un mismo nivel educativo a agentes que normalmente no se encuentran relacionados. Es habitual encontrar interacciones entre estudiantes y profesores a niveles de secundaria, también entre profesos-

res de Universidad y estudiantes de secundaria, pero no es tan habitual encontrar alumnos de Universidad interactuando con profesores de secundaria. Además, en nuestro caso se propone llevar al mismo nivel: por un lado a alumnos y profesores de secundaria con alumnos y profesores de Universidad, y por otro, a alumnos y profesores con empresas privadas.

Una vez resuelto el problema de la interacción entre las diferentes poblaciones, se nos planteó el reto de conseguir un número de alumnos suficiente que garantizase la continuidad del programa. Ante este reto diseñamos con gran éxito, dado los índices de participación, asignaturas y actividades que eran compartidas por alumnos de planes antiguos y de grados. Además, involucramos en el proceso a los alumnos que ya habían demostrado cierta sensibilidad por aspectos sociales, y que estaban incluidos dentro del Proyecto Mentor de nuestro Centro. De esta forma, los alumnos que comenzaban siendo mentorizados en los primeros años de su formación, pasaban a ser mentores en cursos posteriores y después, se integraban dentro de las asignaturas de carácter social entre las que se encontraba el ApS.

Por último, dada una estrategia tan particular, fue necesario analizar dónde situar los diferentes procesos del ApS en nuestras actividades. De esta forma, encontramos una fase de reflexión muy clara en la asignatura “*Ética en la Ciencia y la Ingeniería*”, un servicio muy diferenciado en las prácticas de la asignatura “*Hacia el Emprendimiento Social: Práctica de Aprendizaje Servicio*” y el desarrollo de un proyecto en la parte de emprendimiento social de la asignatura “*Ética en la Ciencia y la Ingeniería*” que también era efectivo en el diseño del proyecto de ApS.

Una vez analizadas estas tres conclusiones, tenemos el convencimiento de haber conseguido establecer una cultura social en el ámbito de la ingeniería, y concretamente en las titulaciones de la ETSIME, encaminada a fomentar lo que hemos considerado desde un principio nuestra misión, que es general cultura social.

7.2. Líneas de futuro

Desafortunadamente, la separación física y el propio desarrollo de las Escuelas de la UPM (con instalaciones en distintos edificios y ciudades), hace que las relaciones entre ellas no siempre sean fáciles. Deberían promoverse más las actividades que existen en unas y otras, evitando que se dupliquen esfuerzos, optimizando el trabajo y permitiendo adaptar de forma colaborativa los currículos hacia los escenarios actuales.

Además, sería necesario formar una Mesa de Coordinación en la UPM donde discutir temas de competencia social: desarrollo, ciudadanía activa, sostenibilidad, todo está convergiendo, incluso la búsqueda acreditación ABET exige actividades de este tipo; por ejemplo, en la Escuela de Industriales tuvo mucho peso su programa de Responsabilidad Social, y en el caso de la Escuela de Minas y Energía (aunque todavía está pendiente de resolución), lo ha tenido la UESEVI.

Las actividades que se proponen desde la UESEVI permiten el aprendizaje social y colaborativo, posibilitan el desarrollo de competencias tanto técnicas como transversales, e implican un aprendizaje a lo largo de la vida, porque introducen la realidad en el aula y sacan el aula a la realidad. Permiten la movilidad de la educación, pues los alumnos desarrollan su trabajo donde está la necesidad, así como el desarrollo de un espíritu emprendedor en el te-

reño cada vez más importante de la innovación social. En definitiva, brindan a los alumnos la oportunidad de vivir casos parecidos a los que se encontrarán en su vida laboral, con la ventaja de poder equivocarse y experimentar “éxitos” y “fracasos”.

Se trata por tanto de sumar esfuerzos, de aunar trabajos bien hechos, pues nuestra capacidad transformadora no debería limitarse a lo que hacemos en algunos momentos puntuales, es decir, las exigencias de los nuevos títulos deberían obligarnos a compartir experiencias y diseñar currículos donde converjan competencias específicas y transversales (entre ellas sociales). No basta con actividades formativas que se puedan elegir, pues por regla general, los alumnos que las cursan suelen estar concienciados con los temas, sin embargo, son precisamente aquellos que no lo están, los que deberían cursarlas. En un futuro, la Universidad debería verse como un “Laboratorio vivo de sostenibilidad”.

REFERENCIAS

- Fundación Zerbikas (2014). *Guías prácticas*. Recuperado de <http://www.zerbikas.es/es/guias.html>
- Muñoz, E., Flor, B, García Laso, A. y Martín, D.A. (2011). Experiencias cruzadas sobre innovación social: El valor de las interéticas. En I. Díaz y A. Muñoz (Ed.), *Participación y cultura científica en contexto internacional* (pp. 225-250). Madrid: CSIC Arbor- Catarata.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Social Innovation, (2007). *What it is, Why it Matters, How it can be Accelerated*, Oxford Said Business School. Recuperado de <http://youngfoundation.org/publications/social-innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated/>
- Sachs, J. (2012). *El precio de la civilización*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Nueva York: Cornell University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Evaluación de competencias y habilidades personales.

A continuación os proponemos una serie de preguntas referidas a valores que podéis analizar en función de vuestra vivencia del otro día. Si no coincide con ninguna de las respuestas, escribid la que consideréis oportuna (20 min).

1. COMPROMISO

- Realizas las tareas encomendadas puesto que te has comprometido con la actividad.
- El proyecto te resulta interesante en algún punto y te parece que podrías introducir alguna aportación.
- Te planteas hacer propuestas de mejora en algún punto.
- Crees en tu propuesta de mejora como algo real y realizas alguna acción para que así sea.

2. CALIDAD DE TRABAJO REALIZADO

- No entiendes por qué eres necesario.
- Tomas la iniciativa cuando tu compañero no lo hace.
- Te centras en la intervención para que salga bien el trabajo técnico.
- Observas de forma activa para ver cuáles son los puntos fuertes de tu compañero.

3. ORIENTACIÓN AL CLIENTE

- Habéis hecho la intervención de forma autónoma e independiente.
- Habéis sido indicados y acompañados en vuestro recorrido por la instalación hablando puntualmente con el usuario.
- Habéis explicado lo que estabais haciendo.
- Habéis preguntado si tiene alguna otra necesidad y si se siente a gusto y/o valora una intervención de este tipo.

4. DESARROLLO DE PERSONAS

- Conoces los intereses de tu compañero.
- Crees que tu compañero puede y quiere aprender para mejorar su rendimiento y capacidades.
- Refuerzas a tu compañero, haces de vez en cuando algún comentario positivo acerca de su actuación a modo de sugerencia.

- Comprendes las razones que motivan determinados comportamientos de tu compañero. Explicas cómo, por qué y en qué puede mejorar en cuestiones de organización asegurándote que lo asimila.

5. RESPONSABILIDAD PERSONAL

- No eres consciente de las metas y los plazos del proyecto y por ello o por descuido aún no los cumples. (entregas, comunicación, mails)
- No te dejas llevar por la situación. Tienes clara la meta, pero ante dificultades de comunicación o relación con tu compañero dejas que el proyecto vaya andando sin tomar un rol activo en el asunto.
- Cumples con tus obligaciones como responsable porque entiendes el compromiso que has adquirido con el proyecto y las personas en él implicadas; o valoras en su caso las consecuencias de tus actos si no pudieras responder a todo lo que se te pide, priorizando en caso de dificultad.
- Introduces elementos que impulsan el proyecto que no estaban previstos y que surgen de tu relación con tu compañero o con alguna otra persona implicada.

6. ADAPTABILIDAD AL CAMBIO

- No has tenido que experimentar ninguna situación de cambio.
- Has tenido cambios en el equipo o en el proyecto y te has sentido decepcionado, ralentizándose tu rendimiento y tu motivación
- Te has encontrado con cambios o dificultades y los has asumido, adaptando tu conducta a la nueva situación para mantener el ritmo de tu aportación al equipo.
- Te has encontrado con cambios o dificultades, los has integrado sobre la marcha, y los has transformado en oportunidad de desarrollo para el proyecto, tu equipo y tu nueva situación.

7. PERSEVERANCIA

- Desistes con rapidez y tomas las riendas de la acción cuando no ves las cosas claras o no conseguís trabajar al mismo ritmo en el proyecto.
- Te tomas un tiempo prudencial haciendo algunos intentos de motivación para impulsar la situación.
- No te has rendido ante posibles negativas o rechazos de tu compañero y has buscado caminos alternativos para alcanzar tus objetivos.
- La implicación que supone este proyecto es mayor de lo que esperabas, pero tu motivación ha aumentado.

8. TRABAJO EN EQUIPO

- Tomas la iniciativa en el equipo y resuelves el trabajo si es necesario para entregar a tiempo.

- Preguntas de forma retórica su opinión antes de tomar decisiones.
- Solicitas su opinión y lo motivas para realizar las actividades.
- Desde un principio te has encargado de transmitir a tu compañero que formáis parte de un mismo equipo horizontal y la información fluye, antes y después de realizar las actividades estando los dos en posesión de toda la información necesaria para solucionar imprevistos.

EVALUACIÓN DE LOS COMPAÑEROS

9. CONFIANZA EN UNO MISMO

- Tu compañero habla o actúa mayormente después de una acción o indicación tuya.
- Tu compañero en lo referente a la parte técnica demuestra iniciativa pero busca siempre el apoyo de una figura externa que lo apruebe y/o en otro tipo de cuestiones eres tú el que lo mueve.
- Demuestra iniciativa propia técnica y/o personal y si hay dificultades es capaz de actuar sin preguntar.
- Introduce cambios sobre la marcha que suponen una mejora de lo que se había planificado.

10. COMPETENCIA ORGANIZACIONAL

- Cuando habláis se mezclan conversaciones personales y técnicas.
- Cuando trabajáis se separan las conversaciones personales y técnicas pero tu intervención en la organización ha sido imprescindible para conseguir una estructura de intervención, tanto en el diseño como en la intervención.
- El compañero inicialmente ha conseguido separar los temas importantes de la intervención (Orden y conceptos).
- El compañero consigue distinguir tiempos, orden y conceptos y relacionarlos con el proyecto de una forma organizada.

Resultados de la Evaluación de competencias y habilidades personales

El resultado de la evaluación fue positivo. A continuación se muestran las respuestas más votadas por los alumnos en cada una de las categorías:

- 1. COMPROMISO:** El proyecto te resulta interesante en algún punto y te parece que podrías introducir alguna aportación.
- 2. CALIDAD DE TRABAJO REALIZADO:** Tomas la iniciativa cuando tu compañero no lo hace.
- 3. ORIENTACIÓN AL CLIENTE:** Habéis explicado lo que estabais haciendo.

4. DESARROLLO DE PERSONAS, en este caso hubo un empate:

- Refuerzas a tu compañero, haces de vez en cuando algún comentario positivo acerca de su actuación a modo de sugerencia.
- Comprendes las razones que motivan determinados comportamientos de tu compañero. Explicas cómo, por qué y en qué puede mejorar en cuestiones de organización asegurándote que lo asimila.

5. RESPONSABILIDAD PERSONAL: Cumples con tus obligaciones como responsable porque entiendes el compromiso que has adquirido con el proyecto y las personas en él implicadas; o valoras en su caso las consecuencias de tus actos si no pudieras responder a todo lo que se te pide, priorizando en caso de dificultad.

6. ADAPTABILIDAD AL CAMBIO: Te has encontrado con cambios o dificultades y los has asumido, adaptando tu conducta a la nueva situación para mantener el ritmo de tu aportación al equipo.

7. PERSEVERANCIA: Te tomas un tiempo prudencial haciendo algunos intentos de motivación para impulsar la situación.

8. TRABAJO EN EQUIPO: Solicitas su opinión y lo motivas para realizar las actividades.

Evaluación de los compañeros

9. CONFIANZA EN UNO MISMO: Tu compañero en lo referente a la parte técnica demuestra iniciativa pero busca siempre el apoyo de una figura externa que lo apruebe y/o en otro tipo de cuestiones eres tú el que lo mueve.

10. COMPETENCIA ORGANIZACIONAL: El compañero consigue distinguir tiempos, orden y conceptos y relacionarlos con el proyecto de una forma organizada.

Anexo 2. Evaluación al compañero PCPI-UPM

El resultado de la evaluación que hicieron los alumnos de la Fundación Tomillo sobre los alumnos de la UPM fue en general muy positivo. A continuación se muestran las puntuaciones más votadas en cada una de las preguntas: (1 mínimo, 5 máximo)

1. Tu compañero/a te ha hecho pensar en vez de darte las respuestas.

1 2 3 4 5

2. En el equipo tú has tomado la iniciativa en todas las tareas.

1 2 3 4 5

3. Tu compañero/a ha supuesto una ayuda para ti. Te ha hecho devoluciones constructivas.

1 2 3 4 5

4. Dirías que tu compañero/a se ha mostrado entusiasta, comprometido/a y motivado/a con el proyecto.

1 2 3 4 5

5. Habéis trabajado como un equipo coordinando las tareas de cada uno/a

1 2 3 4 5

6. Tu compañero/a ha sabido ponerse en tu lugar.

1 2 3 4 5

7. Te ha aportado cosas tu compañero/a más allá del proyecto.

1 2 3 4 5

Es curioso porque en la pregunta 7 hay un empate de dos puntuaciones dispares. Parece ser que algunos chicos terminaron encantados con sus compañero y otros no tanto.

8. Escribe cualidades positivas o negativas que creas que definen a tu compañero/a y valora su evolución en el proyecto.

- *Que es trabajador y tiene buenas ideas.*
- *Ha trabajado muy bien. Me ha aportado muchas cosas.*
- *Mi compañera ha sido muy respetuosa y muy responsable, también ha venido todos los días sin faltar a ningún día.*
- *Me ha ayudado mucho, daba ideas muy buenas y me daba ánimos para trabajar, para mí ha sido un excelente compañero.*
- *Cualidades positivas: trabaja bien en equipo, buen compañero.*
Cualidades negativas: un poco serio.

Anexo 3. Evaluación al compañero UPM-PCPI

El resultado de la evaluación que hicieron los alumnos de la UPM sobre los alumnos de la Fundación Tomillo fue en general positivo. A continuación se muestran las puntuaciones más votadas en cada una de las preguntas: (1 mínimo, 5 máximo)

1. ¿Crees que ha mejorado en su capacidad de organización?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. ¿Crees que tiene capacidad de mejorar más?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Tu compañero ha supuesto una ayuda para ti

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Dirías que tu compañero se ha mostrado entusiasta, comprometido y motivado con el proyecto.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Habéis trabajado como un equipo coordinando las tareas de cada uno

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Te ha aportado cosas tu compañero más allá del proyecto.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Escribe cualidades positivas o negativas que creas que definen a tu compañero y valora su evolución en el proyecto.

- *Atravimiento, ganas y alegría. No he trabajado casi nada con él, solamente un día, pero puso mucho empeño en todo lo que hizo. Hicimos cosas que nos prohibieron (muy light) para aprender más y poder realizar mejor el trabajo.*
- *A lo largo del proyecto me pareció percibir cierto desprendimiento del mismo por parte de mi compañero, aunque verdaderamente no es como si hubiera dejado de cumplir con lo que se necesitaba.*
- *Se aprecia que posee unos conocimientos en electricidad. Tiene bastante experiencia práctica con la materia. Ha mejorado en la organización de tareas (por importancia y tiempo). A la hora de realizar la práctica da cosas por supuestas. Me da la impresión de que no ha entendido que haciendo lo que se le manda es la manera de que aprenda. Pero también hay un problema porque lo que se le manda, por ciertas circunstancias, ya lo tiene hecho otra parte del grupo; entonces es más cómodo opinar para mejorar algo que ya está hecho que hacerlo. Los primeros días tuve una muy buena impresión que se apoyaba con lo que hacíamos como grupo, pero los últimos días esto ha cambiado porque el grupo (el chico y yo) por así decirlo ha dejado de serlo, no quería dedicarle el tiempo necesario para hacer bien la evaluación de los vestuarios parecía que tenía prisa. Y no hacer eso bien significa casi echar a perder lo que hicimos días anteriores. En general, ha sido un buen compañero los primeros días, pero los últimos dos días no ha cumplido con sus tareas, y a esto se le une que faltó dos días, lo que le pudo complicar un poco las cosas, como a mí me sucedió.*
- *Es inteligente, trabajador y se adapta con mucha facilidad a nuevas situaciones, pero se le ve un poco desordenado, no obstante ha mejorado bastante y puede dar más de sí.*
- *Realmente de mi compañero sólo puedo nombrar cosas positivas. Me ha ayudado mucho tanto en el aprendizaje de temas eléctricos como a la hora de romper el hielo. Realmente gran parte de la aceptación de este proyecto es gracias a él, ya que ha sido muy fácil trabajar con él. Ha evolucionado positivamente mostrando alto grado de motivación.*
- *Se ha mostrado muy interesado y participativo desde el principio. En el aula parece necesitar constantemente la aprobación de todo lo que dice, preguntando siempre al profesor antes de darlo por bueno. Sin embargo, esta inseguridad no la muestra de cara al cliente, en las dos visitas se ha explicado correctamente, hablando él directamente con el cliente y siempre acertado en las explicaciones técnicas. Mi apoyo en ambas visitas ha sido presencial puesto que puede desenvolverse por sí mismo. En las clases previas a las visitas sí he tenido que implicarme más a nivel organizativo (esquemas, notas...) para no desviarnos del objetivo puesto en marcha que nunca hay tiempo suficiente. Estoy muy contenta con el resultado del trabajo en común. La única pega es que no he sabido mantener el contacto suficiente fuera de las clases, puesto que no siempre contesta a los correos que le mando. Pero me gustaría seguir manteniendo el contacto con él.*
- *Cosas positivas: Su potencial. Demuestra que puede aprender muchas cosas, ya que es un chico inteligente. Cosas negativas: Las carencias de base que tiene, y que es necesario afrontar (seguro que sus profesores ya lo están haciendo) antes de que sea tarde y ese potencial que demuestra se diluya.*

Anexo 4. Mejoras a introducir en el proyecto de ApS

Mejoras a introducir en el proyecto de ApS. Curso 2010-2011. Fuente: UESEVI-Fundación Tomillo.

MEJORA A INTRODUCIR (Descripción General)	ASPECTO A MEJORAR	POSIBLES RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Definición del servicio. Orientación a la necesidad (definición PCPI/definición UPM) Ampliación en profundidad. Ampliación en áreas temáticas. Coordinación de la información Equilibrar número de días en cada centro Evaluación de competencias transversales (ECT) Contenidos del servicio solidario 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación on line. Movilidad e integración en cada centro. 	<ul style="list-style-type: none"> Otros profesores involucrados 2º año de PCPI Voluntario parte informática: <ul style="list-style-type: none"> Voluntario de programas Fundación Tomillo (perfiles de inclusión social) Alumno Informática de APS -UPM Ventus consulting ECT: 2 personas (1 PCPI;1 UPM)
QUE	PARA QUÉ	CÓMO
<ul style="list-style-type: none"> Definición de la necesidad PCPI: integración en el barrio y aprendizaje UPM: trabajo en valores y aprendizaje Alcance del servicio: <ul style="list-style-type: none"> Dos fichas; dos visitas (domicilio y centro) Reparaciones Electricidad – Domótica – Informática Sesiones extra de contenidos: relacional, organizacional, valores, atención al cliente, eficiencia energética, etc. Introducción de nuevas tecnologías: blog proyecto, skype Espacio lectivo por las mañanas Intervenciones por las tardes ECT: <ul style="list-style-type: none"> Tutorías individuales (PCPI y UPM) Tutorías grupales (UPM) Coordinación de tutores 	<ul style="list-style-type: none"> Para enfocar el proyecto Para profundizar en la práctica Para que plasmen el trabajo realizado de una forma organizada, y se coordine on line como complemento a lo presencial. (Finalización de trabajos). ECT: <ul style="list-style-type: none"> Aprovechamiento individual Aprovechamiento grupal Orientación a lo largo de la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> Electricidad: reparaciones <ul style="list-style-type: none"> Domótica: sistema contraincendios, personas con discapacidad, temporizador programable... Telecomunicaciones Eficiencia energética A través de un voluntario que coordine, dejando espacio dentro del aula para trabajar con tecnología. (Clases separadas).

AS(u)⁵



**APRENDIZAJE-SERVICIO DE UNIVERSITARIOS PARA LA
ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA: AUTOEVALUANDO LOS
PROPIOS APRENDIZAJES**

Aitziber Mugarra y Ángela García-Pérez

Universidad de Deusto¹



1. INTRODUCCIÓN

Reconocidas experiencias a nivel internacional (Kolenko, Porter, Wheatley y Colby, 1996) y nacional (Batlle, 2013) avalan el Aprendizaje y Servicio como un enfoque “exitoso” también en el marco de las titulaciones de las Escuelas de Negocios partiendo desde la formación en ética empresarial, liderazgo y comunicación. Estimamos conveniente que nuestro alumnado practique todo ello más allá de las prácticas de su perfil empresarial, de manera integral en cuanto a metodología y contenido. Una actividad que reúne todas estas componentes es la alfabetización económica desde el Aprendizaje y Servicio. Por ello, entender la alfabetización económica desde los recursos del Aprendizaje y Servicio (Mugarra, 2013a, 2013b) posibilita aprender enseñando, con todos los procesos de metacognición que ello supone, y revertir dichos aprendizajes en una proyección social inmediata.

En concreto, esta comunicación se focaliza en los procesos de reflexión y evaluación del alumnado universitario respecto a su primera experiencia de Aprendizaje y Servicio a nivel universitario.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

En el marco de las herramientas diseñadas para mejorar el aprendizaje del alumnado, se presenta esta actividad de Aprendizaje y Servicio de carácter voluntario y pertinente en la evaluación formativa: cada estudiante, preferiblemente en equipo, realiza una actividad de alfabetización económica con un determinado colectivo (su propio público o alumnado, con todas sus implicaciones) y entorno específico elegido por ellos mismos. Dicha actividad es puntual, a realizar antes de la celebración del examen final de la asignatura correspondiente, y se requiere -como condiciones de la actividad- que la sesión tenga una duración recomendada de entre 30 y 60 minutos, que en ese intervalo los estudiantes reserven un espacio para el diálogo, las preguntas y los comentarios del público, que graben la sesión en vídeo –aunque sea casero- y que al final de ésta recojan la evaluación de los destinatarios según un formato ya establecido. Así, a la vez que afianzan competencias en un contexto de aprendizaje significativo y experiencial, su acción revierte en un beneficio comunitario (ver figura 1).

Dado que los procesos de reflexión ayudan “a que sean los estudiantes quienes problematizan su experiencia” (Páez y Puig, 2013, p.14), es de interés incidir en la evaluación de cada experiencia desde todas las perspectivas y, en términos pedagógicos, especialmente desde la mirada de los estudiantes que realizan el proyecto (Gelmon, Holland, Driscoll, Spring y Kerrigan, 2009). Así, nos vemos en la necesidad de buscar soluciones hacia la evaluación del Aprendizaje y Servicio desde el “pensamiento crítico” (Molee, Henry, Sessa, y McKinney-Prupis, 2010). Para ello, analizar la satisfacción del estudiante en la experiencia de Aprendizaje-Servicio permite y requiere, a su vez, procesos de auto-evaluación y de co-evaluación (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

Teniendo en cuenta todo ello, los campos en el cuestionario diseñado para la evaluación aspiran a recoger información sobre cómo han experimentado el proyecto; en qué medida le han dado sentido al mismo; cómo perciben su funcionalidad, tanto en términos de los aprendizajes que han transferido a otros (servicio) como de los formulados para sí mismos (aprendizaje); o si han discernido posibilidades para mejorar la experiencia. Con esta inten-

ción, se elabora un formulario que permita recoger en una matriz las respuestas de cada estudiante en relación a información de carácter cuantitativo (por ejemplo, el porcentaje estimado de “reparto de trabajo”) y cualitativo (aportaciones, la propia y la suya de cada componente del equipo) sobre la percepción de su experiencia y de la de sus compañeros.

Finalmente, los datos recogidos tras aplicar el cuestionario de auto-evaluación reflejan dos grandes dimensiones interrelacionadas: evaluación del impacto de la actividad en sus receptores (contexto social) y evaluación del desarrollo competencial en el alumnado (contexto académico).

OBJETIVO
Transmitir algo de lo aprendido en clase contribuyendo así a elevar el grado de conocimiento económico en el entorno.
DESTINATARIOS
Cualquier persona o colectivo que quiera entender mejor lo que está ocurriendo en el ámbito económico. Preguntaos: ¿A quiénes les puede interesar lo que he descubierto?
TEMA
Tras un primer brainstorming al inicio de la asignatura, definid la temática que más puede interesar al colectivo elegido. Y procurad consultarlo previamente para confirmar el interés
CONDICIONES
Preparad un guión y pensad en iniciar vuestra sesión con una serie de preguntas, datos y/o titulares para contextualizar. Reservad un espacio para que los asistentes puedan hacer preguntas y comentarios. Grabad la sesión, tanto vuestra presentación como la sesión de diálogo posterior. Y no olvidéis distribuir y recoger el breve cuestionario de opinión –anónimo- al final de la sesión.

Figura 1. Instrucciones de la profesora para la actividad. Elaboración propia.

3. PARTICIPANTES

Los protagonistas pedagógicos de la experiencia son los estudiantes (de edades comprendidas entre 17 y 20 años aproximadamente) de asignaturas introductorias a la economía de la Universidad de Deusto. Dichas asignaturas están ubicadas en la ‘puerta de entrada’ de diversas titulaciones (primer semestre del primer curso) y calificadas como asignaturas básicas en los nuevos grados diseñados de acuerdo a los requisitos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia). Constituyen, por tanto, un complemento a la formación de estudiantes –en el caso de esta experiencia- tanto del Grado oficial de Relaciones Internacionales como del de Derecho en la Universidad de Deusto.

Este complemento está incluido en la metodología de aprendizaje y de evaluación en ambas asignaturas, como estrategia para desarrollar competencias tanto genéricas como específicas. En el caso de la asignatura *Introducción a la Economía*, debido a que le corresponde el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, la experiencia debe ser necesariamente grupal. En el caso de *Fundamentos de Economía* es decisión del estudiante hacerlo individual o grupalmente. Pero en todos los casos es una actividad voluntaria, ya que no es requisito

imprescindible para superar la asignatura ni supone más del 15% de la nota total en cada asignatura (ver tabla 1).

Tabla 1.
Peso de la actividad A-S en la evaluación global

Titulación	Asignatura	Porcentaje en evaluación global	Distribución de esa evaluación
Grado de Derecho	Introducción a la Economía	15%	-7% a través de participación en actividad A y S -3% a través de autoevaluación -3% a través de evaluación compañeros de equipo -2% a través de evaluación destinatarios
Grado de Relaciones Internacionales	Fundamentos de Economía	15%	-5% a través de participación en actividad A y S -5% a través de autoevaluación/evaluación compañeros -5% a través de evaluación destinatarios

Nota: Elaboración propia.

A pesar de ese margen de voluntariedad, la experiencia ha demostrado la alta participación de los estudiantes, como podemos observar atendiendo a los datos de este curso 2013-2014 (ver tabla 2).

Tabla 2.
Datos de participación de estudiantes en el curso 2013-14

Titulación	Asignatura	Estudiantes matriculados oficialmente	Estudiantes participantes en la actividad A y S	Porcentaje de participación
Grado de Derecho	<i>Introducción a la Economía</i>	37	32	86,5%
Grado de Relaciones Internacionales	<i>Fundamentos de Economía</i>	37	30	81,1%

Nota: Elaboración propia.

Esta alta participación es aún más reseñable si tenemos en cuenta varios aspectos. Por un lado, que sólo estamos considerando aquellos que completaron el proceso –incluida la evaluación final- y no aquellos que diseñaron un proyecto pero no lo pusieron en práctica. Además, esta actividad se integra en una asignatura ‘complementaria’ para sus planes de estudios, ya que ninguno se matriculó en un Grado de Economía propiamente dicho. Por último, y de cara a las dificultades de agenda habituales al final del semestre, la sesión con los destinatarios se debía programar en el último mes, diciembre 2013, en el que los estudiantes también sentían la presión de trabajo de otras asignaturas y la cercanía de los exámenes finales.

Cada estudiante, preferiblemente en equipo, realiza una actividad puntual de alfabetización económica con un determinado colectivo (personas mayores; familiares, amigos, desconocidos; universitarios de otras áreas...) y emplazamiento específico (universidad, centros de mayores, colegios e institutos, parroquias, casas particulares...) elegido por ellos mismos. El reto que se les planteó es que analizarán cuáles de los nuevos conocimientos y descubrimientos sobre economía que habían realizado durante el curso podrían ser de interés y utilidad para alguien en su entorno, para compartirlos con ellos.

En esa búsqueda de interlocutores para la sesión, la mayoría de los estudiantes han explorado principalmente entre sus círculos de amigos y universitarios, a veces de su misma titulación, otras veces de otras (aproximadamente 29% del total), pero en su mayoría sesiones

en pequeños grupos. Un 34% de los participantes destinatarios han sido estudiantes más jóvenes, mayormente de bachillerato, aprovechando sus contactos con antiguos profesores en escuelas y colegios, y por último el 37% han sido adultos con los que han contactado por distintas vías: pequeñas sesiones en la calle, sesiones con moradores de pisos tutelados o en asociaciones de inmigrantes o, como no, familiares de los estudiantes participantes.

4. NECESIDADES DETECTADAS

En nuestros días, no es difícil encontrar en cualquier publicación de prensa diaria los efectos de la alfabetización económica, o más bien de los derivados de su necesidad en la población. Los conceptos económicos tienen progresivamente una mayor presencia en lo cotidiano y en ocasiones su codificación resulta difícilmente accesible a quienes no son expertos en la materia, de tal forma que se ha detectado un alto grado de analfabetismo funcional económico en la población. Y dicha carencia ha quedado aún más de manifiesto en esta crisis actual, sobre todo en cuestiones relacionadas con el mundo financiero y sus instrumentos, grandes desconocidos para el público en general. De hecho, el Banco de España ha emprendido una iniciativa junto a la Comisión Nacional del Mercado de Valores (2008) y un portal de información (www.finanzasparatodos.es) para “fomentar conocimientos básicos entre la población adulta cuyas decisiones de inversión cobran cada vez más importancia en una economía en crisis” e introducir la educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Fernández, 2012). Más recientemente, Antolin Sánchez Presado, un europarlamentario español miembro de la Comisión de Asuntos Económicos y Monetarios de la Unión Europea, advertía: “Tenemos que acabar con el analfabetismo financiero en España” (Stuber, 2014). En esta línea, la CMNV ha planteado para este año 2014 realizar una encuesta a nivel nacional –de acuerdo con la metodología recomendada por la OCDE– para diagnosticar las áreas prioritarias de mejora y la base de medición de la efectividad de los programas de educación financiera, sobre la que hacer un seguimiento de los progresos en la cultura financiera de la población adulta.

Por otro lado, en los últimos 20 años encontramos iniciativas de protesta de los estudiantes universitarios de Facultades de Económicas en diversos países reclamando una visión más plural y crítica de la materia. Fueron un grupo de estudiantes franceses quienes en mayo de 2000 clamaban contra una “ciencia autista” (término polémico dada su descripción desde ambos componentes: la ciencia comprendida únicamente desde lo “instrumental” y, por otro lado, el estereotipo social del autismo) con una carta abierta a los profesores y responsables de la enseñanza de esa disciplina que inician señalando que “Nosotros, estudiantes en economía en las universidades y grandes escuelas francesas, nos declaramos globalmente descontentos de la enseñanza que ahí recibimos”(Autisme-Economie, 2000). Y en 2011 fueron los estudiantes de Harvard quienes publicaron en la revista *Harvard Political Review* una carta abierta al profesor Greg Mankiw mostrando su descontento (Concerned Students of Economics, 2011). Más recientemente, en 2013 han retomado este debate algunos estudiantes ingleses de la *Post-Crash Economics Society* (Inman, 2013a) y profesores (Inman, 2013b) de la Universidad de Manchester. En suma, los estudiantes “reclaman un currículo crítico y pluralista. Piden reconectar la disciplina económica con sus raíces: la sociedad” (Fresneda, 2014).

Es por ambos motivos que en esta experiencia se propone al alumnado detectar por sí mismos las necesidades de alfabetización económica en su entorno, elaborando su propio tema en función de la demanda o necesidad percibida en sus potenciales destinatarios.

5. SERVICIOS

Como se explicaba en anteriores secciones, el servicio consiste en proveer de conocimientos sobre alfabetización económica a determinados colectivos sociales. Era tarea del grupo de estudiantes determinar la temática más interesante para el colectivo elegido. En algunos casos, dicha tarea consistía en una introducción de conceptos base de economía, con especial énfasis en el papel de los efectos de los precios y el poder adquisitivo en la vida cotidiana. En otros, se optó por centrar la exposición sobre el mercado laboral y los efectos de la crisis en el mismo –en el caso sobre todo de estudiantes universitarios-. Sin embargo, otros prefirieron hablar de la cronología de la crisis financiera. Y otros optaron por centrarse en las distintas alternativas de solución y las posturas filosófico-económicas que subyacen bajo ellas.

A la hora de evaluar el servicio ofrecido, contamos con dos tipos de indicadores. Por un lado, un indicador directo, ya que los receptores de cada comunicación rellenaron una encuesta sobre su satisfacción, bien en castellano o bien en euskera (ver figura 2).

¿Qué opináis? (Marca X)				Zer uste duzuz? (jarri X)			
Tu opinión				Zure iritzia			
Interés del tema				Galaren interesa			
Presentación del tema				Galaren aurkezpena			
Actividades realizadas				Egindako aktibitateak			
Coordinación del grupo				Taldearen koordinazioa			
Nota final				Azken nota			

Figura 2: Encuestas de satisfacción de los grupos receptores. Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta como primera aproximación las valoraciones finales dadas por los destinatarios, observamos que la oportunidad de poder intercambiar en un diálogo distendido con estudiantes universitarios en materias económicas ha sido muy gratamente valorado por los primeros (ver tabla 3).

Tabla 3.

Datos de opinión de destinatarios en la valoración final

Titulación			
Grado de Relaciones Internacionales	0,75%	26,12%	73,13%

Nota: Elaboración propia.

La segunda fuente de información sobre el servicio ofrecido proviene de los propios estudiantes, quienes señalan algunas de sus impresiones en su autoevaluación.

Opiniones respecto al potencial impacto de la experiencia:

“Creo que sí, ya que los destinatarios había cuestiones que desconocían y sobre las que mostraban gran interés y debatían. Además sobre las cuestiones que ya conocían discrepaban

unos con otros mostrando sus diferentes opiniones y aprendiendo unos de los otros, y por supuesto nosotras también.”

“Creo que ha servido para ambas partes, para los que expusimos y para los que recibieron información, cada uno ha aprendido de alguna manera.”

“Creo que sí les ha servido a los destinatarios, porque creo que les va a venir bien para su curso académico y también para tener más conocimiento acerca de un tema actual como es la crisis y las distintas formas de salir de ella.”

“Espero que esta exposición y trabajo hayan supuesto un servicio real. Creo que hemos conseguido que así sea, puesto que se nos han preguntado un par de veces más cosas en los días posteriores a la grabación del vídeo; y eso en mi opinión demuestra que las oyentes se interesaron por lo dicho, que siguen pensando en ello y que es probable que les sirva de ayuda en el futuro.”

“En mi opinión, sí que ha sido un servicio real, dado que hemos satisfecho las necesidades del público, que eran las de adentrarse un poco más en el mundo de la economía y comprender que no hay solo una única postura correcta, sino que hay diversas maneras de afrontar la economía de un país.”

“Si lo creo y por lo que ellos [residentes de pisos tutelados de la tercera edad] me han dicho en los días posteriores, así como las monjas [que gestionan ese servicio], podría decir que hasta lo sé. Hemos respondido a su necesidad de la manera más directa, respondiendo sus preguntas, o intentándolo.”

“Creo que sí. Nos dirigimos a alumnos de primero de bachillerato humanístico, por lo que su conocimiento a nivel académico sobre la economía se resumía a dos meses de preparación. Creo que conseguimos ayudarles a introducirse en la economía, exponiendo la relación con hechos reales.”

“Definitivamente. Creo que ha sido una experiencia positiva tanto para nosotros como para los oyentes. Ambas partes nos beneficiamos de los resultados obtenidos.”

“Espero que sí haya supuesto un servicio real. Como he dicho antes, lo más notable de la experiencia fue el gran interés que demostraron los asistentes. Y creo que la sesión sirvió para aclarar sus dudas, ofrecer alguna explicación de conceptos que desconocían y un marco para que expresaran sus quejas y experiencias vividas en el sistema actual.”

“Sí, creo que esta experiencia ayuda al conjunto de la sociedad ya que intenta sacarlo de la más absoluta ignorancia económica en la que vivimos, que a su vez es aprovechada por los que saben, para su propio beneficio. Es por esto por lo que creo que sí ha sido un servicio real.”

“Eso espero, porque el planteamiento de la charla era el de sustituir a una clase del profesor. De hecho, lo que les explicamos era materia de examen. Personalmente, creo que alguno [estudiantes de bachillerato] no preguntó lo que habría necesitado pero en general les sirvió.”

“Yo creo que sí ha ayudado realmente para que nuestras amigas entendieran la cuestión que les explicábamos.”

“Esperientzia honek hartzaileen espektatibak bete dituela uste dut. Gainera, horrela, gure inguruko jakintza ekonomikoa handitzen lagundu dugu, eta, beraz, zerbitzu erreala ekarri du.” (“Creo que esta experiencia ha respondido a las expectativas de los receptores. Además, así hemos colaborado al incremento del conocimiento económico en nuestro entorno y, por tanto, ha supuesto un servicio real”).

“Nire ustez, gure entzuleek oso ondo ulertu zuten azaldu geniona, zeren eta era oso esquemáticoan eta hurbilean azaldu genuen hobeto ulertzeko. Horrez aparte guk ikutu ditugun gaiak oso eguneratuak daude eta mundu guztiari interesatzen zaizkio, hala nori ez zaió interesatzen zer den dirua? Nondik datorren? Non dago gordeta gurea? Norke dauka?...” (“En mi opinión, nuestros oyentes entendieron muy bien lo explicado, ya que lo explicamos de forma muy esquemática y cercana para una mejor comprensión. Además los temas que tratamos fueron muy actuales e interesan a todo el mundo, ya que ¿a quien no le interesa qué es el dinero? ¿De dónde viene? ¿Dónde está depositado nuestro dinero?”).

“Gai oso polemikoa izan zenez, jendeak bere iritzia eman abal izan zuten. Gainera askok zer gertatzen ari zenez ohartu egin ziren, izan ere, ez zuten gai hori entzun edo datu batzuk ez ezagunak egiten zitzaizkien.” (“Como el tema era muy polémico, la gente tuvo oportunidad de dar su opinión. Además muchos se dieron cuenta de lo que está pasando, ya que previamente no habían oído del tema o algunos datos les eran desconocidos”).

“Ez nuen uste emango zuenik, baina erne egon direnak gauza berriak ikasi eta galdetu dituzte.” (“No pensé que se diera pero los que estuvieron atentos [estudiantes de bachillerato] aprendieron cosas nuevas y nos preguntaron”).

“Entzuleen beharrei erantzun duela uste dut, modu honetan, merkatuak modu orokor batean nola funtzionatzen duen ikasi dute. Hau da, orain erosketak egitean zein estrategiak dauden ikusi abal izango dituzte, beraz proiektu hau zerbitzu erreala izan da hartzaileentzat.” (“Creo que hemos respondido a las necesidades de los asistentes de modo adecuado, han aprendido cómo funcionan los mercados de forma general. Esto es, ahora al hacer sus compras podrán identificar qué estrategias existen, por lo que este proyecto ha sido un servicio real”).

“Elkarri lagundu genion: guk berari bere ezagutza zabaltzeko eta berak guri lana antolatzeko eta azaltzeko.” (“Nos ayudamos mutuamente: nosotros a ellos ampliando su conocimiento y ellos a nosotros a la hora de preparar y exponer nuestro trabajo”).

“Noski baietz. Izan ere landu ditugun gaiak aktualitatearekin, mundu kapitalista eta kontsumista honekin, guztiz loturik daude. Eta honek ekarri ditzakezen ondorio edo egoerari buruz, parte hartzaileontzat guztiz baliagarria izan da.” (“Por supuesto que sí. De hecho, los temas tratados están totalmente conectados con la actualidad, con este mundo capitalista y consumista. Y con respecto a las consecuencias de todo ello, ha sido de gran utilidad para los participantes.”)

“Hartzaileek kontzeptuen praktikotasuna ikusi zuten era errealean, eta lehenago planteatutako interesei erantzun zien.” (“Los receptores vieron la parte práctica de los conceptos de forma real, y respondió a los intereses planteados previamente.”)

“Nire abizpen aburuz, oso gai interesgarriak jorratu genituen haiekin arratzalde borretan, euren ustez ekonomia ez zen halakoa eta behin eta berriro galdetu zidaten (‘¿Todo eso dais en economía?’) Gai askorekin euren beharrei erantzun genien, haiek gazteak izanik oraindik ez dakitelako ekonomiari buruzko ia ezer.” (“En opinión de mi hermana [parte del público], desarrollamos temas muy interesantes con ellos esa tarde, en su opinión la economía no era así y nos preguntaban una y otra vez ‘¿Todo eso dais en economía?’ Con muchos temas respondimos a sus necesidades, ya que al ser ellos todavía jóvenes no sabían apenas nada de economía.”)

“Bai, nire ustez jendea pozik geratu zen gurekin hitz egin ostean. Elkarriketa interesgarriak izan zirela uste dut, eta ez nuen jendea aspertuta ikusi.” (“Sí, en mi opinión la gente quedó contenta tras hablar con nosotros. Creo que los diálogos fueron interesantes y no ví a la gente aburrida.”)

“Haiek azken finean haien ezagutzak barrutik atera dituztelako, eta konturatu direlako haiek uste zuten baino gehiago dakitela.” (“En último término, ellos sacaron su propio conocimiento del interior y se dieron cuenta que sabían más de lo que pensaban.”)

“Oso erabilgarria izan dela publikorako beraiek ere gai hauei buruz orain behar zuten informazioa badaukatelako eta ondo ulertu dutelako.” (“Ha sido muy útil para el público ya que ahora cuentan con información necesaria sobre estos temas y la han entendido bien.”)

“Nire ustez bai erantzun die hartzaileen beharrei. Gure kasuan eskaintza eta eskariaren azalpena izan zen eta gure azalpena ikusita eta haien erreakzioa ikusita esan daiteke gauza berriak ikasi egin ebiezala eta gainera, motibatua eta interesatua sentitu zirela.” (“En mi opinión sí ha respondido a las necesidades de los asistentes. En nuestro caso explicamos la oferta y la demanda y tras la exposición, vista su reacción, podemos decir que han aprendido cosas nuevas y además se han sentido motivados e interesados.”)

“Bai, hori segurua. Gure kasuan hainera bereziki, gaur eguneko gaiak tratatu ditugunez uste dut zerbitzu erreala ekarri duela uste dut. Bestalde, saioa amaitu ostean, hartzaile biek esan ziguten oso interesgarri izan zela eta horrelako proiektuak egiteko beraiei auke-

ratzeke, beraz hori seinale ona da (“Sí, eso seguro. Especialmente en nuestro caso, como tratamos temas de hoy en día creo que ha supuesto un servicio real. Por otra parte, tras acabar la sesión, dos de los asistentes nos dijeron que fue muy interesante y que para proyectos de este tipo contemos con ellos, por lo tanto eso es buena señal.”).

Pero los estudiantes hicieron comentarios al respecto no sólo en el apartado del potencial impacto del proyecto en el público, sino también en el apartado de elementos destacados de la experiencia.

Elementos de la experiencia destacados por los estudiantes en relación a los destinatarios:

“La interacción con el público. Hubo mucho debate y, al concluir, charlamos con ellos bastante rato. Fue una experiencia muy interesante.”

“Sin duda alguna sería la discusión que surgió en algún momento, y las diversas opiniones de la gente mayor, que a diferencia de lo que podría pasar con otros públicos, no tienen reparo alguno en interrumpir la charla para opinar.”

“Que el tema interesó al público mucho más de lo que esperábamos y que resulta mucho más gratificante realizar una exposición cuando sabes que estás aportando algo nuevo a tu público.”

“Destacaría la actitud y la reacción de los asistentes. Cuando expusimos el tema escucharon con atención, pero en la tanda de preguntas participaron muchísimo. Se les vio muy interesados en el tema, y preguntaban, discutían e intentaban aclarar sus dudas y expresar en qué no estaban de acuerdo. Destacaría su gran participación e interés.”

“El debate fue genial, empezó el profesor con una pregunta que respondió Álvaro, después Katia y yo mostramos nuestra opinión y fue entonces cuando los alumnos empezaron a preguntar y a interesarse por el tema.”

“Esperientzia hau eta gero, nabarmendu egingo nukeena da, hitzaldia eta gero, grabatzen ez genuenean, partaideak esan ziguten, pilo ikasi egin zutela eta asko aportatu egin geniela beraien jakindurian gai horiei buruz eta horrek Garazi eta niri asko poztu egin zigun. Gainera, zoriondu egin gintuzten esaten zutelako oso ondo egin izan genuela, eta horrek, azken batean zure esfortzua merezi egin zuela ikusi genuen.” (“Tras esta experiencia, subrayaría que tras la sesión, cuando ya no estábamos grabando, los participantes nos dijeron que habían aprendido mucho y que les habíamos aportado mucho a su conocimiento sobre esos temas y eso nos alegró mucho. Además, nos felicitaron por haberlo hecho tan bien, en definitiva, vimos que nuestro esfuerzo había merecido la pena”).

En definitiva, aunque el servicio ha sido puntual, ha permitido desmitificar las cuestiones económicas y su influencia en el día a día, incorporando esta temática al dialogo en una

sesión informal de intercambio de opiniones, en muchas ocasiones en un contexto intergeneracional.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Los aprendizajes realizados comprenden temas diversos, todos ellos diseñados en título, formato y contenido por cada equipo de estudiantes: desde algunos tan esenciales como “La crisis” o concretos como “Las Preferentes”; pasando por la “Introducción a la economía” o “Política económica: política fiscal y monetaria, inflación y deflación”, “Medidas ante la crisis: ¿Austeridad o estímulo fiscal?”, hasta otros más específicos como, por ejemplo, “Keynes versus Hayek”.

Ninguno de estos aprendizajes podría conformarse sin una adecuación previa del mensaje a cada público (por parte, de nuevo, del alumnado), en contenido y forma; ni sin el ejercicio de sus competencias en comunicación.

En la autoevaluación planteada a los estudiantes se distinguió el potencial de mejora de esta experiencia en tres niveles distintos, aunque a veces interrelacionados: para su aprendizaje académico, para su aprendizaje de competencias genéricas y para su aprendizaje cívico.

Opiniones respecto a la potencial mejora en su aprendizaje académico:

Pregunta: ¿Crees que esta experiencia ha contribuido a la mejora de tu motivación y aprendizaje en cuestiones económicas? ¿En qué medida? ¿Cómo? Explícalo desde tu vivencia personal.

“Esta experiencia ha provocado que profundizara mis conocimientos en una materia en la que por norma habitual no intentaría investigar, como lo es la crisis económica, puesto que gracias a las escuetas noticias de los telediarios creía saber todo lo que era necesario acerca de ella y al preparar la exposición descubrí que no era así.”

“Sí. Me ha servido para profundizar más en dos autores de los que carecía de conocimiento.”

“Creo que esta actividad ha servido para afianzar y tener más conocimiento de algunos conceptos económicos, de los que antes sabíamos poco más que la definición.”

“Guk eskaria eta eskaintzari buruz egin dugu lana, eta gai horietako puntu edo diapositiba batzuk ez nituen ulertzen. Lan honi esker, besteen ideiak ikusita, arazo horiek ulertzea lagundu dit.” (“Nosotros hicimos el trabajo sobre la demanda y la oferta y algunos de los puntos o diapositivas sobre estos temas no los entendía. Gracias a este trabajo, las aportaciones de los demás me han ayudado a entender esas cuestiones”).

“Esperientzia honek lagundu dit akademikoki hobekuntzak lortzeko, zeren eta, gure taldean landu ditugun gai batzuk ez nituen esagutzen, adibidez banka etikoaren eta tokiko monetaren existentzia.” (“Esta experiencia me ha ayudado a conseguir mejoras académicas

porque los temas que hemos tratado en mi grupo no me eran conocidos, por ejemplo, la existencia de la banca ética y la moneda local”).

“Esta experiencia me ha motivado al aprendizaje del tema, ya que al buscar información sobre éste me ha incitado a saber más ya que es un tema de actualidad que está en boca de todos hoy en día.”

“Sí ha contribuido, puesto que ahora me interesa más cómo a lo largo del tiempo la economía se ha ido desarrollando, y cuáles han sido las situaciones de las potencias europeas en momentos críticos.”

“Otra forma de aprender economía, desde otro punto de vista.”

“Me sirvió para relacionar lo aprendido en clase con la realidad.”

“Lan hau praktikoa izan da eta gustuko izan dut.” (‘‘Ha sido un trabajo práctico y me ha gustado’’).

“Ikasteko beste modu bat da. Dinamikoagoa eta dibertigarriagoa gehien bat, gainera besteen ikuspuntuak ikusita ere ondorio desberdinak atera abal dira eta ikasi baita.” (‘‘Otra forma de aprender. Mayormente dinámica y divertida, además vistas las opiniones de los otros puedes sacar conclusiones diversas y también aprender.’’)

“Lan hau oso esanguratsua izan da, argi dagoenez nire motibazioari lagundu dio, ekonomia ikasteko.” (‘‘Este trabajo ha sido muy significativo, está claro que ha ayudado a mi motivación para aprender sobre economía’’).

“Me ha parecido una gran idea, ya que es una manera de aplicar los conocimientos y fijarlos en la memoria al margen de exámenes.”

“Uste dut lan hau lagungarria izan dela eta beste era bat dela ekonomia ikasteko. Eta ekonomiaren gaietarako buruz jakiteko beste metodo bat da. Ondo pentsatuta dago gauzak ikasten dituzulako naiz eta gai horri buruz zerbait jakin hobeto azaltzeko informazioa bilatu dudalako eta ikasten duzue berez, hau da, ez da buruz ikasten baizik eta azaltzen duzun bitartean ulertzen duzue eta buruan gelditzen zaizue.” (‘‘Creo que este trabajo ha sido útil y otra forma de aprender economía. Y es otro método para conocer sobre cuestiones económicas. Está bien pensado porque aprendes las cosas y aunque ya conocía algo de esos temas, para explicarlo mejor he tenido que recoger información y así aprendes; esto es, no se aprende de memoria sino que mientras lo explicas lo entiendes y se te queda en la cabeza’’).

“Ha mejorado la motivación puesto que haberse aprendido conceptos para ser capaz de explicarlos ha ayudado para el examen.”

“Nire ikuspegitik ondo dago noizbehinka horrelako lanak egitea, ikasteko beste modu bat delako. Gainera lan hori egiteko ikastea, azterketa finalerako gutxiago ikasi beharra neukan beraz ondo etorri zitzaidan.” (“Desde mi punto de vista viene bien que de vez en cuando hagamos este tipo de trabajos porque es otro modo de aprender. Además, al aprender para hacer ese trabajo he tenido menos necesidad de estudiar para el examen final y eso me ha venido bien”).

“Esperientzia honi esker ekonomiako kontzeptu zehatz batzuetan sakondu ahal izan dugu, eta horrela ondoren azalpenak gehiago ulertu, hala nola teleberrietako azalpenak. Bestalde, azterketarako ikasterako garaian zati batzuk hobeto ulertzeko bai izan da lagungarri esperientzia hau.” (“Gracias a esta experiencia hemos profundizado en algunos conceptos económicos concretos y de esta forma hemos entendido mejor algunas explicaciones, por ejemplo, las de los telediarios. Por otra parte, sí ha sido útil para entender mejor algunas partes a la hora de preparar el examen”).

“Ikasketako hobekuntzan lagundu didala uste dut, zeren honek erreflexioak egitera ematen dizu. Gainera, nahi eta ez informazioa bilatzen denbora igaro behar duzu eta konturatu gabe horrekin ere ikasten duzu.” (“Creo que me ha ayudado en la mejora académica pues te lleva a reflexionar. Además, obligatoriamente debes emplear tiempo en recopilar información y sin darte cuenta con ello también aprendes”).

“Nire ustez horrelako lan praktikoak egiteak ekonomiaren ginean kuriositatea pizten du.” (En mi opinión hacer este tipo de trabajos despierta la curiosidad sobre la economía”).

“Creo que me ha hecho ver que la economía es una materia necesaria hoy en día, pero que se presenta de forma aburrida, haciendo que la gente deje de estudiarla. Sin embargo, sigo pensando que la economía es un fenómeno demasiado abstracto, por lo que la creatividad a la hora de enseñarla es fundamental.”

“Sí, la economía me gusta y siempre he tenido la opinión que ha de explicarse mediante dibujos gráficos y términos sencillos. Poniendo ejemplos cotidianos o familiares, se asume mejor esta disciplina y se estudia con más motivación.”

“Nire ustez, bai. Lan egokia da emandako materiari buruz hausnartzeko eta zalantzak izatekotan gure artean horiek konpontzeko. Beste modu desberdina da ikasteko eta gainera entretenigarria eta dibertigarria, zeinetan gure arteko harremanak ere sendotu eta landu egiten ditugu.” (“En mi opinión, sí. Es una buena tarea para reflexionar y resolver las posibles dudas entre nosotros. Es otro modo de aprender y además entretenido y divertido porque fortalece las relaciones entre nosotros”).

“Esperientzia honen bidez gai hau hobeto ulertu dugula uste dut, adibideen bidez azaldu dugulako. Beraz, ekonomiaren ikasketari buruz hobekuntza guztiok izan dugula uste dut eta horrek motibazio handiagoa eman dit.” (“Creo que gracias a esta experiencia hemos

entendido mejor estos temas, porque los hemos explicado mediante ejemplos. Por tanto, creo que todos hemos mejorado en el aprendizaje de la economía y eso ha incrementado mi motivación”).

“Uste dut gaur egungo egoerekin guztiz lotuta egon dela dena, eta horrek errealitatea hobeto ulertzera eramán nau. Esan dezaket nire jakinmin asko asetu direla ikasketak honi esker. Gainera, gaur egun, ezin hobeto dator ekonomiarik buruz gehiago jakitea, eta horrek motibatu egiten nau.” (“Creo que está muy relacionado con la situación actual y eso me ha llevado a entender mejor la realidad. Puedo decir que mi curiosidad se ha satisfecho con esta asignatura. Además, hoy en día, viene de maravilla saber más de la economía y eso me motiva”).

“Lan honek lagundu dit gaiari buruzko motibazioan, lana azaltzeko internetetik hartu behar bainuen informazioa eta irakurtzen asko ikasten da.” (“Este trabajo me ha ayudado en la motivación, ya que para prepararlo he tenido que buscar información en internet y leyendo se aprende mucho.”)

“Ekonomia ikasgaian laguntzen digu, batez ere, klaseko teoria kalera eramaten, praktikan jartzen, nolabait aukeratutako gaiaren inguruan pentsatzera bultzatzen zaitu. Adibidez, gure gaietarikoa bat langabezia izan zen. Ba horren inguruko ezagupenak izateaz aparte, errealitatean dagoen egoeraz ohartzen zara datu latzak begiratzeko, kaleko jendearen iritzia entzuten.” (“Nos ayuda en la asignatura de economía a llevar la teoría de clase a la calle, a ponerla en práctica, de alguna manera nos empuja a pensar en relación a la temática elegida. Por ejemplo, uno de nuestros temas fue el desempleo. Pues aparte de los conocimientos sobre ello, nos dimos cuenta de la situación real al ver esos datos tan duros, al escuchar las opiniones de la gente de la calle”).

“Sí en cierta forma, ya que ha hecho que algo que nunca se me ha dado demasiado bien, tenga que entenderlo realmente para poder comunicárselo a otras personas.”

“Ayuda a entender conceptos económicos de una manera más sencilla y llevadera, pues has de explicar un concepto a gente.”

“Yo pienso que sí, ya que mientras buscábamos la información necesaria y desarrollábamos nuestro trabajo fuimos entendiendo mucho mejor determinados aspectos de la economía que tenían que ver con nuestro tema a presentar.”

“Yo creo que sí, ya que cuando tu puedes ayudar en sus dudas a gente con lo que tu has aprendido te motiva más a estudiar sobre él.”

“Creo que sí ha contribuido a la mejora de mi motivación y aprendizaje en cuestiones económicas, ya que al centrarte en un tema para exponerlo posteriormente, se profundiza bastante y se aprende mucho.”

“Ikasten duzuna azaltzerakoan ideiak finkatu egiten direlako” (“Al explicar lo que aprendes, las ideas se fijan mejor”).

“Bai, zeren eta beste pertsona bateri zerbait azaltzeak lagundu egiten du “zerbait” hori hobeto ulertzen. Beraez, nire kasuan, lagundu egin dit eman ditugun ekonomiako gai batzuk hobeto menperatzen.” (Sí, porque explicar algo a alguien ayuda a comprender mejor ese ‘algo’. Por tanto, en mi caso, me ha ayudado a dominar mejor algunos de los temas que hemos impartido”).

“Nire ustez jendeaurrean gai bat aurkezteak, gaia aurkeztuko duenari jakintasun eta ulergarritasuna exijitzen dio, honek jakin behar duelako zertaz ari den hitz egiten.” (“En mi opinión presentar un tema exige al que lo presenta conocimientos e inteligibilidad, ya que debe saber de qué está hablando”).

“Bai, esperientzia honekin kontzeptuei dedikazio gehiago jarri diedalako, eta esfortzatu naitzelako abalik eta hoberen ulertzen besteei azaltzeko eta haiek ere uler zituzaten. Ekonomia ez dut gustoko, gainera ez dut inoiz eman ikastolan, hala ere, saiatu naitz lana ondo egiten eta emaitza finala ona izatea espero dut.” (“Sí, con esta experiencia he puesto más dedicación en los conceptos, y me he esforzado para entenderlos de la mejor manera para explicárselos a otros y que éstos también los puedan entender. No me gusta la economía, y además nunca la había visto antes en la escuela; aún así, me he esforzado en hacer bien el trabajo y espero que el resultado final haya sido bueno”).

“Sí lo creo, algunas de las preguntas que nos hicieron eran complicadas de responder y nos motivaron a informarnos bien.”

“Azken finean, ekonomiaren alderik errealistena agertzen da, eguneroko gaia delako, eta besteekin hitzegin eztabaida eta polemika agertzen da, iritzi desberdinak, eta hori interresgarria eta motibagarria da.” (“En definitiva, surge la parte más realista de la economía, porque es un tema actual y al hablar con otros surge la discusión y la polémica, opiniones diferentes, y eso es interesante y motivador”).

“Sí, ya que me ha obligado a pensar desde otras perspectivas diferentes a las excluyentes de vocabulario extenso y complicado. Me ha hecho reflexionar y darle mil vueltas a la terminología para hacerla tan fácil que hasta un niño pudiera comprenderla. Esto ha hecho que todos los conceptos se afiancen en mi mente.”

“Desde luego. Nos ha puesto la presión suficiente para tener que aprender a fondo el tema del que hablábamos y poder presentarlo en público satisfactoriamente.”

“Teniendo en cuenta que para dar una charla tienes que entender muy bien el tema, creo que fue una experiencia interesante para estudiar esta parte del temario de una forma diferente.”

“Ya tenía un conocimiento previo sobre este tema pero esta actividad me ha ayudado a profundizar e interiorizar cada aspecto de la crisis económica desde la búsqueda de la información hasta la selección de lo que realmente importaba. Sinceramente creo que no sabes que dominas un tema hasta que eres capaz de explicárselo correctamente a alguien y ese alguien también lo entienda, y creo que he sido capaz de transmitir el mensaje y de llegar a los que me escuchaban.”

“Sí, ha contribuido a desarrollar mi motivación respecto de la economía. Porque siempre me ha gustado todo lo relativo a la macroeconomía, más que la micro, y como esta experiencia me ha introducido más en esta materia, ha despertado mi interés.”

“Cuando el tema me interesa acabo profundizando más en el tema por lo que aprendo más.”

“La vivencia nos hizo de alguna manera darnos cuenta de que la economía está mucho más de actualidad de lo que nos imaginábamos y que no es sólo una cuestión de estudios sino a nivel personal para un futuro.”

Por lo tanto, todos los estudiantes apreciaron una mejora en su aprendizaje en materias económicas, pero han sido variadas las razones y matizaciones planteadas: Por un lado, un grupo de estudiantes enfatiza en el hecho de que esta metodología les ha permitido profundizar en los conocimientos en la materia, tanto entre los que afirman que es una materia que siempre les ha interesado como entre los que reconocen predisposición en contra. Muchos afirman que la experiencia ha despertado su curiosidad y ha incrementado su motivación para la tarea. También enfatizan el enfoque práctico y la oportunidad de conectar la teoría con la realidad. Incluso algunos señalan –con un punto de sorpresa y un enfoque utilitarista– que lo aprendido realmente se ha aprendido y eso les ha permitido preparar más fácilmente y en menos tiempo el examen final de la asignatura. Algunos también verbalizan la recopilación de información y la reflexión como técnicas de aprendizaje. Pero sobre todo hay un grupo importante que reconoce la automotivación y exigencia de profundización tanto en los conocimientos como en la claridad de exposición que supone tener que explicarlo a otros, confirmando así las lecciones de la pirámide del aprendizaje propuesta por *National Training Laboratories* de Bethel, Maine, cuando señala que enseñar a otros es la más efectiva metodología de aprendizaje, con un 90% de retención en la memoria (ver figura 3).

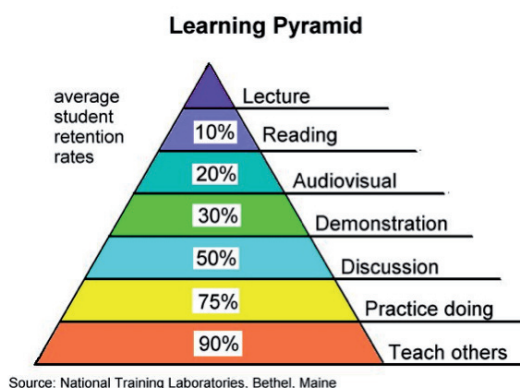


Figura 3: Pirámide de aprendizaje. Fuente National Training Laboratories, Bethel, Maine.

En cuanto a las competencias genéricas, los estudiantes mencionan mayormente competencias relacionadas con las nuevas tecnologías, el trabajo en grupo y la expresión oral. Ahora bien, observamos que la cuestión sobre las competencias cívicas es la gran desconocida para los estudiantes: Muchos no entienden la pregunta (“Potencial mejora de aprendizaje cívico: ¿Crees que esta experiencia ha contribuido a la mejora de tu motivación y aprendizaje como ciudadano? ¿En qué medida? ¿Cómo? Explícalo desde tu vivencia personal”), lo que plantea al profesorado una reflexión acerca de si no descargamos la responsabilidad de la reflexión ética y cívica exclusivamente en la asignatura de *Ética de las profesiones*, cuando debería tener un componente más transversal y explícito.

7. CONCLUSIONES

Es complicado determinar en qué medida este tipo de experiencias puede haber incrementado su **motivación**, incluso definir una vocación o motivarles a seguir estudiando sobre estas cuestiones, o elevar los niveles de “retención” universitaria (Bringle, Hatcher y Muthiah, 2010), aunque muchos de los estudiantes participantes lo explicitan en sus reflexiones.

Aún así, se infieren varios elementos para esta experiencia en concreto: el descubrimiento del alumnado sobre la necesidad de aprender a pensar en clave de **responsabilidad cívica**; la urgencia de **alfabetización económica en contextos cotidianos** en los que es complicado comprender ciertos tecnicismos que afloran en la actualidad; el incremento en la motivación del estudiante debido a la posibilidad de **transferencia de su conocimiento** en su realidad de modo inmediato.

Este último aspecto es esencial: el impacto del estudiante en su entorno. El enfoque pedagógico de Aprendizaje y Servicio requiere altos niveles de participación en todos los actores implicados, entre ellos el alumnado. El estudio de la **voz del alumnado como medio y fin** del Aprendizaje y Servicio viene acompañado de otros retos y cuestiones, dado su discurso, exportabilidad y otras consideraciones en lo epistemológico, cultural y contextual (Stewart y Webster, 2011). Así, el desarrollo personal y profesional se configura y retroalimenta desde diversos componentes, entre ellos cada perspectiva de cada estudiante; cada contexto en el que participa, en el que recibe y ofrece aprendizaje.

REFERENCIAS

- Autisme-Economie (2000, 17 de junio) *Carta abierta de los estudiantes de economía a los profesores y estudiantes de esta disciplina*. Recuperado de <http://www.autisme-economie.org/article148.html>
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Editorial PPC.
- Bringle, R., Hatcher, J. y Muthiah, R. (2010). The role of Service-Learning on retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49.
- Comisión Nacional del Mercado de Valores (2008, mayo). *Plan de Educación Financiera 2008-2012*. Recuperado de <http://www.cnmv.es/>

- Fernández, D. (2012, 6 de mayo). Un país de analfabetos financieros: Banco de España y la CNMW piden que la educación financiera forme parte del currículo escolar. *El País*, p.1. Recuperado de <http://economia.elpais.com/economia/2012/05/04/>
- Fresneda, C. (2014, 29 de marzo). Rebelión en las aulas de económicas. *El Mundo*, p.1. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/>
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje-Servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Gelmon, S. B., Holland, B.A., Driscoll, A., Spring, A. y Kerrigan, S. (2009). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques*. (3^{aed}). Boston: Campus Compact.
- Concerned Students of Economics (2011, 2 de noviembre). An Open Letter to Greg Makiw. *Harvard Political Review*. Recuperado de <http://harvardpolitics.com/harvard/an-open-letter-to-greg-mankiw/>
- Inman, P. (2013a, 24 de octubre). Economic students aim to tear up free-market syllabus. Undergraduates at Manchester University propose overhaul of orthodox teachings to embrace alternative theories. *The Guardian*, p.1. Recuperado de <http://www.theguardian.com/business/2013/oct/24/students-post-crash-economics>
- Inman, P. (2013b, 18 de noviembre). Academics back students in protests against economics teaching. Professor argue in letter to the Guardian against 'dogmatic intellectual commitment' to 'orthodoxy and against diversity'. *The Guardian*, p.1. Recuperado de <http://www.theguardian.com/education>
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W. y Colby, M. (1996). A Critique of Service Learning Projects in Management Education: Pedagogical Foundations, Barriers, and Guidelines. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 133-142.
- Molee, L. M., Henry, M. E., Sessa, V. I. y McKinney-Prupis, E. R. (2010). Assessing Learning in Service-Learning Courses Through Critical Reflection. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 239-257.
- Mugarra, A. (2013a). Contribuyendo a la alfabetización económica: Experiencia de Aprendizaje y Servicio grupal de estudiantes de primer curso de Derecho en San Nikolas Ikastola de Algorta. En *II Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente* (pp. 108-114). Bilbao: Aristos Campus Mundus.
- Mugarra, A. (2013b). Proyecto piloto en apoyo a la Banca Ética: una experiencia de Aprendizaje-Servicio interdisciplinar. En *II Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente* (pp. 115-121). Bilbao: Aristos Campus Mundus.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Stewart, T. y Webster, N. (Eds.). (2011). *Problematising service-learning: Critical reflections for development and action*. Charlotte N.C.: IAP.
- Stuber, M. (2014, 1 de febrero). Tenemos que acabar con el analfabetismo económico en España. Antotolín Sánchez Presado forma parte de la Comisión de Asuntos Económicos y Monetarios de la Unión Europea. *La Opinión de Málaga*, p.1. Recuperado de <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2014/02/01/>



APS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UIC

Azul Alférez, Maite Fuertes, Salvador Vidal, Silvia Albareda,
Mónica Fernández y Miquel Àngel Comas

Universitat Internacional de Catalunya



1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio es una enseñanza y un aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con la formación curricular para fomentar el aprendizaje, la responsabilidad social y ayuda a la comunidad (NSTC, 2013). Es por ello que a través del Proyecto Solidario de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), hemos ofrecido a los estudiantes la posibilidad realizar APS a través de determinadas asignaturas de la Facultad de Educación.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Los estudiantes, durante el curso 2012-13, han desarrollado actividades curriculares que han permitido fomentar la participación social del alumnado, mediante la implicación con el entorno local. Se pretendió que los alumnos realizaran un mínimo de 30 horas cooperando con entidades sin ánimo de lucro y que relacionaran así su formación teórica con la práctica. Ha sido una experiencia formativa de carácter integral que utilizando como vehículo la participación en proyectos solidarios, ha contribuido a la preparación de los universitarios.

3. PARTICIPANTES

25 estudiantes de segundo y tercero de Grado, han realizado APS con las siguientes ONG's: Terral, Braval, Make a wish, Best Buddies, Montealegre, Cottolengo, Ayuda a la Infancia, Soñar despierto.

4. NECESIDADES DETECTADAS

- Aportar, desde un punto de vista personal y profesional, opciones o recursos a personas desfavorecidas.
- Ampliar las realidades, tal vez, lejanas para los estudiantes.
- Analizar el impacto del APS en relación con las competencias personales y profesionales de los estudiantes.
- Proponer institucionalizar el APS para mejorar la educación.

Servicios

Satisfacer las necesidades sociales y buscar soluciones a los problemas locales y mundiales, (ya que los primeros suelen repercutir en los segundos). Además, la participación social curricular puede garantizar una formación adecuada en competencias mediante una formación integral.

5. APRENDIZAJES REALIZADOS

Se ha promovido la multidisciplinariedad, mediante la reflexión, discusión y diálogo acerca de aspectos epistemológicos y diferentes formas de ver el mundo.

El 100% de los estudiantes, consideran que han mejorado, en general, sus competencias personales y profesionales con un aprendizaje integrador cuyo elemento clave ha sido la participación curricular.

6. CONCLUSIONES

Las ONG's consideran que la participación social ha sido buena.

Hemos fomentado en los estudiantes una consciencia ética responsable en sus acciones personales y profesionales.

A partir de las relaciones entre Universidades e instituciones podemos formar redes que mejoren y aumenten las posibilidades de mejora a nivel mundial, como por ejemplo compartir buenas prácticas que favorezcan a la humanidad (Alférez y Arasan, 2013). La transferencia del conocimiento y de las prácticas que fomentan la ciudadanía cosmopolita posibilita la implementación de acciones de éxito, es decir, aquellas actuaciones que funcionan independientemente del contexto espacial y cultural en el que se apliquen.

REFERENCIAS

- Alférez, A. y Arasan, A. (2013). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*. Barcelona: Edicions 62.
- National Service Learning Clearinghouse (2013). *Service learning*. Recuperado de <http://www.servicelearning.org>
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española De Pedagogía*, 62(227), 5-30.

AS(u)⁵



APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Capella Peris, Raquel Corbatón Martínez,
Lorena Zorrilla Silvestre y Manuel Martí Puig

Grupo de Investigación Endavant
Universitat Jaume I de Castellón



1. INTRODUCCIÓN

La siguiente comunicación defiende el uso de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante), en el ámbito de la Educación Física, tras las exitosas experiencias realizadas en la Universitat Jaume I de Castellón en los últimos cuatro años, desde diferentes asignaturas del área de expresión corporal, con diversas entidades de la zona¹.

Autores como Ruíz Pérez (1995), Singer (1986) y Mosston (1993), resaltan la importancia de la práctica como elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físico-deportivas. Igualmente, Arnold (1991) llega a describir la triple dimensión educativa del movimiento en la práctica: educación sobre el movimiento, educación a través del movimiento y educación en movimiento. Por otra parte, Martín (2009) expone que uno de los elementos pedagógicos característicos del ApS es aprender a partir de la experiencia, argumento que otros autores utilizan para justificar el servicio como medio de aprendizaje, el servicio como prácticas de aprendizaje (Batlle, 2009).

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Durante los últimos cuatro cursos académicos el alumnado de las asignaturas Fundamentos de la Expresión Corporal, Juegos Motrices en Educación Infantil; El Desarrollo Motriz, Salud y Crecimiento; y Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento, de la Universidad Jaume I de Castellón, han cursado parte de las mismas con la metodología del ApS aplicando un programa en la modalidad de servicio directo. Para ello, se establecieron colaboraciones con las Fundaciones Borja Sánchez y Síndrome de Down Castellón, el Centro de Educación Especial Penyeta Roja y la asociación APADAHCAS. Todas estas entidades trabajan con niños y niñas con diversidad funcional motriz.

3. PARTICIPANTES

3.1. Responsables del servicio

Alumnado universitario de diversas asignaturas del área de expresión corporal de los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria.

3.2. Beneficiarios

Niños y niñas con diversidad funcional motriz afectados por parálisis cerebral, Síndrome de Down, hiperactividad y déficit de atención, y otras patologías.

3.3. Entidades colaboradoras

Universidad Jaume I de Castellón, Fundación Borja Sánchez, CEE Penyeta Roja, Fundación Síndrome de Down Castellón y Asociación Apadahcas.

1. Trabajo respaldado por fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la UJI para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU).

4. NECESIDADES DETECTADAS

El alumnado universitario contribuyó a fomentar el desarrollo motor de los niños y niñas de las diversas entidades y asociaciones, atendiendo a sus particularidades individuales, mediante la preparación y realización de sesiones de juegos motores.

5. SERVICIOS

La prestación del servicio se basó en la realización de varias sesiones de juegos motores como parte del programa de formación. Así pues, mientras el alumnado asimilaba competencias en la aplicación de uno de los recursos didácticos básicos de la educación física (EF en adelante), el juego motor, los niños y niñas desarrollaban su motricidad al mismo tiempo que se divertían.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Los principales aprendizajes desarrollados por el alumnado universitario se centraron en mejorar su competencia para diseñar, aplicar y gestionar sesiones de juegos motores. De este modo, aprendieron a utilizar uno de los instrumentos didácticos más importantes de la EF, el juego motor, mientras refinaban su función en la práctica docente. Al mismo tiempo, también aumentaron su conocimiento sobre los diferentes contenidos propios de cada una de las asignaturas.

Por otra parte, la prestación del servicio también fomentó el desarrollo de diferentes actitudes y valores de carácter personal, incidiendo en la capacidad crítica y reflexiva del alumnado.

7. CONCLUSIONES

Las experiencias vividas por el alumnado participante en cada una de las propuestas realizadas nos animan a promover el uso de la metodología ApS en el ámbito de la EF. Con ello, hemos logrado desarrollar una de las facetas más valiosas en el ámbito de la Educación Física, la práctica. Además, estas situaciones prácticas han facilitado la posibilidad de desarrollar las competencias docentes del alumnado universitario, aplicando los conocimientos teóricos adquiridos en un contexto real. Por otra parte, la estrecha relación entre los diferentes miembros implicados en el programa educativo ha fomentado la transmisión de valores de carácter social, cuestión de gran importancia en cualquier ámbito educativo. Por último, mediante la realización de las sesiones de juegos motores se ofreció un preciado servicio al colectivo de niños y niñas con diversidad funcional motriz, enriqueciendo su calidad de vida.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y las aportaciones facilitadas en la introducción, opinamos que el ApS nos brinda una excelente oportunidad para desarrollar los contenidos de la EF a través de una formación teórico-práctica integral, ligados a una experiencia práctica de gran valor. Esta práctica, que se caracteriza por su relación con el entorno social, aportará un doble beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje: en primer lugar por dotar

de un realismo a la práctica que incrementará los beneficios de la misma; y, en segundo lugar, por sumar el valor educativo del contexto al propio proceso de enseñanza/aprendizaje.

REFERENCIAS

- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Graó.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó.
- Mosston, M. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Ruíz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- Singer, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.





**APRENDIZAJE SERVICIO E INNOVACIÓN CREATIVA
TALLER DE GENERACIÓN DE IDEAS
1^{ER} ENCUENTRO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE SERVICIO
DE LLEIDA**

Deli Miró Miró, Fidel Molina Luque y Nayra Llonch Molina

ICE-CFC
Universidad de Lleida



“El objetivo principal de la educación es formar personas capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: personas que sean creativas, que tengan inventiva y que sean descubridoras. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más” Jean Piaget (1982).

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de las actividades diseñadas desde el Instituto de Ciencias de la Educación-Centro de Formación Continua (ICE-CFC) para el presente curso académico 2013-2014, tuvo lugar el pasado 15 de marzo de 2014 el I Encuentro Pedagógico de Aprendizaje Servicio en las Tierras de Lleida, con el anhelo de promover el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante), el intercambio de experiencias y la creatividad respecto a esta propuesta educativa.

El objetivo de la jornada era el de articular un proyecto común dentro del ICE-CFC de la Universidad de Lleida y establecer criterios que orienten i/o faciliten la inclusión del ApS en la formación educativa que ofrece el Instituto de Ciencias de la Educación y el Centro de Formación Continua (ICE-CFC en adelante). Por ello, pretendemos desde el ICE-CFC la formación de un grupo pedagógico que integre experiencias de ApS para gestionar y reforzar la coordinación entre los diferentes agentes y los profesionales responsables de las mismas y las diversas materias implicadas. La finalidad es hacer públicas todas estas experiencias y coordinar el proyecto en su conjunto para ayudar a institucionalizar la metodología ApS en la Universidad de Lleida.

Es un proyecto que se inicia con la celebración del I Encuentro Pedagógico de Aprendizaje Servicio en Lleida y que queremos seguir concretando en un futuro con más fuerza y continuidad. Creemos importante y necesario realizar un proyecto desde el ICE-CFC que contemple la comprensión y el conocimiento sobre los factores que permiten abordar la formación continua de maestros desde planteamientos basados en el ApS.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Durante dicha jornada se llevaron a cabo conferencias, ponencias, mesas redondas donde se explicaban experiencias en el ámbito del Aprendizaje Servicio llevadas a cabo en el territorio leridano por diferentes agentes (escuelas, institutos, entidades y asociaciones...). Así pues, se contó con la asistencia de maestros de escuelas, profesorado de instituto, profesorado de universidad y miembros de entidades y de instituciones promotoras del ApS.

La Jornada quería promover el aprendizaje, el intercambio de experiencias y, en particular, la creatividad respecto a esta propuesta educativa creyendo en la necesidad de analizar la importancia del desarrollo de la creatividad y la innovación del sistema educativo en el marco común que forma el Espacio Europeo de Educación Superior (Corbalán, 2003).

Ciertamente, la creatividad es una herramienta imprescindible para el ser humano y para la sociedad y tal y como afirma Ziegler y Bracho (2000) “no puede ser un lujo para el tiempo

libre o para las sociedades con un alto grado de desarrollo” sino que debe ser, en todo momento, incentivada y desarrollada.

Desde las instituciones educativas y, en concreto, la universidad se hace evidente la necesidad de fomentar la creatividad de sus estudiantes y de ayudar a formar personas con una gran capacidad de generación de ideas y de resolución de problemas. Al respecto Casillas (1999) opina que “la creatividad es una herramienta a la que todos tenemos acceso y que podrá ser mejor si la trabajamos diariamente”. Taylor (1996) afirma que la sociedad quiere “estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores e imitadores; no repetidores del pasado, sino productores de nuevos conocimientos. Por su parte, Sternberg y Lubart (1997) afirman que la creatividad está relacionada con la generación de ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad.

3. PARTICIPANTES

La asistencia de personas inscritas a la Jornada se contabilizó en 66 y la participación de 25 profesionales de diferentes ámbitos educativos (maestros/as de escuelas, profesorado de instituto, profesorado de la universidad de Lleida y de Barcelona, miembros de asociaciones y organizaciones. En total, alrededor de un centenar de personas participaron en el 1º Encuentro Pedagógico sobre Aprendizaje Servicio en Lleida. En concreto, la participación quedó representada de la siguiente manera.

- ICE- CFC y Facultad de Ciencias de la Educación. Profesorado de la Universidad de Lleida y Barcelona.
- Departament Ensenyament. Serveis Territorials de Lleida i Barcelona.
- Institut Josep Lladonosa (Lleida). Profesorado y alumnado.
- Institut Antoni Torroja (Cervera). Profesorado y alumnado.
- Colegio Episcopal (Lleida). Profesorado y alumnado.
- Asociación Veïns del Món. FAVLL.
- Ayuntamiento de Lleida. Departamento Educación e Infancia.
- Asociación Down Lleida.
- Brainstore Lleida.

4. NECESIDADES DETECTADAS

Deleitar a los asistentes con ideas frescas que son factibles. Y pasarlo bien haciéndolo.

La organización quería facilitar un espacio de innovación dentro de la Jornada, mediante un taller de generación de ideas para nuevos proyectos de Aprendizaje Servicio que resultara ser una experiencia gratificante y motivadora para todos los asistentes así como un espacio

de obertura a la generación de nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales.

En este contexto, se propuso organizar un taller creativo de generación de ideas “Exploremos nuevos caminos en ApS” (Brainstore Lleida) para nuevos proyectos de Aprendizaje Servicio con el objetivo de identificar necesidades e intereses de los diferentes agentes implicados y generar nuevas posibilidades a través de la creatividad, el pensamiento original, la imaginación constructiva, el pensamiento divergente o pensamiento creativo, todo ello mediante la puesta en marcha de una dinámica activa donde los participantes son los sujetos de la acción creando una comunidad creativa: En lugar de confiar en la inspiración individual, en el azar, en los equipos de proyectos homogéneos y de mente cerrada o en las masas anónimas, el taller creativo tuvo como objetivo primero componer una comunidad equilibrada y específica para resolver el reto inicial de buscar nuevos planteamientos para el ApS.

5. APRENDIZAJES REALIZADOS

El objetivo principal era el de desarrollar un taller de generación de ideas para nuevos proyectos de Aprendizaje Servicio. Ello fue posible, en primer lugar, porque todas las personas que asistieron al Encuentro conocían la temática y tenían interés y motivación por encontrar nuevos caminos para el ApS. En segundo lugar, porque se daba una diversa procedencia de los asistentes (maestros, profesores, promotores, estudiantes) con perfiles demográficos diferentes y variados (edad, género, procedencia geográfica). Así pues, la motivación y la diversidad fueron dos componentes indispensables para que el taller creativo resultará el máximo de satisfactorio para todos los participantes.

Objetivos específicos:

- Identificar necesidades e intereses de los diferentes agentes implicados en proyectos de ApS.
- Identificar necesidades presentes en la sociedad que se pueden cubrir con una acción de ApS.
- Encontrar ideas innovadoras para nuevos proyectos en este ámbito.
- Los participantes pueden aplicar al taller aspectos trabajados previamente durante las jornadas.

6. SERVICIOS

El taller creativo llevado a cabo en la Universidad de Lleida por BrainStore Lleida tiene una duración de 2 horas. Distinguiéndose varias partes de desarrollo:

- 1) Presentación. Brainstorming
- 2) Primera fase (cuantitativa). Esta fase se centra en la generación de una gran cantidad de ideas que se obtienen a través de la realización de dinámicas individuales y en grupo

3) Segunda fase (cualitativa). En esta siguiente fase se exponen todas las ideas surgidas en la fase cuantitativa para dar paso a centrarse en la calidad y en los criterios de éxito de cada idea generada.

4) Tercera fase (selección). En esta última fase, los participantes seleccionan las mejores ideas surgidas a raíz de las anteriores fases (cuantitativa y cualitativa). La selección se hace mediante la votación de las ideas que más gustan y también, de las ideas que menos gustan a los participantes. Esto permite detectar las ideas más polarizadas, que a menudo, pueden llegar a ser las mejores ideas.

5) Finalización del taller. Agradecimiento a todos los participantes y despedida.

Criterios de éxito:

- Cada idea tiene el potencial de añadir valor a la sociedad.
- Los diferentes agentes implicados (colegios e institutos, entidades y promotores) se pueden beneficiarse de las ideas.
- Las ideas son viables para la práctica del Aprendizaje Servicio.
- Los participantes pueden aplicar al taller diferentes aspectos de su experiencia personal y profesional.

7. CONCLUSIONES

Partiendo de la premisa que cada idea tiene el potencial de añadir valor a la sociedad y de que los diferentes agentes implicados (escuelas, institutos, entidades y promotores) pueden crear sinergias participativas e innovadoras, el taller creativo “Exploremos nuevos caminos en ApS” generó: 926 inspiraciones, 24 ideas condensadas y 11 ideas más votadas con el resultado de 44 propuestas de Aprendizaje Servicio de diversos ámbitos multidisciplinares tales como el arte, las ciencias, la tecnología, la cultura, los valores y la justicia social. Como ejemplo enumeramos algunas de ellas:

- Ámbito intergeneracional.
- Diversas y diferentes visiones de vida.
- Transmisión de valores.
- Futuros inciertos. Otros futuros posibles.
- Aprovecha tu talento.
- Cada día un reto. Nuevos retos.
- Piensa en verde. Nuevas ideas medioambientales.
- Slow food: Otra manera de consumir.

- Recuperar el pasado para vivir el futuro
- MultiApS. Compartimos conocimientos y transformamos los recortes

REFERENCIAS

- Casillas, M. A. (1999). La integración educativa en Jalisco. *Revista Educar*, 11, 65-70.
- Corbalán, F. (2003). *CREA: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Piaget, J. A. (1982). *Donde va la Educación*. Barcelona: Ed. Teide.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *¿Qué es la creatividad y quién la necesita?*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1996). Dossier La atención a los niños sobresalientes. *Revista UdeG*, 5, (s.p.).
- Ziegler, M. y Bracho, M. (2000). Creatividad, aula y arte. *Revista Educar*, 15, 41-48.



**APRENDIZAJE-SERVICIO
EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Lorena Zorrilla, Carlos Capella, Patricia Balaguer y María Luisa Sanchiz.

Grupo de Investigación Endavant
Universitat Jaume I de Castellón



1. INTRODUCCIÓN

En la Universitat Jaume I se lleva trabajando mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) desde el curso 2011/2012 con el alumnado de 2º del Grado de Educación Infantil que asiste a la asignatura del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Con el objetivo de trabajar de manera integral con el alumnado universitario, el cual adquiere unos aprendizajes y unas competencias teórico-prácticas a partir de su propia experiencia en un contexto real y significativo. En esta experiencia ha colaborado la Asociación de Síndrome de Down de la ciudad.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

El Aprendizaje-Servicio es una práctica educativa en la cual los alumnos aprenden mientras actúan sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo prestando un servicio.

El alumnado de Grado de Educación Infantil de la UJI, matriculado en la asignatura de 2º Fundamentos de la Expresión Corporal, Juegos Motrices, acude los sábados de 10 a 12 horas durante los meses de Enero a Junio al pabellón polideportivo de la UJI para llevar a cabo dicha materia con metodología APS prestando un servicio a los niños de la Asociación de Síndrome de Down de Castellón.

El programa formativo consistió en la prestación de un servicio directo en el que el alumnado universitario a partir de la guía proporcionada por su profesor debía organizar, realizar y gestionar las sesiones de juegos motores planificadas y supervisadas por su profesor con anterioridad. De este modo, participaron en su propio aprendizaje al mismo tiempo que fomentaban el desarrollo motor y cognitivo de los niños/as de la asociación a través de una experiencia lúdica y divertida. Como resultado de su participación en el programa descrito ambos colectivos, alumnado universitario y niños/as, se vieron notablemente beneficiados.

3. PARTICIPANTES

En la experiencia se pueden distinguir dos tipos de participantes, el alumnado universitario de la asignatura de expresión corporal y juegos motrices que presta un servicio a la vez que adquiere unas competencias; y los niños/as de la Asociación Síndrome de Down como beneficiarios del servicio. La experiencia se pudo llevar a cabo gracias a la UJI y la Asociación Síndrome de Down, como entidades colaboradoras.

4. NECESIDADES DETECTADAS

La aplicación del ApS se basó en atender una necesidad no cubierta por parte de los niños y niñas de las fundaciones por las limitaciones económicas actuales, **jugar** a la vez que se trabaja a **nivel motor** y **cognitivo**.

5. SERVICIOS

El juego es una herramienta muy potente el cual permite a los infantes aprender al mismo tiempo que comparten, interactúan con sus iguales, conocen el mundo que les rodea, les motiva, trabajan la atención, aspectos espaciales...

Por este motivo, los alumnos universitarios con la aplicación del servicio diseñan juegos para trabajar con los niños y niñas de la Asociación Síndrome de Down aspectos psicomotores, aspectos sociales y expresivos, proporcionándoles una experiencia lúdica y divertida.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

El alumnado universitario desarrollo gran número de aprendizajes y competencias gracias al servicio prestado.

En cuanto a los **aprendizajes académicos y profesionales** aprendieron a: Planificar actividades educativas en función de las características, necesidades y limitaciones del grupo clase, Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión y mejorar las habilidades sociales, Promover el juego simbólico i de representación de roles para conocer la realidad social y el mundo que nos rodea, Seleccionar materiales y espacios de acuerdo con las actividades que van a realizar y teniendo en cuenta las limitaciones y características de los destinatarios del servicio, Concebir el juego como un recurso didáctico muy potente, Potenciar su creatividad y capacidad de creación combinando aspectos didácticos y lúdicos, Poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos, Planificar, organizar, crear, gestionar las actividades y el tiempo, Trabajar en equipo de manera cooperativa, Improvisar ante situaciones inesperadas, Ser capaces de realizar una autoevaluación del trabajo realizada con la finalidad de mejorarlo.

Por otro lado, adquirieron **competencias a nivel social y personal** tales como la aceptación, capacidad de sacrificio, integración y socialización, cooperación, atención a la diversidad, igualdad de oportunidades, paciencia, crecimiento personal, visión positiva ante la diversidad funcional, relaciones personales positivas y vínculos emocionales, fortalecimiento de destrezas psicosociales y capacidad para participar en la vida social de manera más positiva.

7. CONCLUSIONES

A nivel curricular, se ha valorado la aplicación integradamente con la evaluación de la asignatura, existiendo apartados específicos de la calificación derivados del ApS. La valoración se ha realizado a nivel cualitativo, mediante la presentación por cada grupo de trabajo de fichas con los juegos adaptados realizados y de un documento de seguimiento del servicio que cumple la función de reflexión demandada en la metodología del ApS. Esta reflexión se realizaba de cada sesión y a dos niveles: académico (aspectos vinculados a la aplicación práctica de los juegos, a su rol como docentes, a la gestión de la clase...) y personal (sensaciones experimentadas, sentimientos aflorados, vivencias personales, expectativas cumplidas...). La reflexión se complementaba con debates grupales al finalizar cada clase de servicio y se

han demostrado los aprendizajes en una jornada extra dedicada a la valoración del servicio prestado.

En primer lugar, los resultados registrados nos permiten valorar satisfactoriamente la experiencia de APS propuesta 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. A nivel ético y moral fomentó el desarrollo de una amplia variedad de actitudes y valores, así como de habilidades de carácter social. Del igual modo, el servicio ofreció diversos beneficios a los niños y niñas, especialmente a nivel psicomotor y afectivo, lo que favorece la mejora de su inclusión social y calidad de vida.

No obstante, destacar la dificultad organizativa de trabajar académicamente fuera del horario lectivo. Es necesaria una correcta planificación y gestión interna para asegurar el éxito del programa. La actividad tiene la continuidad asegurada. La gran cantidad de alumnado, su implicación y ganas de tener experiencias prácticas y solidarias, así como la satisfacción expresada por la Asociación, familias y niños/as conforman un escenario factible de reedición y ampliación de la aplicación APS en cursos sucesivos.

Este trabajo está respaldado por fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la UJI para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU).





**APS: UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA
UNIVERSIDAD-ESCUELA**

Anna Isabel Fontanet Caparrós, Maria Antònia Miret Ferrer y David Simó-Pinatella

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport,
Blanquerna, Universitat Ramon Llull



1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que la Universidad debe fomentar entre los alumnos aquellas capacidades y competencias necesarias para trabajar en un ámbito profesional específico. No obstante, en la actualidad se ha convertido en imperativo para dicha institución, contribuir a la formación ciudadana de todos los estudiantes (Folgueiras, González y Latorre, 2013) de modo que toda formación universitaria debería vincular la formación ciudadana con la formación profesional o académica (Martínez, 2006). Como afirma este autor, los estudios universitarios no sólo deben propiciar aquel conjunto de saberes propios de los estudios realizados, sino fomentar y propiciar un conjunto de saberes ciudadanos y éticos (Martínez, 2006). Por consiguiente, es fundamental facilitar prácticas que se atengan a este propósito.

Una práctica muy útil en educación superior que pretende dar respuesta a este doble objetivo educativo o pedagógico atribuido a los centros universitarios es el aprendizaje y servicio (Lazo y Aldea, 2012). El aprendizaje y servicio (en adelante ApS) 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, p. 159). Es decir, se trata de propiciar espacios y oportunidades a los estudiantes en los que puedan actuar críticamente en relación a la comunidad. Para ello, los estudiantes deben hacer uso de los aprendizajes realizados en los estudios de acuerdo con las necesidades que plantea el contexto en el que se realizará el servicio, y deberán desarrollar una actitud crítica, reflexiva y de compromiso social en el contexto de actuación (Araya, Acuña, Núñez y Vería, 2012). De acuerdo con Furco (2005), proporcionar un rol más activo y protagonista a los estudiantes facilitará el desarrollo de competencias que, de no ser así, serían difícilmente adquiridas.

Finalmente, y antes de describir la experiencia concreta realizada, resulta de especial interés recordar que un proyecto de ApS debe contemplar los siguientes cinco componentes (Martínez-Odría, 2007): (a) protagonismo de la voz del alumno, (b) atención a una necesidad real que surge desde la comunidad, (c) conexión con los objetivos curriculares de aprendizaje, (d) ejecución de un proyecto de servicio, y (e) reflexión. Es evidente que utilizar una metodología de estas características conlleva una mayor complejidad en la preparación y organización de cualquier materia impartida en la Universidad. Aun así, distintos estudios evidencian la importancia de trabajar en esta dirección con el fin de permitir a los estudiantes reflexionar críticamente sobre los contenidos trabajados y elaborar proyectos de intervención de acuerdo con las necesidades reales de la comunidad (Martínez-Odría, 2007); en nuestro caso, los centros educativos.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Siguiendo a Martínez-Odría (2007), es necesario seguir buscando nuevas estrategias educativas para dar respuesta a las necesidades de los sistemas educativos. La innovación educativa se ha basado en la idea de Meirieu (1998), quien afirma que la educación es una aventura imprevisible y, también que es necesaria la relación entre la teoría y la práctica para poder hacer la “*revolución copernicana en pedagogía*” (1998, pp. 70-71) y poner en el centro de la educación “*la construcción de un sujeto en el mundo*”. En otras palabras, hay que poner al alumno en el centro de proceso educativo. Además, según la pedagogía de Levinas, que especifica la necesidad de establecer una relación ética entre el educando y el educador, es imprescindible que nuestros

alumnos no sean reproductores de saberes, identidades y culturas, sino al contrario, constructores de conocimientos (Dahlberg, Moss y Pence, 1999).

La innovación que se presenta a continuación es la introducción de la estrategia de ApS en la formación inicial de estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Blanquerna, URL de Barcelona. Dicha experiencia se sitúa en el módulo “*Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*” que se imparte en el primer semestre del segundo curso del grado. De este modo, el proyecto se ha realizado durante el primer semestre del curso académico 2013-2014.

Este módulo, “*Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*” está formado por tres materias: “Psicología del desarrollo”, “*Psicopedagogía del aprendizaje y de la educación*”, y “*Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva*”. Hay un conjunto de elementos que hacen que esta materia sea peculiar. Primero, es importante destacar que dichas materias no se trabajan de manera independiente sino que, por lo contrario, se buscan constantemente puentes de unión entre ellas para facilitar a los estudiantes la comprensión de los contenidos. Segundo, el contenido de este módulo se trabaja de forma integrada e interdisciplinar por parte del profesorado, compartiendo así muchos momentos de docencia. Y tercero, con el fin de poder integrar los contenidos del módulo de forma significativa se propone a los estudiantes realizar un trabajo modular incluyendo los contenidos, valores y competencias trabajados en el conjunto del módulo. Y es en este marco de trabajo que se plantea la experiencia de ApS.

La propuesta que se plantea pone en situación a los alumnos en un contexto real, a la cual tendrán que dar respuesta en relación a las necesidades que los centros educativos planteen. Esta respuesta necesita de un contacto transversal en el tiempo para conocer el contexto y la población, a fin de poder planificar y realizar una acción planificada por ellos mismos. Desde esta perspectiva, el ApS se considera de gran valor formativo para que los estudiantes puedan vivir y experimentar un proyecto de estas características en un centro educativo y de este modo dar un servicio a la comunidad. Según Furco y Billig (2002), el beneficio de la actividad planteada es tanto para el participante como para el destinatario.

En el momento que se imparte este módulo, los alumnos no tienen contacto con la realidad escolar dado que las prácticas educativas no se inician hasta el segundo semestre del segundo año de grado. Como formadores de futuros maestros es difícil entender la educación inicial de los futuros maestros alejada de la práctica, ya que se entiende el aprendizaje como un proceso activo e interno del sujeto que construye conocimientos a partir de la interacción con la experiencia. Así, la calidad en la formación de los futuros maestros pasa por entender que esta no puede ser dada única y exclusivamente por los profesores de las Facultades. Es necesaria la complicidad de los maestros de las escuelas para poder completarla. Santos Guerra (2006) expone la idea de comunidad en educación; comunidades que deben compartir culturas pedagógicas, que entienden que la educación no puede estar aislada y, ante todo, es fundamental la participación de toda la comunidad para que esta formación sea de calidad. Pensamos que esta idea no sólo se puede aplicar a la escuela, sino también en las Facultades dirigidas a la formación inicial de profesionales de la educación. La calidad educativa en la formación inicial de los maestros pasa por comprender que el maestro del futuro necesita a la comunidad para poder desarrollar su formación. En definitiva, es imprescindible compartir culturas pedagógicas con el fin de elaborar y desarrollar proyectos comunes que den

significado teórico-práctico en educación y, sobretodo, que tengan como beneficio último el desarrollo integral de los alumnos.

En el mundo en que vivimos es complejo, al igual que la sociedad y la educación. En la formación inicial de futuros maestros es imprescindible que los alumnos comprendan esta complejidad, ya que serán ellos quienes deberán dar una respuesta dentro de las aulas donde se encontrarán con un grupo de alumnos heterogéneo y diverso. Consideramos que esta circunstancia puede ayudarlos a tomar conciencia de las diferencias entre las personas y a verlas como una oportunidad más que una amenaza, y de esta forma de encontrar nuevas maneras de relacionarse con los otros, sin necesidad de convertirlos en el mismo o en el idéntico. Desde nuestra perspectiva la educación no es lineal y está llena de incertidumbres (Bauman, 2007). Es imprescindible y necesario el contacto con la realidad escolar para poder integrar y construir conocimiento a partir de los contenidos del módulo y su relación con la realidad de forma significativa. Además, en esta formación inicial no podemos olvidar la formación humanista de la persona. La profesión de maestro comporta un compromiso y una responsabilidad con la sociedad en general. Es muy importante que nuestros alumnos comprendan estos valores y que los integren, pues es un aspecto importante de su perfil profesional. Es por estos motivos recientemente mencionados que hemos querido innovar nuestra práctica con el uso del ApS. Se considera muy importante que a lo largo de los estudios de grado los estudiantes de magisterio puedan vivenciar, como mínimo, una experiencia de ApS dando así un servicio a la comunidad. En nuestro caso, y para que pueda haber aprendizaje significativo de acuerdo con las materias que componen el módulo, es necesario que dicha experiencia se realice en centros educativos.

De acuerdo con lo que se ha comentado, este proyecto permite a los estudiantes entrar en contacto con experiencias reales por medio de las escuelas, que les proporcionan la oportunidad de enfrentarse a diferentes situaciones como bien podrían ser grupos interactivos, grupos de lectura, talleres de ciencias o rincones entre otros. A partir de éstas experiencias, nuestros alumnos establecen puentes significativos entre la teoría y la práctica a la vez que construyen conocimiento mediante la práctica reflexiva (Schön, 1992). De acuerdo con este autor, los saberes, los procedimientos y las teorías son estáticos, en cambio el conocimiento en acción es dinámico. Cuando somos capaces de observar y reflexionar sobre nuestras propias acciones realizadas de forma espontánea y hábil, y somos capaces de realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas, entonces es cuando generamos conocimiento. Evidentemente, los alumnos siempre están acompañados tanto por los profesores de la Facultad como por los maestros de la escuela.

Para poder realizar un proyecto ApS que sea significativo para los alumnos y para las escuelas, y que a la vez sea coherente con la materia del módulo, es necesario un trabajo cooperativo entre los distintos agentes en diferentes niveles para compartir culturas y formar la comunidad anteriormente comentada. En este sentido es necesario destacar que:

- Los profesores de la Universidad han de compartir un proyecto innovador que implique un cambio en la forma de entender la docencia. Los contenidos del módulo se presentan de forma integrada de tal manera que se trabaja con los alumnos interdisciplinariamente. También se utilizan diferentes recursos y estrategias didácticas como las nuevas tecnologías, la resolución de casos prácticos, exposiciones, lectura de

textos, investigación de distintas fuentes de información entre otras. Los profesores comparten codocencia en el momento de trabajar los contenidos del módulo con los alumnos.

- Se comparte un proyecto de innovación en la formación inicial de maestro con las escuelas, especificando que esta implicación les hará reflexionar sobre su propia práctica docente.
- Es necesario de que los alumnos trabajen de forma cooperativa para poder compartir conocimientos a partir de la reflexión y poder proponer una práctica a la escuela innovadora a partir de lo que han aprendido.

Hay que compartir procesos de evaluación y autoevaluación en tres niveles: (a) Universidad-alumnos, (b) maestros de escuela-alumnos y (c) Universidad- escuelas-alumnos.

- Esta innovación se realiza a nivel individual y grupal y en diferente momentos: maestros de escuela-alumnos y finalmente Universidad- escuelas-alumnos.
- De esta manera el aprendizaje no es unidireccional, sino que la construcción del conocimiento la generan todos los participantes del proceso y esta emerge como una de las riquezas de este proyecto de innovación.

2.1. Objetivos

En relación a los objetivos que se persiguen en este proyecto, éstos se pueden clasificar en dos grupos:

1.- Objetivos y tipología de los aprendizajes

- Valorar el servicio a la comunidad como un valor añadido de la persona.
- Ser útiles a la sociedad y adquirir un aprendizaje académico significativo.
- Conocer la escuela y su complejidad a partir de la organización y planificación de unas acciones concretas, desarrollando la pedagogía de la escucha, la observación y la acción.
- Observar y reconocer las características de los niños de un contexto determinado para poder dar respuesta a sus necesidades en la planificación de la acción educativa.
- Desarrollar estrategias de trabajar en equipo y compartir conocimientos entre los compañeros y los maestros de la escuela con una actitud abierta y respetuosa.
- Desarrollar la creatividad en el momento de planificar acciones dirigidas a los alumnos y a los centros.

2.- Objetivos del servicio propuesto

- Dar respuesta a las necesidades concretas manifestadas por los diferentes centros.

- Proporcionar formación y compartir experiencias, vivencias y creencias sobre la importancia y la necesidad de los Proyectos de Aprendizaje y Servicio en nuestra sociedad.
- Mejorar la relación Universidad-Escuela y crear complicidades.
- Crear culturas psicopedagógicas compartidas entre la Universidad y la escuela a partir de la reflexión del proyecto.

3. PARTICIPANTES

Los participantes han sido 65 estudiantes de 2ª curso del Grado de Educación Primaria. Durante el 1er semestre del curso 2013-2014 han asistido en grupos de 4-5 estudiantes a 10 escuelas que habitualmente colaboran como escuelas de prácticas de nuestra facultad para llevar a término la actividad de ApS.

3.1. Características de las personas destinatarias del servicio

Como ya se ha comentado anteriormente las entidades participantes son escuelas de Educación Primaria, por lo que las experiencias de Aprendizaje y Servicio irán dirigidas a niños de 6 a 12 años de edad.

Cada escuela que participa tiene unas características propias que la hacen singular, ya sea por el contexto socioeducativo y cultural del barrio, por las metodologías que se llevan a la práctica o por las necesidades concretas que manifiesta y donde se realiza un servicio concreto.

De esta forma, podemos decir que este Proyecto de Aprendizaje y Servicio está formado por diferentes subproyectos que responden a las características y necesidades de cada centro donde va dirigido el servicio y por dónde se llevarán a término las acciones.

4. NECESIDADES DETECTADAS

Podemos hablar de necesidades en dos sentidos; las que hemos detectado en nuestros alumnos de Magisterio y las detectadas en las escuelas.

En cuanto a los alumnos de la Universidad, tenemos como objetivo claro y prioritario, desde nuestros estudios del Grado de Magisterio, la voluntad de contribuir a la formación de un maestro reflexivo, innovador y que responda a los retos y las necesidades que plantea la escuela del siglo XXI. Así pues, hemos pensado que un proceso de ApS sería una buena manera de articular todos estos aspectos, dado que en el 1er semestre no existe el módulo del Prácticum I y por tanto, no realizan ninguna práctica en la escuela. Tanto los fundamentos pedagógicos, sociales y éticos que caracterizan la ApS como el sentido de cooperación y colaboración que cultiva en el estudiante y que promueve como servicio a la comunidad convierten las propuestas de ApS en un buen espacio de aprendizaje de competencias para la práctica profesional y, también, para la práctica de una ciudadanía activa.

En cuanto a las escuelas han sido ellas mismas las que han hecho detección de necesidades y han manifestado cuál es el tipo de servicio que nuestros alumnos podían realizar y que se pudiera articular de forma adecuada con su aprendizaje.

5. SERVICIOS

Los servicios realizados por los estudiantes de grado se explican de acuerdo a las escuelas participantes:

- **Escola Sadako**

Dirección: Passeig August Font, 5, Barcelona

Tipo de servicio: Hacer propuestas de patio para toda la primaria para enseñar a los niños a ayudar a los/las niños/as a jugar no siempre de la misma forma (niños futbol y niñas...).

- **Escola Orlandai**

Dirección: Carrer Domínguez i Miralles 1, Barcelona

Tipo de servicio: Preparar talleres donde poder experimentar conceptos científicos para una Jornada Científica.

- **Escola Elisenda de Moncada**

Dirección: Carrer Vallcivera, 1-3, Barcelona

Tipo de servicio: Grupos interactivos de matemáticas y lenguaje.

- **Escola La Maquinista.**

Dirección: Carrer Ferran Junoy, 14. Barcelona

Tipo de servicio: Grupos interactivos de matemáticas.

- **Escola Virolai.**

Dirección: Carrer Ceuta,0, Barcelona

Tipo de servicio: Hacer el vaciado de las fallos más frecuentes de expresión escrita cometidas en las pruebas de competencias básicas del último curso de primaria del curso anterior, para poder realizar un plan de acción (metodológica, didáctica y diseño de actividades) que aplicarán con los alumnos de este año para la mejora de la lengua escrita.

- **Escola Dolors Montserdà-Santapau**

Dirección: Av. Vallvidrera 9, Barcelona

Tipo de servicio: Participar en grupos interactivos de matemáticas y planificar actividades de patio aplicando los conceptos matemáticos trabajados para niños de ciclo inicial.

- **Escola Immaculada Concepció**

Dirección: Carrer de València, 252 Barcelona.

Tipo de servicio: participar en el grupo de refuerzo de matemáticas.

- **Escola Drassanes**

Dirección: Carrer Nou de Sant Francesc 9, Barcelona.

Tipo de servicio: participar en taller de lengua en ciclo superior.

- **Escola Coves d'en Cimany**

Dirección: Carrer Coves d'en Cimany 42. Barcelona

Tipo de servicio: Participar en un proyecto de ciudadanía en sexto de primaria.

- **Escola Mestre Morera.**

Dirección: Carrer Perafita, s/n, 08033 Barcelona

Tipo de servicio: organizar ambientes que estimulen el aprendizaje de las competencias básicas de forma interdisciplinar (comunicativas, matemáticas, ciencias naturales...) a través de la experimentación simbólica. El objetivo es organizar el espacio, la infraestructura y el material pedagógico y didáctico a partir de una propuesta motivadora.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Aprendizajes realizados por los alumnos de la Universidad:

- Trabajo en grupos cooperativos, para llevar a término un aprendizaje práctico que implique poner en juego los conocimientos adquiridos en situaciones y contextos reales y por consiguiente más transversal.
- Concienciación sobre la importancia de hacer un servicio a la comunidad y ser consciente de la importancia de ser ciudadanos activos y además del aprendizaje que esto genera.
- Aumento de la motivación de los alumnos a partir de la propuesta en comparación a los años anteriores. Mayor interés en entender y aprender los contenidos del módulo para poder hacer propuestas interesantes en la escuela.
- Incremento de las inquietudes pedagógicas y didácticas.

- Realización de una evaluación y autoevaluación del propio proceso de Aprendizaje.

Aprendizajes realizados por los profesionales de la Universidad y de los centros educativos:

- Compartir un proyecto común de ApS entre la Universidad y el centro educativo.
- Trabajar cooperativamente entre los diferentes profesionales.
- Evaluación conjunta de todo el proyecto ApS por parte de la Universidad, las escuelas y los alumnos.

7. CONCLUSIONES

Para terminar exponemos algunas de las conclusiones a las que hemos llegado después del proceso de evaluación del Proyecto:

- Hemos constatado una buena acogida del proyecto por parte de los centros educativos, evidenciando muy buena disponibilidad e implicación en todo el proceso.
- Se ha producido una muy buena acogida del proyecto por parte del alumnado y con una gran implicación, a pesar del esfuerzo personal de tiempo y dedicación que suponía
- Hemos evidenciado la consecución de los objetivos propuestos en un inicio, mediante diferentes instrumentos de evaluación (rúbricas, controles, cuaderno de bitácora, ...)
- Ha generado una gran satisfacción personal y grupal del profesorado universitario, ya que hemos mejorado la coordinación, la planificación, el asesoramiento a los alumnos, hemos compartido ideas, hemos construido marcos de acción comunes, ...

Al mismo tiempo también nos hemos planteado propuestas de mejora de cara al próximo curso:

- Iniciar el proyecto con el inicio del curso y así poder trabajar con mayor profundidad la relación teórica-práctica.
- Fomentar la codocencia entre los profesores universitarios para ser más coherentes en lo que implica la integración de saberes.
- Y por último, pero no por ello menos importante, replantear los contenidos del Plan docente y algunos aspectos metodológicos.

REFERENCIAS

- Araya, S. B., Acuña, M. R., Nuñez, M. G. y Vería, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26, 594-603.

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Folgueiras, P., González, E. L. y Latorre, G. P. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de los estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Més enllà de la qualitat. Temes d'infància*, 34. Barcelona: Grao.
- Furco, A. (2005). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En D. Filmus, I. Hernaiz, M. N. Tapia y P. J. Elicegui, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Furco, A. y Billig, S. H. (Eds.). (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Lazo, C. M. y Aldea, P. G. (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, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- 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, 627-640.
- Merieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Lartes.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.



**EL APS COMO PARTICIPACIÓN EN SECTORES SOCIALES
EXCLUIDOS: DESARROLLAR ACTITUDES PROSOCIALES Y
RESPECTO POR LA DIVERSIDAD**

Dolores Mallén, Oscar Chiva, Raquel Corbatón, Jesús Gil y Núria Porcar

Universitat Jaume I de Castellón



1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio (ApS en adelante) es una metodología educativa que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual.

Actualmente se necesita una modernización de la educación superior para contribuir al desarrollo social y económico de la sociedad del conocimiento, y mediante el ApS se fomenta el apoyo curricular pues dota a los planes de estudio de un contenido práctico aplicado, posibilitando que la Universidad sea más práctica y no tan teórica; por otro lado, el contacto con colectivos educativos y sociales de la zona nos permite conocer de forma más concreta las necesidades existentes en la localidad, para transformar desde lo más cercano y construir el desarrollo social mediante una ciudadanía más comprometida con la justicia social.

Por lo tanto el beneficio es mutuo, como dice Puig Rovira (2009) se establece una relación circular en la que se benefician tanto la sociedad como la formación.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Desde la universidad Jaume I proponemos al alumnado de 3º curso de Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil, a través de la asignatura “Atención a la diversidad” la posibilidad de completarla mediante metodología ApS con la finalidad de dar respuesta a la problemática educativa surgida de la diversidad. Esta metodología se encuentra consolidada tras tres años de puesta en práctica en el Grado de Maestro/a de Infantil gracias a la asignatura de 2º curso “Fundamentos de la Expresión Corporal: juegos motrices”.

La asignatura “Atención a la diversidad” entre sus competencias se encuentra desarrollar estrategias que atiendan a la diversidad desde el curriculum, aplicar técnicas para la identificación de necesidades educativas.....dar respuesta a problemáticas educativas, eliminar barreras y desigualdades todo ello dentro de un paradigma educativo inclusivo (Escudero Muñoz, 1990; Parrilla Latas, 2003).

La experiencia llevada a cabo “en esta asignatura” consistía en acciones educativas a nivel formal e informal con el objetivo de conocer y aplicar sus aprendizajes en sectores sociales que presentan necesidades educativas especiales y de compensación educativa. Uno de los aspectos más importantes que se pretendía era el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad. Investigaciones como la realizada por Flórez García, Aguado Díaz y Alcedo Rodríguez, M. A (2009) indican cuales son las estrategias que favorecen el cambio de actitudes de los docentes para que contribuyan al desarrollo de una educación inclusiva. Las estrategias son: el contacto directo con estas personas, las experiencias no académicas en pequeños grupos, los equipos de trabajo cooperativo... todas ellas utilizadas en este proyecto de ApS.

3. PARTICIPANTES

A) 51 alumnos y alumnas de dicha asignatura de tercero de Grado de Maestro/a de Educación infantil han optado por realizar una experiencia de ApS, (peso en la calificación de la asignatura un 30%), mientras que el resto optaron por elaborar otro trabajo complementario.

B) Las entidades sociales a las que iba dirigida la actuación de ApS fueron:

APADACHAS, asociación de padres afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad de Castellón

FUNDACIÓN S. DOWN, fundación de ayuda y atención al discapacitado psíquico.

FUNDACION BORJA para niños con lesiones cerebrales.

CENTROS EDUCATIVOS CAES. (Centro de Atención Educativa Singular) situados en la localidad de Castellón de la Plana y Burriana. Se caracterizan por ser centros con un alto alumnado con necesidades de compensación educativa encontrándose en desventaja por razones de capacidad económica, nivel social o lugar de residencia. Las actuaciones se han realizado a toda la etapa de infantil (ver figura 1) y 1^{er} Ciclo de Primaria (un total de 150 alumnos).



Figura 1. Aula de 4 años (CEIP) de Burriana.

4. NECESIDADES DETECTADAS

El alumnado de la universidad como futuro maestro necesita conocer la diversidad que se encuentra en las aulas.

Los sujetos de las entidades sociales anteriormente citadas, personas con necesidades más específicas, corren el peligro de ser etiquetados, tienen una baja autoestima, quieren sentirse valorados, uno más del grupo, aprender a cooperar, participar todos mediante el juego y, en definitiva, conseguir un clima acogedor. También necesitan hacerse visibles para promover

valores como la solidaridad y el respeto por las diferencias. Necesitan vivenciar más experiencias y entrenarse en habilidades interpersonales.

5. SERVICIO

Tras contactar con las distintas asociaciones y centros se presentó el proyecto de colaboración. Se establecieron grupos de 3/4 estudiantes de Magisterio, un total de 14 grupos que intervinieron en dos ámbitos: en educación no formal, atendiendo los sábados por la mañana en la propia universidad a niños y niñas pertenecientes a las tres asociaciones anteriormente citadas; y en educación formal con intervenciones en horario escolar a los centros CAES (ver figura 2) anteriormente citados.



Figura 2. Infantil 5 años Centro CAES de Castellón

La temporalización ha tenido lugar durante los meses de octubre a febrero, secuenciando tres sesiones por grupo en las que debían:

- Contactar y realizar un análisis de la realidad educativa, diagnosticar y planificar acciones que dieran respuesta a las características de cada grupo en particular.
- Desarrollar actividades que potencien la atención, la memoria, la percepción visual, la discriminación auditiva, el vocabulario, la comunicación, el movimiento... mediante juegos que incorporaran a todo el grupo.
- Buscar recursos didácticos y crear materiales propios.

La evaluación de la experiencia se realizó a través de un documento escrito a modo de reflexión donde indicaban el seguimiento del equipo, el funcionamiento grupal, la asignación de papeles y responsabilidades individuales, análisis de problemas encontrados en la reali-

zación, el dialogo sobre la propia acción, las conclusiones más relevantes y las sensaciones experimentadas.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Posteriormente se realizó un análisis de datos cualitativos con las reflexiones escritas elaboradas por cada grupo. Dichos datos se analizaron mediante el modelo de análisis de las 4 perspectivas de Butin (2003): perspectivas técnica (aprendizajes curriculares), cultural (comprensión de la diversidad), política (entendimiento crítico de la sociedad) y postestructural (cambio en la identidad).

Perspectiva técnica

Referidos a lo curricular se aplican aprendizajes metodológicos: juegos cooperativos. Toman conciencia sobre la importancia de la colaboración entre docentes. Se consolida el trabajo en grupos cooperativos.

Posibilita una intervención educativa flexible, equitativa que atienda a las características y necesidades educativas que presentan determinados alumnos.

Perspectiva cultural

Visión más amplia de la discapacidad. Aproximarse al conocimiento de las características del alumnado con diversidad funcional. Comprensión mayor de las dificultades derivadas de la diversidad.

Perspectiva política (entendimiento crítico de la sociedad)

Al trabajar de manera directa con los niños hay mayor conexión entre el aprendizaje y el mundo real. Se potencian valores de respeto, civismo, solidaridad...Se reflexiona sobre la practica educativa. Hay una mayor participación de los estudiantes.

Perspectiva postestructural (cambio en la identidad)

Referidas crecimiento personal (reflexión, incertezas, sensaciones positivas y negativas. Cambio en las actitudes y aptitudes. Genera valores para mejorar los comportamientos y actitudes en los estudiantes. Posibilidad de enfrentarse a problemas, dar solución y realizar tareas...

7. CONCLUSIONES

La introducción de ApS en la asignatura “Atención a la diversidad” ha supuesto una mayor conexión con la práctica docente inclusiva. No es lo mismo conocer el concepto de diversidad que contactar y gestionar la educación intercultural entendida como un modo de hacer escuela y de educar. Hoy la inclusión es un proceso que se va consolidando en las aulas, en los centros escolares y en la sociedad, aunque persisten muchos prejuicios y estereotipos que dan lugar a actitudes de rechazo y marginación derivando a veces en exclusión. Es ne-

cesario crear actitudes en la formación inicial del profesorado que favorezcan una escuela inclusiva, es decir una escuela para todos, donde no exista ninguna persona excluida.

Podemos concluir que ha significado un servicio útil para las entidades sociales con las que participaba, de igual manera se ha desarrollado el currículo de la asignatura “Atención a la diversidad” pues han aplicado estrategias metodológicas inclusivas (Pujolàs, 2009) a sujetos que presentan dificultades realizando actividades cooperativas dirigidas a todos los alumnos, se han elaborado documentos de reflexión que dan pautas para mejorar el proyecto en sucesivos cursos. La participación de los estudiantes ha sido elevada teniendo en cuenta que un determinado alumnado cursa estudios y trabaja, ya que este grado se imparte en su totalidad por la tarde. Los aspectos más comentados han sido los que respondían a la perspectiva técnica y cultural. Seguidos de la perspectiva postestructural (cambio en la identidad) y la perspectiva política (entendimiento crítico de la sociedad) que es en definitiva la menor referenciada. En general la experiencia ha sido positiva, nos da la oportunidad de conocer y aplicar aspectos curriculares y crea actitudes pro sociales hacia la diferencia, lo que redundara en ampliar la metodología en la formación inicial del docente en cursos posteriores.

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
- Escudero Muñoz, J. M (1990). El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración. En VV.AA., *Actas Primer Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 189-222). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flórez García M. A., Aguado Díaz, A. L. y Alcedo Rodríguez, M. A. (2009) Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad. *APCS - Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf
- Parrilla Latas, A. (2005) ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en la escuela. En VV.AA., *La respuesta a las necesidades educativas especiales En una escuela Vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Eskola* (pp 115-145). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia - Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Puig Rovira, (2009) *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona GRAO.
- Pujolàs P. (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

2. INVESTIGACIÓN

AS(u)⁵



**EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL
APRENDIZAJE SERVICIO EN LAS UNIVERSIDADES
ESPAÑOLAS. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL
Y RETOS DE FUTURO**

Mariona Masgrau Juanola, Pere Soler Masó, Pilar Albertín Carbó,
Jaume Bellera Solà, Anna Bonmatí Tomás y Raquel Heras Colàs

Universitat de Girona



1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las universidades españolas se han visto afectadas por directrices europeas que han provocado procesos de cambio de relieve. Desde el Plan Boloña hasta la elaboración y mejora de planes estratégicos, la finalidad de estos cambios es garantizar la calidad de las instituciones según los criterios de sostenibilidad que establece el Espacio Europeo de Educación Superior.

Estos criterios defienden que la tercera misión de la universidad, junto con la educativa y la investigadora, es la responsabilidad social con el territorio. En este marco, el Aprendizaje servicio (ApS en adelante) aparece como una práctica educativa capaz de ayudar a trabajar de modo competencial y en íntima asociación con el contexto social próximo (Francisco y Moliner, 2010; Martínez, 2010; Ministerio de Educación, 2010; Soska, Sullivan-Cosetti y Pasupuleti, 2010; Tapia, 2010).

Entendemos el ApS como una práctica educativa que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades y valores ayudándose de la práctica reflexiva (Puig, 2009). El ApS tiene una tradición importante y un arraigo significativo en muchos países, principalmente en Sudamérica, Estados Unidos y Canadá los cuales cuentan ya con asociaciones y organizaciones que tienen como finalidad la promoción y el apoyo de iniciativas basadas en esta práctica. A nivel internacional, encontramos instituciones como la *International Association for Researchon Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE)*¹ la cual cuenta con investigadores, estudiantes y profesionales comprometidos con el avance de la investigación sobre el aprendizaje-servicio y el compromiso con la comunidad.

La implantación en el ámbito universitario es también una práctica arraigada en estos países, tal como podemos comprobar a través de algunas organizaciones y estructuras dedicadas específicamente a la promoción y organización de estas experiencias. Este sería el caso del *Campus Compact*², una coalición estadounidense de más de 1.100 presidentes de *colleges* y universidades que representan unos seis millones de estudiantes. El objetivo de este Campus es promover el servicio público comunitario y desarrollar la competencia ética y la responsabilidad social. En una línea parecida, la *Canadian Alliance for Community Service-Learning*³ es una organización que pretende asegurar la implantación efectiva del ApS en Canadá apoyando, formando y creando redes entre las personas e iniciativas vinculadas a esta práctica. Más recientemente hemos de celebrar la configuración de la Red Ibero-Americana de Aprendizaje-Servicio⁴, fundada en Buenos Aires, compuesta por 74 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España.

En España, la implantación de las prácticas de ApS en el contexto educativo español tiene un recorrido más reciente. Tal como describen Lucas y Martínez-Odría (2012), la presentación oficial del Proyecto Service-Learning tuvo lugar el 18 de abril de 2002 en la Sede del Parlamento Europeo en Madrid. Las primeras iniciativas para promover la formación del profesorado y la difusión de la metodología fueron posibles gracias a la labor de la

1. <http://www.researchslce.org/>

2. <http://www.compact.org/>

3. <http://www.communityservicelearning.ca/en/>

4. <http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>

Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) y la Asociación Fórum Cívico Educativo. Posteriormente se inician las primeras tesis doctorales sobre ApS (Martínez-Odría, 2005) y se inicia la labor de promoción y difusión del Centro Promotor del Aprendizaje servicio (Barcelona) y la Fundación Zerbikas, Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi. Ambas Instituciones serán determinantes para la extensión de esta práctica en el contexto español.

Durante los últimos años las iniciativas de ApS se han extendido por toda España y ello ha propiciado la creación de redes para facilitar la coordinación, proyección e impulso de nuevas experiencias. Así es como aparece la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio ApS(U), específica del profesorado universitario. Esta red nació impulsada por el ICE de la Universitat de Barcelona y desde el año 2010, celebra un encuentro anual sobre el ApS en el ámbito universitario. Tiene el objetivo de fortalecer la colaboración efectiva en el ámbito de la docencia, la investigación y la acción social basada en el ApS entre sus miembros y las instituciones con las que trabaja. Posteriormente se crea también la Red Española de Aprendizaje-Servicio, la cual pretende englobar el conjunto de entidades, iniciativas y centros impulsores de esta metodología.

En el caso de España, la mayoría de experiencias de ApS dentro del sistema educativo formal, se iniciaron principalmente en los niveles de educación primaria y secundaria. Es durante los últimos años que esta metodología se ha promovido y se ha comenzado a implantar en la educación superior, ya que se considera un recurso excelente para trabajar algunas de las competencias propias de la formación de los universitarios. Tal y como plantea Batlle (2013), se trata de preguntarnos cuál es la finalidad última de la educación, y más específicamente, cuál es la finalidad última de la universidad. Ante esta cuestión, la práctica educativa del ApS es un recurso idóneo, ya que se caracteriza por vehicular procesos de aprendizaje mediante la realización de un servicio a la comunidad. En la realización de este servicio, el estudiante tiene un papel muy activo, ya que es el agente sobre el cual se articula todo el proceso de aprendizaje; su herramienta principal de trabajo es el proyecto, el cual debe integrar una preparación académica, una actividad de servicio y una reflexión estructurada (Puig, 2009).

La promoción de esta metodología en la universidad española viene impulsada también por algunas directrices que en los últimos años han puesto de relieve la función y la responsabilidad social de la universidad. Entre ellas, cabe mencionar el Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre a través del cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En el artículo 64.3. se afirma que 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”. También el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) contempla que, tanto en el grado como en el máster, el estudiante ha de alcanzar la capacidad para hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio. De igual modo, la publicación específica del Ministerio de Educación (2011) sobre la responsabilidad social de la universidad apunta en la misma dirección y contribuye al debate sobre su tercera misión.

Pese a que hay consenso en considerar el ApS como un recurso a tener en cuenta para la docencia universitaria, el nivel de implantación y consideración en las diferentes universidades es muy dispar. Existen ya experiencias avanzadas (Marquès, 2011), aunque desafortunadamente no son el escenario más común (Lucas y Martínez-Ordía, 2012). Conocer esta situación y la consideración formal y explícita que tiene en las diferentes universidades ayuda a mapear la situación presente y permite establecer líneas estratégicas futuras, para saber hacia dónde dirigirnos, disponer de referentes y determinar procesos a implantar.

Aunque los cambios en las instituciones educativas en general son lentos, éstos pueden acelerarse si se potencian desde sus órganos de gobierno. Por este motivo, este estudio tiene como objetivo conocer el grado de institucionalización del aprendizaje servicio en las universidades españolas, es decir, el compromiso formal que han adquirido las universidades respecto a su implantación, para formular así propuestas que ayuden a mejorar la posición y la consolidación de esta práctica educativa en el contexto universitario.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta aportación se concretan en dos:

- Conocer el grado de institucionalización del aprendizaje servicio en las universidades españolas. Es decir, disponer de información que nos permita saber cuál es el compromiso formal que las distintas universidades españolas han adquirido respecto a la implantación e impulso del ApS en su docencia.
- Formular propuestas que ayuden a mejorar la posición y la consolidación de esta práctica educativa en el contexto universitario.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la herramienta metodológica

Para conocer el grado de institucionalización del aprendizaje servicio en las universidades españolas, nos hemos servido de la rúbrica que Andrew Furco creó en 1998 y que revisó en 2003 (Furco, 2011). Hemos tenido en cuenta también la traducción que hizo de ella Sebastián Zulueta, la cual hemos cotejado con la versión original. Hemos introducido algunas modificaciones en su redactado con el objetivo de hacerla más entendedora, coherente y cohesionada y sobre todo para aproximarla a nuestro contexto; es decir, la hemos aproximado a la terminología propia de nuestro sistema institucional universitario.

Como es sabido, esta rúbrica está estructurada en cinco dimensiones que llegan a evaluar veintidós factores. En las cinco dimensiones, se describen tres posibles escenarios en los que puede encontrarse la universidad analizada, según su grado de institucionalización del ApS:

- Etapa I. Creación de masa crítica: La universidad empieza a reconocer el ApS y a construir las bases de apoyo.

- Etapa II. Construcción de calidad: La universidad se focaliza a asegurar el desarrollo de proyectos de ApS de calidad; se prioriza la calidad respecto a la cantidad.
- Etapa III. Consolidación institucional: La universidad ha institucionalizado el ApS. Eso significa que ha integrado el ApS en su definición pública y en su programación académica y también que el ApS es ya motivo de investigaciones científicas de nivel (como método y como objeto).

Entre los factores que se valoran remarcamos la existencia de una definición institucional del ApS, la presencia del ApS en el plan estratégico universitario o en documentos afines, la existencia de incentivos y reconocimiento de los docentes que trabajan mediante el ApS, el despliegue de programas de difusión y sensibilización del ApS entre los estudiantes, el reconocimiento académico de los estudiantes que siguen proyectos de ApS, la relación con socios comunitarios, la existencia de un equipo específico de trabajo, el apoyo administrativo o la existencia de un plan de evaluación de las prácticas de ApS.

Una vez revisada, adaptada y preparada la rúbrica, se diseñó un cuestionario electrónico que facilitase la selección de cada una de las opciones que propone. Se eligió la aplicación informática de Google (Google.docs con la prestación de formularios), ya que permitió simplificar el proceso de envío y recibo de los formularios y facilitó también el tratamiento estadístico y cuantitativo de los datos obtenidos. Se introdujo también la posibilidad de hacer anotaciones para comentar, explicar o concretar determinados aspectos de la evaluación, las cuales también se han tenido en cuenta y se han analizado.

El instrumento final constaba de una rúbrica y un cuestionario electrónico de cinco páginas; en cada una de ellas trataba una de las cinco dimensiones de evaluación que se contemplan en la rúbrica, mediante unos aspectos a evaluar (de tres a siete, según la dimensión) y un apartado de comentarios propios. En total había 28 cuestiones a responder:

- Dimensión I: Filosofía y misión del ApS.
- Dimensión II: Apoyo e implicación de los docentes en el ApS.
- Dimensión III: Apoyo e implicación de los estudiantes en el ApS.
- Dimensión IV: Participación y asociación con las entidades sociales.
- Dimensión V: Apoyo institucional al ApS.

3.2. Aplicación de la herramienta metodológica

El cuestionario, junto con la rúbrica, se mandó a informantes clave seleccionados entre los miembros que componen la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio ApS(U). Hay, por tanto, una primera selección de partida, puesto que no todas las universidades españolas tienen algún representante en esta red. Focalizamos, pues, en las universidades que tienen alguna persona interesada en la promoción del ApS, puesto que la adscripción a esta red puede hacerse a título personal sin ningún compromiso o requisito por parte de la institución.

Por otro lado, se descartaron todas las instituciones y fundaciones de la Red, a pesar de que puedan impartir másteres o docencia, de modo que el estudio se ha limitado únicamente a universidades españolas.

Así pues, tal y como propone Furco, optamos por “tener informantes clave dentro de la universidad y aplicar la rúbrica de forma individual para desarrollar la autoevaluación de los esfuerzos de institucionalización del ApS en la universidad” (Furco, 2011, p. 80).

El sistema universitario español está compuesto por 77 universidades: 50 públicas y 27 privadas (Ministerio de Educación, 2009). Entre ellas, hay dos universidades especiales que sólo imparten programas especializados de posgrado – Máster y Doctorado – (Ministerio de Educación, 2009). Si no se tienen en cuenta estas dos universidades, se dibuja un sistema universitario compuesto por 75 universidades, 48 públicas (64%) y 27 privadas (36%), un dato que coincide plenamente con el del portal Universia .

La lista de universidades españolas vinculadas a la Red ApS(U) es de 41 (55% del total de universidades españolas). Un primer dato relevante es que un 45% de las universidades españolas están desvinculadas de esta Red: ello ya es un primer indicador que puede señalar poco conocimiento o interés por esta metodología. Parece difícil pensar que las universidades que no tienen ningún miembro en la Red ApS(U) sean las que estén más avanzadas en proceso de institucionalización de esta práctica en la propia institución. Más bien parece más lógico considerar que los procesos de institucionalización del ApS sean en estos casos los más incipientes.

Para respetar la confidencialidad de los datos, desde la secretaría de la Red se pidió a todas las personas vinculadas a esta Red si daban permiso para dar sus datos y poder así recibir un cuestionario que quería estudiar el estado de la institucionalización de la ApS en la universidad española. Del total de personas vinculadas se eligió una persona de cada universidad. Cuando había más de una, pedimos a la secretaría de la Red que nos indicara cuál de ellas era la más vinculada o más activa en la actualidad en las prácticas de ApS. Todo ello permitió concretar una muestra final de 32 universidades, lo que representa un 78 % de las universidades vinculadas a la red ApS (U). Este procedimiento también facilitó unos interlocutores de referencia, personas con garantías que eran conocedoras del ApS y con el criterio necesario para contestar adecuadamente la rúbrica de institucionalización del APS en su centro.

El cuestionario se envió por correo electrónico y se dejaron 10 días para responder; pasado este primer período, se hizo un correo recordatorio y se alargó el plazo 5 días para poder contestar. . Finalmente se hizo un último mensaje recordando que sólo nos habíamos dirigido a una persona “experta” en cada universidad y que si la persona que recibía el cuestionario no contestaba, nuestro estudio no dispondría de datos de su universidad. Al final se recibieron respuestas de 20 universidades diferentes, lo que representa un 62,5% de los cuestionarios enviados y aproximadamente la mitad de las universidades que tienen alguna vinculación con la Red ApS (U) (concretamente el 49%). Ver tabla 1 como resumen de los datos relativos a la participación de las universidades en este estudio.

Los resultados obtenidos se han tratado cuantitativamente, elaborando gráficos analíticos sectoriales y globales (según los factores y las etapas) y se han interpretado de forma cualitativa mediante el debate y la discusión. También se han tenido en cuenta las aportaciones

de los encuestados en los espacios previstos para comentarios en cada etapa de la rúbrica. Estas respuestas proporcionan información relevante sobre el grado de institucionalización del ApS pero también sobre la adecuación de la rúbrica de Furco a nuestro contexto.

Tabla 1.

Universidades implicadas en el estudio

Universidades	Número universidades	%
Españolas	75	100%
Red ApS(U)	41	55% del total
Aceptan participar en el estudio	32	78% de la Red ApS(U)
Responden la rúbrica	20	62,5% rúbrica enviadas 49% universidades Red ApS(U) 26,7% universidades españolas

Nota: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan de forma resumida agrupados a partir de las cinco dimensiones que configuran la rúbrica de autoevaluación.

4.1. Resultados referentes a la dimensión I: Filosofía y misión del ApS

En la Figura 1 pueden verse los resultados obtenidos en la primera dimensión de la rúbrica de autoevaluación.

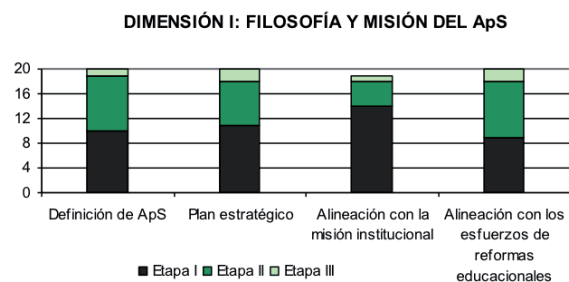


Figura 1. Resultados en la dimensión de filosofía y misión del ApS

Se evidencia que prácticamente la mitad de las universidades se encuentra en la fase I; en este caso, equivale al escenario en el que:

- No hay una definición a nivel de universidad sobre el ApS, no se conoce el término o se usa de forma difusa para describir diversas prácticas, tanto experienciales como de servicio (voluntariado, cooperación, etc.).
- La universidad no tiene un plan oficial para impulsar el ApS.
- Aunque el ApS complementa varios aspectos de la misión de la universidad, es raramente incluido en la documentación institucional sobre este aspecto. En este caso, este escenario se da en el 75% de las respuestas.

- El ApS se encuentra desvinculado de otros proyectos educativos de interrelación universidad-entidades sociales o de los proyectos de innovación universitaria.

Prácticamente solo un 5% de las universidades se ubica en la fase III. Hay, en cambio, un grupo significativo de universidades (entre un 30% y 40%) que se consideran que han avanzado hacia la fase II, en la que ya se cuenta con una definición de ApS en la universidad, se han definido algunas estrategias a corto y medio plazo para promover el ApS, el ApS es comúnmente mencionado en la documentación institucional y está vinculado débilmente o informalmente con otros proyectos educativos universidad-entidades sociales o con proyectos de innovación educativa.

4.2. Resultados referentes a la dimensión II: Apoyo e implicación de los docentes en el ApS

Los resultados de la segunda dimensión se resumen en la Figura 2, en la que queda clara la opción mayoritaria de las respuestas en la fase I (un 70%).

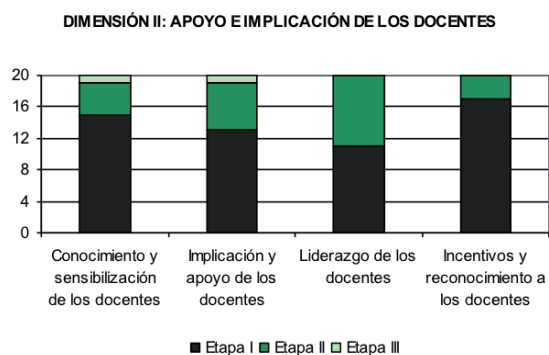


Figura 2. Resultados en la dimensión de apoyo e implicación de los docentes

El escenario que mayoritariamente se dibuja es el que nos sitúa en un escenario en el que:

- Muy pocos docentes conocen qué es el ApS o comprenden en qué medida es diferente al voluntariado, a las prácticas, a la cooperación o a otras actividades de aprendizaje experiencial. Hay ya un 20% de respuestas que reflejan que se ha avanzado hacia la fase II, en la que hay un número adecuado de docentes que conocen qué es el ApS y lo saben distinguir de otras prácticas y experiencias educativas.
- Pocos docentes son partidarios o defensores del ApS. Pocos lo aplican en sus asignaturas. Las prácticas de ApS son respaldadas por un reducido número de docentes. De todos modos, un 30% de universidades se ubicarían en un escenario en el que ya habría un número satisfactorio de docentes que respaldan el ApS, aunque pocos de ellos son partidarios que forme parte de la misión general de universidad ni lo incluyen en sus prácticas. Hay pocos docentes influyentes involucrados en el ApS.
- Prácticamente la mitad de las universidades afirmarían no tener ninguno de los docentes más influyentes de la universidad liderando la promoción del ApS en la universidad. La otra mitad sí considera que dispone de un reducido número de docentes

influyentes liderando el esfuerzo, las prácticas y el discurso del ApS en la propia universidad.

- Mayoritariamente (en un 85% de las universidades implicadas en el estudio) no se incentiva a los docentes a involucrarse en el ApS. El trabajo a partir del ApS no es reconocido de ninguna manera (evaluación de la docencia, designación, promoción, etc.). De todos modos, hay ya algunos casos (el 15%) en los que se incentiva a los docentes a involucrarse en el ApS (con pequeños fondos, el reconocimiento en el plan docente, etc.) pero esta práctica no es reconocida en los procesos de evaluación, designación y promoción. No hay ningún caso en el que los docentes que estén involucrados en el ApS reciban reconocimiento por ello durante los procesos de evaluación, designación y promoción.

4.3. Resultados referentes a la dimensión III: Apoyo e implicación de los estudiantes en el ApS

En la Figura 3 pueden verse los resultados obtenidos en esta dimensión. Destaca, en esta ocasión, una distribución de las respuestas entre las fases I y II.

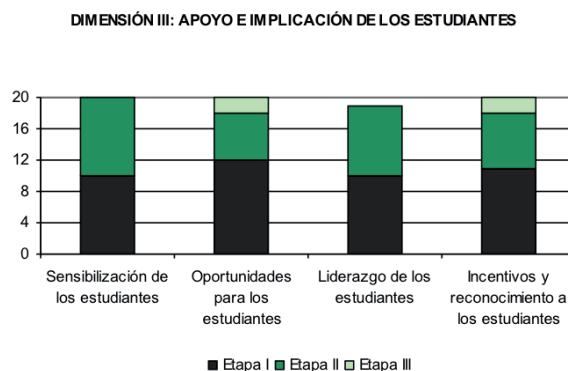


Figura 3. Resultados en la dimensión de apoyo e implicación de los estudiantes

Siguen predominando las respuestas vinculadas a la fase I (55%), aunque hay una distribución muy importante entre esta fase y la fase II de construcción de calidad. En este caso la universidad se focaliza a asegurar el desarrollo de proyectos de ApS de calidad; se prioriza la solidez respecto a la cantidad. El resultado obtenido nos permite afirmar que:

- No hay mecanismos para la información o sensibilización de los estudiantes en estas prácticas o bien hay solo algunos mecanismos para informar a los estudiantes de la oferta de ApS, y de los recursos y oportunidades que tienen a su disposición. Estos mecanismos son esporádicos y concentrados sólo en algunas facultades, centros o titulaciones. En ningún caso se dispone de mecanismos coordinados de información extendidos en toda la universidad.
- Predomina la percepción (60%) de que existen pocas oportunidades de realizar ApS y que pocas asignaturas incorporan esta práctica. A pesar de ello, hay también un grupo significativo de universidades (30%) que afirman tener una buena oferta, aunque se limita a un cierto perfil de estudiantes (últimos cursos, titulaciones concretas, etc.).

También hay algunos casos (10%) en los que ya se considera que las oportunidades de ApS están disponibles en distintas áreas académicas y en diferentes facultades y niveles académicos.

- No hay ningún caso en el que se incorpore e incentive a los estudiantes a convertirse en embajadores del ApS en sus titulaciones y en la universidad. O no tienen ningún rol activo o se trata de un número limitado de oportunidades.
- Los incentivos y reconocimiento a los estudiantes se distribuyen en las tres fases, aunque predomina el escenario de ausencia de mecanismos formales e informales de reconocimiento. Cuando existen, mayoritariamente se trata de mecanismos informales.

4.4. Resultados referentes a la dimensión IV: Participación y asociación con las entidades sociales

En esta dimensión las respuestas resumidas en la Figura 4 nos permiten constatar una distribución significativa en las tres fases.

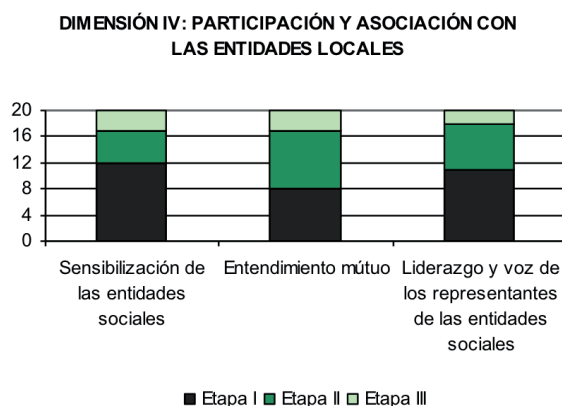


Figura 4. Resultados en la dimensión de participación y asociación con las entidades locales

Puede decirse que:

- Pocas entidades sociales de la universidad son conscientes de las metas que la universidad tiene con respecto al ApS y las posibilidades de esta práctica. Ya hay algunos casos en los que esto está cambiando.
- Hay ciertos puntos de acuerdo entre las entidades sociales y la universidad, en torno a las necesidades del otro, los cronogramas, los objetivos, los recursos y las capacidades que cada uno se plantea o posee para desarrollar prácticas de ApS.
- Existen pocas oportunidades para que los representantes de las entidades sociales tomen roles de liderazgo en el fomento del ApS. En muchos casos son invitados periódicamente a expresar las necesidades de sus organizaciones; raramente se cuenta con ellos para captar estudiantes o profesores. De todos modos, en un número muy

importante de universidades (el 45%) se les empieza a tener en cuenta y se les invita para captar estudiantes y profesores.

4.5. Resultados referentes a la dimensión V: Apoyo institucional al aprendizaje servicio

De forma resumida puede decirse que en esta dimensión el escenario mayoritario se encuentra en la fase I (figura 5).

- No existe en la mayoría de universidades ninguna entidad coordinadora. Hay tres universidades que manifiestan tener una entidad coordinadora del ApS para toda la universidad. Se dedica principalmente a asistir a los diferentes actores que implementan, desarrollan e institucionalizan el ApS.
- Los órganos que toman decisiones en la universidad no reconocen el ApS como un objetivo educativo esencial de la universidad. En algunos casos lo hacen pero no han desarrollado políticas oficiales al respecto.
- En un significativo 35% de las universidades hay un equipo de trabajo con responsabilidad para impulsar e institucionalizar el ApS, pero su dedicación es parcial y temporal, y es financiado con fondos de corto plazo o externos.
- En el 85% de los casos estudiados las actividades de ApS en la universidad son financiadas principalmente con recursos poco estables y procedentes de fuentes externas a la universidad.
- Un 65% de las universidades cree que los máximos responsables administrativos de la universidad poseen poco o nulo conocimiento del ApS, confundiéndolo frecuentemente con otras prácticas, como el voluntariado o las prácticas externas.
- Pocas facultades o titulaciones reconocen al ApS como una parte de sus programas académicos formales.
- No hay iniciativas de evaluación del ApS en la universidad y, si las hay, no cubren la totalidad de la institución.

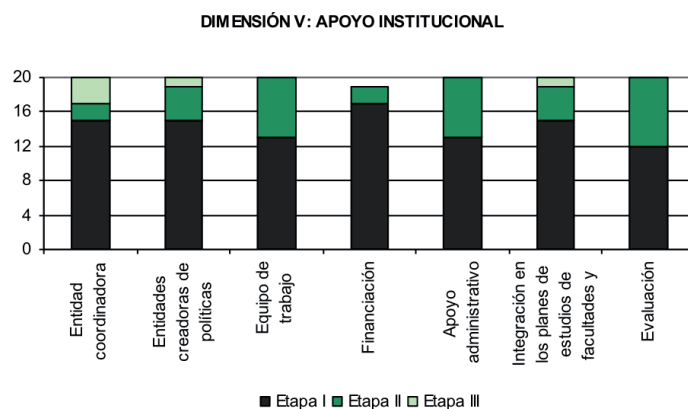


Figura 5. Resultados en la dimensión de apoyo institucional al ApS

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes a las que llegamos con los datos analizados hasta el momento son las siguientes:

- Una cantidad considerable de universidades españolas (el 45%) puede encontrarse en un escenario 0 no contemplado en la rúbrica de Furco. Este escenario supondría el no reconocimiento o el desconocimiento del ApS. Este porcentaje se deduce del número de universidades que no tiene ningún docente vinculado a la Red ApS(U). Una gran parte de la universidad española desconoce o no contempla el ApS en su proyecto formativo en las facultades y en las diferentes titulaciones. Esta metodología formativa es aún desconocida por buena parte del profesorado de educación superior.

- Del estudio realizado se desprende que más de la mitad de las universidades españolas (el 55%) tiene profesorado implicado y motivado en esta práctica y está llevando a cabo proyectos formativos de diferente alcance y proyección. La valoración, estímulo y reconocimiento que tenga este profesorado puede ser determinante para la extensión e implantación de esta metodología en las universidades españolas.

- El escenario mayoritario en gran medida corresponde a la etapa I de creación de masa crítica (el 63%), en el que la universidad empieza a reconocer el ApS y a construir las bases de apoyo. Un 31,4 % se sitúa en la etapa II de construcción de calidad y sólo en un 5 % de los criterios propuestos se ha considerado que se podía hablar de la etapa III de sostenibilidad institucional.

- Entre las respuestas obtenidas sobresalen dos cuestiones en las que hay un acuerdo mayoritario (85% de las universidades) en la fase más inicial (fase I). Se trata de dos aspectos que ponen énfasis en la ausencia de recursos específicos:

- o Los docentes no son incentivados a involucrarse en el ApS. El trabajo a partir del ApS no es reconocido de ninguna manera (evaluación de la docencia, designación, promoción, etc.).

- o Las actividades de ApS en la universidad son financiadas principalmente por recursos poco estables y procedentes de fuentes externas a la institución.

- Hay tres aspectos en los que se llega a un 15% de respuestas que alcanzan la fase III: entidad coordinadora, entendimiento mutuo y sensibilización de las entidades sociales.

El trabajo realizado hasta el momento no está concluido. Por un lado, hay datos aún por estudiar, entre ellos, las reflexiones aportadas en los apartados abiertos en cada dimensión. El estudio detallado de estos contenidos complementará y aportará matices importantes a los datos cuantitativos presentados.

Por otro lado, estamos en la primera fase de un estudio que es básico que se continúe realizando los próximos años. Es por ello que incidimos en la metareflexión sobre esta investigación, en el análisis de la herramienta metodológica, ya que consideramos que no se trata de un proyecto finito: es importante establecer el procedimiento metodológico ade-

cuado para ir haciendo un seguimiento en los próximos años de la evolución y el grado de implantación de la ApS en las universidades españolas, ya que probablemente el panorama que describimos a día de hoy cambiará ostensiblemente en los próximos años, puesto que intuimos se está dando una importante difusión a esta práctica y crece su implantación en el sistema universitario. Queremos, pues, afinar la rúbrica de Furco, acabarla de adaptar a nuestro sistema y hacerla más precisa, sin que las modificaciones necesarias impidan en un futuro poder comparar los resultados obtenidos en este estudio de 2014 con los resultados de los próximos años.

En esta misma línea, es importante constatar las limitaciones del estudio. Primero, hay que mencionar la opción metodológica elegida y la forma de aplicarla: Se parte de una rúbrica de autoevaluación, contestada por un único informante clave, vinculado a la Red de ApS(U). Está claro que hay que contrastar estos resultados con otros estudios que puedan partir de otros instrumentos de evaluación y contar con más personas implicadas en la obtención de datos. También, en futuras ediciones, queremos encontrar el modo de poder estudiar y considerar la totalidad de las universidades del sistema español.

En cualquier caso, los datos obtenidos nos proporcionan una primera evaluación de la institucionalización del ApS en las universidades españolas.

REFERENCIAS

- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- España (2010). *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, de aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario*.
- España (2011). *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*
- 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 (REIFOP)*, 13(4), 69-77.
- Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). *Education Global Research*, 0, 77-88.
- Furco, A. (2002). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Campus Compact Engaged Scholar Service-Learning Research & Development Center: University of California.
- Lucas, S., y Martínez-Odría, A. (2012, Julio). *La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior*. Trabajo presentado en VII CIDUI: La universitat: Una institució de la societat, Barcelona.
- Marquès, M. (2011). L'aprenentatge servei a la Universitat Rovira i Virgili. *Temps d'Educació*, 41, 95-106.
- Martínez Odría, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Navarra, Pamplona.

- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro – ICE.
- Ministerio de Educación (2009). *Datos y cifras del sistema universitario. Curso 2009/2010*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/2009-datos-y-cifras-09-10.pdf?documentId=0901e72b8009f6bb>
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia universidad 2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>
- Ministerio de Educación (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (Coord.). (2013). *Universidad y Sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Soska, T. M., Sullivan-Cosetti, M. y Pasupuleti, S. (2010). Service Learning: Community Engagement and Partnership for Integrating Teaching, Research and Service. *Journal of Community Practice*, (18)2-3, 139-147.
- Tapia, N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro – ICE.

ANEXO

Adaptación de la rúbrica de autoevaluación del grado de institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (Furco, 2002, 2011)

DIMENSIÓN I: FILOSOFÍA Y MISIÓN DEL APRENDIZAJE –SERVICIO

Un factor principal para valorar el grado de institucionalización del ApS es el desarrollo de una definición consensuada, a nivel de toda la universidad, que proporcione significado a estas prácticas, ayude a focalizarlas, y enfatice su utilidad y sentido. El grado de concreción de la definición va a condicionar qué actores participarán en la institucionalización y cuáles no; qué unidades de la universidad otorgarán recursos económicos o harán otras aportaciones; y el grado en que el ApS pasará a ser parte constituyente de la universidad.

	ETAPA I Creación de masa crítica	ETAPA II Construcción de calidad	ETAPA III Institucionalización estable	NOTAS
DEFINICIÓN DE ApS	No hay una definición a nivel de universidad sobre el ApS, no se conoce el término o se usa de forma difusa para describir diversas prácticas tanto experienciales como de servicio (voluntariado, cooperación, etc.)	Existe una definición del ApS en la universidad, pero hay algunas variaciones e inconsistencias en el uso y aplicación del término.	Existe una definición formal, aceptada y compartida. La definición es usada de modo específico y sistemático en la mayoría de las experiencias de ApS en la universidad.	
PLAN ESTRATÉGICO	La universidad no tiene un plan oficial para impulsar el ApS.	Se han definido algunas estrategias a corto y medio plazo para el ApS, pero no han sido formalizadas ni acordadas en los órganos formales y de planificación oficial.	La universidad ha desarrollado un plan estratégico oficial para impulsar el ApS, con metas a corto y largo plazo.	
ALINEACIÓN CON LA MISIÓN INSTITUCIONAL	Aunque el ApS complementa varios aspectos de la misión de la universidad, es raramente incluido en la documentación institucional sobre este aspecto.	El ApS es comúnmente mencionado en la documentación institucional, pero no está incluido en la misión oficial de la universidad ni en su plan estratégico.	El ApS está incluido en la misión oficial y/o el plan estratégico de la universidad y forma parte explícita de la documentación institucional.	
ALINEACIÓN CON LOS ESFUERZOS DE REFORMAS EDUCACIONALES	El ApS se encuentra desvinculado de otros proyectos educativos de interrelación universidad-entidades sociales o de los proyectos de innovación universitaria.	El ApS está vinculado débilmente o informalmente con otros proyectos educativos universidad-entidades sociales o con proyectos de innovación educativa.	El ApS está vinculado formalmente con otros proyectos educativos universidad-entidades sociales o con proyectos de innovación educativa.	

DIMENSIÓN II: APOYO E IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL APS

Un factor esencial para evaluar la institucionalización del ApS en la universidad es el grado de implicación de los docentes en la implementación y apoyo de esta práctica.

	ETAPA I Creación de masa crítica	ETAPA II Construcción de calidad	ETAPA III Institucionalización estable	NOTAS
CONOCIMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN DE LOS DOCENTES	Muy pocos docentes conocen qué es el ApS o comprenden en qué medida es diferente al voluntariado, a las prácticas, a la cooperación o a otras actividades de aprendizaje experiencial.	Un número adecuado de miembros de las facultades y titulaciones de la universidad conocen qué es el ApS y comprenden en qué medida es diferente al voluntariado, a las prácticas, a la cooperación o a otras actividades de aprendizaje experiencial.	La mayoría de los miembros de las facultades y titulaciones de la universidad conocen qué es el ApS y pueden establecer las diferencias que esta práctica tiene con otras propuestas de aprendizaje experiencial.	
IMPLICACIÓN Y APOYO DE LOS DOCENTES	Pocos docentes son partidarios o defensores del ApS. Pocos lo aplican en sus asignaturas. Las prácticas de ApS son respaldadas por un reducido número de docentes.	Si bien un número satisfactorio de docentes respaldan el ApS, pocos de ellos son partidarios que forme parte de la misión general de universidad ni lo incluyen en sus prácticas. Hay pocos docentes influyentes involucrados en el ApS.	Un número substancial de docentes influyentes utilizan el ApS para su docencia, lo promueven y apoyan su inclusión en la misión general de la universidad y en el trabajo profesional de los docentes.	
LIDERAZGO DE LOS DOCENTES	Ninguno de los docentes más influyentes de la universidad lidera la promoción del ApS en la universidad.	Hay un reducido número de docentes influyentes que lideran el esfuerzo, las prácticas y el discurso en ApS en la propia universidad.	Un grupo amplio de docentes influyentes son líderes y promotores del ApS en la universidad.	
INCENTIVOS Y RECONOCIMIENTO A LOS DOCENTES	En general, los docentes no son incentivados a involucrarse en el ApS. El trabajo a partir del ApS no es reconocido de ninguna manera (evaluación de la docencia, designación, promoción, etc.).	Se incentiva a los docentes a involucrarse en el ApS (con pequeños fondos, el reconocimiento en el plan docente, etc.) pero esta práctica no es reconocida en los procesos de evaluación, designación y promoción.	Los docentes que están involucrados en el ApS reciben reconocimiento por ello durante los procesos de evaluación, designación y promoción. Los docentes reciben diversos incentivos para estimular esta práctica (pequeños fondos, reconocimiento en el plan docente, etc.)	

DIMENSIÓN III: APOYO E IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANES EN EL APS

Un elemento decisivo para calibrar la institucionalización del ApS es analizar si los estudiantes son conscientes de la oferta de ApS en su universidad, así como las oportunidades que tienen de desempeñar roles de liderazgo en el desarrollo de estas prácticas.

	ETAPA I Creación de masa crítica	ETAPA II Construcción de calidad	ETAPA III Institucionalización estable	NOTAS
SENSIBILIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	No hay mecanismos extendidos en toda la universidad para informar a los estudiantes de la oferta de ApS: ni de los recursos ni de las oportunidades que tienen a su disposición.	Hay algunos mecanismos para informar a los estudiantes de la oferta de ApS, y de los recursos y oportunidades que tienen a su disposición. Estos mecanismos son esporádicos y concentrados sólo en algunas facultades, centros o titulaciones.	Se dispone de mecanismos coordinados de información extendidos en toda la universidad (listados de ApS en la programación de las clases, catálogos de cursos, etc.). Se facilita la difusión de los recursos y se promueve la sensibilización de los estudiantes respecto a las oportunidades que ofrece el ApS.	
OPORTUNIDADES PARA LOS ESTUDIANTES	Existen pocas oportunidades de realizar ApS. Muy pocas asignaturas incorporan esta práctica.	Las opciones de ApS en las que el servicio está integrado en la esencia de los cursos se limitan a ciertos perfiles de estudiantes (últimos cursos, titulaciones concretas, etc.)	Las opciones y oportunidades para los estudiantes de realizar ApS están disponibles en distintas áreas académicas y en diferentes facultades y niveles académicos.	
LIDERAZGO DE LOS ESTUDIANTES	Hay pocas oportunidades –o ninguna– para que los estudiantes tomen roles de liderazgo en el fomento del ApS en sus titulaciones o en la universidad.	Hay un número limitado de oportunidades en las que los estudiantes toman roles de liderazgo para fomentar el ApS en sus titulaciones o en la universidad.	Se encoraja e incentiva a los estudiantes a convertirse en embajadores del ApS en sus titulaciones y en toda la universidad.	
INCENTIVOS Y RECONOCIMIENTO A LOS ESTUDIANTES	La universidad no tiene ni mecanismos formales (catálogo de cursos, certificados, etc.) ni informales (información en revistas, etc.) que incentiven a los estudiantes a participar en prácticas de ApS; ni hay tampoco mecanismos para que se les reconozca su participación.	La universidad ofrece algunos incentivos y reconocimientos informales para fomentar la participación de los estudiantes en el ApS, pero hay pocos o ningún incentivo o reconocimiento formal.	La universidad tiene mecanismos formales que incentivan y reconocen la participación de estudiantes en prácticas de ApS (catálogo de cursos, certificados académicos, etc.)	

DIMENSIÓN IV: PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIÓN CON LAS ENTIDADES SOCIALES

Un factor determinante para determinar el grado de institucionalización del ApS son las relaciones colaborativas que establece la universidad con las entidades sociales y la difusión que hace entre sus representantes del ApS (de su idiosincrasia y de la posibilidad de llevarla a la práctica de modo conjunto).

	ETAPA I Creación de masa crítica	ETAPA II Construcción de calidad	ETAPA III Institucionalización estable	NOTAS
SENSIBILIZACIÓN DE LAS ENTIDADES SOCIALES	Pocas entidades sociales de la universidad son conscientes de las metas que la universidad tiene con respecto al ApS y las posibilidades de esta práctica.	Algunas de los entidades sociales con las que trabaja la universidad son conscientes de las metas que la universidad tiene respecto al ApS y las posibilidades de esta práctica.	La mayoría de las entidades sociales con las que trabaja la universidad son conscientes de las metas que la universidad tiene respecto al ApS y las posibilidades de esta práctica.	
ENTENDIMIENTO MUTUO	Las entidades sociales y la universidad comprenden muy vagamente las necesidades del otro, los cronogramas, los objetivos, los recursos y las capacidades que cada uno se plantea o posee para desarrollar prácticas de ApS.	Hay ciertos puntos de acuerdo entre las entidades sociales y la universidad, en torno a las necesidades del otro, los cronogramas, los objetivos, los recursos y las capacidades que cada uno se plantea o posee para desarrollar prácticas de ApS.	Tanto la universidad como las entidades sociales son conscientes y están sensibilizadas sobre las necesidades del otro, los cronogramas, los objetivos, los recursos y las capacidades que cada uno se plantea o posee para desarrollar prácticas de ApS. Hay un amplio acuerdo entre los objetivos de ambas partes.	
LIDERAZGO Y VOZ DE LOS REPRESENTANTES DE LAS ENTIDADES SOCIALES	Existen pocas oportunidades para que los representantes de las entidades sociales tomen roles de liderazgo en el fomento del ApS. No son invitados periódicamente a expresar las necesidades de sus organizaciones ni se cuenta con ellos para captar estudiantes o profesores.	Los representantes de las entidades sociales ejercen el liderazgo esporádicamente. Pocas veces se les invita a expresar las necesidades de sus organizaciones o se cuenta con ellos para captar estudiantes o profesores.	Un número importante de representantes de las entidades sociales son formalmente invitados para expresar sus necesidades específicas y para captar estudiantes y profesores. Un número considerable de estos representantes ejercen roles de liderazgo en las prácticas de ApS.	

DIMENSIÓN V: APOYO INSTITUCIONAL AL ApS

Una dinámica fundamental que hay que tener en cuenta para analizar el grado de institucionalización del ApS es el apoyo sustancial, la financiación y la aportación de los medios necesarios para llevar a cabo buenas prácticas de ApS por parte de la universidad.

	ETAPA I Creación de masa crítica	ETAPA II Construcción de calidad	ETAPA III Institucionalización estable	NOTAS
ENTIDAD COORDINADORA	No hay una entidad coordinadora que abarque toda la universidad que ofrezca ayuda, soporte u orientación en la implementación del ApS.	Existe una entidad coordinadora del ApS para toda la universidad pero su labor no es exclusiva para estas prácticas o provee servicios sólo a algunos sectores de la universidad.	Existe una entidad coordinadora del ApS para toda la universidad. Se dedica principalmente a asistir a los diferentes actores que implementan, desarrollan e institucionalizan el ApS.	
ENTIDADES CREADORAS DE POLÍTICAS	Los órganos que toman decisiones en la universidad no reconocen el ApS como un objetivo educacional esencial de la universidad.	Los órganos que toman decisiones en la universidad reconocen el ApS como un objetivo educacional esencial de la universidad, pero no han desarrollado políticas oficiales al respecto.	Los órganos que toman decisiones en la universidad reconocen el ApS como un objetivo educacional esencial de la universidad y han desarrollado políticas oficiales.	
EQUIPO DE TRABAJO	No hay un equipo de trabajo en la universidad que tenga como primera responsabilidad impulsar e institucionalizar el ApS.	Hay un equipo de trabajo en la universidad con responsabilidad para impulsar e institucionalizar el ApS, pero su dedicación es parcial y temporal, y es financiado con fondos de corto plazo o externos.	La universidad contrata y financia un número apropiado de personal permanente que entiende el ApS y posee cargos apropiados que pueden influir en el impulso e institucionalización del ApS.	
FINANCIACIÓN	Las actividades de ApS en la universidad son financiadas principalmente por recursos poco estables y procedentes de fuentes externas a la universidad.	Las actividades de ApS en la universidad son financiadas por recursos poco estables y procedentes de fuentes externas a la universidad pero también por recursos más sólidos y estables.	Las actividades de ApS en la universidad son financiadas por recursos sólidos y estables.	
APOYO ADMINISTRATIVO	Los máximos responsables administrativos de la universidad poseen poco o nulo conocimiento del ApS, confundiendo frecuentemente con otras prácticas como el voluntariado o las prácticas externas.	Los máximos responsables administrativos de la universidad conocen el ApS, pero dedican pocos recursos a que se visibilice y sea una parte importante de la universidad.	Los máximos responsables administrativos de la universidad entienden y apoyan el ApS, y cooperan activamente para visibilizarlo y convertirlo en una parte importante de la universidad.	
INTEGRACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE FACULTADES Y TITULACIONES	Pocas facultades o titulaciones reconocen al ApS como una parte de sus programas académicos formales.	Varias facultades o titulaciones ofrecen oportunidades y cursos de ApS, pero estas no son parte del programa formal de la titulación.	Un elevado número de facultades y titulaciones ofrecen oportunidades de ApS como parte de los programas académicos de las distintas titulaciones.	
EVALUACIÓN	No hay proyectos organizados de evaluación que busquen sistematizar el número y la calidad de las actividades de ApS que se realizan en la universidad.	Hay alguna iniciativa de evaluación del ApS en la universidad pero no cubre la totalidad de la institución.	Hay un plan de evaluación para sistematizar el número y la calidad de las actividades de ApS que se llevan a cabo en la universidad, y se aplica regularmente.	

AS(u)⁵



**APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD,
ESTRATEGIA PARA LA SOSTENIBILIDAD CURRICULAR:
ANÁLISIS DE CONVERGENCIAS**

Rocío Jiménez-Fontana, Esther García-González, Antonio Navarrete y Pilar Azcárate

Universidad de Cádiz



1. INTRODUCCIÓN

Sostenibilidad Curricular (SC en adelante) y Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS(U) en adelante) trabajan en la construcción de un modelo educativo que potencia la educación como herramienta de transformación social en el imaginario de otro mundo posible. Así, el contraste entre estos ámbitos pone de manifiesto las convergencias que existen.

Identificamos estas convergencias en la definición, los principios, las características y las competencias. Esto implica trabajar a distintos niveles en diferentes contextos de actuación.

En el caso del aula universitaria, las metodologías docentes y la evaluación asociada, configuran qué y cómo aprenden los alumnos y el docente. La inclusión de la sostenibilidad en los currícula requiere un clima de intercambio, debate y diálogo, de acción y participación y una organización, estructura y funcionamiento que ofrezcan espacios, tiempos, pautas y recursos para este fin. Metodológicamente, las tareas auténticas y la evaluación contextualizada son el motor para la formación de personas profesionales comprometidas con la búsqueda permanente de un mundo mejor. En este sentido, desde las sinergias entre ambas, intuimos que el ApS(U) juega un papel fundamental como estrategia de proyección de la SC fuera del aula universitaria, no a través de tareas auténticas, sino reales y complejas, con una fuerte componente ética y una gran reflexión crítica. Se trata de un “banco de prueba” que, con la retroalimentación obtenida de la evaluación y su consiguiente regulación, promueve la capacidad de que los estudiantes –ciudadanos y futuros profesionales- se desenvuelvan de forma anticipada en la resolución de los problemas asociados a la sostenibilidad.

2. OBJETIVO

El objetivo del presente documento es contrastar ApS(U) y SC a través de una revisión documental y cotejo con el marco teórico de referencia, que da forma al universo conceptual en el que se mueve nuestro grupo de investigación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Definiciones formales

Ya hace algo más de una década que se reivindica un cambio en el papel de las Universidades en la sociedad del conocimiento, aprovechando la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior-en adelante EEES- (Alonso, Arandía, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013; Colom y Caride, 2008; Rizvi, 2010; Rodicio, 2010). Se trata de replantear la enseñanza universitaria a través de prácticas docentes innovadoras que, entre otros promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo (Arandía y Fernández, 2012), para centrarse en el alumnado y su aprendizaje (Fernández y Palomares, 2011). Es decir, centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en competencias.

En este sentido, tenemos el referente de la Década por una Educación para el Desarrollo Sostenible –en adelante EDS- que Naciones Unidas promueve de 2005 a 2014. Apuesta por “convertir a los ciudadanos y ciudadanas en impulsores y sujetos activos de unos cambios

que hagan posible la supervivencia de la especie y la plena universalización de los Derechos Humanos” (Gil, Vilches y Oliva, 2005, p. 92). Se encuentra en su Fase II (2010-2012), donde el seguimiento y evaluación del Decenio se centra en los procesos y el aprendizaje relacionados con la EDS, es decir, planteamientos, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje utilizados para implementar la EDS en diversos contextos educativos. En esta misma línea, también ligado a la UNESCO, tenemos la Estrategia UNECE para la EDS (2009) que habla de una pedagogía específica vinculada a dicha EDS. Para ello procuran dotar a los educadores con las competencias necesarias, asegurando la accesibilidad a las herramientas y los materiales adecuados para la EDS promoviendo su investigación y desarrollo, a través de la cooperación regional (UNECE, 2009).

Este cambio de modelo que vive la universidad española, debido al proceso de convergencia hacia el EEES, ha sido considerado por la Comisión sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos –en adelante CADEP– idóneo para propiciar la introducción de la sostenibilidad en los currícula (Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas, 2010). La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas –en adelante CRUE– puntualiza que no sería añadir otra capa en los aspectos académicos de la educación, sino más bien abordar de forma holística todo el proceso educativo, planteándose cómo el estudiante interactuará con los demás directa o indirectamente en su vida profesional (CRUE, 2005).

En este sentido la CADEP en su documento Orientaciones para la introducción de la sostenibilidad en el currículum define sostenibilidad como un concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo. Además propone formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad, lo que supone integrar en el proceso educativo seis principios directrices, aprobados recientemente. Éstos son el principio ético, el holístico, el de la complejidad, el de glocalización, el de transversalidad y el de responsabilidad social universitaria (CADEP, 2012).

Por su parte, la Red de Ambientalización de los Estudios Superiores –en adelante Red ACES– define SC como un proceso continuo de producción cultural para formar personas profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles sociedad-naturaleza, atendiendo a los valores de justicia, solidaridad y equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades (Geli, 2002).

Respecto a la práctica del ApS(U), permite avanzar en uno de los grandes retos de la Universidad actual, la vinculación de sus tres misiones: docencia, investigación y responsabilidad social universitaria, en su dimensión ética. Para Barañano (2011), el ApS(U) es afín al concepto de responsabilidad social universitaria contenido en el marco de la Estrategia Universidad 2015. En el documento que recoge la propuesta de institucionalización del ApS(U) redactado para la CRUE en el presente año (Aznar, 2014), se concreta que los principales documentos que definen el marco institucional del Programa de ApS(U) sean:

- El artículo 64.3 del Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, de acuerdo con el cual, las universidades favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientadas a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

- El Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES, que tanto a nivel de Grado como a nivel de Master prevé como un resultado de aprendizaje, la capacidad de los estudiantes de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio. Y la previsión de resultados de aprendizaje de esta naturaleza, supone concebir a la Universidad también como un espacio de aprendizaje ético y la necesidad de definir estrategias, como las presentes en el ApS(U), que lo hagan posible.

Esta práctica educativa combina objetivos de aprendizaje y servicio a la comunidad lo que le otorga un papel protagonista en la transformación social vinculando, además, lo local y lo global. Se trata de mejorar las realidades donde se realiza el servicio y se considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no un simple receptor de actos de caridad. Las acciones de mejora y su reflexión estructurada sobre la práctica vivida promueve el aprendizaje experiencial del alumnado mientras actúan sobre las necesidades del entorno (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvias, 2013). Algunos beneficios que se le adjudican al ApS(U) son que aumenta la conciencia de justicia social (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007), enseña a los estudiantes a cuestionar la sociedad desde un punto de vista crítico y enfatiza, como ya hemos dicho, el cambio social en vez de la caridad (Rosenberger, 2000). Estas experiencias transformadoras permiten a los estudiantes convertirse en agentes de cambio con una visión del mundo más justa, trabajando activamente para materializarlo (Aramburuzabala, 2013).

Tanto la SC como el ApS(U) están en el camino de construcción de un modelo educativo capaz de potenciar la educación como herramienta de transformación social en el imaginario de otro mundo posible. Esto implica trabajar a distintos niveles -social, institucional, organizativo, pedagógico, metodológico, individual-, entre otros.

En esta primera aproximación observamos ciertas convergencias, pues son similares las preguntas de las que parten el ApS(U) y la SC, lo que no sabemos es si las respuestas también lo serán.

3.2. Nuestra imagen de sostenibilidad

La sostenibilidad en el ámbito educativo surge como una opción de construcción de respuestas, de soluciones orientadas (Clark y Dickson, 2003; Grunwald, 2007; Kates, Clark, Corell, Hall, Jaeger, 2001; Komiyama y Takeuchi, 2006; Robinson, 2008; Sarewittz y Kriebel, 2010; Swart, Raskin, Robinson, 2004; Turner y Robbins, 2008; Wiek, Withycombe y Redman, 2011).

Desde nuestro peculiar enfoque en relación con la SC nos referimos a la incorporación de criterios de sostenibilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante, a través de las estrategias y actividades del aula, en la vida de la universidad. Nos enfocamos a nivel de aula, donde las metodologías docentes puestas en juego y la evaluación asociada configuran qué y cómo aprenden los alumnos y el docente.

Estos criterios de sostenibilidad, según la definición (CADEP, 2012), son aquéllos que permiten gestionar las relaciones con el medio natural y social, considerando los valores de equilibrio ecológico en el uso de los recursos y los valores de la equidad social y la promoción de la solidaridad, la justicia, los derechos humanos y el respeto a la diversidad.

La realidad del aula surge del diálogo entre teoría y práctica y, a su vez, el aula se configura por el diálogo entre el profesor, los alumnos y los contenidos (Coll, 1998). Este diálogo depende de la concepción que tengamos sobre el hecho educativo, concretamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, a su vez, depende del papel que le demos a la metodología y a la evaluación. Si bien la metodología es fundamental en el proceso, pues determina qué tipo de diálogo se pretende, la evaluación que lo regula determina el diálogo que finalmente tendrá lugar (Jiménez-Fontana, Azcárate, García-González y Navarrete, en prensa).

Cuando hablamos de regulación nos referimos al reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para llegar a aprender significativamente. Aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general, cuando aún se está a tiempo. La evaluación así entendida, se considera como un instrumento fundamental para que el profesor pueda regular su acción docente a lo largo del proceso y para que el alumno pueda regular su propio proceso de aprendizaje (Mauri y Rochera, 1997). Según esta perspectiva, la evaluación, la ayuda educativa y el aprendizaje son aspectos estrechamente relacionados (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007).

Para abordar la evaluación desde una visión no reduccionista, como contexto de la misma se asume el paradigma de la complejidad, pues desde un punto de vista epistemológico se pone en duda el carácter axiológico y acabado de la ciencia. Tal y como manifiestan Bonil Junyent y Pujol (2010), la ciencia no puede facilitar una visión compleja y definitiva de los hechos del mundo sin caer en el cientifismo o la tecnocracia. Por tanto, una educación que favorezca la formación de una ciudadanía capaz de transformar escenarios de crisis en contextos de oportunidad, debe ser un proceso abierto, dinámico, que capacite a la ciudadanía para actuar y que establezca diálogos fluidos entre entidades desde el rigor y la reflexión. El paradigma de la complejidad, basado en el principio sistémico, dialógico y hologramático aboga por una visión compleja del mundo, donde las relaciones están presentes en los hechos de forma contextual. La diversidad de escalas interactúa de forma continua y se da relevancia a los procesos de cambio -frente a la tradición científica que se recluye a los estados-.

Generalmente se asume que la manera de evaluar determina poderosamente qué, cómo y cuánto estudian los alumnos. La evaluación es un factor extraordinariamente influyente en los sistemas y procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado, dado que condiciona la calidad de los mismos de forma clara y directa (Biggs, 1999).

Para Álvarez (2001), la evaluación entendida como actividad crítica de aprendizaje asume que de ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad al tiempo que colabora en el aprendizaje del alumnado. Esto lo consigue desde el conocimiento de sus dificultades a superar, del modo de resolverlas y de las estrategias que pone en funcionamiento. El alumnado aprende “de” y “a partir de” la propia evaluación, de la información contrastada que ofrece el profesorado, que será siem-

pre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. Pero esta transformación no tiene sentido sin la asunción de responsabilidades por parte del alumnado. Su papel debe cambiar, de ser un “asimilador de contenidos” a convertirse en un elemento activo y participativo del proceso educativo, que colabora incluso en la elaboración de su propio currículo (Grau, Álvarez y Tortosa, 2011).

4. RESULTADOS

4.1. Detección justificada de convergencias

A nivel de definición y como venimos diciendo la sostenibilidad incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo (CADEP; 2012). Igualmente, a través del ApS(U), los estudiantes ponen en juego el cuestionamiento crítico de la sociedad y analizan, críticamente, los temas que van encontrando en su vida. Se da relevancia al cambio social en vez de a la caridad (Rosenberger, 2000), lo que aumenta la conciencia de la justicia social (Baldwin et al., 2007).

Las acciones de ApS(U) se dirigen a personas en desventaja social, exclusión y/o riesgo de exclusión, centrandose 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 et al., 2013). Para autores como Murillo y Hernández-Castilla (2011), coexisten tres concepciones principales de justicia social que denominan como el planteamiento de las 3-R. Redistribución, centrada en la distribución de bienes y recursos; Reconocimiento, fundamentado en el respeto cultural de todas y cada una de las personas y en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad y Representación-Participación, que se refiere a la participación de las personas en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar la capacidad de participar de forma activa y equitativa en la sociedad.

Centrándonos ahora en los principios para la introducción de la sostenibilidad en los currícula (CADEP, 2012), identificamos conexiones a simple vista entre los principios de la complejidad, el ético, el de glocalidad y el de responsabilidad social universitaria. Respecto a la complejidad, en la SC es tanto un principio que se configura a través de la adopción de enfoques sistémicos y transdisciplinarios que permitan una mejor comprensión de la complejidad de las problemáticas sociales, económicas y ambientales, así como de la implicación en las mismas de todas las actividades ciudadanas y profesionales (CADEP, 2012); como un marco orientador más amplio que posibilita: comprender el mundo, adquirir criterios para posicionarse y participar en la transformación (Bonil, Sanmartí, Tomás y Pujol, 2004). Nos da las claves para intervenir en el hecho educativo (Jiménez-Fontana, Azcárate y Navarrete, 2013). Por su parte el ApS(U), fundamentado en las necesidades sociales –cuya conceptualización es compleja y dinámica, pues ostenta un alto grado de contextualización y temporización (Martín, 2009)-, deja de manifiesto que debe ser afrontado desde los principios que sustentan la complejidad como paradigma emergente. Dicho paradigma surge del diálogo entre una forma de pensar, un marco de valores y un modelo de acción (Bonil et al., 2010) y, en el caso del ApS(U), se trata de vincular esta triada –contenidos académicos, competencias profesionales y valores cívicos- con el servicio a la comunidad. Por tanto, debe mantener

vivas y vinculadas sus dos dimensiones básicas: contribuir al bien común y proporcionar conocimientos, competencias y valores a los estudiantes (Kendall, 1990; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Tapia, 2006). Esta asunción de la complejidad lleva asociado un posicionamiento ético, como consecuencia de ver la vida de cierta manera.

En este sentido, la SC es quien aporta la ética como principio. La universidad debe hacer un esfuerzo en educar a la ciudadanía al reconocer el valor intrínseco de cada persona, otorgando el estatus de objetivo de las políticas públicas y los comportamientos individuales a la libertad y la protección. La búsqueda de ese objetivo debe realizarse de manera armónica con el medio ambiente y estar condicionada por la necesidad de equidad, el respeto de los derechos de las generaciones futuras y el estímulo de la racionalidad comunicativa y participativa en la toma de decisiones (CADEP, 2012). ¿Por qué educamos para un mundo sostenible? Porque se pretende que las personas asuman principios y valores que le hagan respetar el entorno socio-ambiental como sistema fundamental de la vida. El ApS(U) pone en juego la componente ética a través de los valores cívicos, puesto que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores, relacionados con la justicia social.

Respecto al principio de glocalización referido a la adopción de enfoques que establezcan relaciones entre los contenidos curriculares y las realidades locales y globales (CADEP, 2012), afirmamos que es totalmente coincidente con el ApS(U), puesto que éste se presenta como una herramienta poderosa de aprendizaje y transformación social, capaz de vincular la escala global con la local.

Por último, respecto a la Responsabilidad Social Universitaria, radica en la contribución de la Universidad a la sostenibilidad de la comunidad. Reflejada en la gestión interna, en la colaboración con entidades y organismos en proyectos de investigación y acciones que mejoren la calidad de la formación universitaria y el avance en la resolución de los problemas sociales, económicos y naturales (CADEP, 2012). En el caso del ApS(U), ya hemos dicho que es afín al concepto de responsabilidad social universitaria contenido en el marco de la Estrategia Universidad 2015 (Barañano, 2011).

Prestando atención a las características de la inclusión de la sostenibilidad en los currícula de la Red ACES, vemos la conexión en la Relación Teoría-Práctica (Geli, 2002), concretándose en “Promover la coherencia y la interacción entre el discurso teórico y la práctica profesional” (Cardeñoso, Azcárate y Oliva, 2013, p. 793). En el aula este aspecto se fomenta a través de metodologías y evaluaciones que pongan en juego las tareas auténticas. Nuestros alumnos no sólo aprenden en el contexto académico y, para su desarrollo, es fundamental la interacción con el medio (Azcárate y Cardeñoso, 2011). Desde la investigación se hace el énfasis en la necesidad de promover entornos de aprendizaje activo que impliquen a los estudiantes a través de actividades auténticas de investigación y discusión (NCTM, 2000; Herrington y Oliver, 2000, Franklin et al., 2005)

Una educación basada en la realidad, permite que los estudiantes vean, actúen y aprendan de las conexiones entre los contenidos académicos y los problemas de la vida real (Strange, 2000). La educación fundamentada en la experiencia provee mayor profundidad en el desarrollo del procesamiento de la información y, por ende, un mayor impacto en el aprendizaje (Robinson y Torres, 2007). El ApS(U) hace posible contextualizar los aprendizajes, permitiendo que el alumnado desarrolle la capacidad crítica, reflexiva, de participación ciudadana

activa, de contacto con la realidad, para conseguir un conocimiento más profundo de la misma (Alonso et al., 2013).

Por otro lado, la incorporación del desarrollo de competencias, en la mayoría de las propuestas curriculares, incide en la necesidad de promover un aprendizaje integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, a las situaciones del entorno cercano (Niss, 1999). Autores como Spady (1994), Baartman, Bastiaens, Kirschner, Van der Vleuten. (2007) y Wiek et al. (2011) presentan las competencias como un complejo funcionalmente unido de conocimiento, habilidades y actitudes que permiten el funcionamiento acertado de la tarea y la solución de problemas. Estas competencias en el marco de la sostenibilidad conciernen a la solución de problemas mundiales verdaderos, a los desafíos, y las oportunidades (Barth, Godemann, Rieckman, y Stoltenberg 2007; Dale y Newman, 2005; Rowe 2007; Wiek et al., 2011). Además, se apoyan en unas competencias clave (Wiek et al., 2011), entre las que se encuentra la de pensamiento crítico y reflexivo, que prepara al alumnado para las tareas de hacer juicios complejos sobre su propio trabajo y el de los demás y tomar decisiones en las circunstancias inciertas e impredecibles con que se encontrarán en el futuro.

Desde la perspectiva de la reflexión, los proyectos de ApS(U) con un enfoque de Justicia Social desarrollan debates críticos sobre 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. Los estudiantes reflexionan de forma estructurada sobre estas realidades, su origen, cómo prevenirlas y afrontarlas, y sobre el impacto del servicio en la mejora de la situación de injusticia y en el cambio social (Aramburuzabala, 2013).

5. CONCLUSIONES

Parece obvio que, si bien ApS(U) y SC son constructos de naturaleza dispar, existen claras convergencias entre ellos. Ambos pretenden otro tipo de educación que conecte lo académico con lo cotidiano, personal y profesional. Buscan un mundo más justo, donde los valores desempeñen un papel fundamental. Esta convergencia se vislumbra como una oportunidad que no debemos dejar pasar de largo ni infravalorar, que se configura como lugar común en el prolijo camino hacia otro mundo posible.

Hecha una primera aproximación a las convergencias, pretendemos, en un futuro, continuar centrando esfuerzos en analizar las sinergias derivadas de las mismas. Sinergias que ya se vislumbran en la manera en que entendemos la sostenibilidad, que exponíamos anteriormente. En este sentido, surge lo que a nuestro parecer, constituye una potente idea fuerza, como es que el ApS(U) se puede configurar como una pieza clave de la SC, concretamente como estrategia que facilita la anticipación de situaciones próximas a la futura práctica profesional de los estudiantes. Permite el contacto con el entorno y se trabaja desde contextos reales, complejos y significativos para el alumnado, dotados con una fuerte componente ética que facilita la reflexión crítica. Conecta el aula con la sociedad, de forma que los conocimientos, formas de acción, actitudes y valores asociados a la sostenibilidad –tanto a nivel personal como profesional– se proyectan al exterior antes de que termine el proceso formativo. Se trata de un “caldo de cultivo” donde la regulación obtenida a través de una adecuada evaluación, puede permitir que los estudiantes se desenvuelvan de forma anticipada en la

focalización y resolución de problemas asociados a la sostenibilidad. Este ensayo previo tiene también la virtualidad de favorecer la dialéctica entre teoría y práctica, tanto durante el ejercicio práctico como en el posterior análisis y reflexión en las aulas, lo que necesariamente ha de redundar en la adquisición de las competencias en sostenibilidad que deberá desplegar en su futuro ejercicio profesional.

REFERENCIAS

- Alonso I., Arandía, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B. y Gezuraga, M. (2013). Aprender creando: “Factoría creativa” en las aulas universitarias. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- 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.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Arandía, M. y Fernández, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de educación social en la Universidad del País Vasco. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Azcárate, P. y Cardeñoso, J. M. (2011). La Enseñanza de la Estadística a través de Escenarios: implicación en el desarrollo profesional. *Boletim de Educação Matemática*, 24(40), 789-810.
- Aznar, P. (2014). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio*. Universidad de Valencia. Documento inédito no publicado.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P.A. y Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: a qualitative comparison of two frameworks. *Educ Res Rev* 2, 114–129.
- 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.
- Barañano, M. (2011). *La responsabilidad social de la Universidad y el desarrollo Sostenible*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades. Ministerio de Educación.
- Barrón, A., Navarrete, A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización Curricular en las Universidades Españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 388-399.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckman, M. y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competences for sustainable development in higher education. *Int J Sust Higher Educ* 8(4), 416-430.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Bonil, J., Junyent, M. y Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215.
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C. y Pujol, R. M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 53, 5-19.
- CADEP - Comisión sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos. (2012). *Orientaciones para la introducción de la sostenibilidad en el currículum. Anexo a, Directrices para la Introducción de la Sostenibilidad en el Currículum CRUE, 2005, Declaración institucional. Grupo de trabajo Sostenibilización Curricular*. Valencia: CADEP-CRUE. Recuperado de <http://angellsull.es/sostenibilidad/wp-content/uploads/2013/04/Directrices-Sostenibilidad-curriculum-CRUE.pdf>.
- Cardeñoso, J. M., Azcárate, P. y Oliva, J. M. (2013). La inclusión de la sostenibilidad en la formación inicial del profesorado de secundaria de ciencias y matemáticas. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 780-796.
- Clark, W. C. y Dickson, N. M. (2003). Sustainability science: the emerging research program. *Proc Natl Acad Sci USA* 100(14), 8059–8061.
- Coll, C. (1998). Observación y análisis de las prácticas educativas. Barcelona: Universidad abierta de Cataluña.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 13,5(3), 783-804.
- Colom, A. y Caride, J. A. (2008). El Grado de Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.
- CRUE. (2005). *Declaración institucional. Grupo de trabajo Sostenibilización Curricular*, Valencia: CADEP-CRUE. Recuperado de <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/Documentos/1.pdf>
- Dale, A. y Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *Int J Sust Higher Educ*, 6(4), 351–362
- España (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, del Estatuto del Estudiante Universitario.
- España (2014). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, del marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
- Fernández, I. y Palomares T. (2011). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En N. Balluerka y I. Alkorta (Eds.), *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones* (pp. 13-36). País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M. y Schaeffer, R. (2005). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE). Report A pre-K-12 curriculum framework*. Alexandria: The American Statistical Association.

- Geli, A. M. (2002). Introducción. Universidad, Sostenibilidad y Ambientalización Curricular. En M. G. Junyent, A. M Geli y E. Arbat (Eds.), *Ambientalización curricular de los estudios superiores* (pp. 11-18). Girona: Universidad de Girona, Servicio de Publicaciones.
- Gil, D., Vilches, A. y Oliva, J. M. (2005). Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(1), 91-100.
- Grau, S., Álvarez, J. D. y Tortosa, M. T. (2011). La práctica educativa en la sociedad de la información. En R. Roig Vila y C. Laneve (Eds.), *Innovación a través de la investigación* (pp. 175-185). Alcoy-Brescia: Marfil y La Scuola Editrice.
- Grunwald, A. (2007). Working towards sustainable development in the face of uncertainty and incomplete knowledge. *J Environ Policy Plan*, 9(3), 245–262.
- Herrington, J. y Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology. Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Jiménez-Fontana, R., Azcárate, P y Navarrete, A. (2013). La evaluación en la educación para la sostenibilidad desde el paradigma de la complejidad. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extraordinario, 1806-1811.
- Jiménez-Fontana, R., Azcárate, P., García-González, E. y Navarrete, A. (En prensa) Sostenibilidad curricular en las aulas universitarias. El papel de los valores en el sistema de evaluación. Comunicación aceptada en el XXVI Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Huelva.
- Kates, R. W., Clark, W. C., Corell, R., Hall, J. M. y Jaeger, C. C. (2001). Sustainability science. *Science* 292(5517), 641–642.
- Kendall, J. (1990). Combining service and learning. A resource book for community and public service, Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education
- Komiyama, H. y Takeuchi, K. (2006). Sustainability science: building a new discipline. *Sust Sci*, 1(1), 1–6.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio: Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Grao
- Mauri, T. y Rochera, M. J. (1997). Aprender a regular el propio proceso de aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 67, 48-52.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- NCTM - National Council of teachers of mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Niss, M. (1999). Competences and Subject Description, *Uddanneise*, 9, 21-29.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Robinson, J. (2008). Being undisciplined. Transgressions and intersections in academia and beyond. *Futures*, 40, 70-86.

- Robinson, J. y Torres, R. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity. *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- Rodicio, M. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 23-43.
- 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* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowe, D. (2007). Education for a sustainable future. *Science* 317(5836), 323-324.
- Sarewitz, D., Kriebel, D., Clapp, R., Crumbley, C., Hoppin, P., Jacobs, M. y Tickner, J. (2010). *The Sustainable Solutions Agenda*. Recuperado de <http://www.sustainableproduction.org/downloads/SSABooklet.pdf>
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: critical issues and answers*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Strange, A. A. (2000). Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 5-13.
- Swart, R. J., Raskin, P. y Robinson, J. (2004). The problem of the future: sustainability science and scenario analysis. *Glob Environ Chang* 14(2), 137-146.
- Tapia, M. N. (2006). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Turner, B. L. y Robbins, P. (2008). Land-change science and political ecology: similarities, differences and implications for sustainability science. *Annu Rev Environ Resour*, 33, 295-316.
- UNECE - United Nations Economic Commission for Europe (2009). *Learning from each other. The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. Nueva York y Génova: Naciones Unidas.
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. (2011). Key competences in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustain Sci.*, 6(2), 203-218.



**MEJORA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Y EL NIVEL DE MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO**

Francisco Domingo Fernández-Martín, José Luis Arco-Tirado,
Jorge Torres-Marín y José María Fernández-Burgaleta

Universidad de Granada



1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que los datos que arroja el informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la situación del sistema universitario español para el curso 2013-2014, indican una ligera optimización de la productividad universitaria, en tasas de rendimiento (72,1%), éxito (84,5%), evaluación (85,2%) y abandono (19%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), España continúa rezagada respecto al conjunto de países más desarrollados en indicadores educativos y de empleo claves. De hecho, la propia Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007), señala que el carácter discontinuo, inconexo e invertebrado de las decisiones, reformas y actuaciones llevadas a cabo en el ámbito universitario, dejan poco o nada que celebrar en este ámbito. En la misma línea, el informe de expertos internacionales sobre el progreso de la Estrategia Universidad 2015, advierte sobre la presencia constante de importantes fuentes de amenaza a la contribución de las Universidades al progreso socioeconómico del país (Tarrach, Egron-Polak, De Maret, Rapp, y Salmi, 2011).

Los problemas de baja productividad que afectan al sistema educativo y formativo universitario, ponen de manifiesto la necesidad inequívoca de agilizar aún más la transferencia de la investigación sobre innovación docente a la práctica de la enseñanza educativa. Este nuevo escenario está forzando el cambio de rol del profesorado universitario, empujándole a explorar nuevos métodos de trabajo e instrucción con los que mejorar los resultados del aprendizaje, el nivel de competencias del alumnado, y por ende, su perfil de empleabilidad (Westover, 2012). Si sabemos que los profesores tienden a adquirir las competencias docentes, más bien a través de la educación inicial que del desarrollo profesional, y que la enseñanza es el elemento que más influye en los resultados de los estudiantes, además de mejorar la empleabilidad de los graduados y reforzar la imagen de la Universidad (Consejo Económico y Social de España, 2013), resulta evidente la necesidad de adoptar e implementar experiencias educativas innovadoras internivelares como la que representa este programa.

El Programa Maracena Educa (PME en adelante), toma como referencia un enfoque de enseñanza por competencias y basado en los resultados de aprendizaje (Comisión de las Comunidades Europeas, 2010), incorporando el Aprendizaje entre Iguales en su versión de mentoría (Epstein, 2009), y el llamado Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) dentro del currículo formal (Cantor, 1995) como base del diseño de intervención. La elección de ambos planteamientos responde al potencial teórico, práctico y aplicado que reúnen al ser utilizados conjuntamente, con el propósito de solventar los importantes retos educativos y formativos que plantea nuestro sistema educativo en todos sus niveles (Arco, 2010; Fernández, Arco, Hughes y Torres-Marín, 2013). Entre los números desafíos por resolver, instituciones con máxima representatividad en la Educación Superior europea, como la European University Association (2007), señalan la necesidad ineludible de adoptar intervenciones educativas que permitan a los estudiantes universitarios adquirir un mayor control en la autorregulación del aprendizaje. Resulta imprescindible generar una mayor cantidad de recursos y servicios a través de los cuales los alumnos puedan adquirir y desarrollar hábitos de trabajo y competencias cognitivas de alto nivel (Arco y Fernández, 2011). Desgraciadamente, a pesar de los múltiples beneficios asociados a la utilización del aprendizaje servicio y el aprendizaje entre iguales, en su versión de mentoría, entre los que destacan, la mejora del desempeño académico, desarrollo de las habilidades sociales, mejora de las habilidades profesionales y satisfacción de los educadores implicados (Hoskins y Crick, 2008; Wilczenski y Coomey, 2007), la literatura especializada apenas dispone de recursos orientados a evaluar explícitamente los efectos que estas intervenciones pueden acarrear en variables asociadas a la autorregulación

del aprendizaje, como pueden ser, el dominio en estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación (Fernández, 2007; Topping, 1996, 2005). Por tanto, este déficit en los efectos de la mentoría ante dichas variables, dota al presente estudio de una mayor relevancia en términos de novedad e innovación.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación fue explorar los efectos que la participación en el PME, genera en las estrategias de aprendizaje y motivación de los estudiantes universitarios o mentores PME tras su participación en el programa. En este sentido, los alumnos deberán mejorar en términos estadísticamente significativos la media de la puntuación directa obtenida en las diferentes subescalas del Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) en la fase posttest respecto a la fase pretest después de su participación en el programa.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En esta investigación participaron un total de 40 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Granada (UGR) o mentores PME que trabajaron con 20 estudiantes de Educación Obligatoria o alumnos PME, juntos con sus correspondientes familias y docentes-tutores.

La muestra de mentores PME estuvo constituida por 25 alumnos/as del Grado de Maestro en Educación Primaria, 12 del Grado en Psicología, 1 del Grado de Maestro en Educación Infantil, 1 de la Diplomatura de Magisterio Especialidad en Educación Especial y 1 de Máster. La media de edad era de 21,28 años (rango: 19-28 años). Y su distribución por sexo era de 32 mujeres (80,00%) y 8 hombres (20,00%).

El procedimiento de selección de la muestra de alumnado universitario se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, denominado muestras de conveniencia (Martínez, 1995). Este procedimiento estuvo estructurado en un conjunto de etapas o fases: (a) primera etapa: de acuerdo a su disponibilidad y conveniencia se estableció que la población diana a la que se tuvo acceso fue la de la UGR; (b) segunda etapa: se dilucidaron las titulaciones de la UGR que participó en el estudio, para posteriormente, desarrollar el plan de divulgación, 2 sesiones grupales en las que se informó sobre la iniciativa (justificación, características, resultados de experiencias previas, beneficios, etc.) y se solicitó la participación del alumnado; (c) tercera etapa: se llevó a cabo el plan de captación, donde se inscribieron voluntariamente en el PME 47 alumnos/as universitarios/as; y (d) cuarta etapa: selección de la muestra definitiva, en dos periodos de tiempo, considerando los criterios que la literatura especializada establece (Fernández, 2007): Complimentar adecuadamente los protocolos y acuerdos señalados por los responsables del programa; demostrar interés; disponibilidad horaria; presentar en las escalas del MSLQ (Pintrich et al., 1991) una puntuación media igual o superior a cuatro puntos; presentar una valoración global positiva de los demás aspectos del protocolo para

mentores PME; asistir al seminario de formación de mentores; y superar los diferentes ejercicios prácticos que se ejecutaron en él

3.2. Instrumentos

Acuerdo para mentores PME: Documento similar a un contrato conductual formado por 17 cláusulas y un apartado de aceptación de las condiciones propuestas. Sus objetivos eran concretar el compromiso, derechos y deberes del alumnado universitario que se inscribiera en el programa. Este material se desarrolló en otros programas similares desarrollados por el equipo de trabajo (Arco y Fernández, 2011)

Protocolo para mentores PME: Autoinforme compuesto de 18 ítems de respuesta abierta y 6 de diferentes alternativas, agrupados en 7 áreas: información demográfica, información académica, motivo de la solicitud de participación en el PME, nivel de esfuerzo/compromiso, aspectos que capacitan para las sesiones de mentoría, disponibilidad horaria y una cláusula en la que se expresa que la información aportada es veraz. Su objetivo era recoger la información demográfica, académica, de capacitación e interés del alumnado universitario que se inscribiera en el programa. Este material se desarrolló en otros programas similares desarrollados por el equipo de trabajo (Arco y Fernández, 2011)

Cuaderno de trabajo para mentores PME: Material impreso y digitalizado compuesto de los siguientes elementos: (a) pautas específicas para la primera sesión de mentoría con alumnos PME; (b) pautas generales para las sesiones de mentoría con los alumnos PME; (c) pautas para el primer contacto telefónico con la familia; (d) pautas para el primer contacto personal con la familia; (e) sesiones de mentoría, donde se estructuran las diferentes actividades a desarrollar: objetivos, tareas realizadas, materiales empleados, dificultades encontradas, tareas pendientes para la próxima sesión, evaluación de la sesión y observaciones. Se empleó tanto en el proceso de formación de los mentores PME como durante el desarrollo de las sesiones de mentoría y el plan de seguimiento (medida específica de seguimiento). Este material se desarrolló en otros programas similares desarrollados por el equipo de trabajo (Arco y Fernández, 2011)

Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ): Escala Likert constituida por 81 ítems de 7 alternativas de respuesta (1: no me describe en absoluto; hasta 7: me describe totalmente) agrupados en 5 componentes que se componen de 15 escalas: estrategias componente cognitivas y metacognitivas (repaso, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva), estrategias componente de regulación de recursos (manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con iguales y búsqueda de ayuda), motivación componente afectivo (ansiedad), motivación componente expectativas (creencias de autoeficacia y de control del aprendizaje) y motivación componente valor (metas de orientación intrínseca y extrínseca, y valor de las tareas). Este instrumento fue elaborado por Pintrich et al. (1991) y se eligió por ser uno de los pocos que mide estrategias de aprendizaje y motivación en el alumnado universitario, además de presentar una fiabilidad y validez bastante aceptables en su versión original (modelo alfa -alfa de Cronbach-: valores de entre 0,52 y 0,93 puntos en las diferentes escalas) (análisis factorial que demuestra la estructura factorial y validez predictiva sobre el rendimiento) y adaptaciones españolas (Roces, Tourón y González, 1995).

3.3. Procedimiento

El diseño metodológico adoptado fue de carácter cuasiexperimental pretest posttest (Ato, 1995). Tras desarrollar el primer periodo de selección del alumnado universitario con base

en criterios teóricos (Fernández, 2007), se implementó la primera actividad del plan de intervención, el *seminario de formación de mentores PME*. El propósito central de esta actividad fue potenciar en los estudiantes universitarios aquellos conocimientos declarativos, procedimentales, condicionales y actitudinales necesarios para desempeñar de la forma más eficaz y eficiente posible las funciones que el programa les atribuía. Para ello, en una única sesión de 4 horas de duración, se llevaron a cabo, los siguientes bloques de contenidos: (a) presentación del equipo responsable, participantes y plan de formación; (b) fundamentación científica, académica e institucional del PME; (c) ejemplos de dificultades y problemas en el alumnado derivado al PME; (d) variables causales de las dificultades y problemas del alumnado derivado al PME; (e) procedimiento general de evaluación funcional; (f) profundizando en el análisis funcional y las necesidades específicas de apoyo educativo; (g) diseño y planificación de las sesiones de mentoría o actividades extraescolares de carácter co-curricular; y (h) evaluación de la formación y calidad del PME. Posteriormente, se llevó a cabo el segundo periodo de selección del alumnado universitario y se establecieron las parejas de mentores PME (N=20), teniendo en cuenta para ello su afinidad y disponibilidad horaria, para seguidamente iniciar el procedimiento de emparejamiento de mentores PME y alumnos PME.

La segunda actividad del plan de intervención consistió en las sesiones de mentoría o actividades extraescolares de carácter co-curricular entre mentores PME y alumnos PME, así como con sus respectivos docentes-tutores y familias. Esta actividad se extendió a lo largo de todo el curso académico-escolar con una frecuencia semanal y una duración de 90 minutos. Las diferentes modalidades de estas sesiones fueron: (a) alumnos PME: refuerzo educativo (identificar las posibles dificultades de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares, mejorar la motivación, adaptar los materiales, aumentar la práctica y el repaso, etc.) y orientación personal (clarificar y establecer metas, planificar acciones y optimizar decisiones); (b) docentes-tutores: información y coordinación de cara a desarrollar las sesiones con los alumnos PME con el propósito de utilizar en ellas las estrategias, materiales y metodologías que los docentes-tutores empleaban en el aula, y así minimizar diferencias que puedan interferir con el aprendizaje del alumnado; y (c) familias: asesoramiento psicopedagógico familiar, con el propósito de dotar a los padres de más información, conocimiento y habilidades para orientar y facilitar los procesos de crecimiento y desarrollo personal y vocacional de sus hijos/as. Finalmente, los mentores PME implementaron 352 sesiones ($\bar{x} = 17,60$; rango entre 13 y 23) de refuerzo escolar y/o orientación personal, 67 sesiones de información y coordinación ($\bar{x} = 5,15$; rango entre 1 y 8) y 84 sesiones de asesoramiento psicopedagógico ($\bar{x} = 5,25$; rango entre 1 y 13). Además, se desarrolló un plan de seguimiento con el objetivo de vigilar posibles desviaciones del programa, mientras que para la evaluación de las variables dependientes se tomaron medidas antes y después de la implantación del programa.

4. RESULTADOS

Los datos registrados por los mentores PME en la totalidad de subescalas que conforman el cuestionario MSLQ de Pintrich et al., (1991), antes y después de su participación en el programa, fueron analizados mediante la prueba de Wilcoxon. De igual modo, también se decidió calcular el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen.

Los resultados obtenidos de las comparaciones intragrupo pretest-postest sobre estrategias de aprendizaje y motivación de los mentores PME, revelan diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de “orientación intrínseca” ($Z = -2,51$; $p < 0,05$), “va-

lor de la tarea” ($Z=-2,10$; $p<0,05$), “control de las creencias de aprendizaje” ($Z=-3,68$; $p<0,001$), “autoeficacia” ($Z=-3,64$; $p<0,001$), “pensamiento crítico” ($Z=-3,83$; $p<0,001$), “autorregulación metacognitiva” ($Z=-4,85$; $p<0,001$), “tiempo y ambiente de estudio” ($Z=-4,45$; $p<0,001$), “rehearsal” ($Z=-4,70$; $p<0,001$), “estrategias de elaboración” ($Z=-4,10$; $p<0,001$), “estrategias de organización” ($Z=-3,13$; $p<0,01$) y “búsqueda de ayuda” ($Z=-3,83$; $p<0,001$) (ver tabla 1).

Tabla 1.
Comparaciones Intragrupo sobre Estrategias de Aprendizaje y Motivación de Mentores PME en Fase Pretest y Postest

Escala / Fase	N	Media	Desviación típica	Z	Significatividad (2-tailed)	D
Motivación						
Orientación intrínseca						
Pretest	40	5,79	0,65	-2,51	0,01*	-0,30
Postest	40	5,97	0,56			
Orientación extrínseca						
Pretest	40	4,88	1,37	-1,55	0,12	0,16
Postest	40	4,65	1,54			
Valor de la tarea						
Pretest	40	5,75	0,65	-2,10	0,04*	-0,42
Postest	40	5,98	0,43			
Control de las creencias de aprendizaje						
Pretest	40	5,27	0,91	-3,68	0,00***	-0,55
Postest	40	5,69	0,59			
Autoeficacia						
Pretest	40	5,92	0,60	-3,64	0,00***	-0,47
Postest	40	6,20	0,58			
Ansiedad						
Pretest	40	2,87	1,37	-3,68	0,49	0,10
Postest	40	2,73	1,35			
Estrategias de aprendizaje						
Pensamiento crítico						
Pretest	40	4,31	1,00	-3,83	0,00***	-0,57
Postest	40	4,86	0,93			
Autorregulación metacognitiva						
Pretest	40	4,67	0,64	-4,85	0,00***	-0,82
Postest	40	5,19	0,62			
Tiempo y ambiente de estudio						
Pretest	40	4,48	0,50	-4,45	0,00***	-0,89
Postest	40	4,90	0,44			
Rehearsal						
Pretest	40	4,77	1,06	-4,70	0,00***	-0,62
Postest	40	5,37	0,85			
Estrategias de elaboración						
Pretest	40	5,64	0,60	-4,10	0,00***	-0,78
Postest	40	6,05	0,43			
Estrategias de organización						
Pretest	40	5,37	0,89	-3,13	0,00**	-0,52
Postest	40	5,77	0,62			
Regulación del esfuerzo						
Pretest	40	3,61	0,55	-1,06	0,29	-0,21
Postest	40	3,73	0,60			
Aprendizaje entre iguales						
Pretest	40	4,57	1,30	-1,45	0,15	-0,14
Postest	40	4,76	1,35			
Búsqueda de ayuda						
Pretest	40	4,61	0,58	-3,83	0,00***	-0,86
Postest	40	5,14	0,65			

Nota: Creación Personal

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

5. CONCLUSIONES

Tomando como referencia el objetivo inicial planteado y los resultados de la comparativa intragrupal respecto al dominio de estrategias de aprendizaje y nivel de motivación, se puede establecer como conclusión central de este estudio que la participación del alumnado universitario en el PME ha tenido un efecto positivo y estadísticamente significativo en ambas variables. Concretamente, como se citó anteriormente, se observan diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de *orientación intrínseca*, *valor de la tarea*, *control de las creencias de aprendizaje* y *autoeficacia* para la variable nivel de motivación; así como en las subescalas de *pensamiento crítico*, *autorregulación metacognitiva*, *tiempo y ambiente de estudio*, *rehearsal*, *estrategias de elaboración*, *estrategias de organización* y *búsqueda de ayuda* para la variable dominio en estrategias de aprendizaje.

No obstante, para obtener una mejor comprensión de la potencia de estos resultados, es necesario contextualizarlo en relación al objetivo inicial y el diseño de investigación del presente estudio. En este sentido, la literatura especializada recomienda no valorar exclusivamente los valores obtenidos en la prueba de significación estadística tradicional, sino también contemplar el índice del tamaño del efecto (Coe, 2002; Coe y Merino, 2003). Así, los valores del tamaño del efecto logrados, permiten concluir que un miembro hipotético en la fase pretest puede alcanzar puntuaciones superiores a cualquier otro miembro en la fase posttest de entre un 54% (“ansiedad”), un 58% (“orientación extrínseca”), 62% (“orientación intrínseca”), un 66% (“valor de la tarea”), un 69% (“autoeficacia”) y un 73% (“control de las creencias de aprendizaje”) para la variable nivel de motivación. De igual modo, para la variable dominio de las estrategias de aprendizaje, los índices del tamaño del efecto da un probabilidad del 54% (“aprendizaje entre iguales”), un 58% (“regulación del esfuerzo”), un 69% (“estrategias de organización”), un 73% (“pensamiento crítico”, “rehearsal”), un 79% (“autorregulación metacognitiva”, “estrategias de elaboración”) y un 82% (“tiempo y ambiente de estudio”, “búsqueda de ayuda”)

Estos datos, aun siendo bastante positivos, deben ser valorados con cierta cautela, ya que el diseño metodológico utilizado no permite establecer argumentos de causalidad, si bien la literatura especializada recomienda establecer objetivos puramente exploratorios al utilizar este tipo de diseños metodológicos (Ato, 1995), lo que legitima y prioriza la elección del mismo. Asimismo, los resultados son aún más relevantes si se tiene en cuenta que la puntuación en estas variables se usaron como criterio para la inclusión en el programa del alumnado universitario, por lo que las puntuaciones directas que ostentaban en la fase pretest eran bastante elevadas en la mayoría de los casos (“efecto techo”), lo que a su vez, podría explicar que no se hayan obtenido resultados significativos en el resto de subescalas (Arco y Fernández, 2011; Arco, Fernández, y Torres-Marín, 2014).

Estas limitaciones metodológicas en el diseño e implementación del programa, puede ocasionar cierto recelo a la hora de valorar la potencia de los resultados obtenidos. Así, desde la perspectiva metodológica, podría ser conveniente utilizar un diseño que permitiera obtener un mayor grado de experimentalidad, como por ejemplo, un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente. No obstante, debe sopesarse si los beneficios asociados a optimizar el grado de experimentación, irían en detrimento del uso adecuado de los recursos humano disponibles, dejando de atender a la mayor cantidad posible

de alumnado de Educación Obligatoria. Además, se podría implementar un procedimiento de selección de la muestra dirigido a crear pares asociados, es decir, un grupo experimental y otro control aproximadamente equivalentes (Ato, 1995), si bien estas medidas conllevaría un incremento considerable del coste (Ej., recursos humanos y materiales, tiempo, etc.) de dicho procedimiento

En definitiva, destacar que los cambios experimentados por los mentores participantes en el PME en estrategias de aprendizaje y motivación, vienen a sumarse a los beneficios hallados por otros investigadores en estudios orientados a evaluar el impactos de la participación en programa de aprendizaje entre iguales en su versión de mentoría (Dusseldorp Skills Forum, 2007; Epstein, 2009; Eby, Allen, Evans, Ng y DuBois, 2008) y Aprendizaje-Servicio (The Boston Foundation, 2004; Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007). En este sentido, las experiencias cuasi-profesionales que los mentores PME han vivido, los problemas y dificultades a los que se han enfrentado, la práctica de hábitos profesionales como la participación en los procesos de toma de decisiones, el registro de datos, el seguimiento y la evaluación, la mayor concienciación sobre la necesidad e importancia del compromiso profesional con el trabajo y del compromiso cívico con un colectivo desfavorecido, entre otros aspectos, ha generado beneficios en su desarrollo académico, personal y social. Si bien, aún falta mucho para llegar a alcanzar una comprensión profunda de la enorme heterogeneidad de beneficios y potencialidades asociados a la mentoría, ya que se precisa de un enfoque que permita un mayor colaboración entre disciplinas, así como de estudios que permitan valorar el impacto en el desarrollo del individuo a lo largo de su vida (Eby et al., 2008). Es conveniente continuar trabajando de forma sistemática en el desarrollo de nuevos recursos científicos en este campo, ya que en comparación a otras formas de intervención, la investigación referida a la mentoría se encuentra en sus primeras fases de desarrollo (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, y Valentine, 2011)

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2007). *10 años de la evaluación de la calidad de las Universidades (1996-2006)*. Madrid: Icono.
- Arco, J. L. (2010). La acción tutorial del profesorado en las Universidades Andaluzas: Modelos y propuestas de actuación. *II Jornadas de Acción Tutorial* en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Cádiz. Material no publicado.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Arco, J. L., Fernández, F. D. y Torres-Marín, J. (2014). Mejora de las habilidades sociales en Educación Superior a través de su participación en un programa de aprendizaje-servicio. Comunicación presentada al *I Congreso Internacional sobre Educación, Voluntariado y Ciudadanía Activa*. 21-22 de Febrero. Granada.
- Ato, M. (1995). Tipología de los diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 245-270). Madrid: Síntesis.

- Cantor, J. A. (1995). *Experiential learning in Higher Education: Linking classroom and community*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/>
- Coe, R. (2002). *It's the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important*. Conferencia invitada para la British Research Association, Exeter, Inglaterra, Septiembre.
- Coe, R. y Merino, C. (2003). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología-PUCP*, 21(1), 147-177.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2010). *Agenda de nuevas cualificaciones y empleos: Una contribución europea hacia el pleno empleo*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=es&pubId=626&type=2&furtherPubs=no>
- Consejo Económico y Social de España. (2013). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Recuperado de http://www.ces.es/documents/10180/786745/MEMORIA_CES_2012.pdf
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. y Valentine, J. C. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57 –91
- Dusseldorp Skills Forum. (2007). *How to supporting research and national benchmarks for mentoring*. Recuperado de <http://www.dsforum.org.au/resources-and-research/139-mentoring-resources-how-to>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. y DuBois, D. (2008). Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Non-Mentored Individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267
- Epstein, J. (2009). *Mentoring, Texas style*. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2009/09/29/texas>
- European University Association (2007). *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose*. Brussels: European University Association ASBL
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Hughes, S. y Torres-Marín, J. (2013, Diciembre). Mejora de las competencias profesionales del alumnado universitarios a través del aprendizaje-servicio. Comunicación presentada al *II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado*, Murcia
- Hoskins, B. y Crick R. D. (2008). *Learning to learn and civic competencies: Different currencies or two sides of the same coin?*. Joint Research Centre. European Communities. Recuperado de <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/111111111/4954>
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos básicos del sistema universitario español*. Gobierno de España. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf

- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16, 347-366.
- Tarrach, R., Egron-Polak, E., De Maret, P., Rapp, J. M. y Salmi, J. (2011). *Audacia para llegar lejos: Universidades fuertes para la España del mañana*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2011/10/informe-expertos-EU15.html>
- The Boston Foundation (2004). *A new era of Higher Education-community partnerships. The Role and Impact of Colleges and Universities in Greater Boston Today*. Recuperado de <http://www.bostonfoundation.org/UtilityNavigation/MultimediaLibrary/ReportsDetail.aspx?id=5834&parentId=354>
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Westover, J. H. (2012). *Academic service-learning across disciplines. Models, outcomes and assessment*. Champaign (IL): Common Groun Publishing.
- Wilczenski, F. L. y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York, NY: Springer.



**LAS APORTACIONES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO
EN LOS PROCESOS DE CAMBIO Y MEJORA
DE LAS ESCUELAS**

Antonio Florido y Héctor Opazo

Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)
Universidad Autónoma de Madrid



1. INTRODUCCIÓN

Es necesario asumir que todo el mundo quiere cambiar y mejorar la escuela: las familias, los gobiernos, los colectivos identitarios, los grupos religiosos y las industrias. Cualquier grupo de personas reunido bajo una bandera particular pretenden que las escuelas cambien y desean que esos cambios reflejen más de cerca sus identidades e intereses particulares (Bates, 2012), considerando como principales promotores de cambio a:

- **LAS FAMILIAS:** Pretenden mejorar la ventaja posicional y asegurar el futuro de sus hijas e hijos.
- **LOS GOBIERNOS Y SUS ADMINISTRACIONES:** Intentan mantener la unidad nacional y mejorar la competitividad económica y estabilidad social.
- **LOS COLECTIVOS IDENTITARIOS:** Reconocimiento de su importancia y celebración de su historia particular en contextos colectivos (p.e. grupos feministas, etnias, lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, LGTB).
- **LOS GRUPOS RELIGIOSOS:** Defensa de sus teologías y ritos particulares, apuntando a la conversión de nuevos feligreses y respeto de sus prácticas (p.e. grupos católicos, judíos, musulmanes).
- **LA INDUSTRIA:** Desarrollar las capacidades tecnológicas y organizacionales que apoyan la innovación y producción para generar riqueza.

Entre estos colectivos demandantes de transformaciones, la universidad y la formación universitaria que ella presta son herramientas claves en la transformación de la sociedad para configurar espacios inclusivos, cohesionados y equitativos (Martínez, 2008), emergiendo la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) como una herramienta promotora del compromiso ciudadano para la transformación del entorno, fomentando una ciudadanía activa y responsable.

En este sentido, pensar el ApS como elemento para el cambio y la mejora de la escuela parece óptimo, pero vale la pena preguntarnos:

- ¿Qué se sabe sobre el tema?
- ¿Cuáles son las conexiones entre el ApS y el cambio y mejora de la escuela?

En el intento de guiar los primeros pasos para responder a nuestras preguntas, es obligatorio revisar la producción científica especializada en el *Education Resource Information Center* (ERIC)¹ realizando los siguientes procedimientos:

1. Utilizando los operadores exactos (SU EXACT) “Service Learning” y “Educational Improvement” propuestos en el tesoro ERIC, encontramos 38 resultados durante un período comprendido de 21 años (ver figura 1).

1. La base de datos Education Resource Information Center (ERIC) permite el acceso a recursos y literatura educativa, proporcionando la información más relevante de los temas de educación en el mundo.

2. De los 38 resultados obtenidos según el tipo de fuente podemos indicar que 2 corresponden a enciclopedias y obras de referencia; 3 son libros; 6 son informes; 13 son revistas científicas y 14 catalogan como otras fuentes.

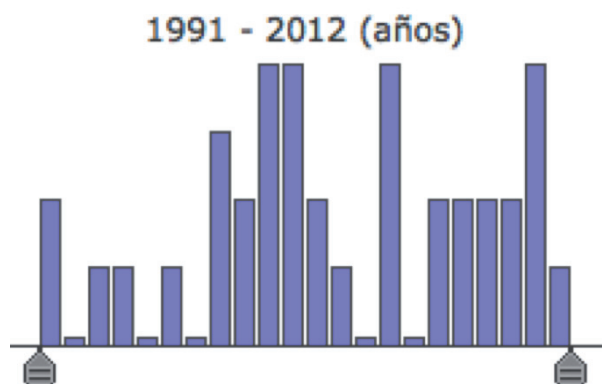


Figura 1. Período de años comprendido de búsqueda en “ERIC Proquest” por ProQuest LLC, Copyright © 2014 ProQuest LLC.

Frente a este hallazgo y considerando el binomio tiempo/producción, es posible reconocer que la línea del cambio y mejora escolar necesita una conexión decidida con el ApS, en tanto nos encontramos frente a un campo de estudio que contribuye a potenciar una educación de calidad y una ciudadanía reflexiva y crítica, que persigue la construcción y el desarrollo de la democracia y la justicia (García Gómez, 2011).

2. APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

De acuerdo con Billig (2000) el ApS es un poderoso recurso pedagógico que permite a los estudiantes adquirir gran cantidad de conocimientos a la vez que sirven a su comunidad. El ApS es una innovadora práctica educativa que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013). Al unir el componente del aprendizaje y del servicio, los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). Esta metodología sitúa al estudiante como principal protagonista del proceso, haciendo posible la adquisición de habilidades le permitan participar activamente de la vida social y política de su comunidad (Wade y Saxe, 1996).

Siguiendo las ideas de Andrew Furco y Shelley H. Billig (2002), no resulta sencillo aportar una definición determinada sobre el ApS debido a su carácter multidisciplinar y multidimensional. Su utilización implica el deseo de una transformación del entorno a través de la participación activa y democrática de diferentes personas, entrando en juego una multitud de factores internos y externos que pueden condicionar o determinar la intervención de servicio.

De acuerdo con Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), “las definiciones dependen de todo lo que por experiencia conocemos sobre el objeto definido” (p. 14), por lo que es posible encontrar proyectos de ApS que han sido desarrollados de diversas formas. La definición

aportada por Bárbara Jacoby (1996) nos permite vincular el ApS con el cambio y mejora de la escuela, al entenderla como:

“Una forma de aprendizaje a través de la experiencia en el que los estudiantes se comprometen en actividades, en el que por un lado se atienden necesidades humanas y de la comunidad, junto con oportunidades de aprendizaje estructuradas e intencionalmente diseñadas con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. La reflexión y reciprocidad son conceptos claves en el ApS” (1996, p. 5).

Andrew Furco (2004) plantea que a pesar del impacto positivo de la metodología sobre los estudiantes que participan en las intervenciones aún es difícil encontrar una definición concreta y que se ajuste a los estándares de calidad establecidos por los investigadores (Eyler, 2000; Eyler y Giles, 1999). En este sentido, gracias a un estudio realizado en los años noventa fue posible contabilizar hasta 147 términos diferentes para hacer referencia al ApS (Kendall, 1990). Sin embargo sí existe unanimidad en los criterios básicos que un proyecto de ApS debe contar para ser considerado como tal (p.e. Furco, 2004; Furco y Billig, 2002; Martínez-Odría, 2007; Puig et al., 2007; Tapia, 2010), siendo posible establecer al menos tres elementos básicos que definen cualquier proyecto de este tipo:

1. El alumno es el principal protagonista,
2. Debe existir intencionalidad solidaria,
3. Debe estar adecuadamente articulado con contenidos curriculares.

Eyler y Giles (1999) consideran que los programas de ApS deben propiciar, [1] un desarrollo personal e interpersonal significativo de los participantes, [2] logrando hacer posible la puesta en práctica de conocimientos teóricos impartidos en el aula, [3] donde el principal sea propiciar la transformación social de un contexto determinado, [4] siendo fundamental favorecer el desarrollo del sentido de ciudadanía por medio del trabajo colaborativo en grupos heterogéneos de personas.

3. EL APS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y SU INTEGRACIÓN EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Es posible afirmar que el concepto de ApS llega a España a comienzos del siglo XXI. Roser Batlle (2013) determina el año 2002 como el período inicial y a partir de esta fecha hasta la actualidad se ha extendido la metodología por todo el territorio nacional, introduciéndose en centros educativos, entidades sociales, asociaciones juveniles y en los centros de educación superior, provocando gracias a su aceptación la creación de importantes organizaciones promotoras de ApS y el aumento progresivo de grupos de investigación universitarios (Lucas y Martínez-Odría, 2012).

La acogida por parte de la Universidad se puede comprender gracias a la [1] potencialidad de la metodología en ofrecer espacios de aprendizaje significativo a los estudiantes y por la [2] posibilidad de promover investigaciones, publicación de artículos científicos y llevar a cabo labores de difusión entre estudiantes, pero sobre todo el ApS surge como una [3] nueva vía

en la que las Universidades pueden desarrollar sus programas de responsabilidad social. En esta línea, Batlle (2013), afirma que el ApS “podría ser una manera coherente de orientar las prácticas de los estudiantes y a la vez, ejercitar las competencias profesionales transversales” (p. 55).

Sin embargo, el auge del ApS en las universidades españolas no se ha visto reflejado en el número de investigaciones realizadas sobre su impacto en la Educación Superior (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), aunque en los últimos diez años han surgido una serie de estudios en el contexto europeo que demuestran el protagonismo que el ApS está comenzando a tener en los planes de estudios de las titulaciones universitarias.

Los estudios consultados por Pilar Folgueiras et al. (2013) destaca la investigación realizada por Annette (2005), donde por medio del ApS se intenta fomentar en los alumnos el sentimiento del deber y la responsabilidad social. En esta línea destaca el estudio realizado por Murphy (2010) quien observa la relación de este tipo de programas con la adquisición de competencias ciudadanas y de convivencia. Higgins (2009), por su parte, orienta su investigación en la búsqueda de vías de desarrollo para una ciudadanía global.

Holdsworth y Quinn (2010) realizaron un estudio para averiguar los efectos que el voluntariado tiene sobre los estudiantes universitarios, no solo corroboraron su impacto positivo en la formación de los alumnos, sino que también reflexionaron críticamente a cerca de motivaciones que subyacen bajo estas prácticas.

En estos emprendimientos investigativos desde la educación cabe destacar las investigaciones de Galambos y Kozma (2005) sobre la viabilidad de proyectos de ApS en Hungría, junto al trabajo de Bednarz (2008) basada en metodologías participativas y el estudio de Reinders (2010) en la que se compararon formas tradicionales de enseñanza con las promovidas por la metodología del ApS.

El estudio realizado por Kristina T. Lambright junto a Yi Lu (2009) intentó averiguar el grado de influencia de los programas de ApS hacia el logro de resultados académicos de los estudiantes de cursos de posgrado. A partir de sus resultados, establecieron que los factores que más influían para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos eran:

1. El liderazgo y la práctica desarrollada por el instructor durante las fases de elaboración, ejecución y evaluación del programa de ApS,
2. El grado de integración del proyecto en los contenidos curriculares de las asignaturas,
3. La cantidad de espacios destinados a la reflexión en grupo,
4. El grado de participación y compromiso de los estudiantes en el proyecto, donde se fomenta la autonomía del alumno, y finalmente,
5. El contacto entre los estudiantes y el grupo de personas beneficiarias del servicio.

Junto a estos aspectos, cabe destacar otros factores que favorecen a la participación en actividades de ApS por parte de los alumnos (p.e. la posibilidad de trabajar en grupo). En este

trabajo se da la particularidad de algunos encuestados cursan sus estudios de postgrado en la modalidad de “tiempo parcial”, encontrándose que esta circunstancia limita su participación y compromiso en las intervenciones de servicio, reduciendo la posibilidad de que los alumnos puedan verse beneficiados del impacto positivo de la metodología en su rendimiento académico (Lambright y Lu, 2009).

Centrándonos en los beneficios del ApS en la formación del profesorado, existen investigaciones internacionales que demuestran los efectos positivos que esta metodología tiene en la formación de nuevos docentes (p.e. Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013). De acuerdo con Root (2005), los estudios realizados en la década de los noventa sobre el impacto del ApS en la formación de los profesores, concluyeron que los estudiantes de magisterio que habían participado en este tipo de experiencias, mostraban mayor compromiso por la enseñanza, mayor empatía y aceptación de la diversidad, e interés por ofrecer propuestas pedagógicas más sensibles a las situaciones de desventaja social que podrían estar viviendo sus alumnos

A partir de una revisión sobre estudios de carácter cualitativo fue posible determinar el impacto positivo del ApS en el desarrollo de competencias relacionadas con un ejercicio de la docencia eficaz y de calidad de los profesores en formación (Root, Callahan y Sepansky, 2002). Los autores resumen los hallazgos en tres aspectos:

1. El ApS favorece el desarrollo personal de los maestros en formación, quienes se sienten capaces de ejercer una docencia eficaz y así influenciar positivamente en el rendimiento académico de los alumnos,
2. El efecto del ApS permite generar un mayor compromiso hacia la profesión docente,
3. La metodología didáctica usada propicia que los maestros se incorporen y participen en actividades de ApS en su futura actividad profesional.

La introducción del ApS en los planes de formación del profesorado supone un recurso más para su difusión entre la comunidad educativa y particularmente, en los centros educativos. El hecho de que los estudiantes de magisterio puedan experimentar los beneficios del ApS en su formación ha de permitir que una vez ejerzan la profesión colegiada tendrán la oportunidad de desarrollar propuestas didácticas tomando como recurso didáctico las prácticas de servicio y con ello educar para la ciudadanía, generando compromiso social entre sus alumnos (Winterbottom et al., 2013).

4. APRENDIZAJE-SERVICIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DEL CAMPUS A LA ESCUELA

Si hablamos de formación del profesorado, el primer paso para crear un enfoque sistémico que institucionalice la metodología ApS en las facultades de educación es pensarla de una forma innovadora. En lugar de ver el ApS como una serie de eventos que se enseñan de una sola vez a los estudiantes -de cualquier ciclo educativo- acerca de hacer el bien a otros,

debe ser visto como una estrategia integral para el desarrollo de habilidades sociales, cívicas y académicas (Berman, 2000).

Seitsinger y Felner (2000) indican que cuando el ApS es implementado por profesores, pueden construirse conexiones entre el anhelado cambio social de la educación y el enfoque basado en estándares de equidad y excelencia educativa. Para el ApS satisfacer necesidades educativas de todos los estudiantes, así como las necesidades de la comunidad, son parte integral de su acción y mediante la implementación de la estrategia educativa en diversas aulas es posible que más estudiantes puedan tener la oportunidad, por un lado, de aprender del currículo oficial, y por otro lado, atender a las necesidades particulares de cada uno (Seitsinger, 2005).

Siguiendo a Walker (2008), para alcanzar las metas pretendidas por el aprendizaje-servicio (desde una perspectiva de cambio y mejora de la escuela), debe existir una relación coherente entre los objetivos del plan de estudios y los objetivos que se esperan conseguir con la actividad de servicio. En el que además, los estudiantes se comprometan en la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto, propiciando de este modo un aprendizaje significativo al trabajar directamente con problemas de la vida real que podrían proceder de su centro educativo o de su comunidad.

Asumiendo que en las aulas universitarias se forman profesores que desarrollarán su práctica en el sistema educativo (cualquiera sea su administración) es necesario favorecer modelos pedagógicos y de liderazgo académico. Por ello es necesario que se establezcan modelos de desarrollo de liderazgo en servicio -*servant leadership development*- el cual pone énfasis principalmente en las necesidades y deseos de los colectivos educativos y hace hincapié en el desarrollo personal y el empoderamiento de los miembros (Stewart, 2012).

Trae Stewart (2012) indica que el liderazgo de servicio y aprendizaje-servicio aún no se han investigado en conjunto, pero la preparación de aprendices de servicio -*service learners*- mejorará los efectos de las prácticas de los maestros, en tanto genera bienestar personal a la vez que ayudaría a los docentes a acercarse a las tareas con mayor confianza y seriedad, favoreciendo el autoestima en su trabajo docente, enfrentando el reto de desarrollar sus propios proyectos o para tomar funciones de responsabilidad y control sobre actividades significativas con mayor eficacia, creando una red de seguridad de la práctica.

Como la comprensión del aprendizaje-servicio y sus características distintivas han crecido, los modelos de desarrollo profesional deben ayudar a mejorar la efectividad de las prácticas de los estudiantes universitarios, a fin de que se conviertan en expertos de la metodología (Kielmeier, 2011), considerando para ello que los estudiantes de magisterio cuenten con estándares de calidad consensuados.

Es posible encontrar múltiples ejemplos en diversas bases de datos, pero los denominados “*K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*” (Kielmeier, 2011, p. 5) son una herramienta de ocho normas basadas en la evidencia empírica y los indicadores propuestos han de guiar a los maestros y otros educadores en la aplicación de ApS, los cuales podrían ser interesantes de considerar en las aulas universitarias. El autor los subdivide en:

1. **DURACIÓN E INTENSIDAD:** El aprendizaje-servicio tiene una duración e intensidad suficientes para atender las necesidades de la comunidad y cumplir con los resultados especificados.
2. **SERVICIO SIGNIFICATIVO:** El aprendizaje-servicio involucra activamente a los participantes en actividades de servicio significativas y personalmente relevantes.
3. **ENLAZADO CON EL PLAN DE ESTUDIOS:** El aprendizaje-servicio es usado intencionalmente como una estrategia de enseñanza para cumplir con las metas de aprendizaje y/o contenidos.
4. **REFLEXIÓN:** El aprendizaje-servicio incorpora múltiples actividades de reflexión desafiantes que están en curso y que gracias al pensamiento profundo enfrenta al análisis acerca de uno y de la relación como individuos con la sociedad.
5. **DIVERSIDAD:** El aprendizaje-servicio promueve la comprensión de la diversidad y el respeto mutuo entre todos los participantes.
6. **VOZ CIUDADANA ESTUDIANTIL:** El aprendizaje-servicio ofrece a los estudiantes una voz fuerte en la planificación, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio con la orientación de los maestros.
7. **ASOCIATIVIDAD:** Las asociaciones de aprendizaje-servicio son de colaboración, mutuamente beneficiosa, con la comunidad dirigiendo las soluciones a sus necesidades.
8. **SUPERVISIÓN DEL PROGRESO:** El Aprendizaje-Servicio involucra a los participantes en un proceso para evaluar la calidad de la ejecución y el progreso hacia las metas especificadas y utiliza los resultados para la mejora y la sostenibilidad de la comunidad y los propios proyectos.

La conexión de estos aspectos con la mejora de la escuela es evidente, pero en la búsqueda de orientar un cruce fuerte entre los campos es necesario considerar siempre un enfoque reflexivo durante todo el proyecto. En esto, la propuesta de Ash, Clayton y Atkinson (2005) acerca de los Aprendizajes Articulados (AA en adelante) es un paso natural para los resultados de aprendizaje de los proyectos y los efectos de estos en las comunidades. La práctica del AA conlleva la escritura de una serie de informes reflexivos (textos escritos) como etapa culminante de sesiones de reflexión para tres categorías de objetivos de aprendizaje: [1] académicos, [2] cívicos y [3] personales.

El AA es un vehículo a través del cual los estudiantes expresan y continúan explorando aprendizajes importantes que han surgido a través de discusiones sobre el contenido del curso (académico), de la participación en los procesos de cambio orientados a colectivos (cívicos), junto a las propias fortalezas, debilidades, habilidades, etc. (personales) estructurando cuatro preguntas orientadoras (Ash et al. 2005):

1. ¿Qué aprendí?
2. ¿Cómo aprendí esto específicamente?

3. ¿Por qué está aprendiendo o Por qué es importante?
4. ¿De qué manera voy a utilizar este aprendizaje, o qué objetivos debo fijar de acuerdo con lo que he aprendido con el fin de mejorar la calidad de mis aprendizajes, o la calidad de mis experiencias o servicios futuros?

El enfoque AA de integración de la reflexión y la evaluación puede servir de modelo para otros profesores y estudiantes de grado en su intento de diseñar cursos y programas de ApS, permitiendo entender mejor tanto la forma en que los estudiantes piensan y cómo es posible ayudarles a aprender a pensar más profundamente y con mayor capacidad de aprendizaje autodirigido.

5. EL APS EN LOS PROCESOS DE CAMBIO Y DE MEJORA DE LAS ESCUELAS EN LA SENDA DE LA CUARTA VÍA

La escuela ha sido testigo durante sus siglos de existencia de un extenso número de cambios sociales, económicos y políticos. Todos ellos han afectado en mayor o en menor medida a su funcionamiento puesto que a sus aulas asisten niños y niñas que son el reflejo de la realidad social que se vive en el exterior de sus paredes. Por este motivo la institución escolar ha sido objeto de multitud de investigaciones en las que se ha tratado de averiguar la mejor manera de ofrecer a la ciudadanía una escuela de calidad y adaptada a los desafíos sociales de cada época.

El movimiento de la Mejora de la Escuela nace en la década de los sesenta del siglo pasado. Tras años de fracasos reformistas, el nuevo enfoque fundamenta su praxis bajo la máxima de que “la escuela es el centro del cambio” (Hopkins, 1996), asumiendo que la mejora de la institución educativa se produce gracias a un proceso continuo y sistemático de transformación con el objetivo de conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en la organización escolar, con el fin último de alcanzar las metas educativas de manera más efectiva (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin, 1985), destacando inicialmente la necesidad de desarrollar investigaciones de carácter cualitativo, con el fin de conocer y comprender el dinamismo que se produce en el día a día de la institución y que tan importante es en la implantación de cualquier innovación (Fullan, 2002).

A pesar de que los centros educativos comenzaron a cobrar mayor protagonismo en los procesos de cambio, las propuestas aún seguían siendo fragmentadas y desarticuladas sin tener un impacto relevante en la práctica del aula (Hopkins y Reynolds, 2001). La máxima de que “la escuela era el centro del cambio” seguía siendo válida pero debía matizarse pues no todas las escuelas cuentan con las mismas condiciones y oportunidades para iniciar, desarrollar y sostener procesos de mejora (Murillo, 2009).

Esta circunstancia expuesta se acentúa con el momento de crisis económica mundial que estamos viviendo, que hace que la inversión estatal se reduzca, el desánimo de los docentes aumente, las variaciones en la ratio profesor – alumno, etc., llegándose a considerar que no basta con acudir a las lecciones aprendidas de las últimas décadas, sino que es necesario repensar cómo promover la mejora en las escuelas en base a los desafíos de ésta segunda década del siglo XXI (Bolívar, 2012).

Las escuelas aún siguen siendo el centro del cambio, pero no lo han de hacer por sí solas, debiendo plantearse qué tipo de escuela deseamos para las próximas décadas. Para ello es necesario un nuevo modelo de gobierno (Bolívar, 2012) con un nuevo camino de desarrollo a través de una Cuarta Vía (Hargreaves y Shirley, 2009) acompañadas de un liderazgo sólido y sostenible (Hargreaves y Fink, 2006) con un liderazgo regenerativo (Hardman, 2009).

La escuela necesita mirar a su exterior, siendo necesario abrir las escuelas a la comunidad y así hacer valer el ideal pedagógico de John Dewey (1966) centrado en el Learning by doing y en la importancia de hacer de la escuela una institución que basase su enseñanza en la participación y contribución del alumnado a la comunidad.

Las escuelas son uno de los espacios principales donde se dará lugar a la futura participación cívica de los ciudadanos adultos y centrándonos en el papel de la escuela como institución garante de igualdad de oportunidades, el ApS surge como una herramienta educativa que permite abrir los centros educativos a la comunidad, favoreciendo que cada una se nutra de la otra gracias a las relaciones de reciprocidad y de conocimiento que se suceden al compartir objetivos y prácticas comunes (Puig et al, 2007).

En esta línea cabe destacar el estudio a gran escala realizado en Estados Unidos por Mediratta, Shah y McAlister (2008), fue posible correlaciones entre el servicio comunitario con los mayores niveles de confianza social en las escuelas, y a su vez, entre éstas y los miembros de las comunidades. Apoyados por esto, no es de extrañar que Hargreaves y Shirley (2012) defiendan la importancia de la participación de la comunidad en los centros educativos, ya que en base a este estudio, es posible demostrar que los padres y las comunidades pueden ser más que meros beneficiarios de servicios del Gobierno y adquirir un rol más activo en la vida de las escuelas y en la educación de sus hijos e hijas.

La progresiva introducción del ApS en la dinámica de las escuelas favorecerá una conexión directa entre sus principios y prácticas educativas, con los desafíos del siglo XXI y las necesidades y demandas sociales actuales. En este sentido, los centros educativos ven reforzado su papel protagonista en la lucha de la reducción de las desigualdades sociales y en la formación de una ciudadanía capaz de convivir en paz y en democracia. Sin embargo, el ritmo de la escuela es mucho más lento que los cambios que se producen en la sociedad, por lo que en ocasiones cabría pensar que “muchas de nuestras escuelas son buenas si estuviésemos en 1965” (Stoll y Fink, 1999, p. 31).

En los últimos cincuenta años el mundo ha experimentado importantes cambios sociales y políticos; las transformaciones que antes podrían sucederse a lo largo de décadas, en la actualidad se han visto reducidas a pocos años e incluso meses (Townsend, 2011), emergiendo la el concepto que acuñó Alvin Toffler (1971) hace más de cuarenta años, denominado *future shock* para describir la sensación de inseguridad, incertidumbre y desorientación experimentada por los individuos al enfrentarnos a una época de demasiados cambios en escaso tiempo.

Las escuelas no están exentas de estas incertidumbres e influencias, debiendo progresar en el transcurso de diversas etapas de evolución, a las cuales Tony Townsend (2009, 2011) resume en cuatro, contextualizándolas en diferentes momentos de la historia:

1. PENSAMIENTO Y ACTUACIÓN DE FORMA INDIVIDUAL: pensamiento educativo predominante hasta el siglo XIX, donde la educación de la población era la impartida por los progenitores y solo los más pudientes (p.e. grupos hegemónicos) podían disfrutar de formación académica.

2. PENSAMIENTO Y ACTUACIÓN DE MODO LOCAL: hasta la década de los setenta del siglo XX los países de occidente van construyendo sus sistemas educativos con el fin de abarcar a un mayor número de personas. Algunas naciones diseñan sus sistemas a partir de distritos escolares, provinciales o estatales, de modo que las políticas educativas desarrolladas y los currículos escolares estén focalizados en contextos locales.

3. PENSAMIENTO NACIONAL Y ACTUACIÓN LOCAL: durante esta etapa, contextualizada en la década de los ochenta, se comienzan a dar los primeros pasos hacia la estandarización del sistema educativo. Dejando atrás la libertad pedagógica de la fase anterior, los Gobiernos buscan ejercer mayor control sobre la educación. Se llevan a cabo políticas educativas en base a criterios externos, para luego ser aplicadas en los centros educativos. En esta época surge una terminología hasta entonces desconocida, como la rendición de cuentas de las escuelas, los exámenes nacionales, el currículo nacional, etc.

4. PENSAMIENTO INTERNACIONAL Y ACTUACIÓN LOCAL: En los años noventa, las políticas de estandarización son asumidas por un mayor número de países. La aparición del informe PISA por parte de la OCDE propicia que los países participantes comiencen a diseñar políticas educativas en base a modelos que han funcionado durante años en otros países con culturas y tradiciones educativas diferentes; y que posteriormente deberán ser implantadas en las escuelas.

Como puede apreciarse en la evolución histórica aportada por Townsend (2009, 2011), ha existido una creciente desincronía entre las políticas y expectativas del gobierno y las demandas de las escuelas, pero con el fin de propiciar un estrecho acercamiento entre ambas partes, el autor propone el comienzo de una quinta etapa en el desarrollo de los sistemas educativos, denominada: “*Pensar y actuar tanto a nivel local como global*”.

Por medio de esta nueva línea Townsend (2009, 2011) propone que las políticas educativas deben ir más allá de la estandarización o la medición de logros académicos, al tiempo que ha de distanciarse de aquellos que ven la escuela como un negocio o que desean gestionarla como una empresa.

Este nuevo enfoque pretende reducir las diferencias sociales entre ricos y pobres, propiciando que la educación sea vista como una experiencia global, en el que las personas trabajen juntas en busca de la mejora constante de sus escuelas, y en donde la comunidad local y el planeta sean concebidos como un conjunto (Townsend, 2009). Concretamente el autor expone su planteamiento del siguiente modo,

“(...) tenemos que ir más allá de un modelo de rendición de cuentas (...) y centrarnos en la responsabilidad social que tenemos hacia los jóvenes que servimos, respondiendo a sus necesidades y atendiendo a sus circunstancias personales. Además debemos tener la motivación

intrínseca de realmente querer mejorar nuestras escuelas, no solo porque nos haga sentir mejor con nosotros mismos, sino que es la mejor manera de hacer que los jóvenes se involucren en ella. Bajo estas circunstancias, la comunidad y los gobernantes han de aceptar su responsabilidad moral y legal para asegurar que a todas las personas de la comunidad les sean dados los recursos educativos necesarios para permitirles alcanzar su máximo potencial como ciudadanos” (Townsend, 2009, p. 364).

Esta propuesta invita a reflexionar sobre el poder del ApS y su posibilidad de convertirse en el vehículo perfecto con el que alcanzar estos propósitos ya que una de sus potencialidades pedagógicas radica en el trabajo colaborativo en red, por diferentes personas que dejan a un lado sus prioridades personales para aunar esfuerzos hacia la mejora bajo una filosofía y propósitos compartidos (Batlle, 2013).

Andy Hargreaves (1996) define los procesos de cambio como las “paradojas del cambio”, referido al constante enfrentamiento de dos polos opuestos como podrían ser, por un lado, el contexto social en el que se hallan las escuelas, y por el otro, la estructura de la propia institución y el funcionamiento del sistema educativo. Se considera que el problema del cambio se debe a la confrontación entre [1] el enfrentamiento entre una estructura tradicional, burocrática y anquilosada en el tiempo y [2] una nueva visión del mundo más descentralizada, menos jerarquizada y en donde la comprensión del tiempo y del espacio genera cambios acelerados, excesos de innovaciones y la intensificación del trabajo de los docentes, proponiéndose sustituir la preocupación por el proceso de cambio y los aspectos operativos del mismo, por una mayor atención al contexto y a la definición de los propósitos del cambio (Hargreaves, 2003).

La aportación de Tony Townsend (2009, 2011) está en sintonía con la senda de la Cuarta Vía planteada por Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012), quienes consideran que a lo largo de los últimos 40 años se han agotado diferentes vías para el cambio puesto que las políticas educativas implantadas (e impuestas) no han servido ni para generar mayor calidad en las escuelas ni para favorecer la participación social en ellas, proponiéndose una cuarta vía (Hargreaves y Shirley, 2012) que se define como:

“... una vía de inspiración de innovación, de responsabilidad y sostenibilidad. (...) Une las políticas gubernamentales, el compromiso profesional y el del público en todo a una visión inspiradora y social de prosperidad, oportunidad y creatividad en un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad” (2012, p. 111).

Al igual que para Townsend (2009, 2011), esta nueva vía para el cambio supone ir más allá de la estandarización y permitir que sean los líderes de las escuelas quienes puedan dirigir los procesos de cambio, atendiendo a las peculiaridades de cada centro educativo, favoreciendo la participación de la comunidad en la toma de decisiones del centro, promoviendo la gestión democrática, alejándola de la burocratización político-administrativa en la que están sumidas las escuelas, confiando en los profesionales altamente cualificados para alcanzar los objetivos pretendidos (Hargreaves y Shirley, 2012).

Siguiendo lo anterior, la introducción del ApS en las prácticas de los centros educativos como herramienta para dinamizar los procesos de cambio y mejora escolar (en la senda de la

4ª Vía) es pertinente en tanto emerge entre ellas el denominador común de la participación democrática de la toda comunidad como elemento fundamental para el cambio educativo.

6. CONCLUSIONES

Si consideramos que el ApS es una metodología educativa que por medio de programas de intervención se busca favorecer la transformación y la mejora de un espacio concreto, a la vez que los estudiantes experimentan aprendizajes significativos al vincular el servicio comunitario con contenidos curriculares, y que ella se desarrolla en centros escolares estamos hablando de cambio y mejora de la escuela. Nuestro reto es que ese cambio sea sostenible y sobre todo posible.

El ApS como medio para el cambio de las escuelas trae consigo la necesidad de generar vías de comunicación y encuentro, en donde las partes implicadas reflexionen con el objetivo de consensuar visiones comunes a favor de la mejora de la comunidad y de la escuela, debiendo entender el significado del cambio, logrando que los agentes educativos interioricen el por qué y el para qué del cambio que la escuela desea afrontar.

El ApS puede aportar una visión holística del proceso de cambio y mejora escolar, entendiéndose que este se produce por medio de transformaciones intencionales y planificadas de las estructuras, programas y/o prácticas desarrolladas por los centros educativos que favorezcan una mejora significativa y el desarrollo una educación de mayor calidad, comprendiéndose el significado del cambio en la clave del éxito en los procesos de transformación y mejora de la escuela (y de la comunidad en su conjunto).

Convenimos que durante este proceso debemos favorecer la participación activa de múltiples agentes educativos y sociales, los cuales trabajan colaborativamente a favor del bien común de la comunidad educativa, es necesario orientar la unión con el campo del cambio y la mejora escolar. Por ello es que en los espacios destinados al encuentro y reflexión conjunta será posible que los participantes (p.e. estudiantes de grado, profesoras universitarias) aprendan recíprocamente los unos de los otros; y en donde se fomentan valores y actitudes de unidad, respeto y responsabilidad social entre ellos, proyectando estas virtudes a la institución escolar.

Creemos que la universidad cuenta con la oportunidad de introducir el ApS en sus propias aulas y de allí a un importante número de centros escolares, lo que ha de promover investigaciones para determinar el nivel de impacto del ApS en la realidad de las escuelas, haciendo visible a la comunidad científica en qué medida la metodología influye en los procesos de cambio y de mejora de las escuelas. No consideremos esto un desafío y asumámoslo como un deber.

REFERENCIAS

- Annette, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Aprendizaje-Servicio para la promoción de la justicia social en la educación. En J. J. Gazquez, M. C. Pérez

- Fuentes, M.M. Molero, y R. Parra (Eds), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp.147-152). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Ash, S. L., Clayton, P. H. y Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 49-60.
- Bates, R. (2012). An anarchy of cultures: aesthetics and the changing school. *Critical Studies in Education* 53(1), 59-70. doi: 10.1080/17508487.2012.635673
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC: Barcelona.
- Bednarz, S. W., Chalkley, B., Fletcher, S., Hay, I., Le Heron, E., Mohan, A. y Trafford, J. (2008). Community Engagement for Student Learning in Geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 37(1), 87-100.
- Berman, S. H. (2000). Service as systemic reform. *School Administrator*, 57(7), 20-24.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service Learning. The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 658-664.
- Bolívar, A. (2012, Diciembre). Cambio y liderazgo en educación en tiempo de crisis. Texto de la conferencia en las XXI Jornadas de ADEME sobre Reforma y Cambio en Tiempos Difíciles, Ademe, Madrid. Recuperado de <http://ademeblog.wordpress.com/%E2%96%BA-cambio-y-liderazgo-en-educacion-en-tiempos-de-crisis/>
- Burns, L. T. (1998). Make sure It's Service Learning, not just Community Service. *The Education Digest*, 64(2), 38-41.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- 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*, Special Issue, 11-17
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in the Service-Learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Furco, A. (2004, Octubre). Impacto de los proyectos de Aprendizaje Servicio. Actas del VII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, CLAYSS, Buenos Aires. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/XV_seminario/actas/2005_Actas7.pdf
- Furco, A. y Billig, S. H. (2002) *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Galambos, R. y Kozma, J. (2005). Service-Learning and Civic Education in Hungarian Higher Education. *Vocational Education: Research and Reality*, 10, 40-51.
- García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 125-141.

- Hardman, J. (2009). *Regenerative leadership: An integral theory for transforming people and organizations for sustainability in business, education and community* (Tesis doctoral inédita). Florida Atlantic University, Boca Raton, FL.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (Comp.). (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Higgins, C. (2009). *A critical evaluation of the Nobis project – a creative process approach to service-learning and global citizenship education*. (Tesis doctoral inédita). University of Birmingham, Birmingham, Reino Unido.
- Holdsworth, C. y Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, 35(1), 113-127.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz Gibbon y D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 30-50). Londres: Casell.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kendall, J. (1990). *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kielsmeier, J. (2011). Service-learning: The time is now. *Prevention Researcher*, 18(1), 3-7.
- Lambright, K. y Lu, Y. (2009). What impacts the learning in service learning? An examination of project structure and student characteristics. *Journal of Public Affairs Education*, 15(4), 425-444.
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012, Julio). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Actas del *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de <http://cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/122>
- 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.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Mediratta, K., Shah, S. y McAlister, S. (2008). *Organized communities, stronger schools: a preview of research findings*. Providence, R. I.: Annenberg Institute for School Reform.

- Murillo, F. J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research*, 20(1), 39-46.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Reinders, H. (2010). The Promotion of Learning Processes through Service Learning in Higher Education. *Zeitschrift Fur Padagogik*, 56(4), 531-547.
- Root, S. (2005). The National Service Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective. In S. Root, J. Callahan, & S. Billig (Eds.), *Improving Service Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact* (pp.13-16). Greenwich, CT: Information Age.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8, 50-60.
- Seitsinger, A. M. y Felner, R. D. (2000, Abril). By whom and how is service-learning implemented in middle level schools: A study of opportunity-to-learn conditions and practices. Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, AERA, Nueva Orleans, LA.
- Seitsinger, A. M. (2005). Service-learning and standards-based instruction in middle schools. *Journal of Educational Research*, 99(1), 19-30.
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32(3), 233-259.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Toffler, A. (1971). *Future shock*. London: Pan Books
- Townsend, T. (2009). Third millennium leaders: Thinking and acting both locally and globally. *Leadership and Policy in Schools*, 8(4), 355-379.
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: new issues for Teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(2), 121-137.
- Van Velzen, W., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U. y Robin, D. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO.
- Wade, R. C. y Saxe, D. W. (1996). Community service-learning in the social studies: Historical roots, empirical evidence, critical issues. *Theory and Research in Social Education*, 24(4), 331-359.
- Walker, K. (2008). *Service-learning. Research brief*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1312425340?accountid=14478>

Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L. y Stubblefield, J. L. (2013). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2),33-53.



AS(u)⁵



**CRITERIOS PARA CONFIGURAR Y VALORAR
LAS EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE
APRENDIZAJE-SERVICIO**

Jaume Bellera Solà, Pilar Albertín Carbó, Ana María Bofill Ródenas,
Anna Bonmatí Tomás, Raquel Heras Colas,
Mariona Masgrau Juanola y Pere Soler Masó

Xarxa Innovació Docent en Aprenentatge Servei
Universitat de Girona



1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo expone, por un lado, una propuesta de criterios que pueden guiar las experiencias universitarias que quieren ser consideradas buenas prácticas de aprendizaje-servicio (ApS en adelante) y, por el otro, el proceso que ha realizado este equipo de investigación posteriormente a nivel estatal para validarlos. Así pues, esta propuesta responde:

- (1) a la voluntad de proporcionar unos criterios básicos que permitan orientar y ofrecer un marco de referencia para la promoción de buenas prácticas de ApS en el contexto universitario; y
- (2) a la necesidad de valoración de estas experiencias para fortalecer la implantación de esta práctica docente e impulsar su calificación y distinción como práctica universitaria innovadora.

Pretendemos construir un instrumento de criterios básicos que orienten la posición y el rol que el ApS puede tener en el contexto universitario. Se tiene en cuenta la utilidad y la especificidad de esta metodología como recurso para el aprendizaje (Puig, 2012) y, sobre todo, su potencial para desarrollar la función social de la universidad (Francisco y Moliner, 2010; Marquès, 2011; Martínez, 2010; Ministerio de Educación, 2010, 2011; Tapia, 2010).

La propuesta de criterios quiere ayudar a analizar y aportar argumentos de valoración de las diversas experiencias universitarias que, desde el ejercicio práctico, trabajan el aprendizaje. Se considera que los límites entre determinadas propuestas que reciben el nombre de aprendizaje comprometido con la comunidad, *community engaged learning*, a menudo son difusos y difíciles de delimitar (Tapia, 2006; Furco, 2011^a, 2011b).

2. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO: DIMENSIONES, CRITERIOS Y PARÁMETROS PARA VALIDARLO

La selección de los diferentes criterios situados en cinco dimensiones se ha realizado a partir de un trabajo anterior, realizado por los mismos autores, consistente en la revisión bibliográfica y la discusión con profesionales conocedores de la teoría y la práctica de esta metodología. Los presupuestos de partida acordados y contrastados a partir del trabajo y la teoría para construir dichos criterios sobre ApS han sido:

1. Debe evidenciarse, tal y como dice Furco (2001), que el ApS es una estrategia de aprendizaje muy efectiva para los estudiantes. Convencerse es prioritario y necesario para la implicación de todos los niveles en todo el proceso de implantación del ApS, como también lo es el hecho que, como práctica de aprendizaje integrada en el marco educativo universitario, debería seguir un proceso de sistematización, a lo largo del proceso, al igual que el resto de propuestas educativas académicas.
2. En la actualidad hay varias experiencias grupales y grandes esfuerzos individuales de ApS que son de una calidad excepcional. Cualquier proceso de implantación debería poder contar con estos antecedentes.

3. El ApS es, sin duda, una de las grandes respuestas a los retos que pueda plantear el aprendizaje colaborativo, ya que la dinámica natural de los proyectos de ApS hace que las interacciones que se establecen no sean sólo entre profesor y alumno o entre los propios alumnos, sino que se generan relaciones muy eclécticas por las que los agentes educadores son muchos y de muy diversas características. Así se aprende dentro y fuera de la institución educativa, convirtiendo los diferentes medios y personas implicadas en agentes educativos que se encadenan, superponen y retroalimentan entre sí. Esto provoca que el alumno deba desarrollar estrategias de aprendizaje colaborativo muy diversas de acuerdo con la variedad de perfiles con los que interactuará: con las instituciones de acogida, primordialmente entidades de servicio comunitario y acción cívica con criterios de distribución y estructuración muy diferentes a los habituales del aula; con los receptores del servicio, básicamente colectivos con dificultades, problemáticas sociales, carencias o necesidades; con los compañeros, con los que deberá poner en práctica la capacidad de colaboración improvisada donde entrarán en juego estrategias de resolución de problemas a través del apoyo mutuo; y con el profesor, con quien deberá establecer los nuevos parámetros de interacción educativa para que la experiencia constituya efectivamente un aprendizaje.

4. Aparentemente, parece que hay una gran diversidad de criterios a la hora de considerar una experiencia de ApS en el marco universitario, sobre todo por las fronteras demasiado difuminadas que hay con otras propuestas de servicio, como la cooperación y el voluntariado, o con otras propuestas de aprendizaje como las prácticas. Para poder evitar este tipo de confusiones y, sobre todo, para dar validez y rigor a la propuesta del aprendizaje servicio en el marco educativo universitario, sería necesario establecer una serie de criterios mínimos que toda propuesta debería cumplir para poder ser considerada aprendizaje-servicio.

Por ello, este estudio quiere contribuir a aclarar estas confusiones y dar validez y rigor a las propuestas de aprendizaje servicio en el marco educativo universitario mediante la definición de unos criterios. Esta aportación puede contribuir a ayudar a definir el concepto de ApS en la universidad, tal como propone Andrew Furco (2011b).

El resultado final ha sido una tabla con catorce criterios estructurados en cinco dimensiones, cada uno de los cuales aporta valoración de un aspecto concreto a la dimensión correspondiente. A continuación hacemos una definición de esta estructura.

2.1. Dimensiones

Se ha considerado el ApS universitario como un concepto global y multidimensional, es decir, compuesto por varias dimensiones que, en conjunto, forman necesariamente un resultado final. Se han determinado un total de cinco dimensiones que se consideran básicas en la estructura global de toda experiencia universitaria de ApS: dos dimensiones funcionales, que la identifican como experiencia de aprendizaje y la validan como actividad de servicio, y tres dimensiones estructurales como son el marco general universitario, el conjunto de aspectos pedagógicos y los elementos sociales.

2.2. Criterios

Se han definido varios criterios para cada una de las cinco dimensiones mencionadas anteriormente. Con ellos se pretende hacer una valoración global y poliédrica de la metodología del ApS en el marco universitario. El reto es conseguir los criterios necesarios y suficientes para alcanzar esta valoración global de la dimensión en cuestión, de manera que cubran todos los parámetros existentes; pero a su vez, esta herramienta también pretende ser sintética y esencial para que se pueda aplicar de forma ágil.

La distribución de criterios para cada dimensión se muestra en la siguiente tabla 1:

Tabla 1.

Criterios ApS según cada dimensión

Dimensión	Criterios
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Formación universitaria • Sistematización del proceso • Formación ética • Protagonismo del estudiante
SERVICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El Servicio como motivo incentivador • Propósito de mejora y desarrollo social
UNIVERSITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación institucional • Iniciativa de innovación y desarrollo • Valor crediticio
PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Valor pedagógico propio • Instrumento para la revisión y mejora
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Valor social • Impacto significativo • Adecuación al contexto

Nota: Elaboración propia.

2.3. Parámetros para validar los criterios y dimensiones

Se han establecido y definido cuatro parámetros para validar cada criterio que forma parte de las cinco dimensiones apuntadas. Estos parámetros son:

- **Claridad:** Indaga si el criterio está presentado de forma simple, clara y concisa.
- **Validez:** Cuestiona si el criterio es adecuado para valorar la dimensión concreta de la ApS.
- **Relevancia:** Plantea si el criterio es significativo, relevante y preciso en la valoración concreta que se propone.
- **Ponderabilidad:** Indaga si el criterio es susceptible de ser ponderado y tiene un peso apreciable en la relación de equilibrio con el resto de criterios.

Cada uno de los cuatro parámetros mencionados ha sido puntuado de 1 a 4: el 1 es equivalente a NADA, 2 a POCO, 3 a BASTANTE y 4 a MUCHO.

Para facilitar este trabajo de validación, se ha diseñado un cuestionario con soporte informático. Cada criterio tiene un breve descriptor y una explicación sobre sus funciones. También

se ha añadido en cada dimensión un espacio donde puedan incluirse otras propuestas de indicadores que no hayan sido contempladas o sugerencias sobre las consideradas.

2.4. Muestra para validar el cuestionario

Este cuestionario de validación se ha enviado a informantes calificados a través de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio (ApS-U) que aglutina los principales promotores de esta metodología docente en el marco universitario español. El período de aplicación ha sido durante la última quincena de febrero de 2014, y los resultados han sido recogidos en marzo del 2014.

Las universidades contempladas en la muestra corresponden a un total de 76, 25 de las cuales son privadas (33%) y 51 públicas (67%). Las personas expertas facilitadas por la Red universitaria Española de ApS han sido 85, de las cuales 38 han respondido el cuestionario, es decir, 44,7%¹.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación mostraremos los resultados recogidos para cada dimensión, y posteriormente discutiremos sobre ellos de manera que puedan servirnos para sacar conclusiones y orientar la continuidad de esta tarea. Partiendo de cada una de las cinco dimensiones encontramos lo siguiente.

3.1. Dimensión aprendizaje

3.1.1. Formación universitaria

Se refiere a la finalidad del ApS como aprendizaje universitario. Los resultados sugieren que este criterio es bastante claro (42%), válido (42%), relevante (58%) y ponderable (55%), sin embargo, encontramos que esta condición se da en un 40-50% de las respuestas (ver tabla 2).

Tabla 2.
Resultados de dimensión Aprendizaje-Formación universitaria

	4 "mucho"	3 "bastante"	2 "poco"	1 "nada"
Claridad	42%	39%	19%	0%
Validez	42%	42%	16%	0%
Relevancia	58%	32%	7%	3%
Ponderabilidad	21%	55%	19%	5%

Nota: Elaboración propia.

1. El profesorado que ha contestado el cuestionario pertenece a las Universidades de: U. Politécnica de Madrid, Universitat de Lleida, Universidad San Jorge, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, U. Internacional de Catalunya, U. de Valladolid, U. Rovira i Virgili (Tarragona), U. de Mondragon, U. de Santiago de Compostela, Universidad de Valencia, Universitat de Barcelona, UVic-UCC, U. Blanquerna (Universitat Ramon Llull), Facultat d'Òptica i Optometria de Terrassa, Universitat Politècnica de Catalunya, UCA, Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, ETSITT, Universidad Pública de Navarra, Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de Barcelona, Universidad de Cádiz, Universitat Jaume I, Universitat de Girona, Universidad de Huelva, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Castilla la Mancha.

3.1.2 Sistematización del proceso

Por lo que el ApS implica de trabajo sistemático, trabajo colaborativo para proyectos y práctica reflexiva. Se considera bastante claro (63%), válido (61%) y relevante (63%), y bastante ponderable (45%) para valorar la dimensión (ver tabla 3).

Tabla 3.

Resultados de dimensión Aprendizaje-Sistematización del proceso

	4 “mucho”	3 “bastante”	2 “poco”	1 “nada”
Claridad	63%	34%	3%	0%
Validez	61%	32%	7%	0%
Relevancia	63%	32%	5%	0%
Ponderabilidad	45%	42%	10%	3%

Nota: Elaboración propia.

3.1.3. Formación ética

Este criterio, orientado a fortalecer la solidaridad y la responsabilidad cívica (ver tabla4), resulta el más claro (71%), válido (68%) y relevante (74%) para medir la dimensión. No tanto en cuanto a ponderable (26%).

Tabla 4.

Resultados de dimensión Aprendizaje-Formación ética

	4 “mucho”	3 “bastante”	2 “poco”	1 “nada”
Claridad	71%	24%	5%	0%
Validez	68%	26%	6%	0%
Relevancia	74%	24%	2%	0%
Ponderabilidad	26%	37%	37%	0%

Nota: Elaboración propia.

3.1.4. Protagonismo del estudiante

El estudiante está presente y participa de manera activa en cada una de las fases de sistematización de la propuesta (ver tabla 5). Este criterio es bastante alto (entre 58-63%) en cuanto a la claridad, validez y relevancia, no tanto en cuanto a ponderabilidad (34%).

Tabla 5.

Resultados de dimensión Aprendizaje-Protagonismo del estudiante

	4 “mucho”	3 “bastante”	2 “poco”	1 “nada”
Claridad	58%	32%	10%	0%
Validez	63%	24%	13%	0%
Relevancia	61%	39%	0%	0%
Ponderabilidad	34%	39%	27%	0%

Nota: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE: El criterio con más claridad, validez y relevancia para medir la dimensión aprendizaje es la “formación ética”. En cambio se ha considerado como el criterio más ponderable la “sistematización del proceso” (ver figura 1).

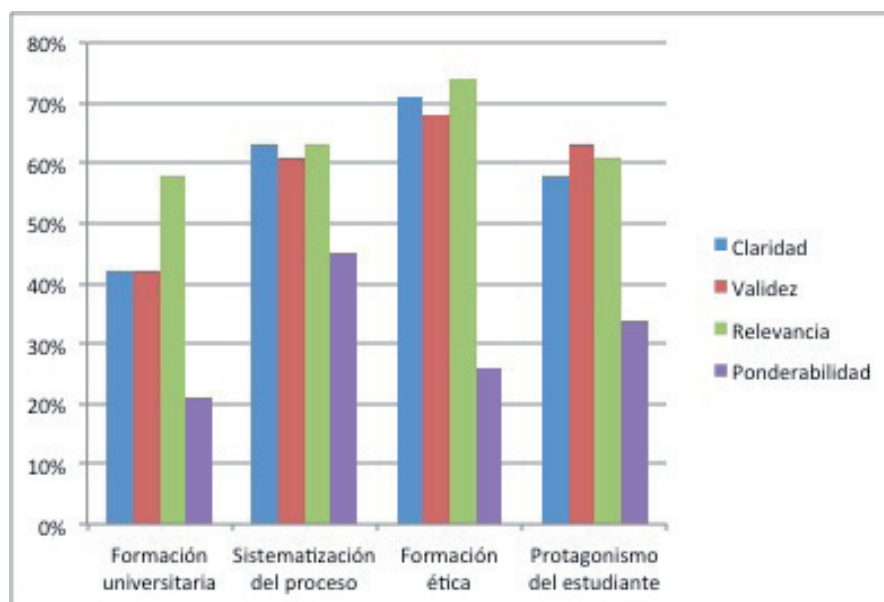


Figura 1. Resultados de la dimensión Aprendizaje según cada criterio, mostrando sólo las puntuaciones de 'MUCHO' de cada parámetro.

3.2. Dimensión servicio

3.2.1. Servicio como motivo incentivador

Este criterio se valora como claro, válido y relevante en un porcentaje entre 47-58% de las respuestas, su ponderabilidad es más baja, pero aceptable. En un pequeño porcentaje de respuestas encontramos que nos contestan que el criterio no tiene ninguna validez y relevancia para definir la dimensión. Se trata de la motivación primordial y presente transversalmente en todo el proceso de aprendizaje, es decir, la voluntad de dar respuesta a una necesidad real determinada (ver tabla 6).

Tabla 6.
 Resultados de dimensión Servicio-Servicio como motivo incentivador

	4 "mucho"	3 "bastante"	2 "poco"	1 "nada"
Claridad	53%	32%	12%	3%
Validez	47%	29%	19%	5%
Relevancia	58%	32%	5%	5%
Ponderabilidad	34%	42%	21%	3%

Nota: Elaboración propia.

3.2.2. Propuesta de mejora y desarrollo social

Su propósito es, en primera instancia, participar activamente en la mejora del entorno más cercano y procurar transformaciones o cambios en el contexto de acción (ver tabla 7). Este criterio nos aporta una claridad del 47%, alta relevancia (68%) y validez (63%) y "bastante" ponderabilidad (47%).

CONCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN SERVICIO: La claridad del criterio “servicio como motivo incentivador” es un poco más alta que la claridad de la “propuesta de mejora y desarrollo social”, en cambio, este segundo criterio ha dado valores más altos en validez y relevancia para medir la dimensión servicio (ver figura 2).

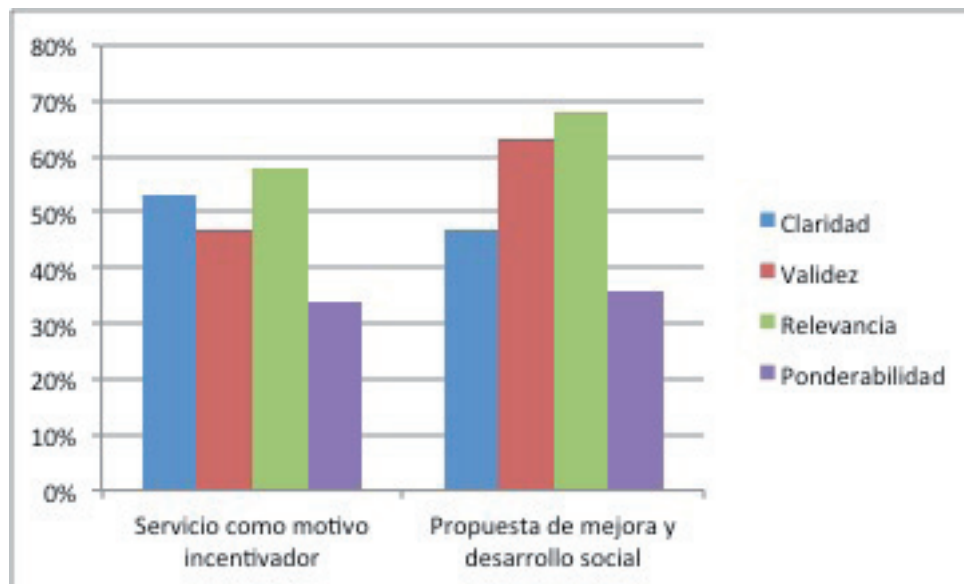


Figura 2. Resultados de la dimensión Servicio según cada criterio, mostrando sólo las puntuaciones de ‘MUCHO’ de cada parámetro.

3.3. Dimensión universidad

3.3.1. Vinculación institucional

El criterio tiene “mucho” claridad (66%), validez (55%) y relevancia (61%) para medir la dimensión universidad. No tanto en cuanto a ponderabilidad (42%). Se trata que el ApS llegue a ser una iniciativa estable, vinculada directamente a los órganos formales de la universidad e insertada en la práctica docente de las facultades (ver tabla 8).

Tabla 8.

Resultados de dimensión Universidad-Vinculación institucional

	4 “mucho”	3 “bastante”	2 “poco”	1 “nada”
Claridad	66%	32%	2%	0%
Validez	55%	29%	16%	0%
Relevancia	61%	29%	10%	0%
Ponderabilidad	42%	32%	21%	5%

Nota: Elaboración propia.

3.3.2. Iniciativa de innovación y desarrollo

Es un criterio “muy” valorado en cuanto a la claridad que expresa (61%), validez (53%) y relevancia (61%), no tanto en cuanto a ponderabilidad (26%) cuando se trata de validar la dimensión universitaria. El criterio reconoce el ApS como iniciativa que promueve la responsabilidad social de la universidad, y es motor de innovación docente y transformación personal-profesional de las personas implicadas (ver tabla 9).

Tabla 9.
Resultados de dimensión Universidad-Iniciativa de innovación y desarrollo

	4 “mucho”	3 “bastante”	2 “poco”	1 “nada”
Claridad	61%	29%	10%	0%
Validez	53%	32%	15%	0%
Relevancia	61%	26%	13%	0%
Ponderabilidad	26%	45%	24%	5%

Nota: Elaboración propia.

3.3.3. Valor crediticio

Este criterio significa que el ApS tiene un valor académico dentro de una asignatura en el marco de un plan de estudios. Según los resultados, encontramos valores muy similares de este criterio (ver tabla 10), el caso del criterio anterior: muy buena validez (53%), claridad (58%) y relevancia (63%) y menos en ponderabilidad (37%).

Tabla 10.
Resultados de dimensión Universidad-Valor crediticio

	4 “mucho”	3 “bastante”	2 “poco”	1 “nada”
Claridad	58%	24%	15%	3%
Validez	53%	34%	10%	3%
Relevancia	63%	26%	11%	0%
Ponderabilidad	37%	45%	13%	5%

Nota: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN DIMENSIÓN UNIVERSIDAD: Los tres criterios son una buena medida de esta dimensión, especialmente el de “vinculación institucional”. Asimismo, los tres criterios tienen similares resultados en cuanto a validez y relevancia, y no tan buen resultado en ponderación, donde el criterio “Iniciativa de innovación y desarrollo”, lógicamente, sería más difícil para ponderar (ver figura 3).

Figura 3. Resultados de la dimensión Universidad según cada criterio, mostrando sólo las puntuaciones de ‘MUCHO’ de cada parámetro.

3.4. Dimensión universidad

3.4.1. Valor pedagógico propio

El indicador entendido como contenidos concretos, objetivos definidos y competencias determinadas en el marco de una asignatura/as o módulo/s de una titulación (ver tabla 11) tiene un 55% de validez y relevancia. Y algo menos en claridad (47%) y ponderabilidad (42%).

Tabla 11.
Resultados de dimensión Pedagógica-Valor pedagógico propio

	4 “mucho”	3 “bastante”	2 “poco”	1 “nada”
Claridad	47%	29%	21%	3%
Validez	55%	29%	13%	3%
Relevancia	55%	29%	13%	3%
Ponderabilidad	42%	26%	27%	5%

Nota: Elaboración propia.

3.4.2. Herramienta para la revisión y mejora

Consistente en establecer sistemas de evaluación y diagnósticos permanentes para analizar la calidad de la actividad, revisarla y mejorarla (ver tabla 12). Este indicador es una buena me-

didada de la aplicación del ApS en tanto que claro, válido, relevante en un 63%, y algo menos ponderable (42%).

Tabla 12.
 Resultados de dimensión Pedagógica-Herramienta para la revisión y mejora

	4 "mucho"	3 "bastante"	2 "poco"	1 "nada"
Claridad	63%	24%	8%	5%
Validez	63%	24%	8%	5%
Relevancia	63%	18%	14%	5%
Ponderabilidad	42%	34%	19%	5%

Nota: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: Los dos indicadores son válidos y relevantes para validar el ApS, especialmente el indicador "herramienta para la revisión y mejora", este indicador también goza de bastante claridad (ver figura 4).

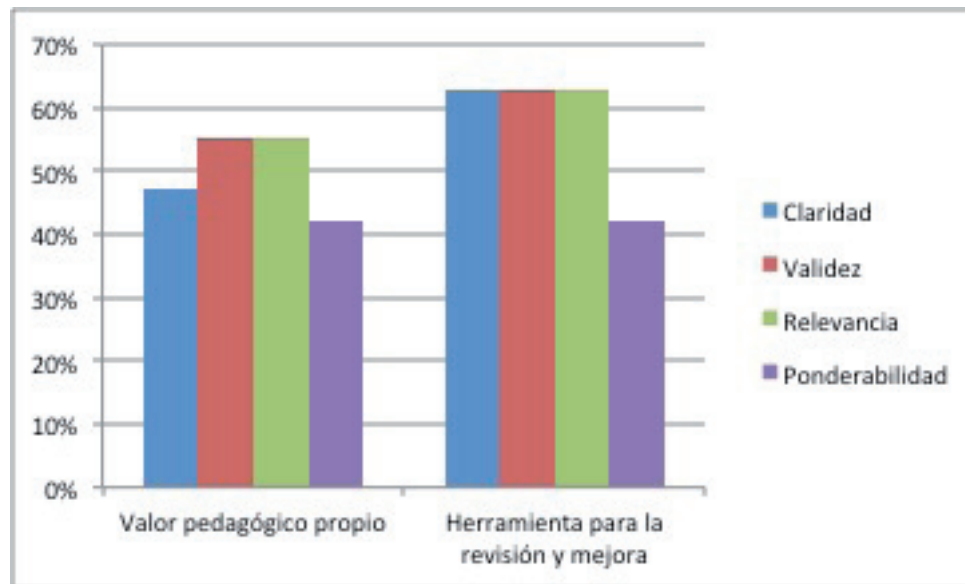


Figura 4. Resultados de la dimensión Pedagógica según cada criterio, mostrando sólo las puntuaciones de 'MUCHO' de cada parámetro.

3.5. Dimensión social

3.5.1. Valor social

Supone un beneficio directo a la comunidad, gratuito, público y universal. Este indicador es el más claro (76%) de todos los que hemos incluido en el cuestionario, también goza de mucha validez (63%) y relevancia (66%), siempre con un grado alto de ponderabilidad (ver tabla 13).

Tabla 13.
 Resultados de dimensión Social-Valor Social

	4 "mucho"	3 "bastante"	2 "poco"	1 "nada"
Claridad	76%	18%	6%	0%
Validez	63%	34%	3%	0%
Relevancia	66%	32%	2%	0%
Ponderabilidad	45%	29%	26%	0%

Nota: Elaboración propia.

3.5.2. Impacto significativo

En el estudiante y en la comunidad, organizaciones, servicios o colectivos que intervienen (ver tabla 14). Este indicador refleja un nivel bastante alto en claridad (58%), validez (42%) y relevancia (55%). En cuando a la ponderabilidad está medianamente considerada.

Tabla 14.

Resultados de dimensión Social-Impacto significativo

	4 "mucho"	3 "bastante"	2 "poco"	1 "nada"
Claridad	58%	18%	24%	0%
Validez	42%	34%	21%	3%
Relevancia	55%	32%	13%	0%
Ponderabilidad	37%	24%	34%	5%

Nota: Elaboración propia.

3.5.3. Adecuación al contexto

A partir del análisis minucioso del contexto, busca la mejor intervención: útil, posible de realizar y viable (ver tabla 15). Este indicador es "bastante" claro (45%), válido (50%)y relevante (53%), pero tiene una ponderabilidad inferior (32%).

Tabla 15.

Resultados de dimensión Social-Adecuación al contexto

	4 "mucho"	3 "bastante"	2 "poco"	1 "nada"
Claridad	45%	32%	20%	3%
Validez	50%	26%	21%	3%
Relevancia	53%	32%	15%	0%
Ponderabilidad	32%	29%	34%	5%

Nota: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN DIMENSIÓN SOCIAL: De los tres indicadores, el que además ayuda a validar el ApS sería el de "valor social". Los otros dos se mantienen en una similitud de importancia (ver figura 5).

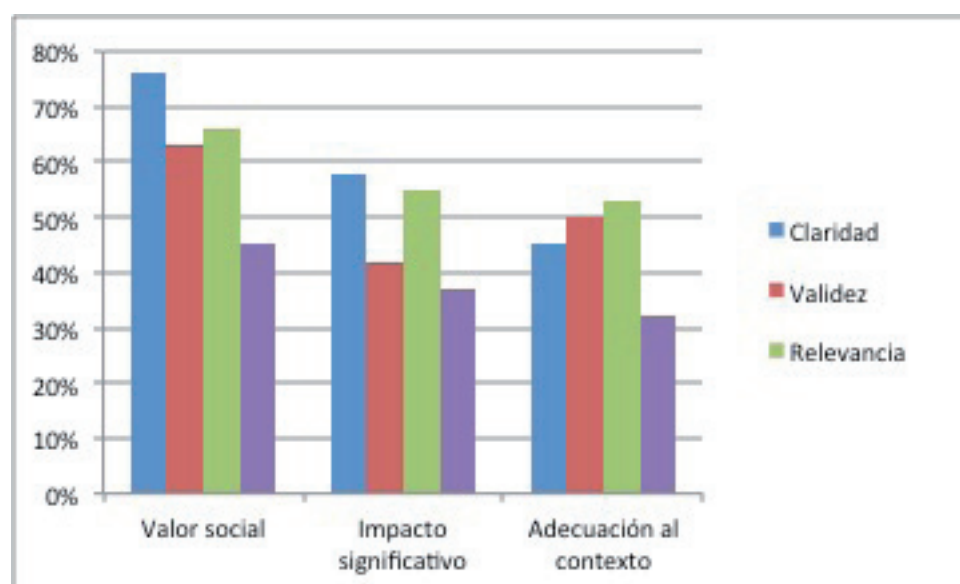


Figura 5. Resultados de la dimensión Social según cada criterio, mostrando sólo las puntuaciones de ' MUCHO ' de cada parámetro.

3.6. Comentarios recibidos por el profesorado experto

Los comentarios recibidos son:

1. Los criterios tienen un sesgo académico, tiene un mayor peso la dimensión de aprendizaje versus la de servicio tampoco se considera la participación de las entidades sociales con las que trabajamos conjuntamente en los proyectos de ApS .
2. Hay que considerar indicadores: a) relacionados con la vivencia y participación del alumnado en el proceso expresado por ellos; b) relacionados con la visión de las organizaciones colaboradoras y los destinatarios de las acciones; c) relacionados con el tipo de agentes implicados. En los indicadores definidos parece que se contempla la experiencia desde un punto de vista excesivamente tecnificado, que incluso podría llegar a dar más importancia a la forma que al proceso, a la estructura técnica que la experiencia de aprendizaje .
3. En la dimensión aprendizaje habría que añadir indicadores como: el valor del trabajo en equipo y el valor del enfoque multidisciplinario.
4. Cuando se habla del criterio “ Formación universitaria” es dudosa la distinción entre competencias específicas y transversales. Puede que la práctica ApS sólo permita desarrollar competencias transversales.
5. En la dimensión aprendizaje, uno de los criterios es “ sistematización del proceso “, pero quien debe de hacer el seguimiento, ¿la misma entidad receptora del servicio ApS, el profesor, o ambos? Creo que es la entidad la que mayor autoridad debe tener para evaluarlo, pero es cierto, que requiere que haya miembros familiarizados y comprometidos con la formación universitaria.
6. En el cuestionario se habla de que el ApS forme parte de una “ asignatura de titulación y no secundaria o de libre elección” y esto así expuesto me parece que puede dar lugar a que proyectos que pueden ser compartidos por diferentes materias de diferentes titulaciones, tengan un difícil encaje. Por otra parte, favorecer el desarrollo de proyectos de ApS que sean reconocidos académicamente con créditos optativos, es una herramienta fundamental para la promoción del ApS hoy en día.
7. En la dimensión universitaria, se habló de vinculación universitaria institucional, necesaria, pero hay también la vinculación docente y compromiso con esta manera de hacer docencia.
8. En la dimensión pedagógica el alumno debe tener, libertad para escoger con qué entidad realizará la práctica ApS. Sin embargo, el proyecto educativo de centro debería tener claro las características de las entidades susceptibles de recibir alumnos en ApS, de acuerdo con los objetivos de su proyecto educativo.
9. Hay que hacer la reflexión sobre que el ApS no puede sustituir a las obligaciones de acción y servicio social del “estado “ (no puede generar situaciones paternalistas o nuevas manifestaciones de la “caridad social”). Se diferenciarán derechos exigibles

universalmente y esperables del estado, de “ complementos”. Las instituciones políticas son agentes que pueden estar participando en estas experiencias garantizando en términos normativos, legislativos, estructurales o presupuestarios la durabilidad del impacto.

10. En cuanto a aspectos metodológicos indicar que el cuestionario en su segunda mitad pierde en algunas de las dimensiones e ítems propuestos, al solaparse con los de la primera mitad. Respecto a la definición de ponderabilidad incluyen dos orientaciones que pueden contraponerse: como “fácil de medir” y con “un peso apreciable en la relación de equilibrio con el resto de indicadores”. Dado que este último aspecto queda cubierto por la relevancia, propondría utilizar la definición “fácil de medir”.

4. CONCLUSIONES

En resumen, hemos comprobado como los indicadores utilizados para medir las 5 dimensiones del ApS son valorados como claros, válidos y relevantes, adoptando valores que oscilan entre 50-60 % de las respuestas como “muy valorados”. En algún caso, el porcentaje de los indicadores resulta superior, se trata del indicador “valor social” (DIMENSIÓN SOCIAL), y el indicador “herramienta para la revisión y mejora” (DIMENSIÓN PEDAGÓGICA). Estos dos indicadores coinciden con la revisión de la literatura sobre ApS en la que se destaca como una metodología que predominantemente tiene una función y valor social, así como un importante componente de herramienta para el aprendizaje y formación de las personas (especialmente estudiantes) que participan de ella.

Por otra parte, encontramos que la ponderabilidad de los criterios resulta más difícil de conseguir, obteniendo en la muestra unos valores de “bastante “ y “poco” ponderable (entre 20-30% de las respuestas) y con ponderabilidad más baja a los indicadores: “impacto social “ y “adecuación al contexto” (DIMENSIÓN SOCIAL) donde hay un 34% de las respuestas en que estos indicadores ponderan “ poco “ en la dimensión social. Apuntamos la hipótesis de que medir o valorar estos indicadores es una cuestión bastante difícil debido a la complejidad de variables (y no sólo la aplicación de la ApS) que inciden en el impacto y la adecuación de una acción en el contexto social.

5. LÍNEAS DE DEBATE Y DISCUSIÓN A PARTIR DE LOS RESULTADOS Y COMENTARIOS

1. En la DIMENSIÓN PEDAGÓGICA, dentro del criterio “VALOR PEDAGÓGICO PROPIO”, se podría incluir la definición de indicadores como “el trabajo en equipo, el enfoque multidisciplinario” y “la vivencia y participación del alumnado”. Por otra parte, dentro del criterio “Herramienta para la revisión y mejora”, se debería incluir un indicador de “tener presente las características de las entidades susceptibles de recibir alumnos en ApS, de acuerdo con los objetivos de su proyecto educativo” .

2. En la DIMENSIÓN UNIVERSIDAD se podrían incorporar dentro del criterio “INICIATIVA DE ACCIÓN Y DESARROLLO” los indicadores de “vinculación y compromiso docente”. También dentro del criterio “VALOR CREDITICIO” se plantea no cuestionar como “secundario” a los créditos optativos y dejar posibili-

dades al ApS de que también se lleve a cabo en créditos transversales y créditos de optatividad en los Planes de Grado.

3. Un aspecto importante es que para la valoración de los criterios ApS se tenga en cuenta tanto las respuestas dadas tanto por profesorado, como las dadas por estudiante como por los servicios, centros o comunidad donde se aplica. En algunas dimensiones como DIMENSIÓN DE SERVICIO y DIMENSIÓN SOCIAL, la valoración correspondería más al alumno y a la entidad que al profesorado.

4. Existe la posibilidad de repensar y fusionar algunas dimensiones; de este modo, se podría plantear la fusión DIMENSIÓN APRENDIZAJE - DIMENSIÓN PEDAGÓGICA, por una parte, y por otra DIMENSIÓN SERVICIO - DIMENSIÓN SOCIAL, quedando por tanto, como resultado final tres dimensiones. Sin embargo, cabe considerar el ApS también en un sentido más espectral, con una amplia gama de tonalidades de dos colores fijos y predominantes (el aprendizaje y el servicio) sobre un lienzo tridimensional, un escenario compuesto por tres ámbitos (el pedagógico, el universitario y el social). Si fuera así, no se deberían fusionar las dimensiones ya que, en este sentido, se podrían ampliar las perspectivas de los criterios atendiendo a las posibilidades de afección de cada uno de los colores en su interrelación con cada ámbito.

5. En cuanto a la “ponderabilidad” se podría optar por una definición más simple para no crear confusiones, es decir, aquella que define la ponderabilidad como “criterio fácil de medir o cuantificar”.

REFERENCIAS

- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Furco, A. (2001). El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. A Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. *Actas del 3er y 4to Seminario Internacional “Escuela y comunidad”*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Furco, A. (2011a). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Educación global research*, 0, 64-70.
- Furco, A. (2011b). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). *Educación Global Research*, 0, 77-88.
- Marquès, M. (2011). L’aprenentatge servei a la Universitat Rovira i Virgili. *Temps d’Educació*, 41, 95-106.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro – ICE.
- Ministerio de educación (2010). *Estrategia universidad 2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>
- Ministerio de educación (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Secretaria General Técnica, Ministerio de Educación, Gobierno de España.

- Puig, J. M. (Coord.) (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Buenos aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. (Ed.), *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.



AS(u)⁵



**INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO:
EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS DEL UAM
SERVICE-LEARNING & CAQDAS NETWORKING PROJECT**

Héctor Opazo¹, Chenda Ramírez² y Rocío García-Peinado¹

Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social - GICE¹
Grupo de Investigación de Atención a la Diversidad²
Universidad Autónoma de Madrid



1. INTRODUCCIÓN

No existe un solo tipo de investigación cualitativa, sino diversos enfoques de aproximación con diferencias marcadas por las opciones tomadas en los niveles ontológicos, epistemológicos, metodológicos y técnicos, que determinan el estudio a realizar (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Frente a ello las posibilidades de investigación educativa con el uso de las nuevas tecnologías son amplias, se presentan a la comunidad investigadora una variedad de herramientas para el desarrollo de trabajos innovadores, que aporten a su disciplina educativa, a la propia metodología de la investigación y a la calidad de la investigación realizada.

Siguiendo en esta línea, el análisis necesario en los procesos de investigación cualitativa relacionada con el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante), requieren un conjunto de transformaciones y operaciones que implican manipular y reflexionar sobre los datos a fin de extraer significados en relación con los problemas de investigación planteados.

Los escenarios actuales nos permiten establecer nuevas formas de desarrollar y explotar los datos cualitativos de forma innovadora y considerando los emprendimientos enmarcados en el proyecto “*Virtualización del Aprendizaje-Servicio. Recursos digitales y comunidades virtuales de aprendizaje en la web 2.0*”, realizado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM en adelante) durante el período 2013-2014 con 420 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, es posible desarrollar un llamamiento para el uso de la plataforma Moodle para la docencia como espacio de trabajo y como base de datos, ya que ofrece novedosas alternativas técnicas de análisis de datos cualitativos (p.e. *Computer-Mediated Discourse Analysis*) mediante la utilización del *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS en adelante) en los procesos de investigación educativa vinculados al ApS.

2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UNA VISIÓN GENERAL

La segunda mitad del pasado siglo XX nos ha permitido asistir al nacimiento de unas determinadas formas de concebir la ciencia social que han dominado el panorama cultural de Estados Unidos, Australia y Gran Bretaña, con sus correspondientes ramificaciones a América Latina y España. Esta concepción investigadora se asocia comúnmente a las llamadas ciencias conductuales, lo que ha supuesto una separación de la ciencia con respecto de las cuestiones morales y éticas, proponiendo la idea del mundo social y educativo como un mero conjunto de sistemas o variables empíricas diferenciables.

Para diversos científicos sociales, provenientes de la psicología, la sociología y la educación entre otros, estos supuestos antes mencionados representan una forma de racionalidad perfecta alcanzada por la cultura occidental, otorgándose la directiva de guiar legítimamente el desarrollo de la ciencia social, provocando una reducción de los problemas metodológicos a las técnicas de investigación por el predominio de esta forma de razonamiento (Popkewitz, 1988).

Lo anterior ha provocado frecuentes debates sobre el conflicto en la investigación. En este sentido múltiples investigadores educativos distinguen dos paradigmas fundamentales de

investigación (Walker y Evers, 1997) lo que provoca el entendimiento en términos de la opción entre [1] métodos cualitativos (interpretativos o humanistas) y [2] métodos cuantitativos (identificados con el positivismo). Con esta divergencia a la ciencia y las ciencias de la educación estos métodos se reducen a simples técnicas y se mecaniza el proceso de investigación, no advirtiendo que en este enfrentamiento acerca de las posiciones epistemológicas enraizadas en posturas segregadoras se proyectan posturas personalistas hacia los elementos de estudio.

Es necesario reconocer que la pretensión científica del primer cuarto del siglo XX tenía la aspiración de desarrollar un cuerpo único de conocimientos sobre el hecho educativo y sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, viviendo esta premisa en una crisis continua. Núñez Cubero y Romero Pérez (2003) indican que frente a esto los investigadores educativos se encuentran insertos en esta disyuntiva, reconociéndose en ello algo superior a la simple opción por una metodología u otra, pues hemos de definirnos además por el tipo de ciencia educativa que aspiramos a construir o aplicar en función al problema planteado.

Los denominados “métodos” son vías que facilitan el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables para solucionar los problemas emergentes planteados; en este espacio los llamados modelos cualitativos en educación se caracterizan por estudios que desarrollan objetivos de comprensión de diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad (ver figura 1), por tanto la investigación cualitativa se dirige a la comprensión, transformación, cambio y tomas de decisión (Sandín, 2003).



Figura 1. Esquema explicativo de la metodología cualitativa. Adaptado de “Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones” por M. P. Sandín, 2003, p. 128. Copyright 2003 por McGraw-Hill.

Con respecto a la historia de los métodos cualitativos en educación se data su uso desde la antigüedad. En obras clásicas -Aristóteles y Heródoto por ejemplo- se evidencian sus usos, que se verán difuminados durante los siglos XVII, XVIII y XIX por la fuerte implantación del método científico, fundamentado por el positivismo lógico (García Llamas, 2003).

El período fundacional de la investigación cualitativa puede situarse durante el principio del siglo XX, desarrollándose en tiempos similares en Gran Bretaña y Francia (Sandín, 2003), aunque el potente establecimiento de los enfoques experimentales, estandarizadores y de cuantificación se posicionan frente a las estrategias comprensivas, abiertas y cualitativo-descriptivas. Durante 1960 la sociología norteamericana y su modelo cualitativo ganan relevancia nuevamente, siendo seguida en 1970 por Alemania, generando un renacimiento en las ciencias sociales de la investigación cualitativa (Flick, 2004).

El enfoque cualitativo como modalidad de estudio y/o aproximación a la investigación tiene características particulares (McMillan y Schumacher, 2005) entre las que podemos indicar las como principales:

- 1. CONCEPCIÓN DEL MUNDO:** Esta basada en un construccionismo que asume una multiplicidad de realidades, construidas socialmente mediante las percepciones y/o puntos de vistas personales y colectivos diferentes en relación a una misma situación.
- 2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:** Se enfoca en la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, siendo la participación del investigador y su relación con el fenómeno cruciales para ello.
- 3. MÉTODOS Y PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN:** La investigación cualitativa provee una amplia flexibilidad de estrategias en el proceso de investigación, dada la posibilidad de desarrollar modelos emergentes a partir de la revisión de las decisiones sobre las estrategias de recolección de datos para modificaciones y/o reorientaciones.
- 4. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS:** Buscan considerar la subjetividad en el análisis e interpretación de los datos, lo que ayuda a entender las múltiples perspectivas de las situaciones estudiadas desde las representaciones de los participantes.
- 5. PAPEL DEL INVESTIGADOR:** El investigador en este modelo llega a menudo a estar inmerso en la situación y fenómenos del estudio, asumiendo en ocasiones papeles interactivos, registrando observaciones y entrevistas con los participantes en amplias situaciones.
- 6. IMPORTANCIA DEL CONTEXTO DE ESTUDIO:** Desde el modelo cualitativo, las acciones de los seres humanos están influenciadas con fuerza por los escenarios donde se desarrollan, ligándose siempre al contexto.

Por su parte las características identificativas de la investigación cualitativa en el campo educativo, según José Luis García Llamas (2003) son:

- El objetivo final está dirigido al estudio de hechos y fenómenos educativos en los contextos generales de ocurrencia,
- Su enfoque de percepción de la realidad es subjetivo, dado su interés orientado al significado más que una descripción de los hechos,

- El punto de partida son las concepciones abiertas con respecto a la realidad, no implicando rechazar de entrada ninguna de las respuestas que estas nos entreguen,
- Mediante el análisis en profundidad de múltiples casos particulares se pretende llegar a explicaciones más generales, desde un procedimiento de trabajo inductivo.
- Generalmente las muestras de los participantes están situadas en sus escenarios naturales, por lo que no se utiliza regularmente la selección aleatoria de sujetos,
- Existe un contacto directo entre el investigador y el objeto de estudio, lo cual obliga a manejar las situaciones a fin de evitar interferencias y/o implicaciones innecesarias que podrían distorsionar la realidad de la investigación,
- El uso de la triangulación metodológica es necesaria, tanto en la recogida como en el análisis de datos, a modo para evitar sesgos y parcializaciones de la realidad, con el fin de aumentar la validez del estudio,
- El lenguaje utilizado en las investigaciones cualitativas es de tipo conceptual y metafórico esto permite enriquecer de matices la explicación de los fenómenos estudiados,
- Por su carácter analítico-descriptivo, puede generar hipótesis de trabajo sobre las cuales puedan desarrollarse investigaciones cuantitativas en el futuro.

La investigación cualitativa nos permite escrutar su proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable mientras se está en el campo de estudio (Pérez Serrano, 1994a), siendo preciso dar apoyo eficaz a la labor de análisis mediante el uso de soportes informáticos para gestión de información, los cuales presentan una relevancia crucial en el manejo, gestión, búsqueda y exposición de resultados, otorgando una alta credibilidad investigativa.

3. APRENDIZAJE-SERVICIO E INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

El Aprendizaje-Servicio es un método de aprendizaje experiencial que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar responsabilidad social y fortalecer las comunidades (Jacoby, 1996). Esta metodología combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades en donde se realiza su acción.

Considerando el trabajo de Linda Darling Hammond y sus colaboradores (2005), se observa la importancia de combinar cursos formales en la universidad con la aplicación de metodologías de aprendizaje experiencial en los programas de formación del profesorado, pues facilita que los estudiantes puedan dar sentido a su trabajo académico, sus conocimientos, experiencias y observaciones personales. Algunos de los ejemplos de la investigación acerca de la aplicación del ApS en educación superior destacan los efectos positivos en los alumnos por la internalización del aprendizaje (Eyler y Giles, 1999), la mejora de la motivación para estudiar (Flournoy, 2007), el desarrollo de la empatía (Lundy, 2007) y de valores como la ética profesional y la justicia social (Opazo, Aramburuzabala y García-Peinado, 2014).

El uso de la metodología ApS se ha implementado paulatinamente en la formación de maestros de educación infantil y primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) desde el año 2008. Durante el año 2013 la UAM ha financiado un proyecto de innovación docente titulado “Virtualización del Aprendizaje-Servicio. Recursos digitales y comunidades virtuales de aprendizaje en la web 2.0” (ver figura 2), cuyo propósito fue crear comunidades virtuales de trabajo en la plataforma Moodle-UAM, en donde se compartieron materiales y recursos para la realización de las experiencias de ApS, permitiendo a su vez que alumnos y profesores se comuniquen de manera sincrónica y asincrónica.



Figura 2. Captura de pantalla del portal Moodle-UAM del proyecto Virtualización del Aprendizaje-Servicio. Recursos digitales y comunidades virtuales de aprendizaje en la web 2.0.

Mediante la participación de los estudiantes en la comunidad virtual de aprendizaje se ha generado una base de datos *ad-hoc* que contiene los proyectos de ApS, objetivos de servicio solidario y aprendizaje, expectativas, evaluaciones y reflexiones personales acerca de la experiencia realizada y la justicia social de nuestros participantes.

Los estudiantes fueron guiados por 11 profesores y profesoras de 7 asignaturas del currículum del Grado de Magisterio en Educación Infantil y del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Para el análisis de sus datos se debe afrontar al análisis de más de 1000 documentos (p.e. artefactos, blogs, etc.), generando la necesidad de apoyar eficazmente la explotación de miles de documentos y artefactos personales, surgiendo la iniciativa titulada *UAM SERVICE-LEARNING & CAQDAS NETWORKING PROJECT: SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL RESEARCH COMMUNITY* (ver figura 3), con el objetivo de desarrollar una comunidad de analistas y acciones de trabajo colaborativo.

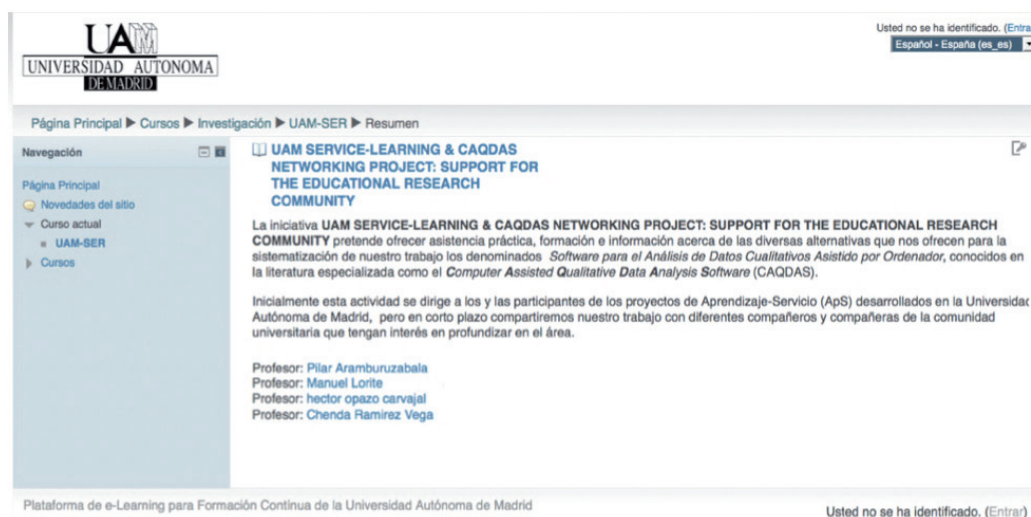


Figura 3. Captura de pantalla del portal Moodle-UAM de la iniciativa UAM Service-Learning & CAQDAS Networking Project: Support for the Educational Research Community.

Considerando la necesidad de consolidar una línea de investigación, los investigadores debemos plantearnos una serie de desafíos, conscientes de que la creación de una enorme base de datos obliga a desarrollar una serie de estrategias para afrontar su explotación progresiva, reconociendo que una de las limitaciones significativas de cualquier proyecto es la falta de tiempo y recursos de apoyo para el análisis de datos cualitativos.

4. BASES DE DATOS APS EN MOODLE UAM: CONSIDERACIONES PARA SU PREPARACIÓN PARA LA EXPLOTACIÓN

Las bases de datos realizan múltiples funciones en la investigación cualitativa del ApS y siguiendo lo planteado por Carl I. Fertman con Yolanda Yugar (2003), el desarrollo de estas en el entorno Moodle-UAM ha permitido:

1. Contar con una consistente y estandarizada base de datos que ha de permitir a cualquier analista compilar, organizar, preservar y analizar grandes cantidades de datos cualitativos. Dado que los datos han seguido el mismo “estilo de grabación” nos permiten tener una perspectiva histórica, con un formato estandarizado.
2. El desarrollo de bases de datos permite desarrollar informes accesibles del trabajo de todos los estudiantes, distribuyendo eficazmente la información a todo aquel que la pueda necesitar. Estos datos incluyen áreas académicas de contenido, focos de servicios (p.e. apoyo a grupos vulnerables, acciones de promoción de la salud y bienestar, apoyo escolar), los niveles de grado y los datos demográficos de los estudiantes (p.e. género y edad).
3. Las consultas a la base de datos en Moodle-UAM permiten acceder a campos específicos de las experiencias de ApS desarrolladas por los estudiantes, como sus expectativas iniciales, proyectos planteados, avances de las iniciativas y evaluación final de estas, respetando en todo momento la intimidad y asumiendo el comportamiento ético adecuado como investigadores.

4. Las bases de datos en Moodle sirven como base para el análisis y la gestión de datos. Su mantenimiento se permite por su fácil grabación, generación de informes y consultas, pero su verdadera fuerza radicará en la capacidad de los usuarios para realizar análisis complejos de datos cualitativos de forma rápida y sencilla.

Una base de datos en el entorno Moodle tiene características especiales, pues al mismo tiempo es un espacio virtual para la enseñanza, supeditada a las necesidades particulares de los proyectos de ApS realizados por los estudiantes considerando [1] de los propios datos, [2] las relaciones entre los datos y [3] el esquema de la base de datos.

Lo realizado en el entorno Moodle-UAM admite la oportunidad de diseñar y poner en práctica sistemas de gestión de información y hacer uso de una amplia cantidad de datos actuales, fácilmente disponibles a nivel local y nacional, considerando que “estas son herramientas de gran alcance en la promoción de aprendizaje-servicio y los resultados positivos de los estudiantes” (Fertman y Yugar, 2004, p. 104), considerando siempre los siguientes pasos (ver tabla 1).

Tabla 1.
Etapas y Características para la explotación de Bases de datos usando Moodle-UAM

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
1. Revisión de los datos de los estudiantes participantes y organización de 5 subestudios	Expectativas personales de la experiencia ApS
	Objetivos de aprendizaje del proyecto ApS
	Informe del Proyecto ApS realizado
	Reflexiones acerca de la Justicia Social en Educación
2. Extracción y transformación de los documentos del portal Moodle-UAM	Evaluación del Proyecto ApS por el socio comunitario
	Transformar documentos en formato inicial <i>.htm</i> a formato de salida <i>.pdf</i> para facilitar su análisis vía software específico
	Organizar datos por Titulación Académica (2), Asignaturas (7), Género (3),

Nota: Creación personal.

5. DESDE LA BASE DATOS MOODLE-UAM AL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

El carácter cualitativo de los datos recopilados a través del portal Moodle-UAM, ha exigido al investigador convertirse en un instrumento (Kiely y Hartman, 2010), en tanto el trabajo que debe realizar le ha de permitir analizar las experiencias de los estudiantes que están directamente conectados con el contexto real mediante sus acciones y prácticas solidarias.

Hemos de reconocer previamente que las características del análisis de datos, desde el enfoque cualitativo, no están constituidas por un período independiente y diferenciado temporalmente en la investigación, dado que se encuentra en completa interacción con otras fases de investigación como la propia obtención de la información (Tójar, 2006), debido a que la recogida de datos como el análisis de estos van juntos, diferenciándose constitutivamente de la metodología cuantitativa, que los desarrolla en momentos distintos y planificados concretamente.

El proceso de análisis de datos cualitativos es sistemático y ordenado, aunque no por ello rígido y obedece a un plan, considerándolo en ocasiones intelectualmente artesanal y de carácter interactivo, exigiendo al investigador volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso, no considerándose esta etapa como un estadio final por su carácter cíclico (Pérez Serrano, 1994b).

El objetivo en este período pretende realizar la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de diverso carácter, necesitando los datos recogidos ser convertidos en categorías para poder realizar comparaciones y posibles contrastes, debiendo considerarse la reducción de los datos a lo largo de todo el proceso. José Luis García Llamas (2003) indica que el investigador ha de buscar descifrar mensajes en sus datos, partiendo desde la base que no existe una estrategia única o procedimiento general válido para todo tipo de análisis cualitativo, sustentándose en una propuesta desde la reducción de datos hacia la obtención de datos y conclusiones (ver figura 4).

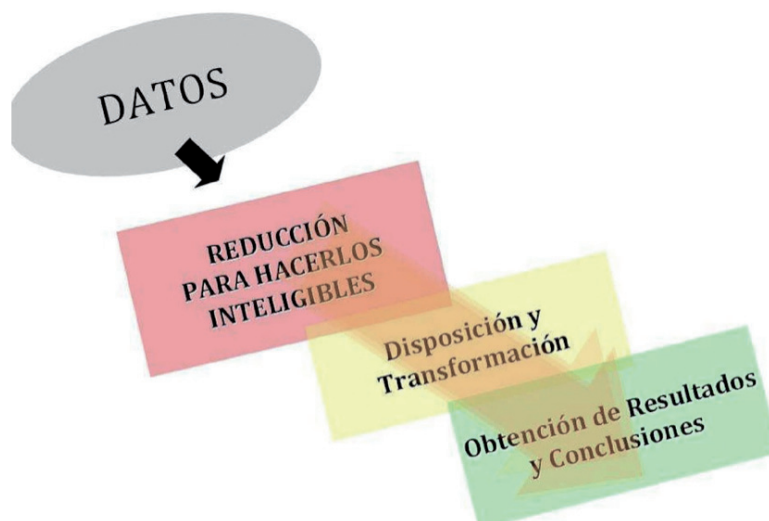


Figura 4. Esquema explicativo del Proceso Análisis Cualitativo. Creación Personal.

La singularidad del análisis de datos cualitativos es evidente y no es posible hablar de un proceso único ni estandarizado, ante lo cual podemos asegurar que es posible distinguir en la mayoría de los casos una serie de tareas y operaciones que constituyen el proceso analítico básico (Rodríguez Gómez et al., 1999).

Taylor y Bogdan (1987) indican que todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar datos cualitativos, pero todas las comprensiones emergentes han de estar fundamentadas en los datos y se desarrollarán desde ellos, considerando las etapas diferenciadas del proceso (ver tabla 2).

El proceso general para realizar este análisis de datos puede describirse gráficamente en tres tareas (Rodríguez et al., 1999) que consisten en la [1] reducción de datos, [2] disposición y transformación de datos y [3] obtención y verificación de conclusiones (figura 5).

La reducción de los datos consiste concretamente en las tareas de categorización y codificación para descartar o seleccionar datos para el análisis del material escogido, separando en unidades por criterios de tipo espacial [líneas específicas del texto, páginas, etc.], temporal [utilizar segmentos temporales de entrevistas, observaciones, etc.], temáticos [considerar unidades temáticas emergentes], gramaticales [oraciones o párrafos específicos], conversacionales [declaraciones o turnos de palabras de sujetos en particular] y/o sociales [información relativa a roles, status, etc.].

Tabla 2
Etapas del análisis de datos cualitativo

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
1. DESCUBRIMIENTO EN PROGRESO <i>Identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones teóricas, siendo necesario</i>	1.1. Leer repetidamente los datos obtenidos del trabajo de campo, transcripciones y conocerlos cabalmente.
	1.2. Seguir la pista de temas, intuiciones e interpretaciones e ideas, registrando todas las aquellas que consideramos importantes sobre nuestros datos (p.e. generar memos).
	1.3. Buscar los temas emergentes, confeccionando listas tentativas de temas, sin apostar por ninguna idea en particular hasta su comprobación.
	1.4. Elaborar tipologías que nos permitirán identificar temas y desarrollar conceptos y teorías.
	1.5. Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas, pasando desde la descripción a la interpretación y desde allí a la teoría mediante conceptos y proposiciones, de forma intuitiva.
	1.6. Revisar el material bibliográfico (artículos, libros, etc.) que nos proporcione posibilidades de interpretación, cuidando no forzar los datos.
	1.7. Desarrollar una guía de la historia como elemento de orientación del análisis (Se recomienda crear una frase descriptiva del trabajo).
2. REDUCCIÓN DE LOS DATOS <i>Recogidos los de datos, se inicia el proceso de codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio</i>	2.1. Desarrollar categorías de codificación; redactar una lista con todos los conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones que se identifican durante el análisis inicial, repasándola múltiples ocasiones si es necesario. La cantidad de estas categorías dependerán de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema de análisis.
	2.2. Codificar todos los datos-notas de campo, transcripciones, etc.- permite la refinación del esquema de codificación, tomándose como regla general de <u>codificación</u> que estos códigos se ajusten a los datos y no de forma inversa.
	2.3. Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, de manera mecánica y no interpretativa, ya sea de forma manual o asistidos con programas informáticos.
	2.4. Evaluar los datos que han sobrado para determinar si algunos de estos pueden ajustarse a nuevas categorías de análisis y no forzando nunca su ingreso en el esquema de análisis y si no se ha realizado un ajuste analítico.
	2.5. Refinación del análisis, considerando que la codificación y separación de nuestros datos nos permitirá comparar diferentes fragmentos relacionados con temas, conceptos, proposiciones, entre otros.
3. RELATIVIZACIÓN DE LOS DESCUBRIMIENTOS <i>Comprender los datos en el contexto de su recolección, no descartándose nada</i>	3.1. Determinar si los [1] datos fueron solicitados o no, [2] la influencia del observador sobre el escenario y [3] las influencias de quienes estaban cuando se obtuvieron los datos, como por ejemplo directivos, supervisores, entre otros.
	3.2. Observar si son datos indirectos o directos, considerando que cuanto más hemos de utilizar los datos indirectos para realizar inferencias, menos seguridad tenemos con respecto a la validez de las interpretaciones y conclusiones.
	3.3. Considerar las fuentes en que basamos nuestras interpretaciones, ya sea de un informante o un grupo.
	3.4. Controlar nuestros propios supuestos, aunque sean difíciles de evitar. La autorreflexión crítica elemento clave para comprender nuestro análisis.

Nota: Adaptación personal en base a “Introducción a los métodos cualitativos de investigación” por S. J. Taylor y R. Bogdan, 1984, Copyright 1984 por Paidós.

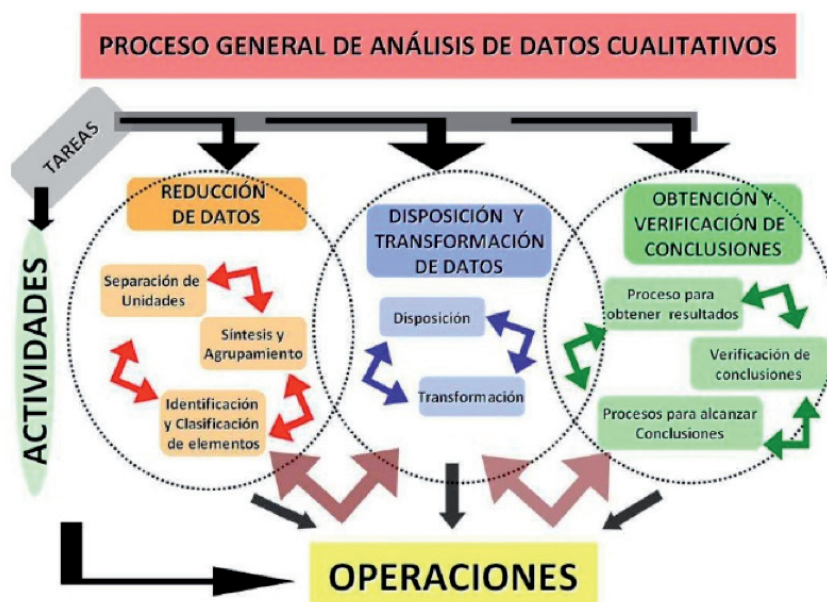


Figura 5. Esquema explicativo de proceso general de análisis cualitativo y las tareas implicadas en el trabajo con datos Adaptado de “Metodología de la investigación cualitativa” por G. Rodríguez, J. Gil Flores, y E. García Jiménez, 1999, p. 206. Copyright 1999 por Editorial Aljibe.

David Silverman (2006) plantea que a menudo los investigadores cualitativos en educación subestiman las potencialidades y riquezas de sus datos de cualitativos, pero existen diversas maneras para dar un gran alcance al análisis de diversos datos textuales, poniendo atención siempre en:

- 1. LA IMPORTANCIA DE CONTAR CON UNA ANALÍTICA CLARA:** Los estudios exitosos han de reconocer siempre el valor de trabajar con un enfoque claramente definido y solo después de haber elegido un enfoque se podrá contar con una “caja de herramientas” que proporcionará un conjunto de conceptos y métodos para seleccionar los datos y para iluminar el análisis y resultados futuros.
- 2. LA RELEVANCIA DE ESTABLECER UNA TEORÍA DE ANÁLISIS TEXTUAL:** No solo basta con una simple codificación de los datos y en su lugar tenemos que trabajar para mostrar cómo los diversos elementos teóricamente definidos son montados y organizados para generar nueva teoría, mediante la utilización del análisis profundo de los pequeños cuerpos teóricos producidos de forma pública en el portal Moodle-UAM (por ejemplo), considerando siempre la ética de la investigación y el respeto a la intimidad de los participantes.
- 3. LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DETALLADO DE DATOS:** El análisis textual dependerá siempre de un análisis extremadamente detallado, siendo imprescindible contar con un cuerpo inicialmente limitado de datos con los que trabajar. Consideremos absolutamente necesario segmentar la base de datos para establecer inicialmente aquellos elementos con los que se puede trabajar con mayores garantías, limitando el trabajo inicial a segmentos de datos.

Uwe Flick (2007) indica que es el propio análisis de los datos cualitativos el paso que demanda la mayor inversión de tiempo en la investigación, necesitando la mayor parte de los recursos de cualquier proyecto, emergiendo el uso de la computadora como un medio útil para apoyar este análisis cualitativo.

6. ESCOGIENDO TÉCNICAS: DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO AL DESARROLLO DEL COMPUTER-MEDIATED DISCOURSE ANALYSIS (CMDA)

Un buen diseño de investigación educativa es relevante para hacer una investigación con éxito y no servirá solamente desarrollar la escritura exitosa de una propuesta de investigación u organizar una base de datos enorme (Flick, 2007), obligándonos a contar con nuestra base de datos segmentada (ver figura 6). Podemos contar con un equipo de analistas entusiastas y expertos, ya es probable que ya se ha escogido un programa concreto, pero ¿ya se ha considerado cual es la técnica a utilizar?

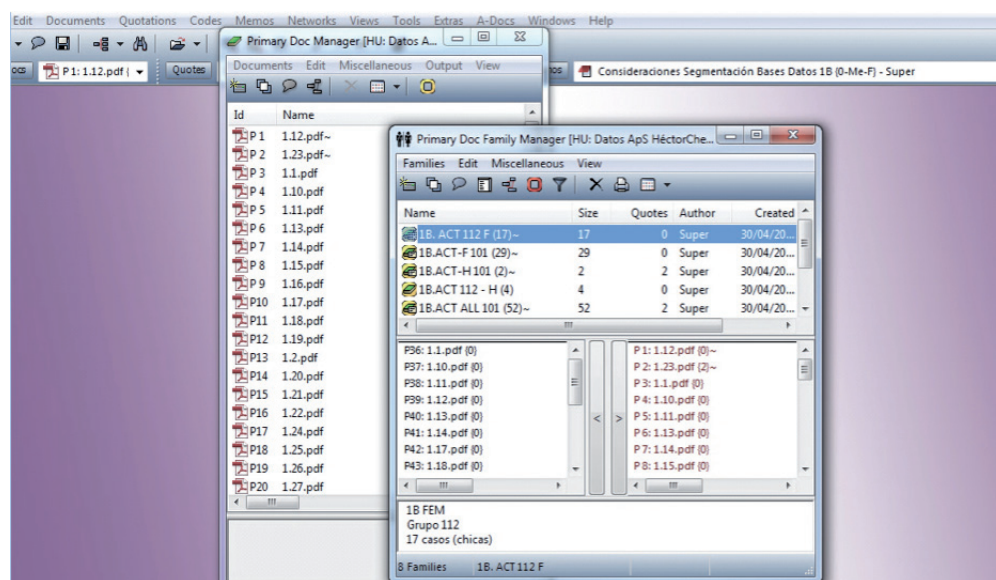


Figura 6. Captura de pantalla de segmentación de bases de datos en el Primary Docs Family Manager en Atlas.ti.

Silverman (2006) indica que el análisis de contenido es un método ampliamente aceptado en la investigación textual pues nos permite establecer una serie de categorías y luego determinar los incidentes que pueden asociarse en cada categoría. La fragmentación de los datos ha de comenzar a mostrar las categorías que explican teóricamente fenómenos, procesos, modelos y causas, pero como los enfoques de análisis de datos cualitativos gozan de una flexibilidad y apertura teórica (Flick, 2007), es necesario comprender que en una base de datos montada en Moodle es a la vez un espacio donde un número amplio de personas interactúan regularmente foros web, listas de correo, blogs y redes sociales (p.e. Twitter) permitiéndose mirar su comportamiento para orientar al mismo tiempo la comprensión de la naturaleza de la comunicación mediada por el ordenador y cómo se puede optimizar en contextos de uso específicos como las experiencias de ApS.

Dado que los participantes de un espacio virtual interactúan por medio del lenguaje verbal escrito mediante algún tipo de teclado (ver figura 7) la técnica denominada *Computer-Mediated Discourse Analysis* (Herring, 2004) permite aplicar métodos adaptados de disciplinas del lenguaje (p.e. lingüística, la comunicación y la retórica para el análisis de la comunicación mediada por ordenador), influenciados por el análisis de contenido.



Figura 7. Ejemplos de contenido en Moodle UAM y twitter @apsuam.

La técnica *Computer-Mediated Discourse Analysis* (CMDA en adelante) puede complementarse con diversas técnicas y métodos, analizando diversos registros de la interacción verbal (caracteres, palabras, expresiones, mensajes, intercambios, archivos, etc.) buscando un análisis de contenido de lenguaje totalmente centrado. Las buenas investigaciones que usan CMDA tienen cuatro características esenciales según Susan H. Herring (2004):

1. Es empíricamente responsable de los datos disponibles,
2. No es trivial,
3. Está motivada por una hipótesis y/o pregunta de investigación,
4. Es abierta y permite su modificación.

Los tipos CMDA se pueden usar en función al tema, al tiempo, al fenómeno, al individuo o grupo, por conveniencia y hasta de forma aleatoria. Para el caso inicial del estudio del ApS la técnica CMDA por fenómeno resulta ventajosa, pues otorga la ventaja de realizar un análisis en profundidad de un fenómeno nuevo (p.e. ApS en formación del profesorado en la UAM), asumiendo siempre la desventaja de la pérdida de información que solo puede originarse en los contextos reales y no en el tratamiento posterior de los datos.

El requisito fundamental que ha de considerarse para usar adecuadamente la CMDA como técnica de análisis cualitativo en ApS es que las categorías sean lo suficientemente precisas para permitir que los diferentes analistas codificadores puedan llegar a los resultados simila-

res cuando se recurra al examen del cuerpo de los materiales. Por ello es que las “*etiquetas*” o “*tags*” de los códigos, en línea por lo propuesto por Silver y Fielding (2008) han de ser asignados a los segmentos a considerar de los criterios de validez y fiabilidad, obligando a ser claros acerca de su uso y razonamiento. Esto da “*pistas de auditoría*” que permitirán ver como se construye la línea de investigación seguida.

Se ha de prestar especial atención a la “*fiabilidad*” de las “*medidas*” (asegurando que los diferentes analistas los utilizan de la misma manera) y la “*validez*” (a través de conteos precisos de uso de las palabras, en el caso que lo amerite), considerando los procedimientos para determinar la validez cualitativa de los estudios (Pérez Serrano, 1994b):

- **TRIANGULACIÓN:** Reunión de una amplia variedad de datos y métodos referidos al mismo problema de estudio, recogidos desde puntos de vista diferentes, con comparaciones múltiples sobre un mismo fenómeno. Existen diversos tipos de triangulación como la triangulación de tiempo, triangulación de espacio, combinación de niveles, triangulación centrada en el método, y la de investigadores.
- **SATURACIÓN:** Reunión de un número suficiente de evidencias que garantizan la credibilidad de la investigación, revisando el proceso o bien replicando el estudio para comprobar si los resultados se mantienen coherentemente.
- **VALIDEZ RESPONDENTE (NEGOCIACIÓN):** Los resultados de la investigación se contrastan con aportes de otros compañeros, informadores, observadores y personas implicadas en el asunto.

7. APOYO DE CAQDAS PARA LA EXPLOTACIÓN DE BASES DE DATOS

La actualidad investigadora comienza a tener como elemento característico la llegada de lo digital a todos los elementos y acciones humanas, haciéndose extensivo este hecho al análisis de datos cualitativos (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) y la diversidad de ofertas de paquetes informáticos conocidos como *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS) son prueba de lo expuesto.

Graham Gibbs (2007) indica que desde mediados de la década de 1980 la tecnología que ha tenido el mayor impacto en la investigación cualitativa ha sido el ordenador personal y el desarrollo de la ayuda de CAQDAS, pero ¿Qué incluye un paquete CAQDAS? La respuesta concreta es que incluye herramientas para organizar, explorar, integrar e interpretar datos cualitativos que el propio investigador ha de utilizar de acuerdo a las necesidades metodológicas y prácticas del proyecto (y las propias).

Al considerar estas dos premisas, asumimos que los programas nos ofrecen una variedad de servicios para ayudar a los analistas a examinar las características y relaciones en los documentos producidos para construir teoría, dado que los CAQDAS contienen varias herramientas que nos ayudarán a desarrollar ideas teóricas, hacer comparaciones y realizar diversas pruebas de hipótesis.

La investigación cualitativa ya experimenta los cambios tecnológicos que influyen en su carácter esencial y aunque la mayoría de los programas informáticos sirven para analizar

datos, hay también otros pasos en el proceso de investigación en los que se han de utilizar los ordenadores, entre los que se destacan (Flick, 2004):

1. Tomar notas de campo.
2. Pasar a limpio y transcribir las notas de campo: editar, ampliar y corregir.
3. Codificar: agregar palabras clave o etiquetación de segmentos de texto para su posterior recuperación.
4. Almacenamiento: mantención del texto en una base de datos organizada.
5. Búsqueda y recuperación: localización de segmentos relevantes de textos y hacer que estén disponibles para su inspección.
6. Enlazar datos: conexión de segmentos relevantes de datos, formando categorías, grupos o redes de información.
7. Elaboración de memorandos: escribir comentarios reflexivos sobre algunos aspectos de los datos como base para análisis de mayor profundidad.
8. Análisis de contenido: contar frecuencias, sucesión o localizaciones de palabras y frases.
9. Exposición de datos: colocar los datos seleccionados o reducidos en un formato condensado, organizados en forma de matriz o red.
10. Extracción de conclusiones y verificación: ayuda al analista en la interpretación de los datos expuestos y a someter a prueba para confirmar los hallazgos.
11. Construcción teórica: desarrollo de explicaciones sistemáticas coherentes conceptualmente de los hallazgos, examinación de hipótesis.
12. Creación de informes: provisionales y finales.

Christina Silver y Nigel Fielding (2008) advierten que las herramientas elegidas y el orden en el que se utilizan estas no deben estar establecidas por el software, determinando que sus corpus de datos se han de organizar y segmentar de diversas formas (p.e. titulación, materia, género).

Es necesario que los investigadores conozcan la diversidad de ofertas en el mercado de programas computacionales de análisis de datos cualitativos, lo que ha de permitir delimitar características comunes a considerar:

- Importar y mostrar textos enriquecidos,
- Construcción de una lista de códigos jerarquizada,
- Recuperación del texto que se ha codificado,

- Examen del texto codificado en el contexto del documento original,
- Escritura de memos que se pueden vincular a los códigos y documentos.

Aunque los CAQDAS han de ayudar considerablemente con la gestión de los grandes y complejos conjuntos de datos, Thomas J. Richards y Lyn Richards (1994) indican que el problema más importante de este tipo de software se produce al no automatizar la agrupación de codificaciones, llegando a ser entorpecedores si se trata de manejar un número elevado de códigos o referencias de código en los textos analizados. Por otra parte, Gibbs (2007) revela que los inconvenientes expuestos por algunos usuarios se expresan en:

- La existencia de una sensación distante sobre los datos,
- El diseño del software está demasiado influido por la Grounded Theory,
- Existe un exceso de énfasis en el código y en la simple recuperación de enfoques.

Si bien ya se puede optar por alguna de las ofertas de software que ofrece el mercado, hemos de alentarnos de responder las siguientes preguntas:

- ¿Conoce la oferta de CAQDAS en el mercado?
- ¿Cuál es el programa que mejor apoyará su estudio?
- ¿Tiene las competencias técnicas para afrontarlo?

8. A MODO DE CIERRE

Sabemos que el diseño de la investigación es determinante en la concepción para establecer el tipo de estudio a realizar y esta acción es significativa en toda investigación vinculada al ApS, en tanto el plan a seguir para la obtención y tratamiento de los datos necesarios ha de reflejarse en nuestros planes o esquemas de trabajos de investigación, debiendo determinar claramente los procedimientos guía del estudio, incluyendo el cuándo, el quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos.

La comprensión de los elementos básicos de la investigación cualitativa etiquetada como “comprensiva” es imprescindible antes de actuar. Siguiendo esta línea, el análisis cualitativo es necesario en nuestros procesos de investigación y requiere la comprensión acertada del conjunto de transformaciones y operaciones que implican manipular y reflexionar sobre los datos a fin de extraer significados en relación a nuestros problemas de investigación.

El contar con un enorme corpus de datos cualitativos en sus bases de datos (p.e. Moodle-UAM) concibe necesario conocer y escoger las estrategias pertinentes para realizar una explotación eficaz y de alta calidad investigativa.

Nuestra experiencia inicial en la metodología cualitativa y en el uso del software es muy diversa, lo que nos planteó la necesidad de establecer un espacio colectivo donde poder realizar el trabajo. Por ello el impulso de la iniciativa UAM SERVICE-LEARNING & CAQDAS NETWORKING PROJECT no es un mero antojo y puede convertirse para nuestro equipo

en un espacio de trabajo colegiado entre becarios, investigadores en formación y expertos de diversa índole (p.e. bibliotecarios, metodólogos), considerando que el trabajo colaborativo respalda la calidad de nuestro trabajo. Creemos que colaborar en investigación no es sólo un proceso de coescribir textos, si no que es un proceso de comunicación, de construcción de una comunidad con identidad y de desarrollo del conocimiento en aras de la transformación colectiva y mejora social.

Desde los espacios desarrollados reconocemos que las plataformas virtuales de enseñanza como Moodle son poderosas fuentes documentales que pueden convertirse en potentes bases de datos longitudinales, permitiendo monitorizar eficazmente procesos académicos del ApS, estableciendo posibilidades infinitas de explotación. Las operaciones de transformación y organización del material (p.e. archivos *.htm* transformados en archivos *.pdf*) son uno de los procesos de mayor complejidad y laboriosidad del proceso de investigación, pero seleccionando la técnica adecuada (CMDA en nuestro caso) y utilizando el apoyo del CAQDAS es posible que cualquier emprendimiento prospere y se convierta en una investigación de alta calidad e impacto.

REFERENCIAS

- Darling-Hammond, L., Grossman, P., Hammerness, K., Rust, F. y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390–441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fertman, C. I. y Yugar, Y. (2003). Creating and Utilizing Databases on Service-Learning. En S. Billig y A. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning* (pp. 338- 376). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. Londres: SAGE.
- Flournoy, C. (2007). Investigative reporting and service learning. *Journalism and Mass Communication Educator*, 62(1), 47-61. doi: 10.1177/107769580706200105
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación educativa*. Madrid: UNED.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Londres: SAGE.
- Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis. An Approach to researching online behavior. En S. A. Barab, R. Kling y J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby (Ed.), *Service learning in higher education* (pp. 2-25). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kiely, R. y Hartman, E. (2010). Qualitative research in international service-learning. En R. Bringle, J. Hatcher y S. Jones (Eds.), *Research perspectives in international service-learning* (Vol. 1, pp. 291–318). Sterling, VA: Stylus.

- Lundy, B.L. (2007). Service learning in life-span developmental psychology: Higher exam scores and increased empathy. *Teaching of Psychology*, 34(1), 23- 27.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- 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). Recuperado de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Richards, T. J. y Richards, L. (1994). Using computers in qualitative analysis. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín. M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Silver, C. y Fielding, N. (2008). Using computer packages in qualitative research. En C. Willig y W. Stainton-Rogers (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 334-351). Londres: SAGE.
- Silverman, D. (2006). *Interpretating Qualitative Data* (3ª ed.). Londres: SAGE.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Walker, J. C. y Evers, C. W. (1997). Research in Education: Epistemological Issues. En J. P. Keeves (Eds.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 22-31). Oxford: Elsevier Science.



**PERCEPCIÓN DE UNIVERSITARIOS DEL AVANCE
EN EL CONOCIMIENTO TRAS EXPERIENCIAS APS**

Magdalena P. Andrés Romero, Mercedes Fernández-Torres,
Margarita Salvador Granados y Pilar Sánchez-López

Departamento de Psicología
Universidad de Almería



1. INTRODUCCIÓN

Si alguna ventaja podemos observar en la puesta en marcha del EEES ha sido la autoevaluación de la propia práctica educativa, el análisis de las necesidades del alumnado y la preocupación por la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Este trabajo es un ejemplo de ello, entre otros muchos (Goñi Zabala, 2005; Rué, 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007, Argos, Ezquerro, Osoro, Salvador y Castro, 2013; Doménech Betoret, 2013; Delgado, 2014).

La implantación de los nuevos Grados en Psicología y Educación Infantil, Primaria, Educación Social, ..., en la Universidad de Almería nos llevó a replantearnos cómo alcanzar las competencias planteadas en estas titulaciones y, en concreto, en las asignaturas del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Una vez identificado que nuestros principales objetivos eran despertar en los estudiantes el interés en los contenidos propios de la psicología y el compromiso con el trabajo bien hecho, restaba encontrar la metodología apropiada para conseguirlo y evaluar si efectivamente era así. De este modo, en el curso 2011-12 iniciamos el desarrollo de las prácticas con este objetivo, utilizando la metodología de aprendizaje servicio (en adelante ApS), en las asignaturas de “Introducción a la Psicología del Desarrollo y de la Educación” de 1º de Grado de Psicología, “Psicología de la Instrucción” de 4º de Licenciatura de Psicopedagogía y “Dificultades de aprendizaje y “Atención Temprana” de 2º de Grado de Educación Infantil.

Tras la primera toma de contacto y satisfechos con la experiencia, decidimos continuar su aplicación en los siguientes años académicos (Andrés, Fernández y Sánchez López, 2013; Fernández et al. 2014), hasta la fecha. En relación a los cursos 2011-12 y 2012-13, a los que nos referiremos en este trabajo, la metodología ApS se desarrolló en todas las asignaturas a lo largo del primer cuatrimestre, durante aproximadamente 3-4 horas semanales (de docencia presencial en el aula). En concreto, las prácticas consisten en elaborar materiales educativos, tomando como punto de partida los contenidos propios de cada asignatura pero, en todos los casos, con la misma metodología: en pequeños grupos e intercalando contenidos más “teóricos” con los “prácticos” de aprendizaje-servicio los estudiantes deben primero, realizar un análisis de necesidades de los destinatarios; después, planificar y diseñar el trabajo y, por último, ejecutarlo. Las prácticas finalizan con una exposición de los materiales y su posterior distribución por los centros educativos y entidades sociales de la provincia de Almería, entre las que se encuentran desde Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, Centros de atención temprana, Asociaciones (de Síndrome de Down o Autismo, entre otras) y, en menor medida, Residencias de Mayores.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que las prácticas ApS se diseñaron para despertar el interés en los estudiantes por los contenidos propios de la psicología y lograr su compromiso con el trabajo bien hecho, el principal objetivo que motivó plantear la presente investigación fue conocer la percepción de los propios estudiantes sobre su participación en este tipo de prácticas, a diferencia de otras. En concreto, conocer si atribuyen a este tipo de metodología:

- Cambios en el conocimiento, tanto de tipo conceptual, procedimental como actitudinal.
- Logro de los aprendizajes conseguidos.

También se propone como objetivo el conocer la valoración general que hacen de la experiencia. Como objetivos secundarios, observar si existen diferencias por sexo, titulación y año académico en que se realizan las prácticas.

Todo ello con el propósito final de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este tipo de estudios universitarios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

Han participado en la investigación un total de 500 estudiantes, 428 mujeres y 72 hombres, de entre 18 y 59 años de edad. 329 estudiantes fueron participantes en las prácticas durante el curso académico 2011-12 (105 estudiantes del Grado en Psicología, 55 de Licenciatura de Psicopedagogía y 169 de Grado en Educación Infantil) y 171 durante el curso 2012-13 (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Distribución de Participantes

		Curso 2011/12			Curso 2012/13		Total
		Psicología	Psicopedagogía	Ed. Inf.	Ed. Inf.		
Sexo	Mujer	73	35	160	160	428	
	Hombre	32	20	9	11	72	
Total		105	55	169	171	500	

Nota: Creación personal.

Los estudiantes de Grado de Psicología cursaban la asignatura de 1er. curso “Introducción a la Psicología del Desarrollo y de la Educación”; los de Licenciatura de Psicopedagogía, la asignatura de 4º “Psicología de la Instrucción”. En el caso de los estudiantes de Grado de Maestro de Infantil, tanto del año académico 2011-12 como 2012-13, realizaban las prácticas de las asignaturas “Dificultades de Aprendizaje” y “Atención Temprana”, de 2º curso.

3.2. Diseño de la investigación

Una vez finalizadas las prácticas, y antes de conocer las calificaciones finales obtenidas en la asignatura, se evaluó la percepción de los estudiantes a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*. Los cuestionarios se administraron de manera colectiva en cada grupo de estudiantes, cuidando en todos los casos la comprensión del mismo y su compromiso con la veracidad de sus respuestas.

3.3. Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido el Cuestionario sobre Satisfacción de Experiencias Aprendizaje y Servicio (CSEAS) de Fernández y Andrés (Salvador et al., 2013). Se trata de un

cuestionario de opinión, anónimo, compuesto de un total de 33 ítems, en su mayoría de escala tipo Likert.

Los resultados que aquí se presentan hacen referencia a 3 ítems (Ver Tabla 2), acordes a los objetivos planteados en este trabajo.

Tabla 2.

Ítems analizados del Cuestionario sobre Satisfacción de Experiencias Aprendizaje y Servicio (CSEAS)

1. Indica en qué grado han cambiado tus conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales como consecuencia de haber realizado estas prácticas (cuando 1 es nada, 2 es casi nada, 3 es algo, 4 es bastante y 5 es mucho)					
Conceptuales (sobre hechos, ideas, teorías,...)	1	2	3	4	5
Procedimentales (relacionados con el desarrollo de acciones, toma de decisiones,...)	1	2	3	4	5
Actitudinales (opiniones, actitudes, valores, hábitos,...)	1	2	3	4	5
2. ¿Crees que lo que has aprendido se hubiera aprendido también a través de otro tipo de actividades prácticas más habituales? (búsqueda de información, análisis de vídeos, trabajo de casos en el aula...)					
	Si	No	No estoy seguro/a		
3. En definitiva, ¿cómo calificarías esta experiencia? (cuando 1 es muy mala, 2 es mala, 3 es regular, 4 es buena y 5 es muy buena)					
	1	2	3	4	5

Nota: Creación personal.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos son los que siguen a continuación se presentan siguiendo el orden de los objetivos principales y secundarios descritos anteriormente.

4.1. Cambios en el conocimiento

4.1.1. Resultados generales

Los datos globales muestran que en torno al 50% de los estudiantes perciben “Bastante” avance en sus conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal; entre el 20-30% perciben “Mucho” avance y entre el 20-25% ven “Algo” de avance. Entre un 1-3% no ven “Nada” de avance (Ver Figura 1).

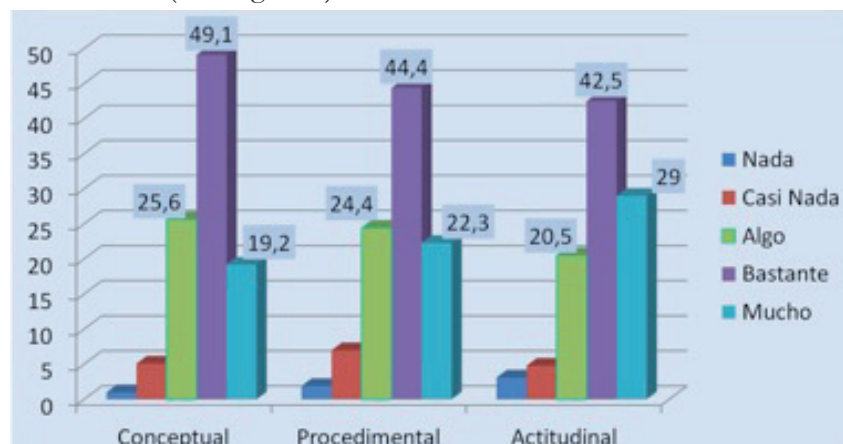


Figura 1. Resultados globales de percepción del cambio en el conocimiento (en %).

En relación al cambio en el conocimiento conceptual, casi el 70% de los estudiantes participantes perciben que ha cambiado “Bastante” y “Mucho” como consecuencia del tipo de

prácticas realizadas, del 30% restante un 25,6% considera que ha cambiado “Algo” y menos del 5% “Casi nada” o “Nada”. También son más del 65% de los sujetos que perciben un cambio en el conocimiento procedimental. En este caso es mayor el porcentaje que consideran que el cambio ha sido “Mucho” (22,3%). Los resultados también muestran como el mayor avance lo perciben los estudiantes en el conocimiento actitudinal, en el que más del 71% indican que ha cambiado “Mucho” (casi un 30% de los participantes) y “Bastante” (un 42,5%).

4.1.2. Diferencias por sexos

Si analizamos los resultados por sexos, podemos observar como las mujeres perciben que los tres tipos de conocimiento cambian “Mucho” en mayor medida que en los hombres (Ver tabla 3).

Tabla 3.
Cambios percibidos en el conocimiento en función del sexo (en %)

	Conceptual		Procedimental		Actitudinal	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Nada	1,2	0,0	1,9	1,4	3,1	2,9
Casi Nada	5,3	4,2	6,1	12,7	3,9	10,1
Algo	26,1	22,5	22,8	33,8	20,1	23,2
Bastante	47,8	56,3	44,8	42,3	42,6	42,0
Mucho	19,6	16,9	24,5	9,9	30,3	21,7

Nota: Creación personal.

Mientras casi un 73% de las mujeres señalan “Bastante” y “Mucho” cambio actitudinal, seguido de procedimental y conceptual. Un 73% de los hombres destacan el cambio conceptual, seguido del actitudinal y procedimental.

4.1.3. Diferencias por titulación.

Las diferencias por titulación se describen en la Tabla 4. Mientras que son más los estudiantes de Educación Infantil que destacan los cambios a nivel actitudinal, son más los estudiantes de Psicopedagogía que destacan los cambios a nivel conceptual y procedimental. En todos los casos, los estudiantes de Psicología perciben cambios en el conocimiento en menor medida que los estudiantes de las otras dos titulaciones.

Tabla 4.
Cambios percibidos en el conocimiento en función de la titulación (en %)

	Conceptual			Procedimental			Actitudinal		
	Psicolog.	Psicop.	Ed. Inf	Psicolog.	Psicop.	Ed. Inf	Psicolog.	Psicop.	Ed. Inf
Nada	1,9	0,0	0,9	3,8	1,9	1,2	6,7	3,8	1,8
Casi Nada	5,8	3,6	5,2	14,4	5,8	4,9	9,6	3,8	3,4
Algo	36,5	18,2	23,3	31,4	6,8	61,9	28,8	22,6	17,5
Bastante	43,3	60,0	49,1	34,6	50,0	46,6	34,6	41,5	45,2
Mucho	12,5	18,2	21,5	11,5	26,9	25,0	20,2	28,3	32,0

Nota: Creación personal.

Los estudiantes de Psicopedagogía (“Psicología de la Instrucción” de 4º curso) son los que en mayor porcentaje describen “Bastante” y “Mucho” cambio en sus conocimientos fruto

de las prácticas utilizadas: en mayor medida cambio conceptual (78%), seguido de procedimental (77%) y actitudinal (70%). En cambio, los estudiantes de Psicología (“Introducción a la Psicología del Desarrollo y de la Educación de 1er. curso) son los que en menor porcentaje perciben “Mucho” y “Bastante” cambio: conceptual (56%), actitudinal (55%) y procedimental (46%). Dentro de esta titulación siguen siendo más los que perciben “Mucho” y “Bastante” cambio en el conocimiento conceptual y actitudinal, pero no procedimental que en mayor medida perciben “Algo” y “Bastante”.

Los estudiantes de Grado de Educación Infantil (“Dificultades de Aprendizaje” y “Atención Temprana” de 2º curso) también en un alto porcentaje describen “Mucho” y “Bastante” cambio. Más del 77% destacan el actitudinal, seguido del procedimental (72%) y conceptual (71%).

4.1.4. Diferencias por año académico

Los resultados que se desprenden del análisis del cambio en el conocimiento percibido por los estudiantes tras la experiencia en ApS muestran que -tanto en el conocimiento conceptual, como procedimental y actitudinal- es mayor el porcentaje de estudiantes que perciben “Mucho” y “Bastante” cambio en el curso 2012-13 que en el curso 2011-12 (Ver Tabla 5).

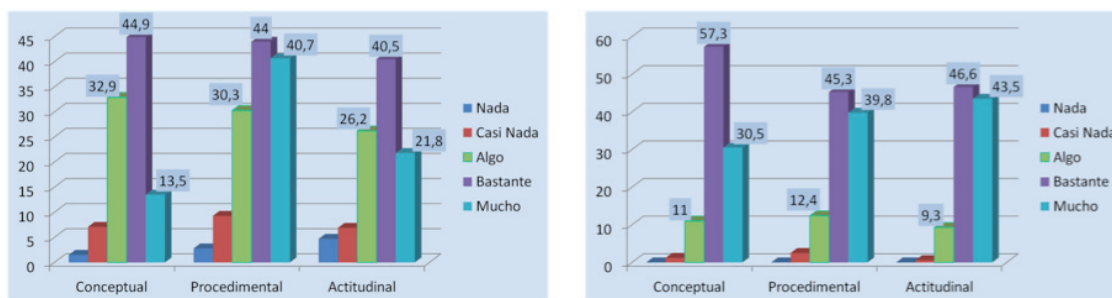
Tabla 5.
 Cambios percibidos en el conocimiento por año académico (en %)

	Conceptual		Procedimental		Actitudinal	
	11-12	12-13	11-12	12-13	11-12	12-13
Nada	1,5	0,0	2,8	0,0	4,7	0,0
Casi Nada	7,1	1,2	9,3	2,5	6,9	0,6
Algo	32,9	11	30,3	12,4	26,2	9,3
Bastante	44,9	57,3	44	45,3	40,5	46,6
Mucho	13,5	30,5	40,7	39,8	21,8	43,5

Nota: Creación personal.

En ambos cursos académicos son más los estudiantes que perciben cambios que los que indican “Casi nada” o “Nada” de cambios en su conocimiento. Son más los estudiantes que destacan los cambios a nivel actitudinal (llega al 90% en 2012-13), seguido del conceptual (88% en el segundo curso utilizando esta metodología) y procedimental (85%).

En concreto, de un curso académico al siguiente, es mayor el aumento del porcentaje de estudiantes que indican que ha habido “Mucho” cambio actitudinal (más de un 22% más) y conceptual (un 17% más). En cambio, es ligeramente menor (1%) el porcentaje de estudiantes que en 2012-13 perciben “mucho” cambio a nivel procedimental, que consideran que cambia “Bastante” en mayor medida. En correspondencia a estos resultados, es menor el porcentaje de estudiantes que en el curso 2012-13 indican que el cambio en su conocimiento ha sido “Nada” o “Casi nada” o “Algo”, como puede apreciarse en la Figura 2.



Curso 2011-12
 Curso 2012-13
 Figura 2. Resultados de percepción del cambio en el conocimiento en estudiantes en los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 (en %).

4.2. ¿Mismos aprendizajes con otra metodología?

En relación al segundo objetivo planteado en la investigación, respecto a si perciben los estudiantes que los aprendizajes logrados son fruto de la metodología de prácticas utilizada, los resultados han sido los siguientes.

4.2.1. Resultados generales

Los datos globales muestran que casi un 60% de los estudiantes participantes declaran que sus aprendizajes “No” hubieran sido los mismos a través de otro tipo de actividades prácticas. Menos de la mitad (un 23%) “No está seguro” y no llega al 18% de los estudiantes que declaran que “Sí” podrían haberse logrado los aprendizajes con otras actividades (Ver Figura 3).

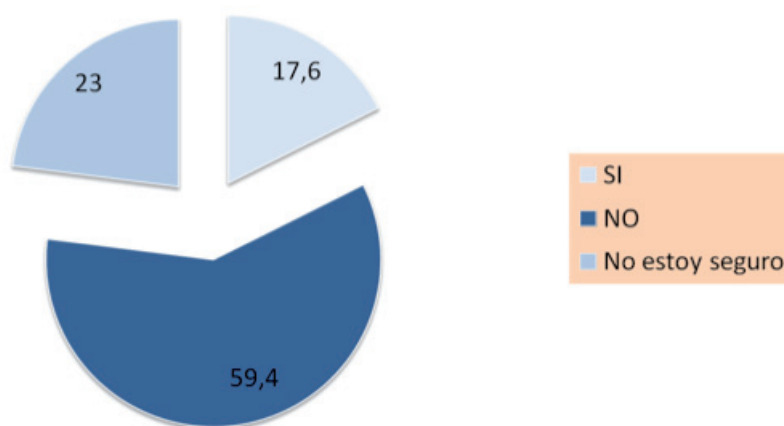


Figura 3. Resultados de percepción de logro de los mismos aprendizajes con la metodología ApS frente a otras (en %).

4.2.2. Diferencias por sexos

Si analizamos los resultados por sexos encontramos un porcentaje similar (en torno al 60%) de alumnas y alumnos que consideran que “No” se hubieran alcanzado los mismos aprendizajes con otras actividades (Ver figura 4).

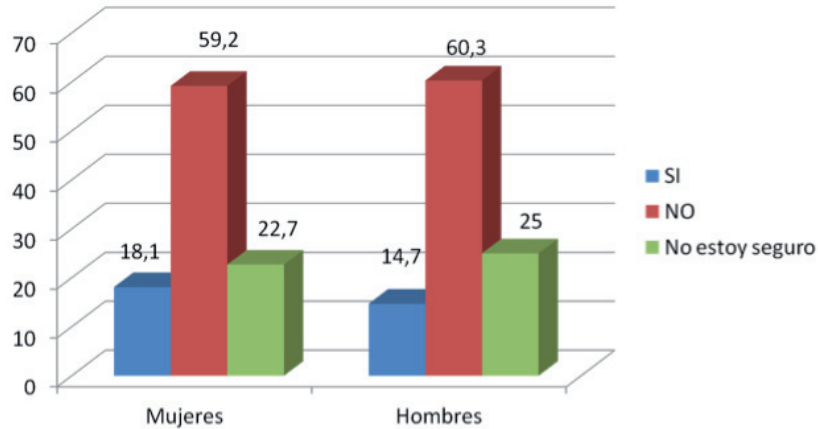


Figura 4. Diferencias por sexo en la percepción de logro de los mismos aprendizajes con la metodología ApS frente a otras (en %).

4.2.3. Diferencias por titulación

En la Figura 5 se muestran los resultados sobre la percepción de si se hubieran alcanzado los mismos aprendizajes con otras actividades en función de la titulación cursada.

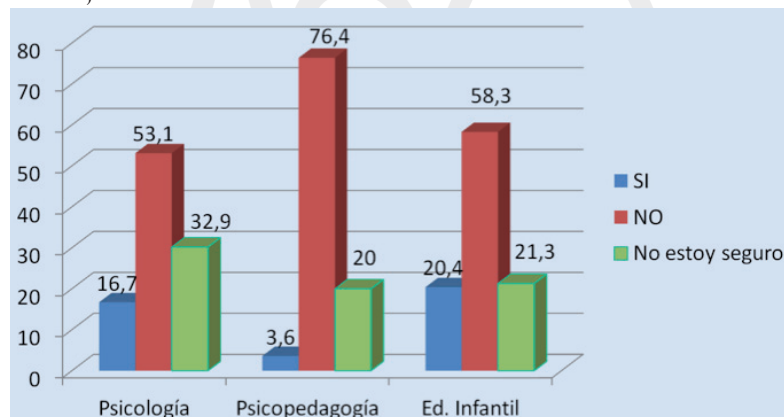


Figura 5. Diferencias por titulación en la percepción de logro de los mismos aprendizajes con la metodología ApS frente a otras (en %).

Un 76% de los estudiantes de 4º de Psicopedagogía expresan que “No” se hubieran alcanzado los mismos aprendizajes con otra metodología. Un 58,3% de los estudiantes de 2º de Grado en Educación Infantil tiene la misma opinión, seguido por el 53,1% de los estudiantes de Grado en Psicología. También son menos (no llega a un 4%) los estudiantes de Psicopedagogía que -en correspondencia con los resultados anteriores- opinan que sí se alcanzarían los aprendizajes con otras actividades o que no están seguros (un 20%). En cambio, no hay grandes diferencias en el porcentaje de los estudiantes de Educación Infantil que no están seguros (21,3%) u opinan que sí (20%). Es mayor el porcentaje de los estudiantes de psicología que no está seguro (casi el 33%) frente a los que sí están seguros que con otras actividades también se alcanzarían los mismos aprendizajes (casi el 17%).

4.2.4. Diferencias por año académico

Si analizamos los resultados por curso académico observamos una disminución del porcentaje de estudiantes que percibe que los aprendizajes logrados son fruto de la metodología de prácticas utilizada un 51% de estudiantes en 2012-13 frente a un 64% en 2011-12 (Ver Figura 6).

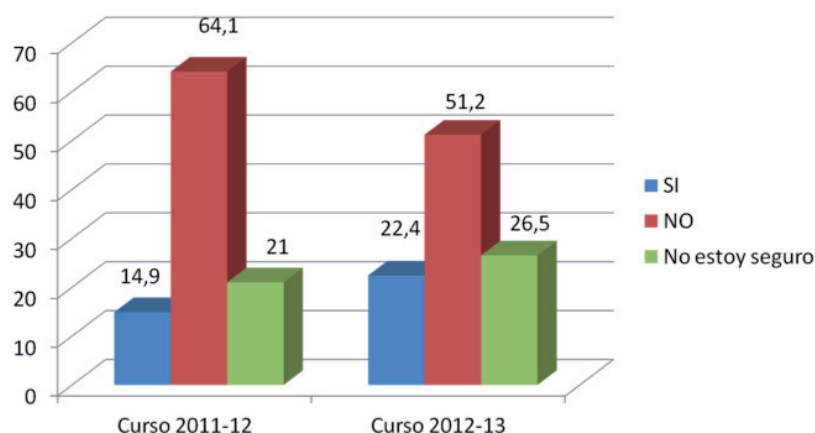


Figura 6. Diferencias por curso académico en la percepción de logro de los mismos aprendizajes con la metodología ApS frente a otras (en %).

En ambos cursos académicos es mayor el porcentaje de estudiantes que “No está seguro” si se alcanzarían los mismos aprendizajes con otras actividades que los que están seguros que “Sí”, aunque en ambos casos aumentan los porcentajes en el curso 2012-13.

4.3. Valoración final

Como último objetivo de nuestro trabajo está el conocer la valoración que realizan de la experiencia en ApS.

4.3.1. Resultados generales

Los datos globales se muestran en la Figura 7. Más de un 80% realiza una valoración positiva de la experiencia “Muy buena” (el 44,5%) y “Buena” (38%,7%).

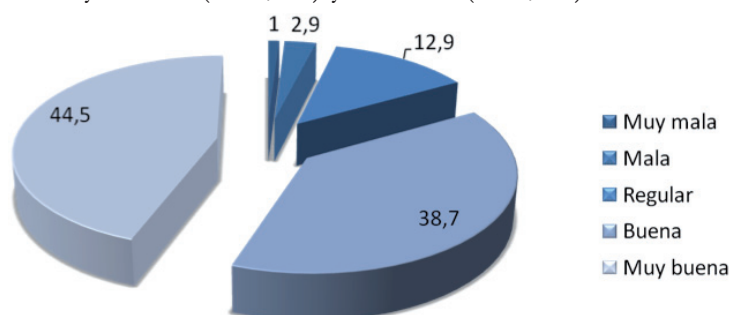


Figura 7. Valoración general de la metodología ApS (en %).

4.3.2. *Diferencias por sexos*

Si analizamos los resultados por sexos, las mujeres realizan una mejor valoración (Ver Figura 8). Casi el 47% de las alumnas califica la experiencia de “Muy buena” mientras lo hace así el 31% de los alumnos. Más del 50% de los alumnos califican la experiencia de “Buena”, mientras las chicas lo hacen en un 36,5%.

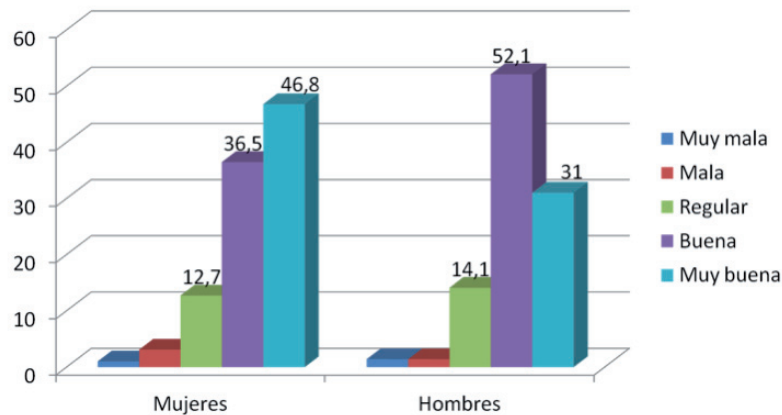


Figura 8. Valoración por sexos de la metodología ApS (en %).

En torno al 3% de los chicos y de las chicas califica la experiencia de “Muy mala” o “Mala”.

4.3.3. *Diferencias por titulación*

Los resultados de la valoración de las prácticas con la metodología ApS son distintos en función de la titulación (Ver Figura 9). Aunque en general se aprecia la calificación como “buena” y “muy buena” en las tres titulaciones, son los estudiantes de 4º de Psicopedagogía los que mejor califican la experiencia: un 51% la valora como “muy buena” y un 42% como buena, un 7% como regular y ningún estudiante la valora como “muy mala” o “mala”.

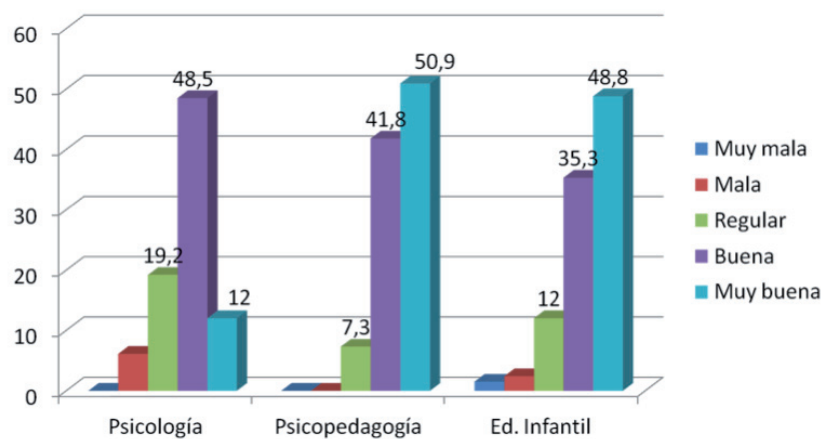


Figura 9. Valoración por titulación de la metodología ApS (en %).

Un 48% de los estudiantes de 1º de Psicología valora la experiencia como “buena” y un 12% como “muy buena”. Sin embargo, un 19% las percibe como “regular” y un 6% como “mala”, aunque ningún estudiante lo hace como “muy mala”.

Respecto a los estudiantes de 2º de Educación Infantil, en mayor medida (49%) califican la metodología utilizada de “muy buena” y un 35,3% de “buena”. Es en esta titulación en la única en la que se encuentra el porcentaje de estudiantes que califican la experiencia de “muy mala” (1,5%) y “mala” (2,4%).

4.3.4. Diferencias por año académico

Como se observa en la figura 10, el porcentaje de estudiantes que califica la experiencia como “muy buena” es llamativamente superior (un 74,3%) en el curso 2012-13, que junto al 24,6% que la valoran como “buena” hacen que sólo el 1,2% de los estudiantes del curso 12-13 consideren que la experiencia ha sido “regular” o “mala” y ninguno considera que haya sido “muy mala”. En el curso 2011-12 casi el 75% califican las prácticas como “muy buenas” (28,4%) o “buenas” (46,4%), aunque hay más estudiantes que en el curso 12-13 que las valoran como “regular” (19,6%), “malas” (4,1%) o “muy malas” (1,6%) (pese a seguir siendo los menos).

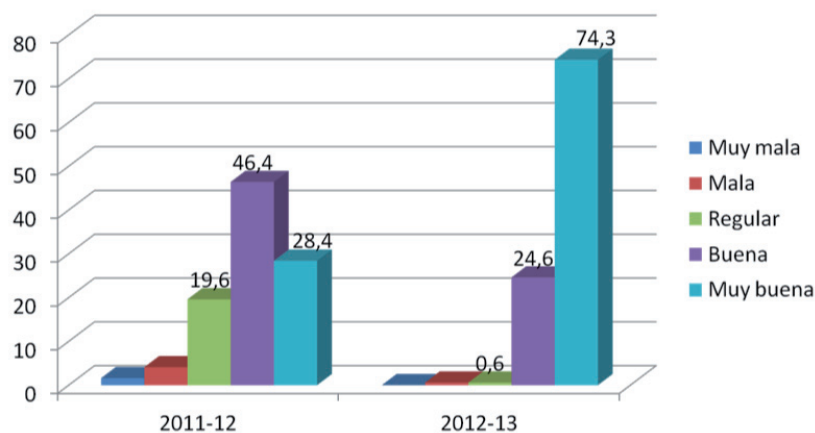


Figura 10. Valoración por año académico de la metodología ApS (en %).

5. CONCLUSIONES

Los resultados mostrados nos permiten establecer algunas conclusiones respecto a los objetivos planteados, a la vez que abren nuevas vías para continuar trabajando.

En primer lugar, constatar que no sólo es una percepción por parte del profesorado los cambios que se producen en el conocimiento como fruto de la metodología ApS. Los resultados generales constatan que en todos los casos son más los estudiantes que perciben el cambio que aquellos que no lo hacen o lo hacen poco. Especialmente, se percibe el cambio a nivel actitudinal, seguido del conceptual o procedimental encontrando ya sí, diferencias por sexo y titulación. Estos datos contrastar con las conclusiones de Folgueiras, Luna y Puig (2013) ya que si bien los estudiantes perciben avance en los aprendizajes conceptuales otro

tipo de aprendizajes con implicaciones personales y ciudadanas, relacionados con conocimientos más amplios, no saben bien dónde encasillarlos. Esta información, podría ayudar a comprender los resultados obtenidos por sexo. Un mayor porcentaje de mujeres destacan el cambio actitudinal, seguido de procedimental y conceptual. El mayor porcentaje de los hombres, en cambio, indica el cambio conceptual, seguido del procedimental y actitudinal (aunque en este caso un 21% indica que cambia “mucho”). También encontramos diferencias por titulación que no sólo atribuimos a la titulación en sí, si no al curso en el que se enmarca la experiencia ApS, ya que a mayor nivel mayor percepción de avance en el conocimiento se produce: estudiantes de 4º de psicopedagogía, seguidos de 2º de educación infantil, seguidos de los estudiantes de 1º de psicología. Aunque no podrían descartarse otras variables académicas (dificultad de la materia o curso) o psicológicas (personalidad, estrategias de aprendizaje,..) que podrían estar influyendo. Si realizamos el análisis en función del curso académico, es percibido en mayor medida por los estudiantes participantes en la experiencia ApS del curso 2012, hecho probablemente debido a la experiencia en la puesta en práctica y probablemente mejoras en el seguimiento y evaluación de los proyectos (como también apuntan Folgueiras et al., 2013).

Respecto al segundo objetivo, no queda del todo claro si los estudiantes perciben la metodología ApS como la única vía para alcanzar los aprendizajes de cada asignatura. Aunque en torno al 50% de los participantes considera que no sería posible alcanzarlos mediante otras actividades, a excepción de los estudiantes de Psicopedagogía que realiza esta consideración un 75%, el resto no está seguro o considera que sí sería posible hacerlo a través de otra metodología. Esta última opción es indicada en menor medida en todos los casos, lo que nos hace pensar que quizás la experiencia de los estudiantes de 4º curso respecto a los diferentes tipos de metodologías utilizadas en las prácticas de las asignaturas les hacen señalar la “particularidad” de éstas frente a otras actividades y a diferencia de los estudiantes de 2º y 1er curso, que aún no están seguros de qué otras prácticas podrán realizar y qué aprendizajes se logran con ellas.

Por último, podemos confirmar la satisfactoria percepción que los estudiantes tienen de las prácticas a raíz de la calificación que realizan de las mismas. Probablemente, cualquier tipo de práctica es bien valorada por los estudiantes pero encontramos especialmente positivos nuestros resultados si tenemos en cuenta que, en general, son valoradas como buenas o muy buenas por un 80% de los participantes; son mejor valoradas por los estudiantes que están finalizando sus estudios (4º curso de Psicopedagogía), el 93% las califica como buenas y muy buenas; y en el curso 2012-13, tras la experiencia y el análisis de los resultados del curso anterior, casi el 75% de los estudiantes califica la experiencia como “muy buena”. Diferentes motivos podrían estar contribuyendo a la satisfacción con las prácticas realizadas. Por un lado, coincidiendo con la revisión de Doménech Betoret (2013), la reflexión sobre la propia práctica educativa mejora la satisfacción profesional del docente ya que la investigación que realiza sobre ésta sirve de ayuda para comprenderla y transformarla, sirviendo de base también para conseguir mejorar las propias competencias docentes. Esta mejora de las competencias docentes, contribuirían a su vez a mejorar la motivación e implicación en el seguimiento del trabajo de los estudiantes, lo que sin duda también lleva a su mejor valoración del trabajo. Por otro, la metodología ApS considerada como una metodología activa que favorece el desarrollo de proyectos y el aprendizaje de habilidades de autogestión tanto individual como de equipo, son hechos confirmados también por otras investigaciones (ver

revisión en Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2013) como factores bien valorados por los estudiantes. Estas razones junto a la importancia de la contribución social en las prácticas ApS y el bienestar de los estudiantes al que les conduce (Simó, Ginesta y San Eugenio, 2010; Folgueiras, Luna y Puig, 2013), especialmente en el momento de crisis económica y social en el que nos encontramos, creemos que son sin duda aspectos explicativos de estos resultados.

Podemos concluir que merece la pena el esfuerzo invertido si los propios estudiantes valoran y perciben el avance en sus conocimientos fruto de la puesta en práctica de esta metodología, como constatamos. Entendemos que la energía y tiempo (por no hablar del dinero) que los estudiantes emplean en desarrollar los materiales educativos no sólo es clave para que mejoren sus conocimientos conceptuales y procedimentales relacionados con la asignatura, sino también actitudinales, con lo que su utilidad va más allá de la profesionalidad y se extiende a su participación social y ciudadana lo que a su vez contribuye a una muy buena valoración de las prácticas. Por todo ello, y aunque no concluye aquí el trabajo puesto que siguen pendientes muchos resultados por analizar, concluimos la presentación de esta investigación poniendo de manifiesto lo alentador de los resultados y la necesidad de continuar buscando apoyos para seguir avanzando en la puesta en práctica de esta metodología y en el análisis y reflexión sobre cómo mejorar su puesta en práctica.

REFERENCIAS

- Andrés, M. P., Fernández, M., y Sánchez-López, P. (2013, Mayo). Análisis del Servicio del Proyecto “Elaboración de Materiales Educativos”. *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*, Almería.
- Argos, J., Ezquerro, P., Osoro, J. M., Salvador, L. y Castro, A. (2013). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): sus prácticas, preferencias y evolución. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 181-194.
- Delgado, J. J. V. (2014). Nuevas fórmulas docentes en el EEES. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (33), 143-144.
- Doménech Betoret, F. (2013). Un modelo instruccional para guiar la reflexión y la investigación en el aula: el modelo de calidad de situación educativa. *Electronic Journal in Educational Psychology*, 11(1), 239-260.
- Fernández, M., Andrés, M. P., Salvador, M., Álvarez, J., Mercader, I., Garzón, A.,...Belmonte, C. (2014). La aplicación de la Metodología Aprendizaje-Servicio en la Elaboración de Materiales Educativos. En J. Márquez Membrive y S. Jiménez Becker (Coords.) *VII Memoria sobre Innovación docente en la Universidad de Almería (Curso académico 2012-13)*. Almería; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. [Versión CD]
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y Servicio: estudio del grado de satisfacción de los estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, Sept-Diciembre, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Goñi Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

- Rodríguez-Martín, A y Álvarez-Arregui, E. (2013). Metodologías y recursos en las titulaciones de Grado: Perspectiva de estudiantes y responsables institucionales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 105-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180861>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salvador, M., García, C., Fernández, M., Fernández, A., Mercader, I. y Andrés, M.P. (2013, Mayo). Satisfacción de los alumnos de la UAL en relación a la experiencia Aprendizaje Servicio. *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*, Almería.
- Simó, S., Ginesta, X. y San Eugenio, X. de. (2010). Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprenduría social. *Historia y Comunicación Social*, 18, 627-238. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44265
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y los alumnos). Propuestas de mejora en el EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.





**LA MENTORÍA EN UN PROGRAMA BILINGÜE:
UN RECURSO CLAVE PARA AUMENTAR LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BILINGÜE**

José Luis Arco-Tirado, Stephen Hughes,
Francisco Domingo Fernández-Martín y Jorge Torres-Marín

Universidad de Granada



1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 15 años los sistemas de Educación Superior (ES) de los países de la Unión Europea (UE) han experimentado multitud de cambios, consecuencia de los procesos de reforma iniciados con el Proceso de Bolonia en 1999. El objetivo final era crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el que Europa pudiera competir en un escenario internacional de creciente globalización y competitividad. El papel central asignado a las Universidades en el proceso de modernización económica y recuperación del crecimiento y el empleo, obligaba a revisar el modelo educativo y mejorar su productividad. En esta línea, para conseguir una mayor dimensión y alineamiento de los distintos sistemas educativos de los distintos países de la UE era necesario revisar la estructura de los estudios, los objetivos de aprendizaje, la unidad de medida del aprendizaje (sistema de créditos transferible), el sistema de atención al alumnado y las metodologías docentes, entre otros aspectos (Arco, Fernández, Justa, Miñaca y Hervás, 2012).

Adoptar un modelo de educación por competencias obligaba a revisar los métodos de enseñanza si se pretendía que el alumnado adquiriese y desarrollase el tipo de competencias profesionalizantes que el mercado laboral demanda. Por otro lado una de las consecuencias más evidentes del proceso de internacionalización ha sido la movilidad creciente de estudiantes, lo que ha obligado a las distintas Universidades a ampliar la oferta de estudios en otro idioma diferente al del país de origen, generalmente en una 'lengua franca', que en nuestro caso es el inglés, para atraer estudiantes extranjeros. Estos cambios a su vez han forzado a profundizar en la investigación y desarrollo de metodologías docentes con las que ya no sólo se enseña un contenido curricular determinado, sino que hay que realizarlo mediante un idioma que no es el idioma materno de los que generalmente aprenden y enseñan.

El "Bilingual Mentor Program" (BMP en adelante) que se presenta en este trabajo es un intento de trasladar a la realidad educativa universitaria los principios que orientan el desarrollo y evaluación de esas nuevas metodologías. El BMP se asienta en tres pilares básicos: el aprendizaje entre iguales, en su tipología de mentoría (Epstein, 2009), el Aprendizaje-Servicio (ApS) dentro del currículo formal (Tapia, 2006), y la metodología "Content and Language Integrated Learning" (CLIL), o en castellano, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

El aprendizaje entre iguales se concibe como la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda y el apoyo activo entre compañeros de similar edad y grupo social de referencia, en este caso universitarios, que no son profesionales, sino que enseñan al otro a aprender y aprenden ellos mismos enseñando (Topping, 2005).

Por su parte, el ApS es una actividad, experiencia o programa que implica aprendizaje y servicio, es decir, una actividad orientada a atender las necesidades de una comunidad de manera integrada con los contenidos curriculares, en el que los estudiantes son los protagonistas. El ApS presenta tres rasgos característicos (Tapia, 2006): (1) el protagonismo de los estudiantes en el planteamiento, desarrollo y evaluación de la actividad, experiencia o programa, pues al ser una propuesta de aprendizaje activo, son los estudiantes universitarios del BMP, quienes deben protagonizar las actividades; (2) los "beneficiarios" del BMP no son sólo los estudiantes del Grado de Educación Primaria (grupo bilingüe), sino también el alumnado de la Licenciatura de Filología Inglesa, quienes encuentran oportunidades de formación como profesionales y ciudadanos; y (3) la vinculación de las prácticas solidarias de los universitarios con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo, siendo el BMP, por tanto, una actividad co-curricular.

Por otro lado, en el contexto de movilidad e internacionalización creciente que se mencionaba anteriormente, la proliferación de iniciativas para la implementación de programas

de bilingüismo se ha basado en mayor o menor medida en los principios del AICLE. Este impulso hacia el AICLE ha sido particularmente evidente en Andalucía, donde la Enseñanza Superior está ofreciendo un número cada vez más elevado de estudios bilingües, sin olvidar que centros educativos públicos y privados de enseñanzas obligatorias vienen también trazando e implementando durante estos últimos años numerosas iniciativas a favor del bilingüismo.

A todos los efectos, la puesta en marcha del AICLE ha traído una serie de cambios fundamentales en los objetivos de la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del alumnado. Sin embargo, y a pesar de la amplia introducción desde el punto de vista de la comunicación en la enseñanza de los idiomas durante los últimos años, el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera aún no se ha apreciado y faltan aún estudios longitudinales para determinar el impacto de las recientes iniciativas (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En este sentido, se espera, pues, que el alumnado de una clase de AICLE sea capaz de demostrar la adquisición de competencia comunicativa, además de conocimientos en un área específica de contenidos a través de la lengua extranjera. Para ello, es necesario un nuevo planteamiento del funcionamiento del aula, un ambiente que permita al alumnado sentirse cómodo al usar la segunda lengua cuando trabaja los contenidos, lo que implica que el profesorado deba adaptar el lenguaje para que el *input* sea comprensible. Asimismo, es preciso que los estudiantes adquieran habilidades funcionales del idioma para negociar el significado, confirmar información o expresar opiniones con respecto al contenido del área curricular. Igualmente, a menudo se emplean recursos alternativos como complemento o para reemplazar materiales de contenidos de la primera lengua usados tradicionalmente, lo que habitualmente implica la incorporación de tecnologías de la información y comunicación que, además de proporcionar abundancia de textos y actividades específicas para los contenidos, contribuye notablemente a cubrir en buena medida la necesidad transversal de alfabetización digital. También se da el caso de la participación de un recurso humano adicional para una ayuda extra al alumnado, especialmente mediante un nativo de la segunda lengua. Finalmente, se requieren ajustes en la evaluación, ya que el medio de instrucción es el propio idioma objetivo, por lo que es necesario medir la adquisición de competencias específicas de ese idioma, siendo cada vez más común el uso de múltiples vías que permitan al alumnado demostrar que ha aprendido.

La introducción del AICLE en la Enseñanza Superior es mucho más reciente que la experiencia de la educación bilingüe en educación obligatoria, no solo en Andalucía sino en el resto de España. De hecho, hay amplia cabida para iniciativas investigadoras, lecciones que aprender y propuestas que hacer. En estas circunstancias, este trabajo muestra la experiencia del BMP, un programa dirigido a brindar ayuda y apoyo al alumnado de grupos bilingües que están estudiando el Grado de Educación Primaria, en el que los estudiantes de la Licenciatura de Filología Inglesa, con habilidades de enseñanza y lengua, actúan como mentores del alumnado anteriormente mencionado.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio fue explorar la percepción del alumnado del Grado de Educación Primaria, en su modalidad bilingüe, sobre los efectos y el funcionamiento del BMP tras su participación en el mismo. En este sentido, se esperaba que el alumnado participante mostrase percepciones favorables relativas a las destrezas adquiridas (p.e. sociales, comunicativas y lingüísticas en la lengua extranjera), como consecuencia de su participación

en el programa, así como niveles elevados de satisfacción con el funcionamiento del programa una vez finalizada su participación en el BMP.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En este estudio participaron 31 alumnos/as del primer curso del Grado de Educación Primaria del grupo bilingüe de la Universidad de Granada, denominados alumnos BMP, que recibieron las sesiones de mentoría impartidas por 14 alumnos/as del último o penúltimo curso de la Licenciatura de Filología Inglesa, a los que se denominó mentores BMP. La media de edad de los alumnos BMP era de 20 años, mientras que su distribución por sexo era de 29 mujeres (93,55%) y 2 hombres (6,45%).

El procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, denominado muestras de conveniencia (Martínez, 1995). Este procedimiento estuvo estructurado en un conjunto de etapas o fases: (a) primera etapa: de acuerdo a su disponibilidad y conveniencia se estableció que la población diana a la que se tuvo acceso fue el alumnado de la UGR; (b) segunda etapa: se seleccionaron las titulaciones de la UGR que participaron en el estudio, para posteriormente, desarrollar el plan de divulgación, es decir, 2 sesiones grupales en las que se informó sobre la iniciativa (p.e. justificación, características, resultados de experiencias previas, beneficios, etc.) y se solicitó la participación del alumnado; (c) tercera etapa: se llevó a cabo el plan de captación, donde se inscribió voluntariamente en el programa el alumnado que finalmente conformó la muestra; y (d) cuarta etapa: selección de la muestra definitiva, considerando los criterios que la literatura especializada establece (Fernández, 2007), es decir, cumplimentar adecuadamente los protocolos y acuerdos señalados por los responsables del programa, demostrar interés y presentar disponibilidad horaria.

3.2. Instrumentos

Acuerdo para alumnos BMP: Documento similar a un contrato conductual formado por 17 cláusulas y un apartado de aceptación de las condiciones propuestas. Fue elaborado a partir de otros materiales utilizados en programas similares desarrollados por el equipo de trabajo (p.e. Arco y Fernández, 2011). Sus objetivos eran concretar el compromiso, derechos y deberes del alumnado universitario que se inscribiera en el programa.

Protocolo para alumnos BMP: Autoinforme compuesto de 18 ítems de respuesta abierta y 6 de diferentes alternativas, agrupados en 7 áreas: información demográfica, información académica, motivo de la solicitud de participación en el BMP, nivel de esfuerzo/compromiso, disponibilidad horaria y una cláusula en la que se expresa que la información aportada es veraz. Fue desarrollado tomando como referencia otros materiales empleados en programas similares implementados por el equipo de trabajo (p.e. Arco y Fernández, 2011). Su objetivo era recoger la información demográfica, académica, de capacitación e interés del alumnado universitario que se inscribiera en el programa.

Cuestionario sobre el funcionamiento y efectos del BMP: Autoinforme compuesto por 46 ítems a responder mediante una escala tipo Likert de 1 (no estoy de acuerdo) a 10 (estoy de acuerdo) con los siguientes apartados: nivel de apoyo percibido, nivel de empoderamiento experimentado, cambios de expectativas, uso constructivo de tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales, identidad, mejora en la lengua extranjera, destrezas de razonamiento de orden superior, relación entre mentores y alumnos BMP, implementación del programa y satisfacción general. Fue adaptado a partir de los materiales usados en

otros programas similares desarrollados por el equipo de trabajo (p.e. Arco y Fernández, 2011). Su objetivo era recoger información sobre el funcionamiento y efectos del BMP según los alumnos BMP.

3.3. Procedimiento

El diseño metodológico adoptado fue de carácter cuasiexperimental posttest (Ato, 1995). Tras la selección de los mentores y alumnos BMP, siguiendo los criterios de la literatura especializada (p.e. Fernández, 2007), se implementó la primera actividad del plan de intervención, el seminario de formación de mentores BMP, con la finalidad de potenciar las habilidades de planificación, estructuración y evaluación necesarias para ejercer adecuadamente su función. Posteriormente proceder al emparejamiento de mentores y alumnos BMP en función de, fundamentalmente, la información sobre disponibilidad horaria que habían aportado durante el plan de captación. Una vez emparejados, se procedió a establecer el día, hora y lugar de realización de las sesiones de mentoría, teniendo en cuenta las condiciones y requisitos establecidos por el programa, es decir, que las sesiones se celebrasen siempre en la Facultad de Ciencias de la Educación, en lugares apropiados para el trabajo individual o grupal.

La segunda actividad del plan de intervención consistió en las sesiones de mentoría o actividades extraescolares de carácter co-curricular entre mentores y alumnos BMP. Estas sesiones, con duración de 90 minutos y frecuencia semanal, se implementaron a lo largo del segundo semestre del curso académico (N=129), principalmente con el propósito de mejorar las habilidades lingüísticas, incrementar el vocabulario, estrategias de aprendizaje, habilidades sociales, etc., de los alumnos BMP.

Por último, la administración del Cuestionario sobre el funcionamiento y efectos del BMP a los alumnos BMP se efectuó *online*, mientras que para el análisis de datos se calcularon las medidas de tendencia central de los diferentes ítems, para después establecer una doble nota de corte de ≥ 8 puntos de media, con el propósito de dar prioridad a las puntuaciones más altas, y de ≤ 2 puntos de desviación típica, con el objetivo de priorizar sobre aquellas puntuaciones que eran más homogéneas (Hughes, 2007; Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy, 2004).

4. RESULTADOS

Los resultados sobre el funcionamiento y efectos del BMP (Tabla 1) arrojan puntuaciones elevadas, además de altos grados de homogeneidad, en la mayoría de las dimensiones sobre las que se ha recogido información, especialmente, a la creencia sobre la importancia de ayudar a los demás ($\bar{X}=8,48$), si bien otras dimensiones no logran los puntos de corte establecidos, como son las referidas a identidad positiva (visión positiva del futuro, $\bar{X}=7,97$; seguridad en mi mismo, $\bar{X}=7,48$), opciones para el futuro ($\bar{X}=7,65$) y expectativas para uno mismo ($\bar{X}=7,77$). En la dimensión que mayor valoración se aprecia es sobre la mejora en la competencia lingüística y comunicativa en la lengua extranjera, concretamente en las destrezas orales ($\bar{X}=8,81$) y de gramática y vocabulario ($\bar{X}=8,58$). Las destrezas escritas ($\bar{X}=7,90$) y conciencia cultural ($\bar{X}=7,68$) no presentan una valoración elevada, pero a pesar de ello, siguen recibiendo una valoración relativamente alta.

En cuanto a las puntuaciones otorgadas a otros elementos sobre el funcionamiento programa (Tabla 1), los mentores BMP y la coordinación, existen altos niveles de acuerdo y homogeneidad en la percepción de apoyo por parte de los mentores y la información aportada por parte de la coordinación. Los alumnos BMP manifiestan que se ha considerado su opinión sobre qué actuaciones realizar en las sesiones ($\bar{X}=8,74$), han recibido información adecuada sobre el programa ($\bar{X}=8,10$) y se ha dado la interacción necesaria con la coordinación

($\bar{x}=8,13$). Por último, existe una valoración alta y homogénea sobre la satisfacción general con el programa ($\bar{x}=8,29$).

Tabla 1.
Resultados sobre Efectos y Funcionamiento del BMP según Alumnos BMP

Dimensiones / Ítems	N	Media	Desviación Típica	Desviación	
				Media	Típica
Apoyo					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, siento que hay adultos que se preocupan por mí	31	8,00	1,91	8,32	1,84
A consecuencia de mi relación con mi mentor, siento que hay personas que me ayudarán si lo necesito	31	8,65	1,74		
Empowerment					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, siento que tengo más opciones para el futuro	31	7,65	1,98	7,18	2,08
A consecuencia de mi relación con mi mentor, soy mejor líder	31	6,71	2,10		
Límites y expectativas					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, siento que otros me ven más responsable	31	6,77	2,32	7,27	2,20
A consecuencia de mi relación con mi mentor, tengo mayores expectativas para mí mismo	31	7,77	1,98		
Uso constructivo del tiempo					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, tengo más intereses o hobbies	31	7,06	2,13	6,56	2,61
A consecuencia de mi relación con mi mentor, estoy más involucrado en programas o actividades relacionadas con la juventud (como deportes, música, actividades religiosas, u otras)	31	6,06	2,97		
Compromiso hacia el aprendizaje					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, mi actitud hacia la Universidad es mejor	31	7,32	2,09	7,04	2,38
A consecuencia de mi relación con mi mentor, mis notas en los exámenes y las asignaturas son mejores	31	7,35	2,24		
A consecuencia de mi relación con mi mentor, vengo a la Universidad más preparado/a (por ejemplo, llevo las tareas hechas)	31	7,10	2,43		
A consecuencia de mi relación con mi mentor, mi conducta en clase es mejor (por ejemplo, prestar atención y no ser disruptivo)	31	6,39	2,69		
Valores positivos					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, creo que es importante ayudar a los demás	31	8,48	1,55	7,35	2,44
A consecuencia de mi relación con mi mentor, soy más honesto	31	6,23	2,65		
Competencias sociales					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, soy capaz de expresar mejor mis sentimientos	31	7,39	2,19	6,23	2,72
A consecuencia de mi relación con mi mentor, me llevo mejor con mi familia	31	4,94	2,76		
A consecuencia de mi relación con mi mentor, me llevo mejor con los demás (por ejemplo, amigos, profesores/as)	31	6,35	2,69		
Identidad positiva					
A consecuencia de mi relación con mi mentor, tengo una visión más positiva de mi futuro	31	7,97	2,14	7,06	2,54
A consecuencia de mi relación con mi mentor, tengo más seguridad en mí mismo/a	31	7,48	2,25		
A consecuencia de mi relación con mi mentor, creo que soy mejor persona	31	5,74	2,70		

Tabla 1. (Continuación)
Resultados sobre Efectos y Funcionamiento del BMP según Alumnos BMP

Dimensiones / Ítems	N	Media	Desviación	
			Típica	Media Típica
Mejoras en la lengua extranjera				
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he aumentado mis destrezas orales (escuchar, hablar e interacción oral)	31	8,81	1,19	
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he aumentado mis destrezas escritas (lectura y escritura)	31	7,90	1,60	8,24 1,59
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado el uso del idioma (gramática y vocabulario)	31	8,58	1,41	
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado mi conciencia cultural	31	7,68	1,89	
Razonamiento de orden superior				
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado mis estrategias de aprendizaje (como estrategias cognitivas, metacognitivas, apoyo)	31	6,90	2,15	
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado mi pensamiento crítico	31	7,26	2,49	
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado mi nivel de escritura creativa	31	7,13	2,20	
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he aumentado mi perspicacia social	31	6,94	2,03	7,07 2,21
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado mi fluidez de ideas	31	7,81	1,87	
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado mi razonamiento inductivo	31	6,84	2,28	
A consecuencia de mi relación con mi mentor, he mejorado mi razonamiento deductivo	31	6,61	2,42	
Relaciones de calidad				
Mi mentor casi siempre me pregunta lo que quiero hacer	31	8,74	1,57	
A veces mi mentor promete que haremos cosas y luego no lo hacemos	31	2,13	2,23	
Cuando estoy con mi mentor, me siento animado	31	7,48	2,55	5,77 3,49
Cuando mi mentor me da consejos, hace que me siento tonto/a	31	1,68	1,35	
A mi mentor y a mí nos gusta hacer cosas parecidas	31	6,55	2,34	
A mi mentor se le ocurren cosas divertidas e interesantes	31	8,06	2,19	
Ojalá mi mentor me conociese mejor	31	6,06	2,56	
Cuando estoy con mi mentor, me siento decepcionado	31	1,87	1,84	
Implementación del programa				
He recibido el nivel de información sobre el programa que necesitaba	31	8,10	1,42	
He tenido la interacción con el coordinador del programa que necesitaba	31	8,13	1,75	
He hablado con otros mentorados en este programa	31	6,13	3,53	7,45 2,32
Recibí información suficiente antes de ser mentorado	31	7,00	2,34	
He programa ha satisfecho o ha excedido mis expectativas	31	7,87	1,73	
Ha habido suficiente apoyo continuo para ayudarme a hacer frente a los desafíos	31	7,45	2,00	
Satisfacción general				
En una escala de 1 a 10, ¿cómo valorarías este programa?	31	8,29	1,64	8,29 1,64

5. CONCLUSIONES

Este estudio piloto proporciona una serie de datos basados en una investigación realizada en un contexto específico bilingüe de la Educación Superior y evidentemente, dadas las características de la muestra, no es posible extrapolar los datos a grupos bilingües de la población universitaria en general. No obstante, el estudio realizado con el BMP proporciona datos interesantes acerca de la posibilidad de implementar programas de mentoría bilingüe entre iguales que pueden producir ganancias tanto para el alumnado que recibe las sesiones de mentoría, evidenciado en este estudio, como para los mentores (Arco et al., 2012).

Concretamente, este estudio se diseñó para conocer la utilidad del BMP, sobretodo en términos del apoyo que podría prestar en la lengua extranjera. Dadas las dificultades que el alumnado experimenta cuando se enfrenta a una serie de contenidos de áreas no lingüísticas en otra lengua, el apoyo que puede recibir de manera individualizada parece estar bien recibida. Los resultados muestran que los estudiantes universitarios han percibido cambios en su nivel de dominio de la segunda lengua, así como en el nivel apoyo percibido, en el compromiso con el aprendizaje, etc., presentando un alto nivel de satisfacción con el programa. Sin embargo, mientras que el objetivo principal parece cumplirse, especialmente en términos de las destrezas orales y aspectos lingüísticos (gramática y vocabulario), también existen valoraciones positivas complementarias que hacen referencia a actitudes y autovaloraciones personales importantes.

Futuras investigaciones deberían modificar determinados elementos de esta investigación ligados al diseño de la misma. La recogida de datos sobre otras variables dependientes más directamente ligadas al aprendizaje y desempeño, como puede ser el nivel de inglés mejoraría considerablemente la potencia de los resultados, así como un diseño metodológico más exigente. Sin duda la inclusión de estas dos mejoras, así como otras ligadas al tamaño y representatividad de la muestra, se podría traducir en una mejora significativa de los indicadores de calidad y productividad de la ES, pero para ello ha de mejorarse el contexto académico y económico que facilite la difusión y adopción de este tipo de programas de una forma más sistemática y generalizada.

REFERENCIAS

- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Justa, P., Miñaca, M. y Hervás, M. (2012). Service Learning within a Spanish context - From teaching to knowledge transfer. En L. McIlrath, A. Lyons, and R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp. 157-172). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Epstein, J. (2009). *Mentoring Texas Style*. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2009/09/29/texas>

- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Hughes, S. P. (2007). *The identification of quality indicators in English language teaching: A study in compulsory and non-compulsory secondary education in the province of Granada* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, M. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. Recuperado de http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.



AS(u)⁵



**EVALUACIÓN DE PROYECTOS
DE APRENDIZAJE Y SERVICIO. UN ESTUDIO PILOTO**

Pilar Folgueiras, Esther Luna, Mariona Graell, Berta Palou,
Laura Rubio, Josep Palos, Anna Escofet y Anna Forés

Universidad de Barcelona



1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos los instrumentos de recogida de información elaborados y validados para evaluar la participación, las competencias y el servicio realizado por estudiantes que participan en proyectos de Aprendizaje y Servicio (APS en adelante) en la universidad. Los instrumentos se han recogido en una guía de evaluación sobre proyectos de APS. Esta guía incluye, además, otros apartados; cómo por ejemplo, el sentido de la evaluación en proyectos de APS, algunas orientaciones para utilizar y transferir las técnicas de recogida información, etc.

2. MARCO TEÓRICO

Desde la literatura clásica del APS encontramos múltiples definiciones que nos acercan a la conceptualización de esta metodología. El concepto -aunque se ha ido reconfigurando a lo largo de los años de distinta forma según las tradiciones pedagógicas y territoriales (véase como ejemplos iniciales Argentina (Tapia, 2000) o EEUU (Furco, 2002)- probablemente se conforma y se fórmula a inicios del S.XX mediante las aportaciones de Dewey (1960). La definición que se acerca más a nuestras realidades social y pedagógica es la que fue definida en el 2006 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 se forman mediante el trabajo sobre las necesidades reales del entorno.” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

Lo que hace especial y diferente al APS de otras propuestas pedagógicas es la idea de que es un proyecto educativo, con valor académico, que además tiene la voluntad y posibilidad de llegar a necesidades reales de nuestra sociedad. Así, los aprendizajes mejoran en nuestra comunidad mediante acciones concretas, estudiadas e intencionadamente pensadas para dar respuesta a problemáticas sociales. El servicio dota de sentido a los aprendizajes a la vez que estos lo hacen con el servicio.

Desde la universidad, y en concreto desde nuestro contexto más inmediato, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB), existe una sensibilidad por fomentar –a través de esta metodología- la implicación y el compromiso en la comunidad. De esta forma, poco a poco va apareciendo la consciencia que la facultad debería ser un motor generador de conocimiento a la vez que de servicio. Es decir, dotar a la facultad de una responsabilidad social donde la educación debe dar respuesta y sentido social (Escofet, et al. 2013). En esta línea, desde el curso 2006-2007 se está impulsando el proyecto responsabilidad social y aprendizaje en la universidad. Inicialmente se hizo a partir de una primera experiencia desarrollada por el equipo docente de una asignatura. Más tarde, en 2009-2010, la Facultad amplió la oferta de experiencias y la generalizó a todos sus estudios de grado. A partir de este momento, el proyecto ha crecido, madurado e iniciado su institucionalización. La apuesta decidida del decanato en la creación de la Oficina de Aprendizaje Servicio ha sido un elemento clave en este sentido.

No obstante, a pesar que la aplicación de proyectos de APS está creciendo tanto en la Facultad de Pedagogía de la UB como en otras facultades (como es el caso de Derecho, Filología e incluso Salud o Economía) y que no se cuestiona su riqueza educativa, no se dispone

a nivel de investigación de un cuerpo de conocimientos suficientemente comprobados y contrastados empíricamente sobre sus logros; especialmente, en el ámbito europeo y en la etapa educativa universitaria. En la actualidad, encontramos numerosas prácticas de APS en la Universidad en el contexto europeo, no obstante no ocurre lo mismo en el terreno de las investigaciones y evaluaciones. En concreto, entre los años 2000 y 2012 hemos localizado un total de 12 investigaciones (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), que ayuden a profundizar/entender/valorar/mejorar tanto la metodología como los proyectos. Es precisamente este vacío el que origina la propuesta que aquí se presenta con la voluntad de realizar estudios empíricos sobre la temática.

Sobre esta base, a continuación, presentamos a) la elaboración y validación de tres instrumentos de recogida de información para valorar la participación, las competencias y el servicio prestado por estudiantes que participan en proyectos de APS; y b) una propuesta de guía de evaluación.

3. OBJETIVOS

- Elaborar tres cuestionarios para valorar la participación, las competencias y servicio realizado por estudiantes que participan en proyectos de APS.
- Elaborar una guía de evaluación.

4. METODOLOGÍA

Estudio piloto para elaborar y validar los instrumentos de recogida de información que se incluyen en la guía de evaluación elaborada.

5. RESULTADOS

5.1. Elaboración y validación de los cuestionarios

Desde el grupo de investigación del proyecto “Avaluació de resultats de projectes d’Aprenentatge i Servei de la Facultat de Pedagogia” (REDICE/12) hemos elaborado y validado tres cuestionarios sobre APS. En concreto:

- 1 cuestionario dirigido a estudiantes que participan en proyectos de APS. Puede descargarse en <http://hdl.handle.net/2445/53107>
- 1 cuestionario dirigido a profesorado que impulsa proyectos de APS. Puede descargarse en <http://hdl.handle.net/2445/48604>
- 1 cuestionario dirigido a entidades que participan en proyectos de APS.

5.1.1. Elaboración de los cuestionarios

Como en cualquier proceso de elaboración y validación de instrumentos de recogida de información, el primer paso es identificar el objetivo general y las dimensiones que este incluye.

En nuestro caso, el objetivo de trabajo ha sido: Elaborar tres cuestionarios para valorar la participación, las competencias conseguidas y el servicio realizado por estudiantes que participan en proyectos de APS.

El objetivo, por tanto, abarca tres dimensiones clave en proyectos de APS: la participación, el servicio y las competencias.

Una vez definido el objetivo general del cuestionario y detalladas las áreas específicas que abarcarán todo el contenido, tienen lugar diversos encuentros de trabajo del equipo responsable de elaborar la primera versión del cuestionario que se organiza en torno a los tres dimensiones señaladas anteriormente. A partir de aquí y del estudio teórico de cada una de las dimensiones se procede a la identificación de indicadores susceptibles de ser evaluados utilizando cuestionarios. Seguidamente, se procede a la redacción de las preguntas para cada uno de los indicadores.

En la redacción de las preguntas, se decide plantear ítems cerrados o abiertos en función del conjunto de ventajas e inconvenientes que se plantean en cada caso y se seleccionan las preguntas según el modo de respuesta esperado, según la función de la pregunta y según la naturaleza o el contenido de la misma.

Todos los ítems cumplen la consigna de tener la forma más breve posible para evitar un exceso de tiempo o confusión al encuestado. Asimismo, la formulación de todas las preguntas reúne las siguientes características:

1. Cada ítem es claro, preciso y comprensible.
2. Cada ítem se refiere a un solo aspecto.
3. Cada ítem utiliza un lenguaje simple, directo y familiar.
4. Cada ítem evita la formulación en negativo y se tiene en cuenta reformular aquellas cuestiones que pudiesen ser incómodas, amenazantes o enjuiciaran al encuestado (Palou, 2011).
5. Cada ítem mantiene la misma cantidad de opciones negativas y positivas.

Se tiene en cuenta el orden de los ítems de manera que en el primer bloque de preguntas se sitúan las de identificación para buscar la concentración del encuestado para responder al cuestionario. A continuación se sigue el procedimiento de “embudo” pasando de los ítems más generales a los más específicos y se contemplan las indicaciones de cuando propone evita plantear las preguntas importantes al final.

A continuación se elabora la tabla de especificación que recoge las dimensiones y los ítems que les corresponden y que nos permite probar la validez de contenido al ver si todas las dimensiones quedan cubiertas con preguntas adecuadas.

Como resultado de este proceso, se elaboran las primeras versiones de los cuestionarios.

5.1.2. Validación por jueces

Para asegurarnos que los cuestionarios miden lo que se desea medir, procedemos a un proceso de validación por jueces que consiste en la revisión de otros investigadores/as o personas expertas en la temática que aportan la validez de contenido y de constructo. En este proceso de validación participan un total de 8 profesoras/es de diferentes áreas que trabajan el tema del APS o el tema de las competencias o el de participación.

A partir del proceso de validación por jueces, se introducen un conjunto de cambios que hacen básicamente referencia al contenido y a la estructura del cuestionario elaborando así la segunda versión del mismo en el caso del dirigido a los estudiantes y la versión definitiva en los dirigidos al profesorado y a las entidades.

5.1.3. Prueba piloto del cuestionario dirigido a los estudiantes¹

En el caso del cuestionario dirigido al profesorado, esta segunda versión se somete a un proceso de validación empírica para probar la fiabilidad y la validez de constructo. Los objetivos que orientan la aplicación de la prueba piloto del cuestionario son los siguientes:

1. Probar la fiabilidad del cuestionario.
2. Comprobar si el alumnado al que se destina el cuestionario entiende correctamente los diferentes ítems planteados en términos formales.
3. Probar si es un cuestionario que se puede resolver en una duración de tiempo factible.
4. Ver si es posible cerrar algunas de las preguntas abiertas de cara al cuestionario definitivo a partir de las opciones de respuesta que da el alumnado al que se le aplica la prueba piloto.
5. Comprobar si se trata de un cuestionario de interés para el alumnado.
6. Analizar si los ítems formulados responden a los objetivos para los que están diseñados.
7. Apuntar primeros resultados. Pese a que los datos obtenidos de la interpretación de la prueba piloto no son válidos para establecer conclusiones se pueden apuntar ciertas tendencias confirmables a partir de la aplicación definitiva del cuestionario.

1. Si bien, lo ideal hubiese sido realizar la prueba piloto de los tres cuestionarios. Esto no ha sido posible por el tamaño de la muestra necesaria para realizar el estudio piloto. Además, el cuestionario principal de esta investigación es el que va dirigido al estudiante.

Se realiza una prueba piloto y se aplica el cuestionario a un total de 116 estudiantes que participan en proyectos de APS. De los 116 estudiantes el 84,5% son mujeres y el 15,5% hombres. La media de edad es de 21 años y en su mayoría no trabajan (73,7%) y realizan diferentes estudios (educación, trabajo social, psicología, derecho, farmacia, etc.).

Por lo que se refiere a la fiabilidad del instrumento, podemos decir que se sigue el enfoque del análisis de consistencia interna de los ítems, a través del cálculo de los coeficientes de Alpha de Cronbach.

Al analizar los resultados de la aplicación piloto, se encuentran ciertos elementos de mejora que permiten: a) agilizar su versión definitiva; b) contribuir a la comprensión tanto formal como conceptual del mismo.

Fruto de este proceso de revisión, se introducen los cambios de contenido (lenguaje utilizado, se cierran ítems, se cambia el orden de alguna de las preguntas, etc.) así como los cambios surgidos a partir de las pruebas de fiabilidad realizadas (se eliminan dos preguntas). El resultado de todo este proceso es la elaboración definitiva del cuestionario.

5.2. Propuesta de guía evaluación

En este apartado, presentamos la estructura de la guía que está en proceso de elaboración. La guía incluye los siguientes apartados:

5.2.1. La evaluación en los proyectos de Aprendizaje y Servicio

Este primer apartado incluye modalidades de evaluación poniendo especial atención en la diferencia entre:

- La evaluación de proyectos de APS como una fase imprescindible dentro de cualquier proyecto de intervención.
- La investigación evaluativa de proyectos de APS.

5.2.2. Técnicas de recogida de información para evaluar o investigar en APS

En este segundo apartado incluye el resultado de una revisión sobre técnicas de recogida de información para evaluar proyectos de APS. La revisión incluye técnicas elaboradas en diferentes contextos (Europa, Estados Unidos, Australia, etc.).

5.2.3. Presentación y uso de los cuestionarios

Este apartado incluye:

- a) la elaboración de los tres cuestionarios validados en el estudio piloto.
- b) el uso y la adaptación de los cuestionarios en la evaluación de un proyecto de APS, haciendo especial hincapié en la dimensión de las competencias.

- c) el uso y la adaptación de los cuestionarios en investigaciones sobre proyectos de APS; por ejemplo, en investigaciones por encuesta, en estudios correlacionales, etc.

5.2.4. La evaluación formativa

Concebimos la evaluación desde una lógica formativa y compartida. Desde esta perspectiva, en este apartado incluimos elementos para completar el cuestionario con otras técnicas, teniendo en cuenta a) los destinatarios del proyecto b) el tiempo de dedicación c) las personas implicadas en el proceso evaluativo.

6. CONCLUSIONES

Los cambios incorporados en los cuestionarios tanto en el contenido como en la estructura nos demuestran la necesidad de validar los instrumentos de recogida de información

- La validación también nos sirve para la incorporación del apartado “algunas orientaciones para utilizar y transferir las técnicas de recogida de información” que se incluye en la guía de evaluación.
- La necesidad de distinguir entre evaluación de una intervención y la investigación en APS.

En estos momentos, los cuestionarios están validados y serán aplicados durante los próximos meses en una muestra representativa de estudiantes y de informantes (profesorado y “coordinadores” de proyectos de APS en entidades) de tres comunidades autónomas del Estado Español: País Vasco, Comunidad de Madrid y Cataluña². Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, se triangularán con el análisis de la información recogida mediante las técnicas de la entrevista, los grupos de discusión y las rúbricas. En síntesis, el nuevo estudio persigue el siguiente objetivo: Realizar un estudio diagnóstico-comprensivo sobre la participación, el servicio realizado y las competencias adquiridas por estudiantes implicados en proyectos de APS en Universidades públicas del Estado Español.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1960). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- 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
- Folgueiras, P., Escofet, A., Forés, A., Luna, E., Graell, M., Palos, J. y Rubio, L. (2013). *Qüestionari Aprenentatge i Servei. Alumnat*. En Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, <http://hdl.handle.net/2445/48604>. También disponible en inglés.
- Folgueiras, P., Escofet, A., Forés, A., Luna, E., Graell, M., Palos, J. y Rubio, L. (2013). *Qüestionari Aprenentatge i Servei. Entitats*. En Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53107>
- Furco, A. y Billig, S. (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Berkeley: Information Age Pub Inc.

2. El proyecto ha sido subvencionado dentro de la convocatoria REDICE/2013 y está formado por tres equipos de investigación coordinados por Pilar Aramburuzabala (Madrid), Aitziber Mugarra (País Vasco) y Pilar Folgueiras (Cataluña)

- Escofet, A., Graell, M., Puig, J., Freixa, M., Martín, X., Rubio, L....Páez M. (2013). Service learning in Universities. Description of an experience in the Faculty of Pedagogy at the University of Barcelona. Comunicació a *GUNI (Global University network for innovation)*, Barcelona. Recuperado de <http://www.guninetwork.org/guni-conference/2013-guni-conference/service-learning-in-universities.-description-of-an-experience-in-the-faculty-of-pedagogy-at-the-university-of-barcelona>
- Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 181-195.
- Tapia, M. N. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.



**IMPACTO DEL APS EN EL APRENDIZAJE DE LA MATERIA
DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Enriqueta Núñez y Rosario Cerrillo

Universidad Autónoma de Madrid



1. INTRODUCCIÓN

El cambio constante es una característica destacada de nuestra realidad social actual. El cambio conduce a la complejidad y exige una educación competencial. Por supuesto, también la Universidad debe adaptarse para responder al cambio, a la complejidad y a la necesidad de instituir una educación competencial que responda a los nuevos retos. El llamado Espacio Europeo de Educación Superior se orienta en esta dirección y fomenta, por tanto, una educación basada en el desarrollo de competencias profesionales que prepare a los jóvenes para afrontar con éxito las nuevas exigencias sociales. Se trata, pues, de una educación integral que forme profesionales a la vez que ciudadanos y que desarrolle competencias en el alumnado y aspectos éticos y sociales (Folgueiras y Martínez, 2009; Martínez, 2010).

Este artículo pretende ser una concreción de todo lo anterior. En efecto, en relación con la materia Organización Escolar impartida a estudiantes universitarios de segundo curso de los Grados en Educación Infantil y Primaria (Universidad Autónoma de Madrid), este artículo presenta la implementación de experiencias de Aprendizaje Servicio (ApS), los objetivos que dicha implementación perseguía, el procedimiento establecido, los instrumentos empleados y el análisis de la experiencia a partir de los datos que quedaron recogidos gracias a los instrumentos utilizados. Finalmente, las conclusiones del artículo recogen los principales hallazgos y, dado que el ApS prueba ser una potente herramienta en la formación de nuevos maestros, las conclusiones recogen, también, una invitación a que futuras experiencias e investigaciones profundicen en este ámbito.

2. MARCO TEÓRICO

Dado que el actual currículo exige ya un modelo competencial, el ApS es una estrategia metodológica y una excelente herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Organización Escolar en los estudios de Grado. Gracias al ApS es posible vincular la teoría con la práctica (Rubio, 2011). Permite al estudiante realizar un servicio a la comunidad relacionado con los conocimientos adquiridos en la materia y al mismo tiempo reporta al estudiante nuevas experiencias. Aprendizaje y servicio crean una nueva realidad potenciadora de los efectos de ambos por separado. El aprendizaje mejora el servicio y éste da sentido al aprendizaje dándole significatividad y generando otros nuevos (Martín y Rubio, 2010).

Dar una definición de ApS no es sencillo (Lucas y Martínez-Odría, 2012), ya que son muchas las definiciones de ApS que ofrece la literatura científica (Francisco y Moliner, 2010). En unas se resalta el sentido de “experiencia”, “actividad” o “práctica”; mientras que en otras se considera una “metodología”, “forma de entender y plantear los procesos de Enseñanza-Aprendizaje”, “enfoque”, “perspectiva” e incluso de una “propuesta educativa” o “Pedagogía” (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013). Pero, la que compartimos y creemos que mejor la define es la de Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007, p. 20): “El aprendizaje servicio es 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”.

Por tanto, consideramos como componentes principales del ApS:

- Conexión de la actividad del servicio con contenidos curriculares.
- Reflexión por parte del alumno durante todo el proceso.
- Protagonismo del alumnado en el proceso.
- Desarrollo de actividades de servicio solidarias y de calidad.
- Atención a una necesidad real de la comunidad.

Actividad y reflexión son dos características fundamentales del ApS, ya que el alumno construye activamente su aprendizaje reflexionando en este contexto de constantes interrelaciones sobre su práctica. La puesta en marcha del ApS conlleva cambios en la función docente y en el aprendizaje, ya que desencadena nuevos procesos de enseñanza aprendizaje de más calidad y equidad. Por consiguiente, la utilización de este instrumento en la Universidad sería una brillante oportunidad para afrontar nuevos retos actuales (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012).

No se debe confundir el ApS con otras propuestas. Para clarificar diferentes conceptos se presentan los “cuadrantes del aprendizaje servicio” propuestos por el Service-Learning 2000 Center de la Universidad de Stanford. Como se puede observar en la figura 1, hay un eje vertical que representa el servicio de calidad a la comunidad hacia arriba y de poca calidad hacia abajo, el eje horizontal representa el aprendizaje, bien sistematizado e integrado con el servicio hacia la derecha y poco sistematizado y nada integrado hacia la izquierda. Los cuatro cuadrantes que se forman por el cruce de ambos ejes, aclaran y diferencian el ApS de otras propuestas pedagógicas (Puig et al., 2007).



Figura 1. Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio (adaptado de Puig et al., 2007).

Se han desarrollado numerosas experiencias de ApS, en los diferentes niveles educativos, donde la escuela y la comunidad interactúan y colaboran mutuamente, fomentando un aprendizaje significativo y acercando la realidad al centro educativo (Luna, 2010).

En el ámbito universitario, los alumnos de Organización Escolar que participan en estas experiencias de ApS desarrollan competencias específicas de la materia porque tienen la posibilidad de conocer los distintos documentos institucionales de los centros donde participan

y las funciones y competencias de los distintos órganos de gobierno y de coordinación. Además, viven de cerca y analizan el sistema de relaciones que se establecen en el centro, cómo se gestionan los conflictos, colaboran con los profesores en la organización de diferentes actividades y eventos, conocen los mecanismos de la evaluación, etc. Es más, aparte de todas estas competencias propias de la Organización Escolar, se desarrollan otras competencias generales que de alguna manera están relacionadas con esta materia y con el desarrollo de la función docente: habilidades sociales para las relaciones interpersonales y para ejercer el liderazgo, para trabajar en equipo, autonomía, etc.

3. OBJETIVOS

Se pretende:

- Conocer el impacto del ApS en la formación de los alumnos de segundo curso de los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria en la materia de Organización Escolar.
- Profundizar en el potencial del ApS como herramienta que fomente la solidaridad y el sentido de compromiso social entre los alumnos de segundo curso de los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria en la materia de Organización Escolar.

4. METODOLOGÍA

4.1. Muestra

La participación en esta experiencia de ApS se propuso a todos los estudiantes de Organización Escolar de los estudios de Grado en Educación Infantil y en Primaria, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en el curso 2012/13. Alternativamente, para aquellos que no quisieron participar en esta experiencia, se les planteó la realización de un trabajo de investigación sobre Organización Escolar.

Esta materia se imparte en el segundo semestre del segundo curso en horario de mañana y tarde. El grupo de estudiantes está formado por un total de 504 alumnos, aunque no todos participan, y se distribuye en nueve grupos (dos del Grado en Educación Infantil turno de mañana y otros dos del turno de tarde, tres del Grado en Educación Primaria turno de mañana y otros dos del turno de tarde). Los siete profesores que imparten docencia en Organización Escolar participan en esta experiencia. Para esta investigación se han analizado los datos de 132 estudiantes de Organización Escolar.

4.2. Procedimiento

Antes del comienzo del curso 2012/13, en las reuniones de planificación, se decidió implementar esta metodología de ApS e incluirla en las Guías Docentes de Organización Escolar para ofrecer la posibilidad de que los estudiantes realizaran voluntariamente esta experiencia. También se tomaron decisiones sobre su implementación, desarrollo y seguimiento.

Cada profesor trató de motivar e informar a sus alumnos para la participación en los proyectos de ApS. De forma general, se invitó a un experto en ApS a presentar dicha metodología a todos los estudiantes.

Se utilizaron las TIC para la implementación de esta metodología. En concreto se utilizó la plataforma Moodle, creando un curso que compartían todos los profesores y alumnos implicados en las experiencias. Cada estudiante tenía acceso a documentos sobre ApS, que les permitían profundizar en esta metodología. Se les ofrecieron cuatro documentos para planificar su experiencia, que se describen en el apartado siguiente.

Académicamente, esta experiencia es valorada como máximo con un 20% del total de la nota de Organización Escolar, comprometiéndose el alumno a realizar al menos 15 horas de servicios a la comunidad y a presentar una memoria final de la actividad. El seguimiento de las tareas que realizan los estudiantes se hace mediante la plataforma Moodle.

4.3. Instrumentos

4.3.1. Documento de presentación

Previamente al desarrollo de la experiencia se elaboró una carta de presentación para las distintas instituciones en las que se iba a desarrollar la experiencia. La carta la firmaba el profesor de la materia y se facilitaba el teléfono y correo electrónico de dicho profesor por si las Instituciones querían solicitar más información sobre ello. Estas instituciones eran elegidas por los estudiantes, bien por su proximidad a su domicilio o porque tenían una relación directa con sus miembros.

4.3.2. Documento de instituciones, objetivos y competencias

También se elaboró un documento en el que se reflejaban distintas instituciones donde podrían llevar a cabo estas experiencias, así como posibles servicios que se podrían desarrollar en las mismas y sugerencias de objetivos de servicio y de aprendizaje. Este documento era informativo y orientador tanto para los estudiantes como para los centros, ya que muchos no habían oído hablar del ApS (Tabla 1).

4.3.3. Documento de desarrollo y seguimiento del ApS

En este documento se describen las tareas que el estudiante debe realizar, así como las fechas de entrega. A continuación se describe brevemente cada una de las tareas:

- **Tarea 1.** Se les pregunta:
 - ¿Por qué han elegido el ApS?
 - ¿Cuáles son sus expectativas?

Tabla 1.
Ejemplos de sugerencias de instituciones y objetivos para la experiencia de ApS en la materia de Organización Escolar

CENTRO O INSTITUCIÓN	POSIBLES TAREAS OBJETIVOS DE SERVICIO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PREVISTOS COMPETENCIAS
Centros escolares	Apoyo educativo a alumnos que tengan dificultades de aprendizaje.	Conocer la dimensión pedagógica de la interacción de los alumnos con los iguales y con los adultos y promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas infantiles • Colegios de Infantil y Primaria (CEIPs) • Institutos de Educación Secundaria (IES) • Centros de Educación Especial • Apoyo externo a los centros educativos: EOEPS, Equipos específicos, EAT. 	Apoyo educativo a alumnos con diversidad funcional.	Saber elaborar planes y documentos de organización y gestión de centros teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales que presentan los sujetos, así como los diversos entornos o contextos en que se desenvuelven (Plan de Atención a la Diversidad, Proyecto Educativo, Plan de Acción Tutorial, etc.).
AMPAS	Diseño y participación en actividades de resolución de conflictos y desarrollo de valores y convivencia.	Ser capaz de detectar, analizar, gestionar y proponer resolución de problemas de disciplina y de relaciones en el centro y en el aula.
Asociaciones de alumnos	Participación en el desarrollo de los planes de convivencia y programas de mediación, alumno ayudante, etc.	Conocer el Plan de convivencia del centro y el Reglamento de Régimen Interior.
	Apoyo en la organización de actividades-recursos del centro: biblioteca, aula de informática, eventos específicos, talleres, semanas culturales, etc.	Organización de actividades para familias; organización de salidas al aire libre; actividades en la naturaleza, escuela de padres, etc.
	Apoyo en tareas de catalogación de los recursos de la biblioteca.	Saber gestionar el tiempo educativo. Saber preparar los recursos materiales necesarios para las actividades previstas. Saber gestionar espacios.
	Apoyo y colaboración con las familias: participación con las AMPAS, escuelas de padres, etc.	Ser capaz de dinamizar la relación familia-escuela. Ser capaz de detectar, analizar, gestionar y proponer resolución de problemas, acontecidos en el centro y en el aula, con familias de cualquier índole.

Nota: Extraída de Cerrillo, Núñez y Lucas (2014).

- **Tarea 2.** Se les pide:
 - Datos de su proyecto de ApS (nombre, dirección, teléfono del centro donde se realizará el servicio, nombre de la persona que haya aceptado ser su tutor).
 - Formular dos o tres objetivos de su servicio a la comunidad (según las necesidades detectadas).
 - Formular dos o tres objetivos de aprendizaje (que estén directamente relacionados con la materia de Organización Escolar).
- **Tarea 3.** Informe intermedio en el que se les pide que describan el servicio que están realizando, que reflexionen sobre el grado de cumplimiento de sus objetivos de servicio y de aprendizaje y sobre el impacto de la experiencia de ApS.

- **Tarea 4.** Reflexión sobre la Justicia Social. A partir de la lectura de varios textos y tras el debate en clase, se les invita a reflexionar en torno a este concepto.
- **Tarea 5.** Informe final, que incluirá:
 - Una reflexión sobre el grado de consecución de los objetivos de servicio a la comunidad y de aprendizaje previstos.
 - La descripción de la práctica de ApS.
 - La evaluación de la calidad de la práctica.
 - El impacto del servicio realizado.
 - Ejemplos concretos de situaciones que ilustren los contenidos estudiados en Organización Escolar.
 - Aspectos más destacables de las experiencias.
 - Propuestas de mejora.

4.3.4. Cuestionario para valorar el impacto que ha tenido en los estudiantes la experiencia de ApS

El cuestionario era una adaptación del de Shinnamon, Gelmon y Holland (1999). Se trata de un cuestionario que consta de 52 preguntas cerradas con una escala de Likert de cinco opciones (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo y neutro) y 3 abiertas, agrupadas en cinco apartados: datos personales y de descripción del ApS; su perspectiva del ApS en la asignatura; su actitud hacia la participación en la comunidad; influencia en el futuro trabajo como maestros y percepción de la relación justicia social y ApS. Fue validado por expertos en ApS. Los estudiantes realizaron dos informes, uno de seguimiento durante el desarrollo de la experiencia y otro al final cuando acabaron la experiencia. En cada informe se proponen una serie de tareas donde el estudiante reflexiona sobre su experiencia.

4.4. Análisis de datos

La información se analizó cuantitativa y cualitativamente. Se empleó el paquete estadístico SPSS para el tratamiento de los datos del cuestionario. Para el análisis de los informes se partió de las preguntas propuestas en las tareas para guiar la reflexión de los alumnos y se analizaron diferentes categorías.

También se hizo uso de las tutorías programadas durante el curso para el seguimiento de la experiencia y, además, se utilizó la plataforma Moodle, en la que se creó un espacio para docentes y otro para alumnos.

5. RESULTADOS

Los resultados que se exponen a continuación se han obtenido a partir de la realización de las tareas propuestas, reflejadas en los distintos informes de seguimiento, y de la cumplimen-

tación de un cuestionario. Se presentan organizados en apartados que corresponden a los objetivos de la investigación.

5.1. Resultados relacionados con el aprendizaje de la materia de Organización Escolar

En la figura 2 se pueden apreciar los resultados que hacen referencia directamente con el aprendizaje de la materia de Organización Escolar. Así vemos como el 68,9% de los estudiantes considera que el servicio realizado ha contribuido a mejorar la aplicación de los conocimientos teóricos de la asignatura de Organización Escolar y a comprenderlos mejor (61,4%). También se observa cómo una amplia mayoría (80,3%) opina que es más responsable con su propio aprendizaje, sin embargo en el desarrollo de las habilidades de liderazgo ha tenido un menor impacto (53,8%).

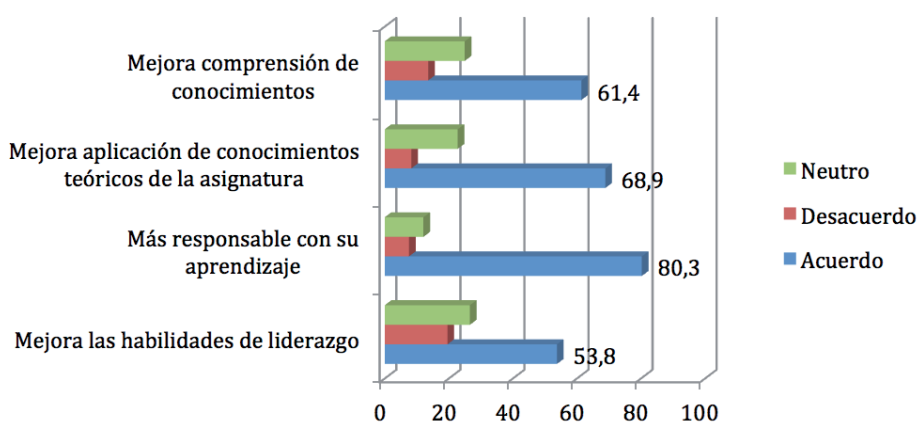


Figura 2. Impacto del ApS en el aprendizaje de la Organización Escolar.

En los informes que elaboran los estudiantes contestando y reflexionando sobre diferentes cuestiones que se les plantean, manifiestan que se han cumplido sus objetivos de aprendizaje (83%), un 17% afirman que se han cumplido en parte, pero ningún estudiante contesta que no se hayan cumplido (figura 3). También expresan que:

- Han aprendido mucho más de lo que se esperaban
- Les hubiera gustado profundizar más.
- Querían haber realizado otras actividades

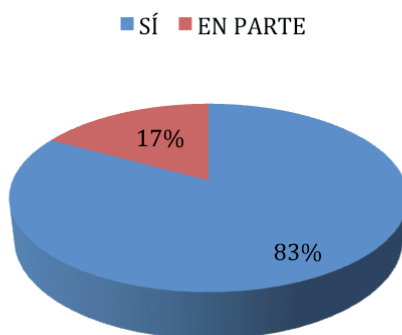


Figura 3. Grado de consecución de los objetivos de aprendizaje.

Observando todos los resultados anteriores se puede deducir que todos los alumnos han aprendido contenidos de la materia de Organización Escolar, y que un pequeño porcentaje no ha aprendido todo aquello que se había propuesto. Una explicación a esto podría ser, que muchos se habían propuesto unos objetivos demasiado ambiciosos para el tiempo invertido; otra explicación es que no han realizado el servicio adecuado para su consecución, ya que muchos estudiantes argumentan que no han tenido la oportunidad de llevarlos a cabo.

En los informes se les pregunta por los aspectos que destacarían de la experiencia y los estudiantes insisten mayoritariamente en la mejora del aprendizaje de aspectos relacionados con la Organización Escolar y la buena acogida y el buen trato que han tenido por parte del Centro. Otros aspectos que también mencionan son las relaciones afectivas que se han establecido con los alumnos, el sentimiento de satisfacción por ayudar a los demás y el buen clima del Centro. Consideran la experiencia como positiva, satisfactoria y enriquecedora. También mencionan: esfuerzo y motivación para seguir aprendiendo; buena forma de aprender; aprendizaje bidireccional de la experiencia; reafirmación de su vocación; importancia de la educación en valores y relación con las familias.

5.2. Resultados relacionados con el potencial del ApS como herramienta que fomenta la solidaridad y el compromiso social entre los estudiantes

Las respuestas dadas por los estudiantes a los cuestionarios (figura 4), nos revelan que la participación en esta experiencia de ApS les ha hecho más conscientes de las necesidades de la sociedad (79,5%), de sus posibilidades de participación social (81,8%), de la necesidad de destinar los recursos educativos adecuados a los alumnos con mayores necesidades y en riesgo de exclusión social (75,7%) y de su capacidad para mejorar la sociedad (87,8%), pero solamente la mitad de los alumnos considera que les hace más consciente de sus prejuicios (50,7%).

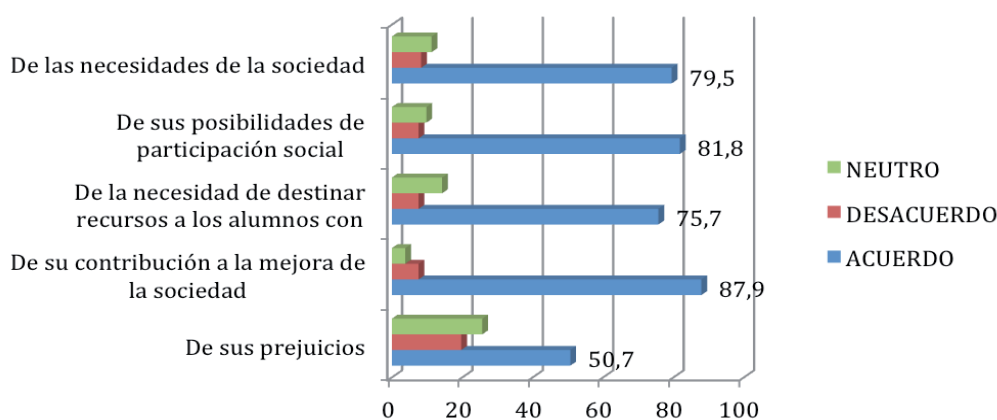


Figura 4. Actitud de los estudiantes hacia la participación en la comunidad.

En la figura 5 se observa que el 65,9% de los estudiantes responde que se sienten más responsables de ayudar a la comunidad. El 80,3% de ellos se sienten útiles a la misma y además volverían a ser voluntarios o a seguir involucrados en la comunidad después de la experiencia. Esta experiencia también ha servido para mejorar su compromiso con alumnos en

riesgo de exclusión (72,7%). Muy significativo es el dato que hace referencia a que un 84,8% de los estudiantes manifiesten que el ApS les ha servido para mejorar su compromiso social.

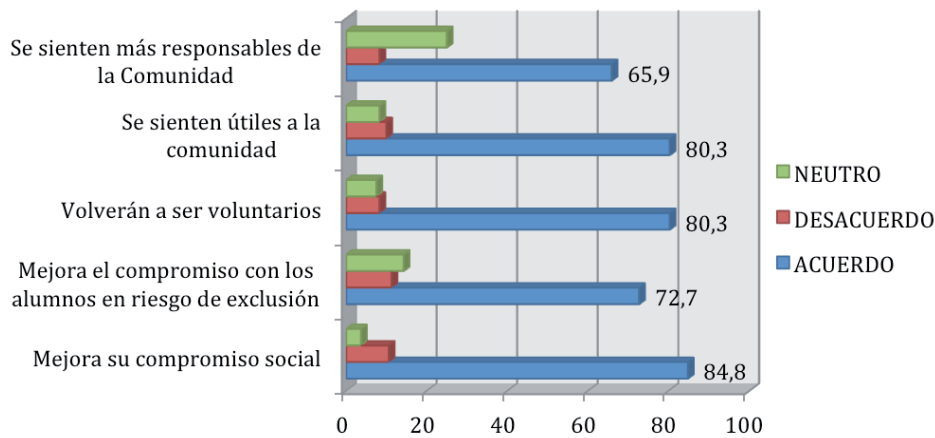


Figura 5. Compromiso social de los estudiantes.

Todos los datos que se pueden observar en los gráficos anteriores reflejan la importancia del ApS en la formación de docentes comprometidos, responsables y solidarios con la comunidad.

5.3. Resultados relacionados con la profesión docente

También se han obtenido resultados que directamente no están relacionados con la Organización Escolar pero que indirectamente pueden influir para una mejor comprensión de la misma. En la figura 6 podemos observar cómo a una gran mayoría de los estudiantes (78,1%) la participación en esta experiencia le ha ayudado a confirmar su vocación docente y manifiestan que les gustaría utilizar esta metodología en un futuro (71,2%). El 81,06% considera que la realización del servicio ha contribuido a mejorar las habilidades de comunicación en el contexto en el que se desenvolverá en un futuro y a conocer sus puntos débiles y fuertes como educador (72,7%). Casi la totalidad de los estudiantes (87,2%) considera que los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en la experiencia son útiles para el ejercicio de la profesión docente.

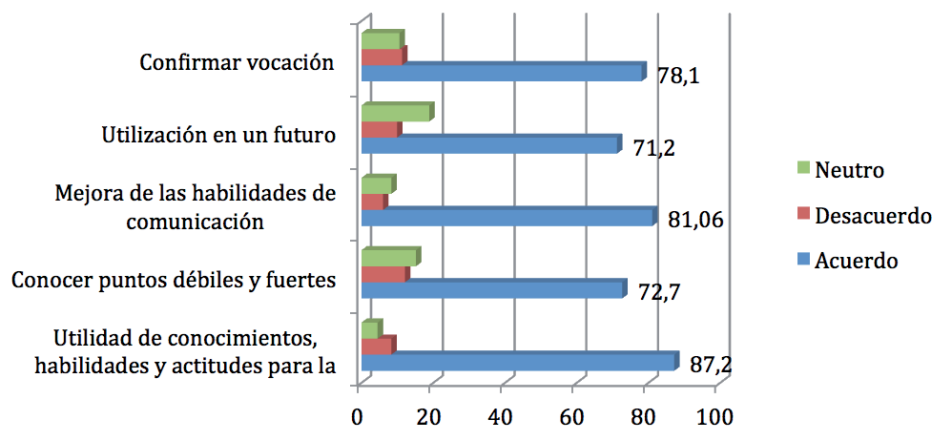


Figura 6. Impacto del ApS en la formación de maestros.

También podemos destacar que la implementación de esta experiencia ha contribuido a crear espacios de estrecha colaboración, coordinación y reflexión entre el equipo docente, al tener que hacer un seguimiento y evaluación de la misma.

6. CONCLUSIONES

Los resultados que se presentan en esta investigación permiten afirmar que el ApS es, en la formación inicial de maestros, una excelente herramienta y un recurso relevante que tiene un enorme valor pedagógico (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012). El ApS contribuye a la adquisición tanto de conocimientos y competencias como de habilidades y actitudes para la profesión docente y posibilita que los futuros docentes se formen experimentando la realidad de los centros. Estos resultados son coherentes con los hallados en otros estudios que mantienen que los estudiantes involucrados en programas de ApS adquieren habilidades y destrezas que posteriormente les servirán para el ejercicio profesional (Billig, Jesse, Calvert y Kleimann, 1999; Martínez-Odría, 2007). Si se quiere institucionalizar esta metodología es necesario cambiar el modelo formativo conectando universidad-escuela-comunidad (García Gómez, 2011).

El ApS ayuda a conocer las potencialidades y limitaciones como educador, mejora la comprensión de conceptos de la asignatura de Organización Escolar y la aplicación de los conocimientos a las necesidades de la vida real; permite la aplicación de los aprendizajes curriculares adquiridos en el aula (Cleary y Benson, 1998). Estos resultados coinciden con los estudios desarrollados por Eyler y Giles (1999).

Los resultados de la investigación destacan que es una experiencia positiva, satisfactoria y enriquecedora en la que se destaca su potencialidad para promover la participación de los estudiantes en la comunidad, sensibilizar al alumnado en su responsabilidad social (Lucas y Martínez-Odría, 2012), concienciar a los estudiantes sobre las necesidades de la comunidad y mejorar su compromiso social.

Se puede concluir diciendo que el ApS es un potente recurso en la formación inicial del profesorado porque combina la formación teórica de una asignatura (Organización Escolar) con la implicación de los estudiantes en proyectos de servicio a la comunidad (García y Green, 2008), fomentando la formación integral del estudiante ya que se desarrollan tanto competencias necesarias para la participación como ciudadano democrático, crítico, comprometido y responsable como curriculares y generales para la profesión docente. Por otra parte, supone una ocasión de crecimiento del equipo docente al tener que coordinar, negociar, consensuar y reflexionar sobre todo el proceso (Francisco y Moliner, 2010). En definitiva, el ApS se nos presenta como una potente herramienta para la formación de futuros docentes que merece ser objeto de nuevas experiencias e investigaciones en el futuro.

REFERENCIAS

Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012, julio). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En *VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona.

- Billig, S. H., Jesse, D., Calvert, L. y Kleimann, K. (1999). *An Evaluation of Jefferson County School District's School-to-Carrer Patnership Program*. Denver, CO: RMC Research.
- Cerrillo, R., Núñez, E. y Lucas, T. (2014). Proceso de implementación de la metodología del aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros: Concreciones para la materia de Organización Escolar. En F. Veiga (Coord.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (p. 234) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Recuperado de <http://cieae.ie.ul.pt/2013/wp-content/uploads/2013/07/Resumos.pdf>
- Cleary, C. y Benson, D. E. (1998). The Service Integration Project Institutionalizing University Service Learning. *The Journal of Experiential Education*, 21(3), 124-129.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 56-76.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-78.
- García, M. R. y Green, C. G. (2008). El service-learning o aprendizaje-servicio como método de enseñanza: Experiencia de la Pace University (Nueva York) en la creación de green maps o mapas verdes en el marco del desarrollo sostenible del turismo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 13-28.
- García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25,2), 125-141.
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012, julio). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. En *VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Martín, X. y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (Coord.). (2010). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- 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.

Puig, J. M., Batlle, R., Boch, C. y Palos (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.



AS(u)⁵



**ANÁLISIS DE LAS DEMANDAS DE LAS ENTIDADES
SOCIALES EN EL PROGRAMA APRENDIZAJE-SERVICIO
DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Pilar Arranz Martínez y Diana Aristizábal Parra

Universidad de Zaragoza



1. INTRODUCCIÓN

En sus inicios, el programa “Aprendizaje Servicio Universidad de Zaragoza”, cuyo objetivo era y es implementar la metodología aprendizaje-servicio en los créditos prácticos de asignaturas y titulaciones presentes en los campus universitarios de nuestra Universidad, estuvo muy enfocado al diseño y desarrollo de proyectos en los que la contraparte era un centro educativo, especialmente centros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial. Ejemplo de ello son los trabajos publicados por Dieste et al. (2013), Liesa, Arranz y Vázquez (2013) ó Vázquez, Gayán, Liesa, y Arranz (2013).

Sin embargo, tras cuatro cursos de andadura oficial, el perfil de las entidades participantes en el programa ha ido evolucionando en distintos aspectos, entre los cuales cabe destacar la progresiva incorporación de entidades sociales sin ánimo de lucro, cuyos intereses no se ciñen a colaboraciones relacionadas, directa o indirectamente, con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos.

Por otro lado, las entidades e instituciones que en este curso (algunas por primera vez) se han implicado activamente en proyectos de aprendizaje-servicio constituyen un amplio abanico de ámbitos de trabajo, así como de necesidades y/o demandas.

Desde nuestro punto de vista, el análisis de las necesidades y demandas de las entidades sociales que participan en el programa de Aprendizaje-Servicio Universidad de Zaragoza (en la parte del estudio que presentamos, nos hemos ceñido a analizar las entidades que han participado en el presente curso 2013/14) contribuirá a una mejor adecuación a las mismas en el planteamiento de proyectos por parte del profesorado universitario participante en el programa. Igualmente, entendemos que los resultados pueden resultar de utilidad para justificar la necesidad de que desde titulaciones que todavía no están presentes en el mismo, el profesorado de las mismas perciba la relevancia de su incorporación al programa o, al menos, a interesarse por iniciarse en proyectos de prácticas curriculares fundamentadas en esta metodología.

2. OBJETIVOS

Analizar la tipología y las necesidades/ demandas de las entidades sociales que participan en el programa de Aprendizaje-Servicio en los campus de Zaragoza y Teruel de la Universidad de Zaragoza (existen otros dos campus en la Comunidad Autónoma, Huesca y La Almunia de Doña Godina), con objeto de adecuar el diseño de los proyectos de Aprendizaje-Servicio vigentes a las necesidades más relevantes y prevalentes de las distintas entidades sociales, así como a impulsar el diseño y desarrollo de otros que puedan responder a necesidades y demandas que no están siendo cubiertas por los proyectos llevado a cabo hasta el momento.

3. METODOLOGÍA

Dado que la investigación queda circunscrita a las entidades participantes en el programa aprendizaje-servicio durante el presente curso 2013/14, respecto a la población y muestra en este estudio han participado las entidades que durante este curso han tomado parte activa en proyectos de aprendizaje-servicio, desde distintas asignaturas y titulaciones, intentando

abarcar el máximo de instituciones. Se han analizado las demandas y ámbitos de desempeño de un total de 28 entidades colaboradoras con el desarrollo de competencias en asignaturas y/o titulaciones impartidas en los Campus de Zaragoza y Teruel. Son entidades que, en su mayoría, tienen su sede en ambas capitales de provincia.

Los instrumentos empleados para la obtención de datos han sido diversos a lo largo del primer semestre: entrevistas semiestructuradas con los representantes y trabajadores de las entidades, seminarios de trabajo y cuestionarios completados por sus representantes en los que se concretan las necesidades más inmediatas.

La metodología empleada para el análisis de la información ha sido de tipo cuantitativo, codificando las respuestas, después de un laborioso proceso de transcripción y categorización en el caso de preguntas abiertas y aportaciones en los seminarios. Se han utilizado medidas de tendencia central como media y porcentaje, asociadas a cuestiones o ámbitos.

Pese a los intentos por ser exhaustivos a la hora de recoger información del total de entidades que han colaborado en diversos proyectos, desafortunadamente algunas de ellas han debido cesar en su actividad o reducir personal en los últimos meses, lo que nos ha impedido recoger información de un mayor número de entidades (de hecho en este curso han participado 32 entidades en diferentes proyectos de aprendizaje-servicio).

En cuanto a la recopilación de información, inicialmente se ha realizado a través un mailing cuyo contenido se ha dirigido a una base de datos propia, en la que se ha ido volcando toda la información relativa a los datos de contacto de todas las entidades con las que mantenemos colaboración a través del programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza. Este proceso nos ha permitido actualizar información de la base de datos sobre entidades sociales (teléfono, responsable, personas de contacto, correo electrónico, etc.).

Además de ello, durante el curso se ha mantenido contacto con las dos más importantes coordinadoras de entidades de este sector: la Coordinadora Aragonesa de Voluntariado y la Federación Aragonesa de Solidaridad; la primera más enfocada a las entidades de acción social y la segunda, a entidades que trabajan la cooperación al desarrollo, ambas con sede en Zaragoza, si bien agrupan entidades de todo Aragón.

De esta forma, a través de los coordinadores de los proyectos de aprendizaje-servicio de estas entidades, se ha logrado establecer cauces más directos para poder desarrollar otras acciones de recogida de información como entrevistas semiestructuradas con los responsables de las entidades, seminarios de trabajo, y actividades de formación puntuales, dado que algunas entidades participaban por primera vez en el programa. Todas estas acciones, además de cumplir el objetivo de formar e informar a los asistentes, nos han permitido conocer mejor las entidades sociales y acompañarlas en el proceso de detección de las demandas más susceptibles de abordar desde los proyectos de aprendizaje-servicio.

Adicionalmente, se han consultado fuentes de información secundaria como las webs de la Coordinadora Aragonesa de Voluntariado y de la Federación Aragonesa de Solidaridad, así

como páginas propias de las entidades sociales que forman parte de esta base de datos y así recabar más información sobre sus fines y ámbitos de actuación.

3.1. Análisis de datos

Con los datos obtenidos se ha realizado el análisis de la información de tipo cuantitativo, llevando a cabo, en un primer momento, un proceso de transcripción y categorización, principalmente en el caso de las preguntas abiertas y aportaciones realizadas por los asistentes a los seminarios. Posteriormente, una vez depurada la información, se ha llevado a cabo una codificación de las respuestas, definiendo diferentes categorías:

a. En función de la tipología de las entidades:

ONGD: Organizaciones no Gubernamentales de Cooperación al Desarrollo (agrupa entidades dedicadas a la Cooperación, o a la Educación para el Desarrollo)

DISC: Entidades dedicadas al ámbito de la Discapacidad

ACSO: Entidades del ámbito de la Acción Social (agrupa entidades dirigidas a prevenir la pobreza, la exclusión social, etc.)

b. En función de la tipología de las demandas:

EDU: Educación (actividades relacionadas directamente con tareas de apoyo escolar, actividades educativas, gestión de recursos educativos, etc.).

SALUD: Salud (actividades relacionadas con trabajo de acompañamiento a pacientes, conocimiento de la realidad sanitaria de diferentes colectivos, etc.).

SOCIAL: Social (actividades de dinamización social, voluntariado, sesiones con colectivos vulnerables, etc.).

COMUN: Comunicación (apoyo en la realización de planes de comunicación, mejora de páginas web, programas de radio, etc.).

ADMIN: Administración (apoyo en tareas administrativas y de gestión de los recursos, etc.).

OTRAS: Otras (tareas informáticas, apoyo en exposiciones o actividades de plástica, diseño de interiores, asesoría legal, etc.).

Se han utilizado medidas de tendencia central como media y porcentaje, asociadas a cuestiones o ámbitos.

4. RESULTADOS

En cuanto a la tipología de las entidades sociales en función de su actividad específica, los tres sectores de actividad resultantes (Organizaciones no Gubernamentales de Cooperación

para el Desarrollo -O.N.G.D.-, entidades dedicadas a personas con discapacidad y entidades de acción social en otros grupos de población vulnerables) se presentan en porcentajes similares en el primer y tercer ámbito, siendo más reducida la presencia de asociaciones relacionadas con la discapacidad, tal y como puede observarse en el siguiente gráfico (figura nº1).



Figura 1: Resultados en función de la tipología de las entidades sociales.

El porcentaje de entidades participantes en función de su actividad principal es del 39,28%, tanto en el sector de las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo como en de las dedicadas a acción social en otros colectivos vulnerables. El porcentaje de entidades relacionadas con el ámbito de las discapacidad es del 21,44%. Aunque de estos resultados podría inferirse que este último sector tiene menos demandas o menor interés en colaborar en proyectos de aprendizaje-servicio con la Universidad de Zaragoza, desde nuestro punto de vista el más reducido porcentaje es debido a que desde el inicio del programa de aprendizaje-servicio en nuestra institución, varios centros educativos (ordinarios y específicos de educación especial) participaron en proyectos colaborativos desarrollados desde asignaturas del grado de Maestro relacionadas con la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales más concretamente. Algunos de estos proyectos pueden consultarse en Liesa, Arranz y Vázquez (2013) ó Vázquez, Gayán, Liesa, y Arranz (2013). Varios de estos centros se relacionan directamente con entidades dedicadas a las personas con discapacidad y, de algún modo, algunas de las posibles demandas que éstas pudieran tener ya están siendo cubiertas.

Las actividades específicas a que se dedican las Organizaciones no Gubernamentales que han participado en proyectos de aprendizaje-servicio abarcan distintos ámbitos de trabajo como son el comercio justo, el consumo responsable, el medio ambiente, el desarrollo sostenible, la acción humanitaria, los derechos humanos y la salud.

En el caso de entidades cuyo objetivo es la acción social en grupos de población vulnerables, varias de ellas se centran en colectivos de personas inmigrantes de otros países, pero también encontramos asociaciones dedicadas a población con características diferenciadoras, como es el caso de la Asociación de Madres Solas (A.M.A.S.O.L.), el Secretariado Gitano, el Centro de Solidaridad Zen, cuya labor se centra en ayudar a superar las adicciones o la Asociación Celiaca Aragonesa, que mostró un notable interés en desarrollar proyectos conjuntos, como así ha acontecido.

De esta variedad de tipologías de las entidades en función de su actividad podría derivarse que sus necesidades y demandas muestran una gran dispersión. A pesar de la aparente variabilidad, los resultados de nuestro estudio evidencian cinco claras categorías (ver figura 2) que, además, pueden corresponderse con perfiles de titulaciones muy concretos.

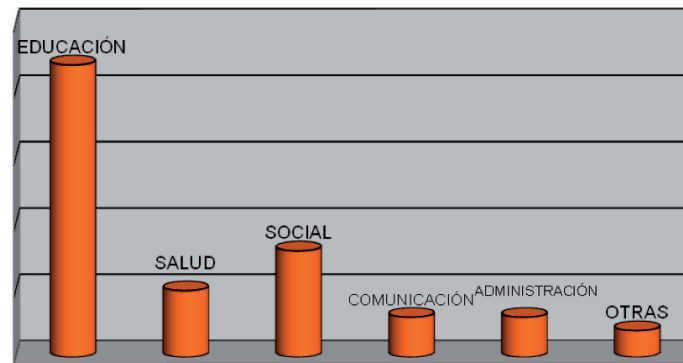


Figura 2: Resultados en función de la tipología de las demandas

Tal y como se observa en el gráfico, a pesar de que la muestra de nuestro trabajo recoge únicamente entidades sociales y no centros educativos, las necesidades relacionadas con la educación (en su sentido más amplio) son muy superiores a las restantes. Consideramos que este resultado es consecuencia de que muchas entidades sociales incluyen entre sus objetivos actividades de tipo formativo como la sensibilización e información sobre la educación para el desarrollo en el caso de las Organizaciones no Gubernamentales (es el caso de Oxfam Intermón, Alianza por el Agua, Farmamundi o Acción Solidaria Aragonesa), o actividades de apoyo y refuerzo educativo en el caso de entidades que centran su trabajo en colectivos de inmigrantes, minorías étnicas o personas en riesgo de exclusión. Es el caso de entidades como Secretariado Gitano, Fundación Ocus, que trabaja principalmente con población magrebí y subsahariana, y Condor Ecuador, entre otras. En todo caso, es conveniente señalar que necesidades catalogadas como “educativas” no tienen por qué ser cubiertas por estudiantes futuros maestros o profesores de enseñanzas medias. En algunos casos, la labor de información, sensibilización e incluso formación, podría muy bien ser desarrollada por futuros graduados en Enfermería, en Dietética y Nutrición, en Ciencias Ambientales, etc., ya que el contenido de las demandas formativas o informativas guarda estrecha relación con algunos contenidos y asignaturas de las citadas titulaciones.

Las categorías “educación”, junto a las restantes, “salud”, “acción social”, “comunicación” y “administración”, pueden corresponderse, como ya hemos anticipado, con titulaciones concretas: grados de Maestro y Máster en Profesorado, Enfermería, Medicina, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Periodismo, Económicas y Administración de empresas, son a nuestro juicio las más representativas, dada también la precisa correspondencia de los contenidos de asignaturas de dichas titulaciones con las necesidades de las entidades.

La principal inferencia de estos resultados es que para desarrollar proyectos que cubran las principales demandas de las entidades que en este curso han colaborado en el programa Aprendizaje-Servicio, se hace necesaria la incorporación de titulaciones relacionadas con las Ciencias Económicas y con las Ciencias de la Salud. En el campus de Teruel, en el cual el impulso de proyectos basados en el aprendizaje-servicio ha tenido lugar este curso 2013/14,

sí contamos con dos profesoras del área de Dirección y Administración de empresas, cuya incorporación esperamos anime a otros compañeros del campus de Zaragoza. En Ciencias de la Salud, profesores del grado de Terapia Ocupacional sí forman parte del programa de Aprendizaje-Servicio, pero no en el número que sería deseable. Tampoco contamos con profesorado de Medicina y Enfermería o Fisioterapia que pueda responder a algunas de las necesidades expresadas por las entidades.

Las demandas en materia de comunicación que solicitan algunas de las entidades sociales no pueden ser cubiertas por falta de estudiantes, a pesar de que a los profesores de la titulación de Periodismo les interesa la metodología aprendizaje-servicio. Sin embargo, por falta de tiempo que no por ausencia de motivación, en este curso únicamente en dos asignaturas de esta titulación se han desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio.

Como ya se ha hecho alusión con anterioridad, los primeros proyectos de aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza se implementaron desde la antigua diplomatura de Magisterio y actual grado. En cursos sucesivos, la ampliación de proyectos supuso la incorporación de otras titulaciones, pero de modo minoritario en relación con el número de titulaciones presentes en la Universidad de Zaragoza (56 solo en grado, sin contabilizar másteres y títulos propios), tal y como se describe y analiza en Arranz, Vázquez y Abán (2013). En el presente curso, además de proyectos llevados a cabo desde las titulaciones mencionadas en esta aportación, han sido pocas más las que, al menos de manera explícita, han desarrollado prácticas de aprendizaje-servicio (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Ingeniería Informática y Derecho, concretamente).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio confirman que existen una serie de necesidades comunes a entidades de muy diverso carácter: las propias del ámbito educativo, las relacionadas con la salud y las relativas a sensibilización sobre cuestiones de índole social en colectivos vulnerables. Estas necesidades en las que las entidades estiman podemos trabajar conjuntamente, debemos tenerlas en máxima consideración desde el Programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza, con objeto de dinamizar el programa en las asignaturas y titulaciones desde las cuales se puedan realizar proyectos colaborativos satisfactorios y enriquecedores para ambos grupos de agentes. Como ya ha quedado puesto de manifiesto en el apartado precedente, no son suficientes las asignaturas y titulaciones desde las que se ofertan proyectos de aprendizaje-servicio en colaboración con entidades sociales y habría que estudiar el modo de interesar en el desarrollo de las mismas a mayor número de profesorado.

El aprendizaje-servicio está consolidado en algunas asignaturas y titulaciones, pero no en grado suficiente como para responder a las necesidades y demandas de las diferentes entidades sociales. No es grato recordar que en 2011 ya demandábamos (Arranz, 2011) la necesidad de hacer más explícita en las titulaciones la relevancia que en su momento la estrategia Universidad 2015 otorgó a la misión y valores que deben estar presentes en la educación superior, y que como otras competencias también reseñadas en el informe Tunning, forman parte de la denominada responsabilidad social de las universidades (Martínez, 2008; Rubiralta y Barrañano, 2010). Consideramos que una metodología que tanto puede contribuir a la formación en valores, además de a optimizar la adquisición de valiosas competencias

académicas, como es el aprendizaje-servicio, no está consiguiendo erigirse al menos como frecuente en el contexto universitario. Intuimos las razones, pero no corresponde referirse a las mismas en estas conclusiones.

REFERENCIAS

- Arranz, P. (2011). La Universidad de Zaragoza en materia de responsabilidad social. En I. Saz (Coord.), *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos del milenio* (pp. 103-116). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Arranz, P., 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. 298-304). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Dieste, B., Arranz, P., Aristizábal, D., García, C., Gayán, T. y Vázquez, S. (2013). Aprendizaje-Servicio. Creación de materiales y recursos didácticos de educación infantil en contextos educativos reales. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 41-44). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Liesa, M., Arranz, P. y Vázquez, S. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje-servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1). 65-83.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Madrid: Octaedro.
- Rubiralta, M. y Barañano, M. (2010). Responsabilidad social universitaria. En M. de la Cuesta, C. de la Cruz y J.M. Rodríguez (Coords.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 127-139). La Coruña: Netbiblo.



**FORMACIÓN HUMANA Y UNIVERSIDAD: EL EJEMPLO
DE LA RESIDENCIA UNIVERSITARIA FLORA TRISTÁN
Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA
DE APRENDIZAJE**

Alfonso Blázquez Muñoz¹ y Virginia Martínez-Lozano²

Residencia Universitaria Flora Tristán¹
Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública²
Universidad Pablo de Olavide



Las Universidades van cambiando con los tiempos. Las investigaciones y estudios se crean y desarrollan en función de las necesidades globales de la población, y además se van adaptando a una sociedad constantemente cambiante donde las realidades y necesidades de socialización, apoyo mutuo y recuperación de valores cívicos impulsan cada vez más a una población sometida por las leyes del mercado.

En las Universidades presenciamos que el mercado se hace con gran parte de las iniciativas y de los impulsos de este ente de formación, pero aun así no podemos olvidar la importancia de la formación humana y el compromiso social que tienen las Universidades con la sociedad. Las realidades sociales, sobre las que se establecen unas estructuras sociales y unas actitudes colectivas, generan la aparición de nuevas necesidades que no tienen por qué estar vinculadas únicamente a las necesidades económicas, y que hacen obligatorias la prestación y el apoyo a las personas que forman estas realidades. Esto genera la búsqueda de nuevas destrezas, que lleven a los futuros profesionales a luchar por un estado de bienestar común como valor fundamental de la persona, sea cual sea la sociedad de la que estemos hablando.

Como Miquel Martínez (2008) reflexiona, y teniendo en cuenta la complejidad y las dificultades de entendimiento de los procesos y sucesos políticos y económicos, la educación hoy en día “adquiere una relevancia especial para aquellos que creemos que mediante ella es posible la transformación de nuestra sociedad en una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa” (p. 11).

Para todo ello reflexionamos previamente sobre la Formación Humana, es decir, la formación cívica que recibimos, sobre todo, cuando ejercemos algún tipo de servicio a la comunidad e interiorizamos una serie de valores colectivos. En la educación popular, la formación humana es uno de los grandes objetivos, entendiéndola como la contribución “a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la que la capacidad y la posibilidad efectiva de intervenir y participar en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones no sea algo adjetivo, formal, sino un elemento sustantivo; en la que los hombres y mujeres, todos los pueblos, puedan alcanzar el máximo grado posible de desarrollo y puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la naturaleza” (de la Riva, 2005; p. 22)

Para el desarrollo de estas destrezas, que fomenten profesionales del mañana con una visión completa y humana de la realidad, es fundamental una formación que les ayude a promocionarse como personas que haga que su función en la sociedad, sea cual sea su disciplina, sea la de favorecer la promoción de los demás, en lugar de competir por el mero hecho de hacerlo, e impidiendo así la promoción de muchos en favor de las de pocos. En este sentido, la Universidad constituye un pilar básico que debe dar ese impulso a los y las futuros/as profesionales, transmitiendo valores y conocimientos acerca de la sociedad y de las personas, que les lleven, como objetivo prioritario, a la búsqueda del bien común en el desarrollo de sus futuros ámbitos de trabajo.

Teniendo todo esto en cuenta, el objeto de este estudio parte de un contexto concreto, un proyecto de la Universidad Pablo de Olavide, en el que sus estudiantes viven una experiencia diferente y de fuerte formación humana, no sólo por la originalidad de la acción y del proyecto mismo, sino porque promueve un cambio social en la realidad en la que se inserta, y del

cual los/as estudiantes son parte fundamental. El proyecto al que me refiero es la Residencia Universitaria Flora Tristán.

Esta Residencia nace como proyecto social de la Universidad Pablo de Olavide con varios objetivos: dar una formación humana más allá de la puramente académica de los y las Residentes que residen en la misma y, al mismo tiempo, ofrecer apoyo a los procesos de cohesión de los vecinos y vecinas de la zona donde está ubicada, los barrios del Polígono Sur de Sevilla.

Estos dos objetivos se funden en lo que constituye la riqueza del proyecto de la Residencia Universitaria Flora Tristán. Un grupo de 40 estudiantes actualmente realizan una acción de apoyo y colaboración a las entidades y vecinos y vecinas de la zona donde la Residencia está ubicada. Esta colaboración se realiza en diferentes entidades: centros privados sin ánimo de lucro, asociaciones, centros educativos, entidades públicas y algunas empresas de inserción. Estas colaboraciones se realizan siempre siguiendo la línea del Plan Integral coordinado por el Comisionado para el Polígono Sur y promovido por vecinos, vecinas y entidades a través de las estructuras participativas, y cuyo objetivo es la transformación del barrio. Así, desde el primer año de existencia de la Residencia, y en función de los objetivos planteados como proyecto social que es, la experiencia que las personas residentes colaboradoras han vivido es importante no sólo por la actividad desarrollada en la zona, sino por la formación que están recibiendo de cara a su propia identidad y a la del grupo que se forma.

Teniendo en cuenta la formación que se adquiere en los diferentes estadios del proceso de socialización, los encuentros con diversas situaciones e interacciones que se nos presentan hacen que la identidad de la persona se modifique, y por lo tanto estas experiencias hacen que la historia contada por cada uno de nosotros se vea alterada por esos momentos y experiencias que nos hemos encontrado. Esto les sucede, de forma constatada a lo largo de estos 10 años de existencia de la Residencia, a estas personas, estudiantes universitarias, que han pasado y siguen pasando por dicho proyecto.

Según Wertsch (1993, p. 44), “las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social”. Desde la relación que establecemos con otros individuos de nuestro entorno, y marcados por nuestra cultura, asimilamos y hacemos nuestros una serie de comportamientos y conductas socialmente establecidas. En este sentido Wertsch (1993) continúa diciendo que “las funciones mentales superiores, y la acción humana general, están mediadas por herramientas y por signos” (p. 45), de lo que podemos interpretar que las herramientas interpsicológicas, o signos aprendidos, con los que nos sentimos parte de un grupo y con los que nos comunicamos, y las herramientas intrapsicológicas, nuestra forma de reflexionar y de ver las cosas, están supeditadas a los aprendizajes culturales que hemos asimilado en nuestra sociedad y entorno.

Esta teoría otorga a la comunicación un papel muy importante, como elemento clave para la formación de la identidad y de la relación humana. La comunicación es el pilar fundamental que los seres humanos empleamos para sentirnos identificados con una comunidad, asimilando incluso diferentes códigos en función del grupo con el que nos encontremos (familia, grupo de iguales, en el sistema formal de educación...). En nuestra experiencia las personas estudiantes universitarias, la comunicación, tanto para la planificación como para la reflexión

personal y colectiva, es fundamental y juega un papel esencial, tanto en las acciones desarrolladas como en la adquisición de aprendizajes.

Con respecto a todo esto, nos apoyamos en el concepto de “aprendizaje auténtico” (Simons, 2000; Meijers y Wardekker, 2003; Van Oers, 2005, 2006, 2007) que defiende que para que exista un verdadero aprendizaje debe existir una implicación emocional por parte del estudiante, implicando así transformaciones que no solo implican cambios cognitivos, sino que afecta también al aspecto personal y al propio proceso de formación identitaria (Mitton-Kükner, Nelson y Desrochers, 2010; McMillan, 2011; Macías y Martínez-Lozano, en prensa).

La gran mayoría de estas estudiantes de nuestras universidades se enfrentan, no sólo a la Universidad como espacio de formación superior, sino que también se enfrentan a una experiencia vital al tener que cambiar de ciudad, cambiar de redes sociales, alejarse de los apoyos habituales y aprender mecanismos de convivencia totalmente nuevos. En la residencia estos mecanismos implican que la formación de los y las estudiantes y sus formas de interactuar originen unas redes sociales muy importantes y fundamentales para su formación y su desarrollo.

Con todo esto, mi objeto concreto de estudio se centrará en el primer objetivo de la Residencia, en cómo tiene lugar esta formación a lo largo de la experiencia que estas personas, estudiantes universitarias, están viviendo. Descubrir y concretar cómo es el proceso de formación humana en la Residencia, por medio de qué mecanismos formales e informales, y cómo estos procesos afectan a estas estudiantes, a su futuro e incluso a su identidad, tanto personal como profesional, es el campo de mi trabajo de investigación.

Tanto es así, que en el proceso de acción social que estas personas están desarrollando, la propia estructura de funcionamiento se basa en una metodología que por su forma, favorece cada más y de forma impactante la formación que adquieren. La metodología de funcionamiento se corresponde con en el Aprendizaje Servicio.

Pero antes de conocer en concreto como se está desarrollando, es necesario explicar brevemente, por su importancia en dichos procesos, la zona donde se ubica la Residencia y el organigrama de funcionamiento (que hace posible el Aprendizaje- Servicio en la Residencia).

1. UNA DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO: EL POLÍGONO SUR

La Residencia está ubicada en el Polígono Sur de Sevilla, mal conocida como las Tres Mil Viviendas. Esta zona, calificada por la administración como ZNTS (Zonas con necesidades de Transformación Social), tiene una especial situación social, no sólo por estar en ella uno de los mayores focos de marginación social de la provincia de Sevilla y de parte de Andalucía, sino por haberse convertido en un referente de zona estigmatizada. Su “fama” de zona de alta peligrosidad sumada a sus muchas carencias en casi todos los ámbitos, hacen necesaria la presencia de entidades que ayuden en la medida de lo posible a paliar esta imagen de degradación y exclusión social.

Desde una perspectiva espacial de la desigualdad, el Polígono Sur puede ser diferenciado en tres grandes áreas, que en la actualidad puede estar diferenciada en un área de Integración (barriada de La Oliva y barriada de Paz y Amistad), área de Vulnerabilidad (barriada de Las

Letanías, Antonio Machado y parte de la barriada de Murillo, aquella más próxima a la barriada de la Oliva), y el área de Exclusión (barriada de Martínez Montañés, donde podemos encontrar el mayor foco de marginación)

Las seis barriadas del Polígono Sur cuentan con una población total que asciende a más de 60.000 habitantes, y aunque se identifica en su conjunto como una zona con necesidades de transformación social y con una gran exclusión social, se dan muy diversas situaciones tanto económicas como culturales y sociales.

Entre las fortalezas del Polígono Sur está la de poseer un gran tejido asociativo propio desde el que se viene trabajando desde hace años para intentar fortalecer la cohesión social y para luchar contra la estigmatización, y de esa manera se pueda producir un cambio real en el ámbito de las relaciones humanas.

Entre las debilidades se encuentra el alto índice de paro, más del 60 % de la población, y la precariedad del empleo existente actualmente. Este problema se agrava con la presencia del mercado de las drogas, que abastece a una buena parte de la ciudad y la provincia, y los altos índices de fracaso escolar.

El alto absentismo escolar es otra de las debilidades de la zona. Este problema centra la intervención tanto de los diferentes dispositivos de los centros escolares como de otras entidades públicas y privadas (Servicios Sociales y Asociaciones) desde donde se intenta atajar el problema trabajando tanto con los menores como con las familias, ya que esta situación se encuentra estrechamente relacionada con la exclusión de éstas. La Mesa Técnica de Absentismo, compuesta por centros educativos, entidades y vecinos, y los dispositivos que de ella se derivan, consiguen disminuir considerablemente el número de menores absentistas severos.

La suma de todos estos elementos provoca graves problemas de convivencia tanto en el ámbito social como en el familiar. El desempleo, la falta de recursos, la baja formación y otros problemas como las adicciones o la dependencia económica del mercado de las drogas ilegales, conforma un coctel que repercute en las relaciones sociales así como en la propia estructura de las familias. Si la marginación social es alta, lo es también el riesgo de exclusión de un alto número de personas y familias.

Hay que añadir problemas de convivencias originados por la absorción de núcleos chabolistas que se instalaron en el Polígono Sur tras diferentes actuaciones públicas. Estos problemas, en algunas ocasiones, se originaron por las diferencias convivenciales que estas familias presentaban y en otras ocasiones, por la intolerancia de los vecinos que ya vivían en la zona cuando éstos llegaron. El último caso de este tipo fue en Agosto de 2003, tras el desmantelamiento de las familias del núcleo chabolista de los Bermejales, precedido anteriormente por los núcleos de Triana y Chapina.

Como he nombrado anteriormente, la gran fortaleza que posee el Polígono Sur es su gran tejido asociativo y el Comisionado para el Polígono Sur. Ante el deterioro de muchos años de dejadez, esta zona tuvo que asociarse para poder luchar contra los problemas de desintegración social que presentaba. Estas entidades pudieron, tras muchos años de lucha, comenzar a frenar este deterioro. A su vez, y reivindicando a la administración pública la responsabilidad de asumir y recuperar la zona y a los vecinos en riesgo, en Octubre de 2003

se constituyó, regulado por decreto, un Comisionado para el Polígono Sur que viene constituyendo desde entonces una estructura vecinal basada en una metodología participativa. Esta estructura favorece el reconocimiento de las necesidades sentidas y latentes de la zona, y a su vez impulsa la regeneración a través de la actuación de administraciones públicas. Estas actuaciones son supervisadas por el Comisionado y por los propios vecinos y vecinas que, reuniéndose en Comisiones barriales, hacen el seguimiento de aquellas intervenciones solicitadas.

Desde el Comisionado y las entidades vecinales que operan en la zona, actualmente se ve un cambio a nivel cualitativo muy importante. Este cambio, pudiendo ser reflejado a nivel cuantitativo, está ayudando a que los vecinos adquieran información de las posibles herramientas para acceder a la normalización de sus familias y desde ahí a la normalización de la zona. Esta recuperación, lenta y precisa, hace que disminuyan los problemas de convivencia y los vecinos se enfrentan al empoderamiento de la zona para así llegar a su recuperación a todos los niveles.

En 2003, en el mismo momento de que se instaurara el Comisionado para el Polígono Sur, y desde el análisis que de esta realidad social hace la Universidad Pablo de Olavide se crea la Residencia Universitaria Flora Tristán, pensada como un elemento de apoyo y colaboración con las entidades y personas que viven y trabajan en Polígono Sur, así como para el Comisionado. Su gran fortaleza, más allá de las colaboraciones concretas del día a día, es la presencia de una institución que vive en y con el barrio, sirviendo de apoyo y fortaleciendo la visión de barrio de sus vecinos y vecinas, al tiempo que sirviendo para la propia formación en valores de aquellos/as estudiantes que viven y colaboran en él.

2. LA RESIDENCIA UNIVERSITARIA FLORA TRISTÁN: EL PROGRAMA DE COLABORACIONES

En la Residencia existen dos equipos diferenciados y a su vez, coordinados entre sí. Estos dos equipos son el Área de Coordinación Interna y Gestión, y el Equipo de Intervención Social. El primero trabaja a nivel interno, no solo la gestión del alojamiento, sino también en todas aquellas acciones propuestas por las personas residentes o dirigidas a ellas. El Equipo del Área de Intervención Social trabaja en la Coordinación de todas aquellas personas, estudiantes universitarias, que desarrollan su labor en la zona gracias a las Becas de Colaboración.

El Área de Intervención Social es la que realiza la selección de los y las estudiantes que participan en el programa de becas de colaboración mediante parámetros como el currículo social, carta de motivación y una entrevista personal donde se valoran las actitudes y el perfil; y también la ubicación de los y las estudiantes, así como es la encargada de su formación, seguimiento y evaluación, organizando con especial cuidado los procesos de reflexión individual y grupal que realizan durante todo el curso.

Esto nos lleva al grupo de personas becadas, núcleo fundamental de esta investigación. Este grupo de personas solicitan beca de colaboración por diferentes motivos, meramente económicos, económicos y creencia en cambios sociales, altruismo, o incluso justicia social. Al ser seleccionadas, principalmente en función de sus necesidades económicas y sus motivaciones (no tanto por sus experiencias previas ya que el 80% son primer curso y no traen

experiencias de acompañamiento social), se les ubica en diferentes grupos para realizar una serie de tareas concretas. Estos grupos se organizan en función de los colectivos con los que colaboran agrupándose en las siguientes áreas: Área Educativa Formal, Área Socioeducativa, y Área Comunitaria, y dentro de cada Área se encuentran los diferentes grupos de trabajo. Además de las reuniones grupales de formación especializada, se realizan tres veces al curso reuniones de todos los becarios y becarias, lo que se denomina Asamblea, que suelen organizarse sobre temas de interés general, y donde se trabaja y reflexiona colectivamente sobre el tema tratado

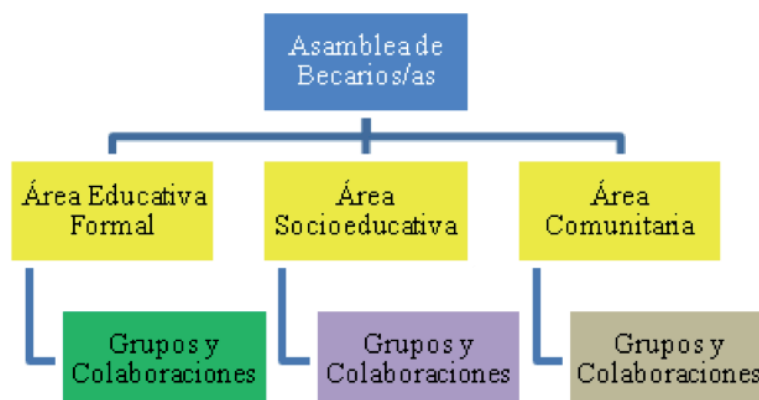


Figura 1. Organigrama de trabajo. Elaboración propia.

Las colaboraciones establecidas, tras estudiar las prioridades de las peticiones recibidas por las entidades actualmente con respecto a las líneas del Plan Integral y del Plan Educativo de Zona (PEZ), tienen como consecuencia que el 15% de las colaboraciones se realice con adolescentes, el 30% con personas adultas y el 55% con infancia. Concretamente las colaboraciones se presentan a continuación.

Tabla 1.
Cuadro de organización y colaboraciones

ÁREA	GRUPOS	ENTIDADES	TIPOS DE ACCIONES
Educativa Formal	- Grupo Biblioteca - Grupo Comunidades de aprendizaje)	CEIP M. Altolaguirre CEIP M. Giménez Fernández CEIP M. Canela CEIP Zurbarán CEIP Paz y Amistad CEIP Ntra. Sra. de la Paz CEIP Andalucía	Apoyo neolectores Animación a la lectura Tertulias literarias dialógicas Grupos interactivos Comisiones educativas.
Socio-Educativa	- Grupo Convivencia - Grupo Servicios Sociales - Grupo Centro de Adultos	IES Polígono Sur IES Zurbarán IES Domínguez Ortiz Servicios Sociales Centro de Adultos	Plan de convivencia Asesoramiento personalizado con adolescentes Acompañamientos a familias y adultos en procesos de integración social y formación
Comunitaria	- Grupo Juvenil - Grupo Mujeres - Grupo Dinamización (DIME)	Grupo BOOM Parroquias AA.VV. Antonio Machado AA.VV. Giménez Fernández Asoc. Gitanos Vencedores. Asoc. Familiar la Oliva Comisiones territoriales Vecinos y vecinas	Dinamización comunitaria Educación de calle Acciones de cohesión Fiestas populares Acciones igualdad de género

Nota: Elaboración propia.

3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN VALORES HUMANOS

La actividad formativa y de colaboraciones se organiza en un trabajo conjunto que se corresponde con la metodología del Aprendizaje Servicio. A continuación mostraremos el proceso de formación que se lleva a cabo con estos y estas estudiantes.

Estas personas becadas se organizan por Áreas, donde en un primer momento se realizan sesiones de conocimiento y posteriormente se trabaja, antes de iniciar las colaboraciones, en diferentes fases:

Fase 1. Planteamiento de las necesidades en las que actuar. Ante las peticiones, y de forma organizada, se visitan las entidades en las que grupo va a actuar, para conocer a las personas que trabajan, las personas que reciben la acción y la programación que tiene planteada.

Fase 2. A partir de aquí se desarrolla una segunda fase en la que las personas becadas reflexionan conjuntamente sobre las diferentes necesidades y alternativas ante la realidad conocida. Se realiza una lluvia de ideas y de planteamientos de acción, organización horaria y posibles actividades que puedan ser continuadas en el tiempo.

Fase 3. Planificación. Atendiendo la propuesta recibida de las entidades o centros, y la reflexión anterior, se planifican conjuntamente las acciones a desarrollar, y las reuniones a plantearse para tener una buena coordinación.

Fase 4. Acción. A partir aquí, habiéndose realizado y recogido todo lo anterior en forma de actas y memorias, se procede a la intervención, la cual es continuada en el tiempo durante el curso, pero con reuniones semanales del grupo para tener una coordinación efectiva. Aquí el apoyo mutuo entre los y las estudiantes del grupo se convierte en una herramienta fundamental.

Fase 5. Evaluación y reflexión. Cada 3 meses se realiza desde el Área de Intervención Social un seguimiento personalizado con las personas becadas para profundizar en los aprendizajes que se adquieren, los proyectos, las metas conseguidas y las acciones a desarrollar. Este tipo de evaluación es algo más profunda, ya que quincenalmente este equipo se reúne con los grupos de personas becadas para apoyar en todos los procesos de intervención que se desarrollan, lanzar propuestas, actualizar información sobre acciones comunitarias y atender aquellos problemas que puedan surgir. Una vez cada dos meses desde el Área de Intervención Social, el personal técnico se reúne con todo el grupo de becarios/as para reflexionar y evaluar hasta donde está siendo efectiva la acción que se realiza.

Tras estas fases, durante el curso y de forma continua, se repiten desde la Fase 2 a la Fase 5. Es un proceso cíclico y continuo de planificación, reflexión, acción, reflexión y evaluación.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos planteados para este proyecto de investigación, tras todo lo mencionado anteriormente, son:

- Analizar los procesos de aprendizaje de las personas becadas de la Residencia.
- Conocer la tipología de aprendizajes adquiridos tras la actividad de un servicio social. Aspectos como formación humana y la adquisición de valores, habilidades y conciencia crítica como principales parámetros.
- Conocer cómo afecta esta experiencia a la trayectoria personal y profesional de aquellas personas que estuvieron becadas y vivieron la experiencia en la Residencia Universitaria Flora Tristán.

Es un estudio longitudinal que analiza el proceso de formación a lo largo de dos cursos académicos de 22 estudiantes que en este curso son de nuevo ingreso. Son todos y todas ellas estudiantes de la universidad y residentes con beca de colaboración en la Residencia. De estas personas, el 63% son mujeres, y el 37% son hombres. Las edades están comprendidas entre los 19 y 30 años. Son estudiantes de diferentes disciplinas. Estas disciplinas son: Grado en Trabajo Social (2), Grado en Educación Social (3), Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social (4), Grado en Sociología (2), Doble Grado en Sociología y Ciencias Políticas (2), Grado en Educación Primaria (1), Doble Grado en Farmacia y Óptica (1), Grado en Ciencias de la Actividad física y el Deporte (2), Grado en Ciencias Ambientales, Máster en Fisiología y Neurociencia (2), Grado en Análisis Económico (1), Grado en Traducción e Interpretación (2).

Todas estas personas, de diferentes disciplinas y edades, forman parte de los grupos de acción directa explicados con anterioridad. Por ello la heterogeneidad de los grupos y la ayuda mutua, así como la reflexión conjunta, hacen más interesantes la adquisición de una serie de pautas colectivas para trabajar y colaborar en la zona.

La metodología empleada se organiza en función de la propia dinámica de la Residencia (fases identificadas anteriormente), realizando además grupos de discusión y analizando soportes documentales. Analizaremos cualitativamente los datos basándonos en la Teoría Fundamentada, donde los datos guiarán nuestras categorías de análisis. Haremos uso de Atlas Ti para analizar algunos de ellos.

Los datos que analizaremos son los siguientes:

- Carta de motivación (junio 2013)
- Entrevistas personales 1ª (julio 2013)
- Entrevista de incorporación (septiembre/octubre de 2013)

- Formación de grupo + planteamiento de la necesidad + reflexión + planificación + comienzo de la acción (octubre 2013)
- Seguimientos grupales + evaluación + reflexión + programación (noviembre y diciembre 2013)
- Seguimientos personales (diciembre 2013)
- Seguimientos grupales + evaluación + reflexión + programación (enero/febrero 2014)
- Asamblea común grupo completo + reflexión personal (febrero 2014)
- Seguimientos personales (marzo 2014)
- Seguimientos grupales
- Seguimientos personales + evaluación + reflexión + programación (mayo 2014)
- Encuesta (mayo 2014)
- Grupo de discusión (mayo 2014)
- Evaluación final de curso + memoria (junio 2014)

Además de todos estos momentos de reflexión directa y de soportes documentales, también es necesario resaltar la observación participante en dicho estudio, ya que la investigación la realizo desde mi puesto de trabajo, perteneciendo al Área de Intervención Social de la Residencia. En forma de diarios de campos se registran diferentes episodios de las colaboraciones de los y las estudiantes, además de los momentos correspondientes a reuniones de formación y asambleas.

5. RESULTADOS

A continuación vamos a describir los primeros resultados obtenidos con los diferentes instrumentos utilizados hasta la fecha. Estos resultados proceden de encuestas, entrevistas, reuniones, seguimientos y diarios de campo, que nos van proveyendo de datos que facilitan y posibilitan la continuación de la investigación, ya que nos van marcado aspectos concretos a reflexionar en siguientes momentos del análisis.

Los resultados que a continuación se exponen vienen del cruce de datos y de la complementariedad de los diferentes instrumentos utilizados, aunque los apartados que se resaltan tienen que ver con cinco de los aspectos que se trabajaron en la última encuesta realizada (mayo 2014). Estos apartados son:

- Adquisición de habilidades personales
- Adquisición de habilidades instrumentales

- Aplicación de dichos aprendizajes como complemento a la formación universitaria.
- Expectativas de si dichos aprendizajes favorecerán su futura vida profesional.
- Percepción de si dicha experiencia favorece la formación en comparación con aquellos/as compañeros/as de carrera que no están realizando la experiencia.

Es necesario resaltar que todas las personas de este estudio han tenido y acudido al mismo número de reuniones y entrevistas y su servicio hacia la zona con los y las vecinas, ha sido del mismo número de horas (288 horas en el curso)

5.1. Nivel de satisfacción a nivel general de la Experiencia

En una escala del 1 al 5, siendo el 5 el mayor valor, el 95 % de las personas objeto de investigación consideran la mayor puntuación. El 5% restante hacen una valoración de 4.

Tras los seguimientos personalizados y las entrevistas realizadas, estas personas han considerado la importancia del trabajo con el grupo de iguales, así como el conocimiento de la zona, como las principales razones que justifican su satisfacción. A su vez consideran de gran importancia el acompañamiento realizado por el personal de coordinación, ya que la entrada en el barrio y en entornos desconocidos provocaba incertidumbre. Sentir respaldo y sentirse “arropados” les ha facilitado la integración, la intervención y la confianza en sí mismos/as.

5.2. Adquisición de habilidades personales

El 95% de las personas detectan un gran crecimiento y aprendizaje de habilidades personales en su experiencia. Detectan que esta adquisición ha sido gracias a la intervención directa en la zona, trabajando en contacto directo con las personas que viven en el barrio. Los aprendizajes resaltados a nivel personal han sido: mejorar sus habilidades comunicativas, su escucha activa, ser más empáticos y más capaces de negociar, ser más sensibles a otras realidades, ser más tolerantes, más solidarios y aprender a valorar más lo que tienen. Comentan también aquí la importancia del grupo de iguales en dicha adquisición, por el apoyo recibido y el aprendizaje conjunto que supone.

5.3. Adquisición de habilidades instrumentales

En este punto, el 86% considera que ha obtenido grandes aprendizajes a nivel instrumental, es decir, adquisición y utilización de herramientas que han facilitado su labor en la colaboración con el barrio. Resaltan todos ellos y ellas que estos aprendizajes instrumentales les sirven también en relación a sus propios estudios universitarios. Las herramientas en las que más han incidido han sido las siguientes: la adquisición de herramientas para la moderación de reuniones, el saber elaborar y redactar actas, y aprender a organizar y a planificar proyectos y actividades. Más concretamente se han resaltado determinados aprendizajes que consideraban como importantes: la planificación horaria concreta, la creación de activida-

des, la búsqueda de recursos y sistematización de la información así como la redirección de acciones a los colectivos con los que realizan directamente el servicio.

5.4. Aplicación de los aprendizajes adquiridos al ámbito profesional

Con respecto a aquellos aprendizajes que estas personas identifican como útiles para el desarrollo profesional, de todos los adquiridos en esta fase de la experiencia, el 86% considera que les favorece, sobre todo aquellos que hacen que reflexionen sobre la colectividad a otros niveles, conciencia cívica, participación ciudadana, percepción de la realidad desde otra perspectiva, defensa de derechos sociales, y relación con personas de otra cultura o estrato social. Principalmente se hace hincapié en que estos valores adquiridos favorecen otro tipo de aprendizajes profesionales, sea cual sea su disciplina.

El 14% restante que ha considerado que en esta primera fase los aprendizajes adquiridos no les han sido útiles, ha coincidido con alumnado del Grado en Traducción e Interpretación y del Grado en Ciencias Ambientales, razonando que no saben si en su futuro profesional les serán útiles los aprendizajes adquiridos.

5.5. ¿Les favorecen estos aprendizajes más que a sus compañeros/as de carrera que no hacen esta experiencia?

Cuando preguntábamos a los y las estudiantes en qué les favorecía estos aprendizajes en comparación con sus compañeros/as de carrera que no hacen esta experiencia, el 95% de las personas objeto de investigación consideraban que se ha abierto una brecha en la formación que adquieren con respecto a sus compañeros/as de clase que no están realizando esta experiencia. Consideraban como aspecto fundamental de estos aprendizajes el relacionarse de una manera semi-profesional con la población con la que han actuado, en este caso, con personas con necesidades de transformación social. Como ejemplo este comentario que afirmaba que “trabajando con colectivos tan complicados, a posteriori, me resultará muy fácil trabajar con colectivos más normalizados... pero sobre todo enviando un mensaje de defensa de este tipo de población y barrios a personas que automáticamente les margina” (Diario de campo).

Otros estudiantes identificaron que como aprendizaje diferencial, sus compañeros y compañeras no tenían la oportunidad de conocer ni de poner en práctica sus potencialidades.

El 5%, correspondiéndose con un alumno de Ciencias Ambientales, consideraba que la labor realizada y la experiencia vivida en este proyecto no han hecho que sienta que está aprendiendo más que sus compañeros de clase, ya que por su disciplina está interesado en otros aprendizajes.

6. CONCLUSIONES

Desde el estudio que estamos realizando hasta el momento, quedando aún un periodo para que esté completo, los resultados que hasta ahora está arrojando la investigación nos van dando pistas sobre qué tipo de aprendizajes van realizando los y las estudiantes que se inte-

gran en esta experiencia. Vemos la relevancia de algunos aprendizajes personales, así como de aprendizajes instrumentales. Y podemos constatar que las principales variables que influyen en dicha adquisición son el tener una persona de referencia que “acompañe”, así como compartir las experiencias con un círculo de iguales con los cuales “sentirse” parte de un grupo. Este aspecto nos parece importante para seguir indagando en él, por lo que deberá ser objeto de análisis el año que viene, con objeto de analizar exhaustivamente el proceso de formación y sus apoyos.

Otro aspecto a señalar es la importancia de la reflexión en el proceso formativo. De las diferentes entrevistas realizadas, cartas de motivación y otros instrumentos estudiados hasta el momento, podemos dar cada vez más constancia de la importancia de los seguimientos y de la obligación de que los y las estudiantes se detengan a analizar sus acciones. En las entrevistas se resalta lo importante de plantearse estas cuestiones, siendo un aspecto relevante en su formación y en los cambios vitales generados por el servicio en una zona de este tipo.

La mayor parte de los y las estudiantes destacan como aspecto importante en su aprendizaje la adquisición de una conciencia cívica, ya que para ellos y ellas supone un salto cualitativo en sus vidas el trabajar “con personas reales pero con diferentes realidades y perspectivas vitales” (Euscátegui, Pino, y Rojas, 2006). Para nuestros y nuestras estudiantes es una relación muy significativa la que tiene lugar aquí, ya que se establece un acercamiento de la universidad a una zona real, a una experiencia vivida y sentida, y sobre todo, a un aprendizaje compartido. Con respecto a este tipo de interacciones, Naval (2008) subraya la importancia de la educación en este sentido, ya que “es una importante tarea educativa aprender a participar sabiendo descubrir la existencia de diversos modos y formas de hacerlo según las distintas circunstancias, preparación, grado de responsabilidad o delegación...del asunto de que se trate” (p. 65).

Así pues, desde la perspectiva del ApS, entendemos que la adquisición de aprendizajes al realizar este tipo de acción social supone para los y las estudiantes un cambio en los comportamientos y en la visión global y específica del mundo, sobre todo en el descubrimiento de diferentes “otredades”.

En definitiva, todas estas ideas enlazan con la tradición de “aprendizaje auténtico” que señalamos anteriormente pues introducen el componente personal e identitario dentro del proceso de formación. Coinciden además con las teorías de Wenger (1998) donde afirma que para que se dé un aprendizaje es necesaria la implicación del sujeto con la comunidad en la que está aprendiendo, y esta implicación no es únicamente cognitiva, sino que contiene componentes emocionales y personales, y suponen un reposicionamiento del individuo que incluye cambios en su propia identidad.

REFERENCIAS

- de la Riva, F. (2005). *Técnicas de educación popular*. Recuperado de http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/
- Euscátegui, R.A.; Pino, S. y Rojas, A. J. (2006). *La formación humana en la educación superior. Reflexiones para recrear las estructuras curriculares y repensar las prácticas pedagógicas*. Cali: Universidad San Buenaventura

- Macías, B. y Martínez-Lozano, V. (en prensa). Aprendizaje-Servicio y transformaciones identitarias en “La Clase Mágica-Sevilla”. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez, (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (p. 11). Madrid: Octaedro.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in higher education*, 16(5), 553-564.
- Meijers, F. y Wardekker, W. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 149-167.
- Mitton-Kükner, J.; Nelson, C. y Desrochers, C. (2010). Narrative inquiry in service learning contexts: possibilities for learning about diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1162-1169.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp. 57-80). Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, SL.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G. Straka (ed.), *Self-learning* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.
- Van Oers, B. (2005): The potentials of imagination. *Inquiry*, 24 (4), 5-18.
- Van Oers, B. (2006). An activity theory approach to the formation of mathematical cognition: developing topics through predication in a mathematical community. In J. Maaß. y W. Schlögmann (Eds.), *New mathematics education research and practice* (pp. 113-139). Rotterdam: Sense Publisher.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (3), 299-312.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.



**LAS MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA REALIZAR APS**

Wilda Videla y Pilar Aramburuzabala

Universidad Autónoma de Madrid



1. INTRODUCCIÓN

El ApS se presenta como una metodología centrada en la experiencia del estudiante que le permite introducirse en la realidad e investigar sobre su construcción histórica, política, social, económica y cultural y, a la vez, reflexionar de manera sistemática acerca de las necesidades sociales y el rol de ciudadano que le corresponde. Por tanto es una actividad idónea para el descubrimiento, adquisición y construcción de nuevos aprendizajes sociales y cívicos a través de vivencias significativas.

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo conocer las motivaciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil, para realizar de forma voluntaria experiencias de ApS durante el primer año de su formación inicial.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aprendizaje-Servicio: Aproximación Conceptual

El ApS es una metodología conocida desde la década de los sesenta. En 1969, se describió como una tarea necesaria para el crecimiento educativo en el marco de la primera Conferencia Nacional sobre ApS celebrada en Estados Unidos.

A pesar de que han transcurrido casi cincuenta años desde esta aproximación conceptual, en la actualidad el ApS se sigue considerando como una propuesta educativa y social innovadora. Puig (2009), y Puig y Palos (2006) indican que su componente innovador radica en vincular estrechamente el servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa coherente y bien articulada, en la que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

Martínez-Odría (2007) lo define como un método que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio comunitario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima.

En esta misma línea, Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013) indican que se trata de una innovadora práctica educativa que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de producir mejoras en las realidades, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad.

Puig (2009) identifica cuatro bloques temáticos que pueden ayudar a comprender la definición de ApS con mayor precisión:

1. La esencia del ApS, que implica sus elementos básicos e imprescindibles, es decir, brindar respuestas reales a la comunidad a través de un servicio de utilidad y obtener aprendizajes ligados al currículum.

2. La pedagogía del ApS, basada en la experiencia del estudiante, que involucra el fomento de la participación, la organización de procesos cooperativos, la reflexión de lo vivido, la búsqueda del éxito del proyecto, así como su reconocimiento y celebración. La propuesta ha de incluir un esfuerzo consciente, sistemático y planificado para desarrollar junto a las actividades de servicio, procesos de enseñanza-aprendizaje que comprendan diferentes enfoques de la formación humana. Relaciona las tareas del servicio con contenidos y conocimientos relevantes para la vida a partir de un diagnóstico del contexto (sobre la realidad y sus protagonistas) que detecte aquellos aspectos susceptibles de mejora:

“... [los proyectos] surgen de la mirada inquieta y atenta a la comunidad, de la capacidad de observación para definir los problemas reales que afectan a la colectividad, lo que genera la nueva interrogante, ¿qué podemos hacer para solucionar esta situación?, de cuyas respuestas partirán las potenciales líneas de acción, extendiendo sus beneficios de aprendizaje en todo momento; antes, durante y después de la acción” (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p.54).

3. El trabajo en red con la comunidad, que supone la colaboración con otras instituciones y entidades sociales de manera de ofrecer al estudiantado variadas posibilidades de servicio. Este trabajo en red facilita la intervención en la realidad y una influencia formativa que claramente fortalece la tarea de la institución escolar.

4. Las finalidades del ApS que pretenden explicitar los motivos que promueven la realización de proyectos, impulsar la educación en valores a través de su práctica, favorecer el compromiso cívico y usar el conocimiento como una herramienta de mejora de la calidad de vida.

“Un buen programa de ApS permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de alumnos en edad escolar y en lugares de ocio, ayuda en tareas escolares, guía de museos, limpieza de barrios, o grabación de historias orales con ancianos” (Halsted, 1998, citado por Puig et al., 2006, p. 17).

En definitiva, según Francisco y Moliner (2010) existe un consenso acerca de que el ApS posee dos componentes básicos; por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en concordancia con el currículum, y por otra parte, el servicio y la labor voluntaria que procura la transformación de la comunidad. A estos componentes, Eyley (2009) y Hansen (2012) añaden un tercero, la reflexión estructurada

que permite potenciar en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y la formación en valores.

2.2. Aprendizaje-Servicio en la Formación Inicial de Profesores

La convergencia europea de estudios universitarios ha incorporado cambios en la organización de las enseñanzas, con el objetivo de configurar un perfil formativo que garantice el logro de competencias profesionales.

Robinson y Torres (2007) indican que la educación basada en la experiencia ofrece mayor profundidad en el desarrollo del procesamiento de la información y por ello un mayor impacto en el aprendizaje y logro de competencias, que el que se consigue con los métodos comúnmente utilizados, como las clases magistrales.

En este contexto, el ApS supone un intento colectivo de desarrollar un modelo innovador centrado en el alumnado y en su aprendizaje (Fernández y Palomares, 2011). Y en relación al mismo, todos los esfuerzos de replantear la enseñanza universitaria apostando por el uso de metodologías que incentiven la autonomía, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo (Arandia y Fernández, 2012).

De acuerdo a los planteamientos de Manzano Arrondo (2012) y en concordancia con lo expuesto por Speck (2004), el modelo de ApS constituye un ejercicio que vincula los aspectos fundamentales de las instituciones educativas: La teoría y la práctica, el aula con la realidad y la formación y el compromiso. A estos aspectos, Butin (2006) añade también la unión entre la cognición y la emoción. El ApS puede aportar en calidad, profundidad y extensión en la formación de los nuevos profesionales de la educación (Martínez., 2010; Martínez, B., Martínez, I., Alonso y Gezuraga, 2013), haciendo posible que amplíen sus competencias mientras realizan actividades significativas, motivadoras, en contacto con el ámbito profesional, y aprendiendo en colaboración con profesionales y proyectos de su ámbito.

Los estudios realizados sobre ApS y formación inicial del profesorado destacan que esta metodología permite que los futuros profesores se adentren en contenidos sociales como las relaciones de poder, la inequidad y la justicia social, y su manifestación en la escuela, lo que les permite potencialmente comprometerse con estas temáticas (Aramburuzabala, 2013; Bender y Jordaan, 2007; Brown y Howard, 2005; Ganley, D., Quintanar, A.P. y Loop, L.S., 2007; Miller, K.K., Dunlap, C.Z. y González, 2007; Morgan, W. y Streb, M., 2001).

Para Coles (2005), el ApS es un método de enseñanza que orienta los asuntos y logros académicos hacia la construcción de ciudadanía a través del servicio comunitario. Esta característica permite generar al menos tres beneficios para los estudiantes de magisterio: crecimiento intelectual, desarrollo personal y compromiso social (Ngai, 2006).

Para Martínez. (2010) y Martínez et al., (2013), el motivo del ApS es procurar paralelamente aprendizaje académico y formación de ciudadanía activa, con fundamentos pedagógicos, sociales y éticos, obedeciendo a la tendencia de promover en las universidades, al mismo tiempo, más calidad y más responsabilidad social.

En esta misma línea, Sheffield (2005) plantea que la solidaridad es un concepto educativo esencial dentro del aprendizaje servicio. Es una actitud a ser desarrollada para un servicio comunitario exitoso e incluye aprendizaje cognoscitivo. Este planteamiento es reforzado por Tapia (2009) quien establece la idea de “círculo virtuoso” donde el servicio solidario impacta en la formación integral y estimula la producción de conocimiento:

“La práctica de aprendizaje servicio brinda a los estudiantes la posibilidad de desarrollar sus habilidades personales reconociendo que pueden convertirse en agentes de cambio social. A su vez la participación en aprendizaje servicio promueve en el estudiante el aprendizaje significativo” (p. 46).

Las distintas investigaciones realizadas por Martínez, et al. (2013) sobre el ApS en la formación inicial de magisterio en el País Vasco (Universidad de Bilbao), han evidenciado cambios significativos desde su incorporación al ámbito académico, implicando mayor compromiso, autonomía y apropiación del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Al mismo tiempo, observan un desarrollo de competencias profesionales mayor en las nuevas titulaciones.

“El compromiso del educador está estrechamente vinculado a su rendimiento en la labor docente y a su capacidad de innovar e integrar nuevas ideas en su propia práctica, también tiene una influencia importante en el logro de los estudiantes, y sus actitudes hacia la escuela” (Croswell y Elliot, 2004, p. 17).

El compartir la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes, estudiantes y entidades sociales, ha fomentado prácticas académicas más participativas en el marco de un proyecto común, provocando en el profesorado “un cambio en la concepción de su materia y mayor responsabilidad docente” (Martínez. et al., 2013, p. 112), lo que ha permitido favorecer el diseño interdisciplinar en los procesos enseñanza-aprendizaje, colaboración entre los docentes y potencialmente la formación de redes universitarias que estén interesadas en esta innovación metodológica para la formación de maestros.

Además, es importante resaltar que los estudiantes que realizan ApS tienden a utilizar esta herramienta con mayor frecuencia cuando desarrollan su carrera docente (Martínez et al. 2013; Bates A. K., Dritis, D., Allen, C. y McCandless, P., 2009).

La reflexión es un elemento central en ApS. Esta facilitará la integración de los objetivos pedagógicos y de servicio. Bringle y Hatcher (2003) exponen que las actividades reflexivas son “el puente” entre el servicio comunitario y los contenidos educativos, que permiten al estudiante dirigir su atención hacia nuevas interpretaciones de los acontecimientos. De este modo, los tres elementos centrales de la metodología son el aprendizaje, el servicio y la reflexión estructurada (Hansen, 2012; Eyler, 2009). La estrategia de reflexión en ApS es entendida como el diseño de espacios en el curso antes, durante y después de la experiencia de servicio, que apunten a que los estudiantes logren una comprensión profunda de los aspectos históricos, sociológicos, culturales, económicos y políticos que están detrás de las necesidades de la comunidad (Cooper, Cripps y Reisman, 2013).

“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” (Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002, p. 30).

Las conclusiones de Rodríguez (2014) en su estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, plasman que los estudiantes consideran el ApS, desde un punto de vista curricular, como una metodología que les ha permitido un mayor dominio del contenido de la asignatura y actitudes más positivas hacia el aprendizaje y el trabajo:

“Esta metodología despierta la capacidad de los estudiantes de asumir responsabilidades y aumentar la autoestima y autoeficacia. Además incrementa las habilidades de trabajo en equipo, fomenta el deseo de superación ante todo tipo de dificultades, aumenta la motivación, mejora la comunicación y despierta la capacidad creativa de los alumnos” (p. 96).

Finalmente, la participación de alumnos de magisterio en ApS tiene también un impacto en la misión de la universidad (Martínez. et al., 2013). Favorece el cambio de visión que profesores y estudiantes tienen de las necesidades y potencialidades de la comunidad, la cual pasa de ser una destinataria pasiva a convertirse en un entorno en el que se aprende, se investiga y se consolidan alianzas institucionales. Además la comunidad reorienta su mirada de la universidad, viéndola como un recurso útil que contribuye a mejorar la sociedad.

2.3. Motivación y Educación

Para efectos de esta investigación entenderemos la motivación como:

“la compleja integración de procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento, pues determina la dirección (hacia el objeto-meta buscado o el objeto evitado), la intensidad y el sentido (de aproximación o evitación) del comportamiento. La motivación despierta, inicia, mantiene, fortalece o debilita la intensidad del comportamiento y pone fin al mismo, una vez lograda la meta que el sujeto persigue” (González Serra, 2008, p. 52).

En el contexto educativo, Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2007) plantean tres componentes de la motivación (Figura 1): Valor, expectativas y afectivo.

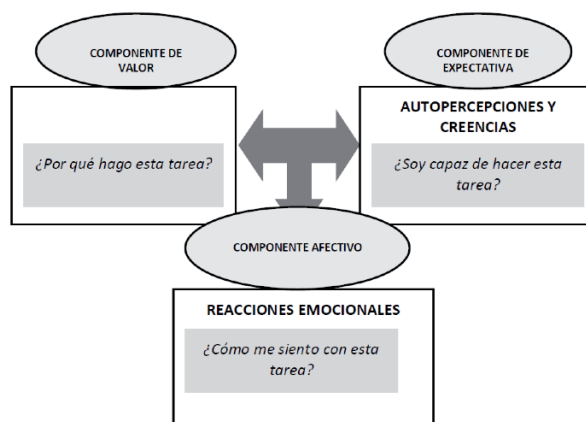


Figura 1. Los componentes de la motivación académica (tomado de Valle et al., 2007).

El componente de valor es el elemento central de esta investigación, pues se relaciona con los motivos, propósitos o razones que los estudiantes tienen para implicarse en la realización de una actividad, en este caso, el ApS.

2.4. Motivación en las Experiencias de ApS en la Formación Inicial de Profesorado

Las investigaciones de Alonso, Arianda, Martínez, Martínez. y Gezuraga (2013) establecen que las motivaciones de los estudiantes de magisterio para realizar ApS se vinculan, por una parte, con la oportunidad de contar con un espacio de aprendizaje autónomo en el que son los protagonistas del proceso: “Un contexto de aprendizaje con libertad para moverse y organizarse tanto dentro como fuera del aula, poniendo en acción su creatividad y sus capacidades, pero, eso sí, contando con la mirada atenta y el apoyo del profesorado” (p. 206).

Otro aspecto motivador del ApS para los estudiantes, consiste en que ofrece una experiencia concreta para construir aprendizajes y compromiso con la comunidad. Se les confía una tarea significativa, lo que transforma esta experiencia en un reto para el estudiante (Alonso et al., 2013; Martínez. et al., 2013).

“Tener que realizar un proyecto que no se quede en la mesa del profesor, que se aporte a los y las profesionales de una entidad y que pueda ser utilizado y llevado a cabo, desborda los parámetros que hasta ese momento han tenido como referencia y resulta especialmente estimulante, siendo un verdadero desafío para el que han debido de exprimir todo su potencial personal y colectivo” (Alonso et al., 2013, p. 207).

De las investigaciones realizadas por Rodríguez (2014) y Aramburuzabala (2013) se desprende que una de las motivaciones de los estudiantes de magisterio para la realización de ApS, corresponde a la reafirmación de la vocación docente. En palabras de un estudiante: “El haber aceptado el voluntariado en el CEIP me ha servido para comprobar que puedo trabajar con profesores y compañeros y me ha motivado mucho pues creía que no me gustaba la carrera elegida. [DEPMO5 {3:1}]” (Rodríguez, 2014, p. 107).

Martínez et al. (2013) destaca que el aprendizaje práctico y la posibilidad de estar en contacto e interactuar con profesionales de la educación son motivaciones importantes en sus estudios, lo que hace del ApS una metodología global, significativa, profunda e interrelacionada.

Francisco y Moliner (2010), en su investigación sobre ApS desarrollada en el marco del proyecto “Experiencias de aprendizaje Servicio con grupos interdisciplinares de educación y comunicación” de la Universidad Jaume I de Castellón, concluyeron que los estudiantes se motivaban a participar de la iniciativa pues podían escoger libremente la temática y el ámbito del trabajo voluntario, lo que además implicó una mayor apropiación del proyecto, llegando a realizar acciones que no eran requisitos para la aprobación de las asignaturas. Del mismo modo, otra motivación encontrada por los autores es que las clases eran organizadas entorno a tutorías grupales y trabajo autónomo no presencial, lo que ayudaba a los alumnos a una mejor gestión del tiempo.

Por su parte, López-Bueno, Cerrillo y García-Peinado (2013) en sus investigaciones en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid

(UAM) establecen que las motivaciones de los estudiantes de Magisterio para participar en experiencias formativas en ApS se vinculan con la participación y responsabilidad social, la iniciativa personal y la autonomía, y con la reciprocidad con la comunidad y la justicia social. “Es una parte integral de la siembra de los valores de ciudadanía y de justicia social” (Ransom, 2009, p. 212).

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativo fenomenológico, que pretende comprender en profundidad los fenómenos educativos a través de una actividad sistémica. Específicamente, se focaliza en la teoría fundamentada cuyo propósito es “descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos” (Dorio, Sabariego y Massot, 2012, p. 286).

3.1. Objetivo

Conocer las motivaciones de los estudiantes de primer año del Grado de Maestro en Educación Infantil para realizar experiencias de ApS.

3.2. Pregunta de Investigación

¿Qué factores motivan a los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil para realizar voluntariamente experiencias de ApS?

3.3. Contexto y Participantes

La investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto FP-L2.1.13 – (Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas, 2013) titulado: “Virtualización del Aprendizaje-Servicio a través de la plataforma Moodle 2.4.1, llevada a cabo por docentes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Este proyecto proporciona un espacio virtual de reflexión de los alumnos de grado de magisterio, a través de la realización de trabajos personales, cuyo objetivo es reflejar la valoración previa, procesual y final de las motivaciones, aprendizajes, habilidades y competencias que se han desarrollado en su participación voluntaria en ApS y que serán utilizados como fuente de información y análisis.

Los participantes de esta investigación son 89 estudiantes de primer año de universidad, correspondientes a la titulación Grado de Magisterio Infantil y la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación que cuenta con 6 ECTS.

3.4. Recogida de datos

La información ha sido recogida a través de una técnica indirecta. Se han analizado los documentos personales de los estudiantes realizados antes de iniciar su experiencia ApS. En ellos cada participante da a conocer el porqué se han interesado por esta metodología y que

motivaciones tienen para escoger esta modalidad de trabajo sobre otras opciones. Los estudiantes han respondido a la siguiente pregunta: ¿Por qué has elegido la opción de hacer ApS?

3.5. Análisis de datos

Para facilitar y agilizar el proceso descriptivo e interpretacional cualitativo de las fuentes documentales se utilizó la herramienta informática Software Atlas.Ti 6.2. A partir de la lectura analítica de ellas, se han extraído citas (quotations) que dan cuenta de la motivación de los estudiantes para elegir ApS como modalidad de trabajo. Este proceso permitió originar categorías emergentes (codes), y a partir de ellas establecer las familias de conceptos que se señalan a continuación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados indican que el componente de valor de las motivaciones (Valle et al., 2007) de los estudiantes de primer año del Grado de Maestro en Educación Infantil para realizar voluntariamente ApS responden a distintos factores, entre las que prevalecen las dimensiones social, personal y pedagógica.

Es importante destacar que los alumnos, en sus respuestas, no aluden a una motivación específica, sino a un conjunto de ellas. No obstante, se observa de manera recurrente la valoración de ApS como una metodología que les acerca a la experiencia profesional y a la comunidad en que se sitúa el centro.

El proceso de análisis de los documentos personales de los estudiantes originó las siguientes categorías y subcategorías de motivaciones manifestadas para realizar ApS, que a continuación se describen:

4.1. Categoría Pedagógica-Formativa

Indican las motivaciones relacionadas con la formación académica, su elección profesional y experiencias educativas. En esta categoría encontramos seis subcategorías (Figura 2), algunas muy interrelacionadas y con diferencias sutiles.

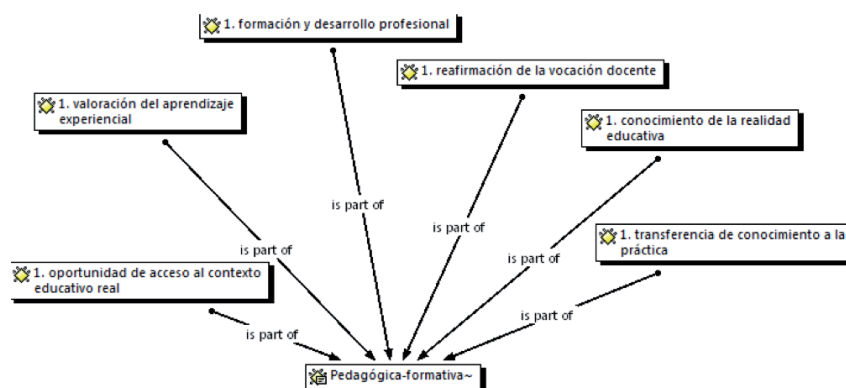


Figura 2. Categoría Pedagógica-Formativa (Elaboración propia a través de Atlas.ti 6.2).

4.1.1. Formación y desarrollo profesional

Corresponden a las motivaciones relacionadas con la adquisición de competencias, destrezas y habilidades para el futuro docente. En esta subcategoría podemos observar la esencia del ApS descrita por Puig et al. (2009), pues los alumnos se sienten motivados a participar en esta experiencia para obtener aprendizajes ligados al currículum. Asimismo, los estudiantes ven la posibilidad de aprender y ampliar sus competencias profesionales (Martínez, 2010; Martínez, et al., 2013).

“He elegido hacer el Aprendizaje servicio porque creo que es uno de los mejores métodos de aprendizaje para poder aprender y enseñar a la vez, así como poner en práctica conocimientos que tengamos y aprender muchas nuevas formas de actuar en momentos determinados con los pequeños” (Informante N° 26).

“Creo que puedo aprender mucho de mi carrera, así como tener contacto con los pequeños para ir cogiendo práctica y aprendiendo otras metodologías para un futuro” (Informante N°65).

“Con el Aprendizaje servicio me formo como futura profesora, aprendo y así será más fácil luego en la práctica” (Informante N°38).

“Me parece un método educativo muy bueno y muy interesante, creo que es una buena forma de poder enriquecer mis conocimientos, sobre todo los aspectos educativos y de aproximarme a la enseñanza” (Informante N°17).

4.1.2. Oportunidad de acceso al contexto educativo real

Estas motivaciones se centran en las expectativas de los alumnos con respecto al ApS, pues representa la primera experiencia concreta, que ofrece el plan de estudios, de acceder al sistema educativo formal. En este sentido, la participación en ApS se transforma en el nexo entre el aula universitaria y la realidad escolar (Manzano Arrondo, 2012).

“La opción de poder realizar el ApS me abrió las puertas en el ámbito educativo. Yo nunca he trabajado con niños en una escuela o en un colegio, y deseaba poder hacerlo cuanto antes. Pensaba que las prácticas comenzaban en el segundo año de la carrera, pero podré estar en contacto con los niños mucho antes, algo que me satisface enormemente” (Informante N°9).

4.1.3. Valoración del aprendizaje experiencial

Involucra motivaciones que implican aprender de la práctica en interacción con profesionales de la educación en las escuelas. (Manzano Arrondo, 2012; Martínez, et al. 2013).

“En cuanto se nos habló de esto ya me imaginaba todas las cosas que me gustaría poder realizar durante la actividad. Lo escogí porque, aparte de que es muchísimo más divertido que hacer un trabajo, como ya se ha escuchado muchísimas veces, se aprende haciendo, y seguramente aprenderé más estando en una situación real que escribiendo pensamientos y reflexiones de algo que no he vivido. También porque estoy segura de que es una experiencia que jamás

olvidaré, y que posiblemente sea difícil conseguir un trabajo relacionado con ello en el futuro, según la situación del país” (Informante N°3).

4.1.4. Conocimiento de la realidad escolar

Esta es una subcategoría inédita, comprende las motivaciones por conocer el funcionamiento de los centros escolares, como insumo formativo para la futura carrera docente.

“He elegido el ApS porque creo que es una buena ocasión de conocer mejor como funciona, en mi caso, un centro de educación infantil y ver si soy capaz de desenvolverme en ese entorno y afrontar dificultades propias de este ámbito, además de conseguir experiencia” (Informante N°33).

“Quiero hacer el aprendizaje servicio porque creo que es una buena manera de conocer lo que pasa en un centro a diario, qué actividades se hacen aparte de las académicas, los problemas que surgen, cómo se organizan. No sé si puedo ver lo que pasa en un claustro, pero me encantaría” (Informante N°47).

4.1.5. Reafirmación de la vocación docente

Motivaciones relacionadas con la validación de la elección profesional, lo que concuerda con lo expuesto por Aramburuzabala (2013) y Rodríguez (2014). El estudiante reconoce que la actividad de ApS en primer año de la carrera es una oportunidad para corroborar su elección y gusto por la docencia en Educación Infantil.

“Sinceramente, he escogido la opción de hacer el ApS porque me parece una buena manera de “tantear el terreno” desde el principio, a lo mejor algunos alumnos han hecho el primer año de carrera, han llegado al segundo y con las prácticas han visto que ese no es su trabajo, que no es lo que ellos pensaban pero ya han desperdiciado casi 2 años de carrera. Con el ApS, aparte de poder ver si te quieres dedicar a eso, puedes poner en práctica lo que estás aprendiendo y puedes solucionar tus dudas o coger más ideas de un día para otro, ya que sigues yendo a clase y puedes consultar al profesor. Además si a medida que aprendes lo vas aplicando y lo ves en la realidad, es mucho más fácil de entender y memorizar” (Informante N°50).

“Porque creo que es una forma de tomar contacto directo con lo que va a ser mi profesión y me permitirá descubrir si realmente es lo que me gusta” (Informante N°89).

4.1.6 Transferencia de conocimientos a la práctica

Motivaciones que se refieren a la aplicación de la teoría a la práctica, lo que coincide con las aportaciones de Manzano Arrondo (2012) y Speck (2001). Los estudiantes valoran el modelo de ApS como un ejercicio que les permite aplicar sus conocimientos, transferirlos y utilizarlos en situaciones nuevas, reales y concretas.

“Me llamó bastante la atención que desde el primer año nos dejen y podamos tomar contacto con los niños, poner en práctica lo que vamos estudiando y poder ver desde más cerca y de una manera más práctica lo que nos vamos a encontrar en un futuro” (Informante N°11).

“El Aps supone para mí una experiencia nueva donde puedo poner en práctica lo que me están enseñando los profesores en la universidad” (Informante N°74).

4.2. Categoría Factores Personales

Los factores personales, aunque menos descritos, corresponden a una categoría que aborda las motivaciones particulares (Figura 3). En esta lógica, la elección de ApS se vincula con la curiosidad, el disfrute de la experiencia y la oportunidad de crecimiento y de desafío personal. Cabe precisar que la creatividad, factor definido en la literatura sobre ApS y motivación (Alonso et al., 2013) no se encuentra presente entre las respuestas de los alumnos.

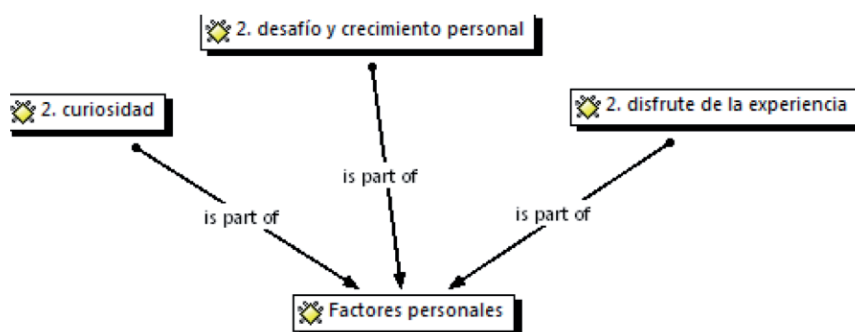


Figura 3. Categoría Factores Personales (Elaboración propia a través de Atlas.ti 6.2).

4.2.1. Desafío y crecimiento personal

Motivaciones que conciernen al desarrollo de competencias personales (Ngai, 2006) y la capacidad de afrontar experiencias desafiantes que implican tomar decisiones, mayor autonomía en las actividades (Alonso et al., 2013) y responsabilidad de las mismas (Alonso et al., 2013; Martínez et al., 2013).

“Es una forma muy bonita de aprender, conociendo a gente distinta a ti, de otros orígenes, distintos caracteres... Lo que te ayuda a crecer como persona sabiendo valorar más lo que uno tiene” (Informante N°21).

“He elegido realizar el proyecto de aprendizaje y servicio, ya que me parece una experiencia muy gratificante a nivel personal, que me va a aportar una visión diferente y más sensibilizadora para el día de mañana utilizarla en mi ámbito profesional con los niños...” (Informante N°39).

“... me parece un reto, ya que soy yo la que tiene que buscar el centro, ponerme en contacto con la dirección y luego tener que trabajar con distintos profesores de ese centro” (Informante N°66).

“Esta actividad nos puede aportar cosas buenas, nos puede hacer abrir los ojos, hacernos madurar, responsables de las actividades que haremos, y además no sólo nos hace bien a nosotros sino que nosotros ayudamos a los que más lo necesitan en diferentes aspectos” (Informante N°81).

4.2.2. Curiosidad

Motivaciones relacionadas con experimentar nuevas formas de aprendizaje, lo que enfatiza el componente innovador del ApS (Puig y Palos, 2006).

“Porque nunca lo había oído y me llamó la atención porque al mismo tiempo que tú ofreces el servicio, ellos te ofrecen el aprendizaje. Es muy importante que a cambio de ayudar a personas que lo necesiten, adquieras un aprendizaje” (Informante N°88).

“Es una forma nueva de aprender que hasta ahora no había tenido en ningún nivel académico. Tengo ganas de saber de qué se trata y si realmente será una aportación a mi formación de maestra” (Informante N°5).

4.2.3. Disfrute de la experiencia

Motivaciones relacionadas con tener un espacio de aprendizaje entretenido y diferente a lo ya experimentado.

Las citas permiten inferir que esta subcategoría implica una mayor apropiación del proyecto de ApS por parte de los estudiantes, pues le atribuyen un valor lúdico que les compromete significativamente en la tarea a realizar.

“Pienso que leerse un libro y un artículo y después hacer un trabajo, lo estamos haciendo en la mayor parte de las asignaturas que tenemos este año. En cambio el aps es más entretenido; vamos a hacer cosas con los niños, jugar, reírnos, divertirnos, mola más” (Informante N°8).

“Se ve interesante, me gusta participar en actividades entretenidas, me involucro más y me dan ganas de hacer más aportaciones” (Informante N°62).

4.3. Categoría Motivación en Valores Sociales

Hace referencia explícita al interés altruista y la ayuda a otras personas (Figura 4).

Esta categoría es de gran relevancia para el estudio, ya que presenta motivaciones que implican valores sociales como la solidaridad, la transformación social y la reciprocidad, elementos muy significativos y abordados en la literatura de manera amplia (Aramburuzabala et al., 2013; Bender y Jordaan, 2007; Brown y Howard, 2005; Coles, 2005; Ganley et al. 2007; López-Bueno et al., 2013; Miller et al. 2007; Morgan y Streb, 2001). Los estudiantes expo-

nen que la experiencia de ApS será un nexo con la comunidad, observando la metodología como una oportunidad de realizar una acción solidaria de manera desinteresada. Se infiere, además, que los alumnos son conscientes de las desigualdades instauradas en la sociedad. De alguna manera, poder ayudar a revertir esta situación desde su marco de incidencia, les estimula significativamente.

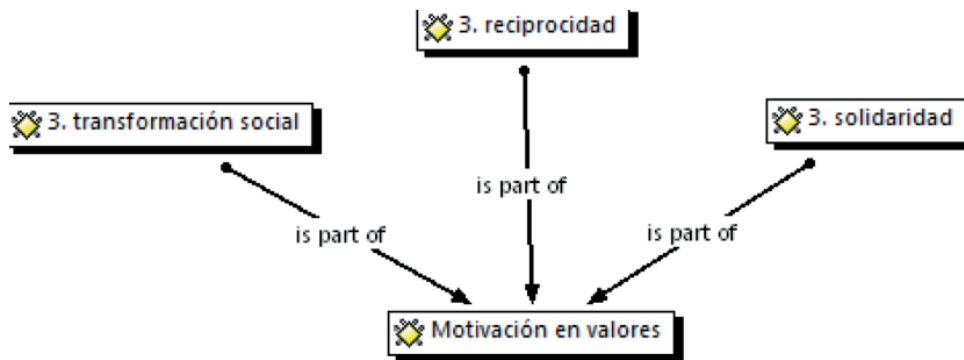


Figura 4. Categoría Motivación en Valores Sociales (Elaboración propia a través de Atlas.ti 6.2).

4.3.1. Solidaridad

Motivación para ayudar a los demás, que implica tomar conciencia de las necesidades y el deseo de contribuir y de colaborar a satisfacerlas.

“He elegido hacer ApS porque, además de aprender se ayuda a quién lo necesita y con el trabajo alternativo solo aprendes, no ayudas a nadie y por lo tanto he preferido el ApS que es como un dos en uno, además siempre me ha gustado la idea de ser voluntaria y aquí he encontrado la oportunidad de llevar a cabo la idea y no la voy a desaprovechar” (Informante N°1).

“Me interesa el APS porque es una forma de hacer un acto solidario y de tener un compromiso social” (Informante N°56).

“... merece la pena realizar una actividad de este tipo y así ayudar a los que más lo necesitan a la vez que aprendes valores humanos y te desarrollas en ese ámbito. Es una nueva experiencia digna de vivir, en lugar de hacer otro trabajo” (Informante N°79).

“Elegí la opción del apS ya que siempre he querido realizar un voluntariado o poder ayudar a los demás de una manera gratuita y sin pedir nada a cambio, por lo que cuando el profesor dio la oportunidad a principio de curso no me lo pensé dos veces” (Informante N°44).

4.3.2 Transformación Social

Motivaciones que se relacionan con aportaciones personales y profesionales destinadas a disminuir las brechas sociales y culturales existentes, como la atención a la diversidad y la tolerancia, entre otras.

“... podemos aprender y construir nuevos conocimientos a la misma vez que nos educamos en valores de solidaridad, tolerancia, aceptar la diversidad y el compromiso de construir cosas nuevas y colaborar con la sociedad” (Informante N°71).

“He elegido hacer el APS porque creo que es algo necesario hoy en día, y que hay miles de personas que requieren nuestra ayuda y necesitan nuestro afecto y comprensión. A lo mejor podemos ayudar a ser una sociedad más justa” (Informante N°12).

“Creo que hacer ApS no sólo nos permite ayudar a los demás, sino que creo que es una forma de recuperar el sentido social de la educación. Al fin y al cabo, con ello nos damos cuenta de que no podemos desconectarnos de nuestro entorno. Todos somos ciudadanos activos y debemos preocuparnos porque todo el mundo pueda vivir bien” (Informante N°31).

4.3.3 Reciprocidad

Corresponde a las respuestas que plantean la motivación de ayuda mutua, entre quien da el servicio y el beneficiario del mismo.

“He elegido la opción de ApS porque es una gran oportunidad para poder prestarme al servicio de personas que lo necesitan y aprender de ellas, y disfrutar de esta experiencia” (Informante N°60).

“Elegí el APS porque daré un servicio en la escuela y al mismo tiempo ellos me están ayudando a mí a formarme” (Informante N°80).

5. CONCLUSIONES

Las motivaciones observadas en esta investigación afianzan las potencialidades de ApS descritas en la literatura y reafirman su componente social, lo que es una aportación a la formación pluralista, democrática y participativa de los estudiantes. En síntesis, es una metodología que contribuye a la adquisición de conocimientos y competencias profesionales al servicio de la comunidad, a través de la participación en la realidad educativa. Ayuda a conocer las fortalezas y debilidades de los futuros maestros como educadores y desarrollar la responsabilidad cívica y el compromiso social.

La categorización realizada en este trabajo ayuda a entender de manera más clara qué factores predisponen a los estudiantes para emprender el desafío de realizar ApS, y, por ende, permite evidenciar su valor como herramienta eficaz para abordar temáticas sociales, personales y formativas.

No debemos olvidar que los estudiantes desempeñarán su labor con la población infantil. Por lo tanto, requieren desarrollar competencias relacionadas con la ciudadanía y los valores para poder contribuir a que en el futuro las desarrollen sus alumnos y alumnas. En consecuencia, el ApS es una óptima y potente metodología en esta línea de acción.

Las motivaciones que llevan a los estudiantes a optar por el ApS representan una línea significativa de investigación que puede contribuir a la justicia social y a la mejora de los aprendizajes. Además, puede ayudar a fortalecer el rol social de la universidad a través de actividades solidarias ajustadas a las motivaciones de los alumnos. Es necesario, entonces, emprender nuevas experiencias e investigaciones en esta temática. Por ejemplo, sería conveniente generar conocimiento acerca de las expectativas de los alumnos en cuanto a su experiencia ApS en contraste con su grado de satisfacción al terminar la misma.

En definitiva, conocer las motivaciones de los estudiantes favorece la mejora de los programas de ApS, y en consecuencia, los aprendizajes y las acciones solidarias.

REFERENCIAS

- Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216.
- 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 Elvías, 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.
- Arandia, M. y Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de educación social en la Universidad del País Vasco. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Bates, A. K., Dritis, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Bender, G. y Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27, 631-654.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. H. (2003). Reflection in service-learning: making meaning of experience. En *Introduction to service-learning toolkit: Readings and resources for faculty*, ed. *Campus Compact*, 83-89.
- Brown, E. L. y Howard, B. R. (2005). Becoming Culturally Responsive Teachers Through Service-Learning: A Case Study of Five Novice Classroom Teachers. *Multicultural Education*, 1-8. Recuperado de http://www.monarchcenter.org/pdfs/Brown_05.pdf.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*. November, 30-36.
- Butin, D. (2006). Future directions for service learning in higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.

- Coles, E. (2005). Why do service-learning? Issues for first-time faculty. In Bellner, M. y Pomery, J., (Eds.), *Service-Learning: Intercommunity & Interdisciplinary Explorations* (pp. 85-95). Indianapolis: University of Indianapolis Press.
- Cooper, S., Cripps, J., y Reisman, J. (2013). Service-learning in deaf studies: impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. *American annals of the deaf*, 157(5), 413-27.
- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Trabajo presentado en *AARE 2004 Conference*, Melbourne, Australia.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- Fernández, I. y Palomares T. (2011). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En N. Balluerka y I. Alkorta, *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Francisco A. y Moliner, I. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570006>
- Ganley, D.D, Quintanar, A.P. y Loop, L.S. (2007). Raising the Bar of Teacher Quality: Accountability, Collaboration and Social Justice. *College Teaching Quarterly*, 3. Recuperado de <http://www.senecac.on.ca/quarterly/2007-vol10-num03-summer/gql.html>.
- González Serra, J. (2008). *Psicología de la Motivación*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Hansen, K., (2012). A practical guide for designing a course with a Service-Learning component in higher education. *The Journal of Faculty Development*. 26(1), 29-36.
- López-Bueno, H., Cerrillo, R. Y García-Peinado, R. (2013). Aprendizaje Servicio y Organización Escolar: motivaciones y expectativas de los estudiantes. En C. Pérez Fuentes y M^a. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (313-316). Almería: Asoc. Univ. de Educación y Psicología.
- Manzano Arrondo, V. (2012). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior. Inauguración de las VI Jornadas de Docencia en Psicología. Universidad de Sevilla.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social en las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El A-S, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 611-626.

- Miller, K.K, Dunlap, C.Z. y Gonzalez, A. (2007). The Impact of a Freshman Year Community-Based Service-Learning Experience on the Achievement of Standards Articulated for Teacher Candidates. *The School Community Journal*, 2, 111-121.
- Morgan, W. y Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Quality Service-learning Develops Civic Values. *Social Sciences Quarterly*, 1, 154-169.
- Ngai, S. (2006). Service-learning, personal development and social commitment: A case university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41, 165-176.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 45-67.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Ransom, L.S. (2009). Sowing the seeds of citizenship and social justice. Service-learning in a public speaking course. *Education, citizenship and social justice*, 4, 211-224.
- Robinson, J. S. y Torres, R. M. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity? *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense en Educación*, 25(1), 95-113.
- Sheffield, E. (2005). Service in service-learning education: The need for philosophical understanding. *High School Journal* 89(1), 46-53.
- Speck, B. W. (2004). *Service-learning: history, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Tapia, M. N. (2009). Aprendizaje-servicio y calidad educativa. MINISTERIO DE EDUCACION. Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11º. *Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 37-67.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.



DIVERSIDAD FUNCIONAL Y APS EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Patricia Balaguer, Raquel Corbatón, Carlos Capella y Òscar Chiva

Grupo de Investigación Endavant
Universitat Jaume I



1. INTRODUCCIÓN

El siguiente texto presenta los resultados de una aplicación de ApS¹² realizada con alumnado de 2º de Bachillerato del IES Caminàs de Castellón y personas adultas con discapacidad del IVADIS (Instituto Valenciano de Atención a los Discapacitados). Se llevó a cabo como extensión de un proyecto de ApS de la Universitat Jaume I de Castellón, mediante el desarrollo de un programa de salud en la asignatura “Educación Física y Salud”(EFyS en adelante).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es determinar los efectos del ApS sobre el alumnado del IES respecto a la percepción de la diversidad funcional, centrándonos en la motivación y actitudes de este tipo de personas.

Hipótesis de la Investigación: la aplicación del ApS en el alumnado de bachillerato producirá una mejora significativa ($p < 0,05$) de la percepción sobre la diversidad funcional en cuanto a la motivación y actitudes de los participantes del IVADIS.

3. DESARROLLO

El programa se aplicó con un grupo de 2º de bachillerato que llevaron a cabo el servicio un día semanal durante 8 semanas con 25 adultos del IVADIS, previo aprendizaje de la realización de un programa de salud. En este mismo proyecto participaron profesores de EF de secundaria, profesores de la universidad y monitores especialistas en discapacitados del IVADIS. Esta institución es una entidad de derecho propio adscrito a la Conselleria de Bienestar Social que desarrolla programas de rehabilitación, tratamiento e integración socio-laboral de las personas con discapacidad psíquica gestionando residencias, centros de día, viviendas tuteladas y centros ocupacionales.

La asignatura contaba con 4 horas semanales. La primera se dedicaba a aplicar en clase, a modo de prueba, la sesión preparada para los adultos. En las dos siguientes (impartidas el mismo día) se realizaba el servicio, consistente en la aplicación de un programa de salud a los adultos. El día siguiente a la sesión, se utilizó para reflexionar sobre los aprendizajes académicos adquiridos y sobre las sensaciones experimentadas con la interacción.

El diseño de la investigación es cuasi-experimental con medidas pretest y posttest. La herramienta utilizada ha sido la Escala de Percepción de Clima Motivacional de los Compañeros (PeerMCYSQ) creado por Ntoumanis y Vazou (2005).

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido analizados con el programa estadístico SPSS v 23. Se ha comprobado la fiabilidad de la herramienta utilizada mediante el estadístico α de Cronbach,

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

ofreciendo un valor de 0,772, considerándose un valor alto. Mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) se observó una distribución normal de la muestra, lo cual nos permite el uso de pruebas paramétricas. Se utilizó la T de Student para muestras relacionadas, obteniendo $p=0,037$, menor que 0,05, por lo que aceptamos la hipótesis de investigación: la aplicación ApS en el alumnado de bachillerato ha mejorado de manera significativa ($p=0,03<0,05$) la percepción sobre la diversidad funcional en cuanto a la motivación y actitudes de los participantes del IVADIS. En la gráfica de puntuaciones medias del test PeerMCYSQ se observa que los ítems con diferencias significativas son el 1 y el 10. Hacen referencia a la percepción de la ayuda que se prestan entre los compañeros y a las interacciones positivas de refuerzo que existen entre personas con diversidad funcional. Son aprendizajes que el alumnado ha adquirido.

Prueba de muestras relacionadas. Grupo Experimental Pretest-Postest

Par 1	Media_experimental_pretest - Media_experimental_postest	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
		-.31684	,61433	,14094	-.61294	-.02074	-2,248	18	,037

Figura 1. Prueba de muestras relacionadas. Grupo experimental pretest-postest.

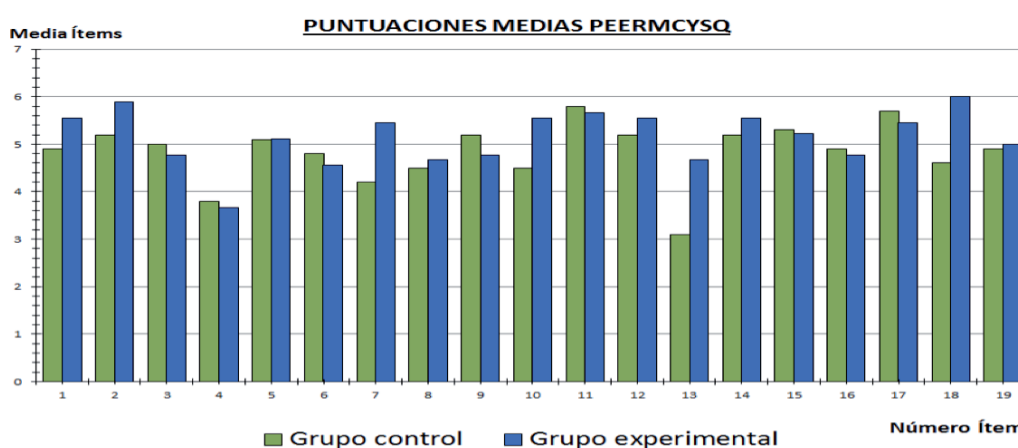


Figura 2. Puntuaciones medias PeerMCYSQ.

5. DISCUSIÓN

El ApS brinda oportunidades significativas de aprendizaje para el alumnado (Lake y Jones, 2008), cuestión que nuestros resultados confirman a la vista de los resultados en lo referente a las percepciones sobre la motivación de los compañeros que el alumnado aprecia. Estas se convierten en aprendizajes personales, siendo esto posible únicamente a través de metodologías que supongan interacción personal con grupos diversos.

Percibir en las personas con diversidad funcional sus motivaciones, formas de cooperar y actitudes positivas de ayuda y colaboración, supone desarrollar la capacidad de la empatía, cuestión que se deriva de los resultados, en la línea de los estudios de Gil (2012) y Carrington y Saggars (2008). El estudio aporta evidencias de que el alumnado ha desarrollado su competencia cultural, aprendiendo y comprendiendo mediante sus propias vivencias el entorno cultural de la diversidad funcional. Autores como Domangue y Carson (2008) ya refieren beneficios del ApS en esta dimensión, especialmente importante cuando se trata de entender

las necesidades específicas de un grupo en riesgo de exclusión social y de actuar ante este tipo de situaciones.

6. CONCLUSIÓN

La aplicación de ApS ha producido un cambio en la percepción de la diversidad funcional por parte del alumnado de bachillerato, en lo tocante a las motivaciones y actitudes de los alumnos del IVADIS. Dadas las características especiales de este proceso de enseñanza/aprendizaje, el alumnado ha podido vivir de primera mano interacciones y conductas de personas con discapacidad, cuestión que ha supuesto una modificación de las concepciones previas que tenían, haciendo que cambien así sus creencias sobre este colectivo, desarrollando la empatía y la comprensión cultural de su realidad.

REFERENCIAS

- Carrington, S. y Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Domangue, E. y Carson, R.L. (2008). Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*. (Tesis doctoral inédita). Castellón: Universitat Jaume I.
- 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
- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455



**IMPACTO DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO
UNIVERSITARIO EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO
DE LOS ESTUDIANTES**

Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matellanes Febrero

Universidad de Deusto



1. INTRODUCCIÓN

La práctica de aprendizaje-servicio (ApS de aquí en adelante) ha sido asociada en la literatura principalmente con efectos beneficiosos en el desarrollo académico, social y ético (p. e., Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Batchelder y Root, 2004; Chaverri, 2013; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001; Folgueziras y Martínez, 2009; Gil, Chiva y Martí, 2013; Haski-Leventhal et al., 2010; Melchior y Bailis, 2002; Yorio y Ye, 2012). Sin embargo, ha sido un área escasamente abordada desde la perspectiva psicológica. El hecho de que el ApS integre elementos que han demostrado su efecto beneficioso en el bienestar psicológico, permite inferir los efectos del ApS a este nivel en los estudiantes participantes en la experiencia.

Entre estos elementos se encuentran el servicio solidario y las conductas prosociales. La literatura en torno a los efectos beneficiosos en el bienestar psicológico del servicio solidario (Cheung y Kwan, 2006; Piliavin y Siegl, 2007; Post, 2005; Poulin, 2014; Thoits y Hewitt, 2001; Van Willigen, 2000), estudiado ampliamente desde el área del voluntariado, y de la prosocialidad (p. e., Haroz, Murray, Bolton, Betancourt y Bass, 2013; Roche, 1995, 2010; Roche y Sol, 1998), parten de la premisa de que las actitudes y conductas de ayuda al otro son beneficiosas para el que las proporciona y no sólo para el que las recibe. A este respecto Roche (1995, 2010) destaca el potencial de la educación prosocial para la promoción de la salud psíquica, al impactar en aspectos como la autoestima, los valores o la capacidad empática.

Asimismo, la educación socio-afectiva, integrada en el ApS, favorece la adquisición de competencias emocionales y sociales, permitiendo la capacitación para la vida y la adaptación al entorno, lo que repercute en un aumento del bienestar personal y social (Bisquerra, 2003; Lorenzo y Matellanes, 2013). En este sentido, se ha evidenciado como el desarrollo de competencias socio-emocionales mejora la resistencia psicológica (p. e., Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004), además del desarrollo de conductas adaptativas y saludables, disminución de conductas de riesgo y desarrollo de mejores relaciones interpersonales (Pacheco y Berrocal, 2004). De manera consistente, la inteligencia emocional ha sido asociada a un mayor bienestar psicológico (Ferragut y Fierro, 2012; Fierro, 2006a), no hallándose tal relación entre el bienestar psicológico y la inteligencia intelectual.

La reflexión crítica sistemática, otro componente fundamental del ApS, ha sido evidenciada en la literatura como promotora de bienestar psicológico (Pennebaker, 1997) y establecida como mediadora de los efectos positivos del ApS (Eyler y Giles, 1999; Ngai y Ngai, 2005). Pennebaker (1997) encontró beneficios en el bienestar de personas que realizaban ejercicios de reflexión escrita, particularmente en aquellas que construían historias que contenían pensamiento causal, introspección y auto-reflexión. Asimismo, para que una auténtica reflexión crítica pueda activarse, ha de haber cierto grado de problematización, dificultad, ambigüedad o disonancia en la experiencia, tal y como ofrecen las experiencias en primera persona de ApS (Páez y Puig, 2013). Las experiencias, especialmente las que están fuertemente matizadas por la emoción, permiten la reconsideración de los valores y del sentido que se le da al proyecto vital de una forma que no es posible llevar a cabo sólo mediante discusiones hipotéticas. Lo anterior sugiere que las actividades de reflexión que promueven el significado personal así como la exploración académica significativa de las experiencias pueden encon-

trar en el ApS un marco potencial para producir beneficios no sólo en el aprendizaje, sino también en el bienestar psíquico (Billig y Eyler, 2003; Lorenzo, 2013).

El modelo de Mezirow (1997, 1998) para el aprendizaje transformativo en el adulto proporciona un marco teórico útil para el efecto transformador del ApS en los estudiantes universitarios a través de la reflexión crítica (Bamber y Hankin, 2011; Kiely, 2005; Larsen y Gough, 2013). Según Mezirow (1997), influido por las posturas constructivistas de aprendizaje (Bouchard, 2014) y la obra de autores como Habermas (1981) o Freire (1978), una condición definitoria de la experiencia humana es que necesitamos dotarla de significado. De acuerdo al autor, en las sociedades contemporáneas, donde todo cambia rápidamente, no basta con ser meros receptores pasivos de las explicaciones transmitidas por alguna figura de autoridad, sino que debemos aprender a hacer nuestras propias interpretaciones más que actuar sobre los propósitos, creencias, juicios y sentimientos de otros. Se trata así de lograr la competencia de poder cuestionar el exceso de información que se recibe, ser flexibles, poder cuestionarse los supuestos preconcebidos e integrar otros nuevos. La reflexión crítica de los supuestos personales y socio-culturales es clave para transformar marcos de referencia y aprender a adaptarse al cambio, así como para dotar de significado a la experiencia, y reconsiderar los propios valores, sentido de vida y el modo de relacionarnos con los demás, factores asociados al bienestar psicológico (Davis, 2009; Fierro, 2006b; Fierro, Jiménez y Fierro-Hernández, 2003; Frankl, 2004).

Esta reflexión crítica favorece además el pensamiento autónomo. El fomento de la autonomía personal es otro factor clave en las experiencias de ApS, al situar al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Esto le dota de recursos de afrontamiento y refuerza su autoestima al sentirse útil y capaz, lo que favorece estados de ánimo positivos y un mayor sentimiento de autoeficacia. La autoeficacia (Bandura, 1986) ha sido asociada con las prácticas de ApS (p. e., Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Eyler, Giles y Braxton, 1997; Simons y Cleary, 2006). Una percepción de alta autoeficacia no sólo repercute en el nivel académico y el sentimiento de logro, sino que también proporciona bienestar psicológico y tiene consecuencias positivas para el funcionamiento de la persona (p. e., Villamaría-Cid, 1990; Wiedenfeld et al., 1990).

El aumento del contacto social que favorece el ApS (con los compañeros de clase, los profesores, las personas de la comunidad a las que se presta el servicio, otros voluntarios o los socios comunitarios) también permite pensar en un impacto positivo de esta experiencia en el bienestar psicológico de los estudiantes. Además, este desarrollo de redes interpersonales facilita que más agentes reconozcan el valor y la competencia de la persona, lo que refuerza la autoestima y la integración social del estudiante (Mendía y Moreno, 2010), factor considerado como clave para el bienestar psicológico de las personas (Barrón y Sánchez, 2001).

1.1. Objetivos e Hipótesis

Por tanto, el presente estudio tuvo como objetivo general comprobar el impacto de un programa de ApS universitario en el bienestar psicológico de los estudiantes que lo realizan. Para ello se planteó una investigación con la población universitaria de la Universidad de Deusto que cursa un programa de la modalidad de ApS.

Algunos autores diferencian dos medidas del bienestar psicológico: una propiamente psicológica y una referida al bienestar material (Sánchez-Cánovas, 2007). En el estudio instrumental desarrollado por Sánchez-Cánovas (2007, p. 8), el constructo de bienestar psicológico consta de cuatro sub-componentes: “bienestar psicológico subjetivo, material, laboral y relaciones con la pareja”. Para el presente estudio se seleccionaron dos indicadores de bienestar psicológico: bienestar psicológico subjetivo y bienestar material. El primero hace referencia al grado en que las personas manifiestan estar subjetivamente satisfechas con su vida en general o con dominios específicos de ella y ha sido definido como “una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales, las satisfacciones de dominio y los juicios globales de la satisfacción con la vida” (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999, p. 277). El bienestar material hace referencia a la percepción subjetiva de la persona acerca de las posesiones materiales, ingresos económicos y otros índices semejantes, no según índices objetivos externos (Sánchez-Cánovas, 2007).

La hipótesis general fue que los estudiantes que realizasen el programa de ApS de la Universidad de Deusto mejorarían su bienestar psicológico más que aquellos estudiantes que no lo realizaran. Las hipótesis específicas fueron que los estudiantes que realizaran el programa de ApS aumentarían sus niveles de bienestar psicológico subjetivo y de bienestar material más que los que no lo cursasen. Para ello, se evaluaron y compararon dos grupos de alumnos en base a haber cursado o no el programa de ApS, con medidas pre y post programa.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La población de la que se extrajo la muestra de la presente investigación corresponde a los estudiantes universitarios de 2º de grado de todas las facultades del campus de Bilbao de la Universidad de Deusto (UD de aquí en adelante), curso que en el que es ofertado el programa de ApS.

La muestra final compuesta por 234 participantes (88 hombres, 146 mujeres, $M_{\text{edad}} = 19.21$ años, $DT = 0.96$, rango de edad: 18-25 años) que estaban presentes en el momento de las mediciones en las aulas universitarias, en el transcurso de asignaturas correspondientes al programa de ApS (Grupo Experimental, GE aquí en adelante) o a asignaturas troncales de 2º de grado de las cinco facultades de la UD (Grupo Control, GC de aquí en adelante). Se permitió así que todos los alumnos inscritos en el programa de ApS tuvieran la opción de participar en el estudio (GE) y, a través de la selección de asignaturas troncales de las cinco facultades, se buscó que todos los alumnos de 2º de grado tuvieran posibilidad de acceder al estudio (GC). Se empleó un muestreo intencional, dada la especificidad y la homogeneidad de los grupos de estudio. Puesto que no era posible extraer el GC aleatoriamente de la muestra general, no podía garantizarse en primera instancia la homogeneidad de las condiciones iniciales, pero los análisis intergrupos en el pre-test determinaron la ausencia inicial de diferencias significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes.

El conjunto de la muestra se distribuyó en dos grupos en base al programa de ApS: estudiantes matriculados en el programa (GE) y estudiantes no matriculados (GC). El GE quedó

constituido por 98 alumnos (64 mujeres, 34 hombres, $M_{edad} = 19.2$ años, $DT = 0.97$, rango de edad: 18-25 años). El GC fue conformado por un conjunto de 136 alumnos comparable (82 mujeres, 54 hombres, $M_{edad} = 19.22$ años, $DT = 0.94$, rango de edad: 18-25 años), pertenecientes al mismo curso (2º de grado) y a las mismas facultades de origen, pero no matriculados en el programa de ApS.

Con respecto a la distribución por facultades, las facultades de Psicología y Educación y Ciencias Empresariales son las que cuentan con una mayor concentración tanto en el GE (31.63% y 25.51% respectivamente) como en el GC (20.59 y 41.91% respectivamente). Las facultades de Derecho (GE: 15.31%; GC; 17.65%) e Ingeniería (GE: 9.18%; GC: 11.76%) obtienen una proporción similar en ambos grupos, mientras que la proporción de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas es menor en el GC (8.09 %, frente al 18.37% en el GE).

Hubo mortandad experimental entre las mediciones pre-test y post-test. De los 396 participantes de la muestra inicial, 234 completaron los datos en ambas mediciones, por lo que se perdió un total de 162 participantes (41%) (39 del GE, 28.5%; 123 del GC, 47.5%).

2.2. Diseño

El diseño del estudio fue cuasi-experimental con grupo de control no equivalente, ya que los grupos ya estaban formados en base a la realización o no del programa, no siendo la asignación a los mismos aleatoria (Alaminos y Castejón, 2006); fue además intergrupo, al haber dos grupos independientes: un GE que cursa el programa y un GC que no lo cursa; unifactorial, al evaluarse un único factor: programa de ApS; multivariado, al estudiarse dos variables dependientes: bienestar psicológico subjetivo y bienestar material; con medidas pre y post-test, al evaluarse las variables dependientes, previa y posteriormente a la realización del programa de ApS por parte del GE.

2.3. Variables Dependientes e Instrumentos

Para obtener la medida de las variables dependientes, se administró la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de José Sánchez-Cánovas (2007) que consta de cuatro subescalas de las que se obtiene una medida global de bienestar psicológico. No obstante, para los fines de esta investigación, se aplicaron dos subescalas: bienestar psicológico subjetivo, que valora la satisfacción personal de la vida, el sentido de felicidad o bienestar; y bienestar material, que valora la percepción subjetiva de la persona de su bienestar material. Ambas subescalas están configuradas por un total de 40 ítems en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. A mayor puntuación, mayor percepción subjetiva de bienestar. La puntuación máxima para bienestar psicológico subjetivo es de 150, y de 50 para bienestar material. La consistencia interna de la prueba es elevada para ambas subescalas. El coeficiente alpha de cronbach para

bienestar psicológico subjetivo es de .93, y de .90 para bienestar material (Sanchez-Cánovas, 2007).

2.4. Variables Extrañas

- Edad. Se pudo controlar al haber obtenido prácticamente la misma media en ambos grupos (edad media del GE: 19.20, DT = 0.97; edad media del GC: 19.22, DT = 0.94).
- Sexo. Se puede considerar controlada al haber obtenido una distribución similar en ambos grupos (GE: 65.3% mujeres, 34.7% hombres; GC: 60.3% mujeres, 39.7% hombres). Esta distribución sigue el mismo comportamiento que la población universitaria de la UD y que la correspondiente a los alumnos matriculados en el programa de ApS, donde hay un predominio del sexo femenino sobre el sexo masculino.

2.5. Variable Independiente: Programa de Aprendizaje-Servicio

La variable independiente de este estudio fue un programa de ApS desarrollado en la UD a lo largo de un curso académico. El programa se desarrolla en el marco de dos asignaturas encuadradas en la metodología de ApS, “Participación Social y Valores” y “Desarrollo Global y Migraciones” y forma parte del *Módulo de Formación Humana en Valores*, destinado a alumnos de todas las titulaciones de la UD. El objetivo general del Programa es ofrecer a los estudiantes una experiencia de participación social directa y de reflexión, vinculada a contenidos específicos, que permita alcanzar el objetivo de la formación y desarrollo integral como personas, profesionales y ciudadanos (Gorbeña et al., 2006). Se centra específicamente en el desarrollo de actitudes y valores como la apertura a la realidad social en todas su complejidad y la sensibilidad hacia la injusticia global, la exclusión social y la situación de las personas víctimas de esa realidad, teniendo como elemento central la participación de los estudiantes en un servicio solidario, destinado a cubrir necesidades reales de la comunidad y planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum. En la Tabla 1 se exponen las unidades didácticas que componen el programa.

Tabla 1.
Unidades didácticas del Programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Deusto

UNIDAD 1	Introducción al aprendizaje y servicio solidario.
UNIDAD 2	Habilidades sociales - Comunicación interpersonal. La escucha activa. Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos.
UNIDAD 3	Inclusión y Exclusión Social. Migraciones y Desarrollo; La realidad de la injusticia en el mundo; Migraciones, ciudadanía y convivencia.
UNIDAD 4	Acción social, participación, voluntariado y desarrollo profesional.

Nota. Adaptado de V. Lorenzo y B. Matellanes (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176.

De este modo, el programa busca la adquisición de las competencias genéricas de:

- Diversidad e interculturalidad.
- Sentido ético.

Y de las siguientes competencias específicas:

- Reflexionar sobre la realidad a partir de la experiencia para desarrollar una conciencia social y una actitud solidaria.
- Realizar acciones con colectivos desfavorecidos que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades y la diversidad para promover una realidad igualitaria e inclusiva.

2.5.1. Características

A continuación se detallan las características específicas del programa de ApS de la UD (Lorenzo y Matellanes, 2013, 164-165):

2.5.1.1. Estructura

El programa se compone de cinco elementos principales que se exponen a continuación.

- **Realización de un servicio solidario** que se basa en una experiencia de participación directa, no profesional, en torno a determinadas realidades sociales de personas en situación/riesgo de exclusión social o con dificultades especiales (discapacidad intelectual o física; salud mental o física; ex drogodependencias; personas que han salido de prisión; tercera edad, infancia o inmigración en situación de vulnerabilidad; solicitantes de asilo o refugiados). Así, los estudiantes asisten a un centro, institución, ONG o servicio concreto donde el tipo de servicio solidario a desarrollar es muy variado en función del mismo. En general, se trata de funciones de acompañamiento y apoyo en actividades ocupacionales o en actividades de ocio y tiempo libre; de apoyo socio-educativo; de apoyo en procesos de inclusión social; de cooperación para el desarrollo o de sensibilización orientada tanto a colectivos específicos como a la comunidad en general. En todos los tipos de servicio que realizan los alumnos ponen en práctica los contenidos curriculares de la asignatura (habilidades sociales y de comunicación interpersonal, específicamente la escucha activa y el manejo de conflictos; inclusión social; análisis de realidad; acción y participación social presente y futura), movilizandando las competencias genéricas planteadas para la misma.
- **Participación en un grupo universitario de reflexión.** Durante el curso, los alumnos forman parte de un grupo pequeño de estudiantes (12-16 alumnos) que realizan su participación en distintos centros, conducido por un profesor-tutor. Los objetivos son favorecer el intercambio de experiencias; realizar un seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso; conocer y trabajar las dificultades que los estudiantes puedan estar experimentando en el ejercicio de su servicio solidario y favorecer la reflexión sobre el impacto de la experiencia en su mundo de valores, en su desarrollo personal-profesional y sobre las implicaciones sociales.
- **Actividades formativas en la Universidad,** mediante seminarios de formación, talleres, dinámicas grupales y trabajos personales asociados a la temática de cada unidad didáctica. A través de estas actividades se proporcionan herramientas que favorezcan y conecten los aprendizajes y el desempeño del servicio, así como la reflexión personal sobre las implicaciones éticas, personales y sociales de la experiencia.

- **Elaboración de una memoria final de la experiencia** que integre los resultados de aprendizaje logrados y la aportación personal realizada en el servicio solidario, junto con la reflexión personal y la lectura de la realidad.
- **Tutorías individuales** con el profesor-tutor, para supervisar la experiencia y el aprendizaje, así como para trabajar la posible existencia de dificultades o necesidades que requieran de una atención más personalizada.

2.5.1.2. Agentes

Cada alumno dispone de una persona de referencia en la Universidad (profesor-tutor) y una persona de referencia en el centro (tutor de centro), que están en contacto a lo largo del curso realizando el seguimiento y acompañamiento del alumno.

2.5.1.3. Duración y distribución horaria

El Programa se prolonga durante un curso académico completo. El total medio de horas que los alumnos invierten en el Programa es de unas 150 horas (100 horas en los centros y 50 horas de seguimiento, formación y trabajo personal en la Universidad).

2.5.1.4. Evaluación y reconocimiento

La evaluación se realiza por todas las partes implicadas. Se distribuye de la siguiente manera:

- Evaluación por parte del tutor del centro: 20%
- Evaluación por parte del profesor-tutor en los grupos de reflexión: 32%
- Evaluación del profesor-tutor del trabajo escrito realizado por el alumno en cada unidad didáctica: 18%
- Memoria final: 30%

El cumplimiento satisfactorio de todos los requisitos permite la superación de la asignatura y la obtención de los créditos asignados.

2.6. Procedimiento

Hubo dos momentos de medición, al inicio del curso académico 2011-2012, al inicio del programa de ApS (octubre 2011) y al final de curso (mayo 2012), coincidiendo con la finalización del programa. Se siguió en ambos el mismo procedimiento.

Para obtener la muestra correspondiente al GE, se solicitó la participación voluntaria en el estudio a los estudiantes inscritos en el programa de ApS, en el transcurso de una de las clases del programa. Para administrar los instrumentos, se contó con la colaboración del equipo docente del programa, que previa instrucción por parte de la investigadora principal, los aplicaron a su respectivo grupo de alumnos en el mismo día y horario. Para obtener los participantes que conformarían el GC, la misma evaluadora solicitó, en cada facultad, la

participación voluntaria en el estudio a los alumnos presentes en el aula en el transcurso de una asignatura troncal.

Los alumnos que aceptaron participar en el estudio, previo consentimiento informado, recibieron las instrucciones para la cumplimentación de los instrumentos de forma tanto oral como escrita. Los participantes completaron los instrumentos de forma colectiva y anónima en una única sesión de aproximadamente 30 minutos (no se fijó un límite de tiempo) acompañados por el mismo evaluador en ambas mediciones.

Para unir los datos de las mediciones pre-test y post-test, fue necesario solicitar a los estudiantes un código numérico que fue recogido en un cuestionario de información general, manteniendo así el anonimato de la identidad de cada participante.

2.7. Análisis de Datos

Para realizar el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo y exploratorio de las variables dependientes objeto de estudio. La normalidad de cada variable dependiente se comprobó mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad mediante la prueba Levene. A pesar de la no normalidad hallada las variables, se emplearon contrastes paramétricos (*T de Student*) ya que son más potentes estadísticamente que los contrastes no paramétricos y el cumplimiento del supuesto de normalidad en la *prueba T*, aunque es un supuesto esencial para la demostración de su validez, se puede obviar al haberse demostrado empíricamente que esta prueba funciona muy bien para muestras grandes aunque no haya normalidad (Newbold, Carlson y Thorne, 2008). No es el caso de las pruebas paramétricas de homogeneidad de varianzas, ya que los contrastes de varianza son muy sensibles a las condiciones de normalidad, por lo que la *prueba T* sólo podrá interpretarse en el caso de que lleve a las mismas conclusiones tanto si hay homogeneidad de varianzas como si no, puesto que opera con distintas fórmulas en cada supuesto.

Dada la ausencia de normalidad, en todos los análisis posteriores en los que se usan técnicas paramétricas se utilizaron también posteriormente las correspondientes técnicas no paramétricas, y las conclusiones se confirmaron en todos los casos.

En segundo lugar, se realizó un análisis intragrupos, con el fin de detectar cambios significativos después de la intervención con el programa en el GE. El análisis se llevó a cabo tanto en el GE como en el GC. Para ello, se emplearon contrastes paramétricos (*t-student*) de muestras emparejadas entre las mediciones pre y post-test.

En tercer lugar, con objeto de dar respuesta a las hipótesis planteadas, se realizó un estudio intergrupos de las diferencias en las variables dependientes entre el GE y el GC, antes y después de que el GE realizara el programa. Para ello, inicialmente se llevó a cabo un análisis intergrupos mediante contrastes paramétricos (*t-student*) para muestras independientes con el fin de detectar diferencias en el pre-test, en cada variable estudiada, entre el GE y el GC. Posteriormente, se analizaron las diferencias en las puntuaciones medias en el post-test entre ambos grupos. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto intergrupo mediante el estadístico *d* de Cohen (1988). Ante la ausencia de normalidad de las variables, se realizó

un cálculo confirmatorio del tamaño del efecto mediante la Δ (Delta) de Glass y la g de Hedges, obteniendo resultados similares. Para confirmar los resultados obtenidos y estudiar la comparación de los cambios entre las mediciones pre-test y post-test entre el GE y el GC, se crearon unas nuevas variables “Cambio = valor antes – valor después” para cada variable, que medirían la variación en las puntuaciones. El objetivo era comprobar si el cambio difería entre el GE y el GC. Para ello, se aplicaron los contrastes de muestras independientes mediante análisis paramétricos (*t-student*) sobre las “Variables Cambio”.

Para todos los contrastes se aceptó un valor de significación estadística (p) menor o igual a 0.05 para un nivel de confianza del 95%.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis Descriptivo y Exploratorio

A continuación se muestran los descriptivos generales de las variables dependientes utilizadas en el estudio para ambas condiciones experimentales (Tablas 2 y 3) y para el total de la muestra (Tabla 4), tanto en el pre-test como en el post-test. En las dos variables se especifica el tamaño muestral de los casos válidos, la media, la desviación típica y los valores mínimo y máximo.

Tabla 2.
Descriptivos Generales de las Variables Dependientes en el Grupo Experimental

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar psicológico subjetivo	98	113.07	14.63	76.00	139.00	98	117.37	15.87	46.00	145.00
Bienestar material	98	39.53	6.15	23.00	49.00	98	40.29	6.95	18.00	50.00

Tabla 3.
Descriptivos Generales de las Variables Dependientes en el Grupo Control

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar psicológico subjetivo	136	111.12	14.82	69.00	144.00	136	112.26	15.67	60.00	148.00
Bienestar material	136	40.25	5.48	26.00	50.00	136	39.89	5.81	26.00	50.00

Tabla 4.
Descriptivos Generales de las Variables Dependientes en el Total de la Muestra

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar psicológico subjetivo	234	111.94	14.74	69.00	144.00	234	114.40	15.92	46.00	148.00
Bienestar material	234	39.95	5.77	23.00	50.00	234	40.06	6.30	18.00	50.00

Estos datos son indicativos de un óptimo estado de partida con respecto a las variables dependientes objeto de estudio. Específicamente, los valores son ligeramente superiores a las

puntuaciones medias de la muestra original en bienestar psicológico subjetivo ($M = 105.09$, $DT = 18.29$) y en bienestar material ($M = 33.45$, $DT = 8.9$).

3.2. Análisis de la Normalidad y Homocedasticidad

Se realizó un análisis de la normalidad de las variables dependientes tanto en el pre-test como en el post-test, así como en la muestra total y en cada una de las condiciones experimentales. Los contrastes descartaron la normalidad en las variables (al nivel del 5%). Además, el contraste de homogeneidad de varianzas indicó homogeneidad para las dos variables tanto el pre-test como en el post-test. Sin embargo, se tuvieron en cuenta ambas condiciones de homocedasticidad en los contrastes paramétricos al haberse descartado la normalidad, obteniendo idénticas conclusiones.

3.3. Análisis Intragrupo

3.3.1. Grupo Experimental

El análisis intragrupo para comprobar el cambio entre las medidas pre-test y post-test del GE con respecto a las variables dependientes, evidenció diferencias estadísticamente significativas en la dirección esperada en la variable de bienestar psicológico subjetivo, no resultando significativa en bienestar material. Se muestran los resultados en la Tabla 5.

Tabla 5.
Diferencias de Medias en el Grupo Experimental

	<i>t</i> (gl)	95 % IC	<i>P</i>
Bienestar psicológico subjetivo	-3.73 (97)	[-6.58, -2.01]	.000*
Bienestar material	-1.44 (97)	[-1.81, -0.28]	.151

Nota. * $p < .05$, significativo; IC = intervalo de confianza

3.3.2. Grupo Control

El análisis del cambio en las variables dependientes entre las medidas pre-test y post-test del GC no arrojó diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables, al nivel del 5% (Tabla 6).

Tabla 6.
Diferencias de Medias en el Grupo Control

	<i>t</i> (gl)	95 % IC	<i>P</i>
Bienestar psicológico subjetivo	-1.09 (135)	[-3.22, 0.93]	.277
Bienestar material	.877 (135)	[-0.46, 1.18]	.388

Nota. * $p > .05$, no significativo; IC = intervalo de confianza.

3.4. Análisis Intergrupo

3.4.1. Diferencias en el pre-test

El análisis en el pre-test constató la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes (Tabla 7).

Tabla 7.
Diferencias de Medias en el Pre-Test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las Variables Dependientes

	Estadístico <i>t</i> (gl)	<i>P</i>
Bienestar psicológico subjetivo	1.000 (232)	.318
Bienestar material	-0.941 (232)	.348

Nota. $p > .05$, no significativo.

3.4.2. Diferencias en el post-test

Sin embargo, el análisis en el post-test indicó diferencias estadísticamente significativas y, de manera consistente, una magnitud del efecto entre pequeña y moderada en la variable de bienestar psicológico subjetivo, resultando no significativa para bienestar material (Tabla 8).

Tabla 8
Diferencias de Medias en el Post-Test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las Variables Dependientes

	Estadístico		Tamaño del efecto
	<i>t</i> (gl)	<i>p</i>	
Bienestar psicológico subjetivo	2.44 (232)	.015*	0.32
Bienestar material	0.486 (232)	.628	0.06

Nota. * $p < .05$, significativo.

3.4.3. Análisis confirmatorio: "Variables Cambio"

El análisis de las diferencias entre el GE y el GC en el cambio en las variables dependientes del pre-test al post-test, confirmó la presencia de diferencias estadísticamente significativas indicativas de mejoría, al nivel del 5%, entre la variación media antes-después en la variable de bienestar psicológico subjetivo $t(232) = -1.99$, $p = .047$, no haciéndolo para bienestar material $t(232) = -1.69$, $p = .092$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue comprobar la mejora del bienestar psicológico de los estudiantes a través de un programa de ApS de la UD. La hipótesis general fue que los estudiantes que realizasen el programa de ApS de la UD mejorarían su bienestar psicológico más que aquellos estudiantes que no lo realizan. Las hipótesis específicas fueron que los estudiantes que realizaran el programa de ApS aumentarían sus niveles de bienestar psicológico subjetivo y de bienestar material más que los que no lo cursasen.

Los resultados permitieron confirmar la mejora en los niveles de bienestar psicológico subjetivo, descartándola en los niveles de bienestar material.

Cabía esperar que una experiencia en primera persona de ApS como la que en este estudio se presenta, donde los alumnos están en contacto con grupos en riesgo de exclusión social con escasos recursos socio-económicos, entrando en contacto directo con condiciones de vida más desfavorables a la propia, pudiera promover una relativización de la propia situación socio-económica y contribuyera a elevar los niveles de percepción de bienestar material.

Entre los motivos que podrían explicar la ausencia de efecto significativo a este nivel, se encuentra la coyuntura económica progresivamente desfavorable coetánea a la progresión de las mediciones, que habría podido influir negativamente en la percepción subjetiva del

bienestar material. Por el contrario, otra posibilidad es que la buena percepción del bienestar material de partida de la muestra, con niveles ligeramente superiores a la media, pudiera hacer que los efectos posibles a este nivel fueran muy sutiles. Por último, es posible que programas como el que en este estudio se presenta no tengan el potencial de producir un efecto significativo a este nivel.

Con respecto al impacto en el bienestar psicológico subjetivo, el hecho de que los estudiantes fueran comparados con alumnos de características similares (edad, facultades, cursos) pero que no realizaban el programa de ApS, sugiere que la causa no es atribuible a la mera maduración durante el curso. Asimismo, no existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de que el GE cursara el programa. Lo anterior permite asegurar la influencia del programa en el bienestar psicológico subjetivo de los estudiantes participantes.

Este resultado es consistente con la literatura del ApS que evidencia que sus efectos trascienden los beneficios a nivel académico, ético y cívico, mostrando un impacto también en variables personales y sociales, como el autoconcepto, la autoeficacia, la autoestima, la autonomía, el desarrollo afectivo o diversas habilidades interpersonales, entre otros (p. e., Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler et al., 2001; Yorio y Ye, 2012).

Asimismo, los resultados son consistentes con la evidencia que relaciona el bienestar psicológico con el servicio solidario y las actitudes o conductas prosociales (p. e., Cheung y Kwan, 2006; Haroz et al., 2013; Piliavin y Siegl, 2007; Post, 2005; Poulin, 2014; Roche, 1995, 2010; Thoits y Hewitt, 2001; Van Willigen, 2000), así como con el desarrollo de competencias psicosociales (p. e., Bear, Manning y Izard, 2003; Ferragut y Fierro, 2012; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Además, otros elementos centrales del programa ApS como la reflexión crítica, el situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía y autoeficacia, o la orientación al proceso en lugar de al resultado, elementos asociados en la literatura psicológica con un mayor bienestar psíquico (Bandura, 1986; Csikszentmihaly 1997, 2000; Eyler y Giles, 1999; Mendía y Moreno, 2010; Ngai y Ngai, 2005; Pennebaker, 1997), pudieron contribuir a los resultados obtenidos en este estudio.

En el área de investigación del bienestar psicológico, las teorías de la actividad sostienen que éste es consecuencia de la actividad humana, del proceso, más que el alcance de un fin (Diener, 1984; Csikszentmihaly 1997, 2000). El ApS busca que el estudiante se enriquezca del proceso, no focalizando sus objetivos simplemente en el resultado, en la obtención de unas calificaciones o unos créditos académicos. Asimismo, es posible que la reflexión crítica en el marco de la experiencia ApS por parte de jóvenes adultos promueva el desarrollo y conformación de la identidad, lo que se asocia a un psiquismo sano, y por tanto a un mayor bienestar psicológico subjetivo. (Lorenzo, 2013). El inicio de la edad adulta sigue siendo un periodo clave de conformación de la identidad y la personalidad (Erikson, 1968). El desarrollo de la identidad ha sido asociado a las experiencias de ApS (Eyler et al., 2001; Yorio y Yee, 2012), que posibilita considerar la propia búsqueda de objetivos y significado en la vida, y moverse en la dirección de los objetivos que son personalmente significativos. Cabe destacar que es necesario que haya una crisis de identidad para poder llegar a cierta resolución y a la estabilidad de una identidad desarrollada. Es posible que el ApS ayude a desarrollar aspectos identitarios a través del cuestionamiento de valores y significados y el consiguiente

incremento de autoconciencia. Esto es, el ApS puede posibilitar una crisis de valores, creencias, significados y sentido que uno tiene sobre sí mismo y el mundo, para poder resignificarlos y reconstruirlos de una manera más desarrollada, más integrada y sana, lo que repercute, en última instancia, en un mayor bienestar psicológico (Lorenzo, 2013).

Entre las limitaciones del presente estudio, cabe mencionar la pérdida de participantes, lo que contribuyó a una desigualdad en los tamaños muestrales de cada condición experimental. Se perdieron un total de 162 participantes, al haber completado datos de sólo una de las medidas (pre o post-test), lo que supuso la pérdida del 69% de la muestra.

Sin embargo, la limitación más destacable fue la especificidad de la población de la investigación, estudiantes universitarios de 2º de grado de la UD. Por ello, para poder consolidar, completar y generalizar los resultados hallados, se plantea como futura línea de investigación la replicación del estudio con poblaciones de otras características.

Asimismo, se propone seguir estudiando la variable de bienestar material para comprobar si programas de ApS como el que en este estudio se presenta pueda tener efectos significativos a este nivel.

Además, se propone como futura línea de investigación el aumento de la inclusión de variables psicológicas en el estudio empírico del ApS, así como el estudio del impacto psicológico del ApS en el resto de agentes intervinientes en las experiencias de ApS (p. e., receptores del servicio, docentes, socios comunitarios).

En conclusión, el ApS se perfila como un agente promotor de bienestar psicológico en los estudiantes en el marco de la educación superior y puede suponer una oportunidad de integración de la promoción de la salud psicológica de los estudiantes con los objetivos académicos y de responsabilidad social de las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Alaminos, A. y Castejón, C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante: Editorial Marfil S. A.
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Recuperado de <http://www.cidui.org/>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. y Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>
- Bamber, P. y Hankin, L. (2011). Transformative Learning through Service-Learning: No Passport Required. *Education & Training*, 53(2-3), 190-206.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Batchelder, T. H. y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial, cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355.

- Bear, G. G., Manning, M. A. y Izard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157. doi:10.1521/scpq.18.2.140.21857
- Billig, S. H. y Eyler, J. (2003). *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts*. *Advances in service-learning research*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bouchard, J. (2014). Transformative Learning. *Transformative Learning - Research Starters Education*, 1, 1-11.
- Chaverri, P. (2013). El Trabajo Comunal Universitario (TCU) en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) y la Responsabilidad Social (RS): ¿Tiene el TCU efecto en la percepción de la RS de los estudiantes que lo realizan? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 217-253.
- Cheung, C. y Kwan, A.Y. (2006). Inducting older adults into volunteer work to sustain their psychological well-being. *Ageing International*, 31(1), 44-58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2ª ed.) Hillsdale: Erlbaum.
- 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
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity: Going with the flow. *Futurist*, 31(5), 8-12.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Davis, J. (2009). Complementary research methods in humanistic and transpersonal psychology. *The Humanistic Psychologist*, 37, 4-23.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Oxford England: Norton & Co.
- Eyler, J. S. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Eyler, J. S., Giles, D. E. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M. y Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000: Third edition*. Recuperado de <http://www.servicelearning.org/filemanager/download/aag.pdf>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fierro, A. (2006b). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297-318.
- Fierro, A. (2006a). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 241-249.
- Fierro, A., Jiménez, J. y Fierro-Hernández, C. (2003). Bienestar personal y adaptación social: Correlatos en variables de personalidad, cognitivas y clínicas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 281-295.

- Folgueiras P. y Martínez, M. (2009). Desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 55-76.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- Gorbeña, S., Martínez-Pampliega, A., Caballero, I., Deusto, C., León, M., de Lucas, B. (2006). *Participación Social y Valores*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Habermas, J. (1981). Talcott Parsons: Problems of theory construction. *Sociological Inquiry*, 51(3/4), 173-196.
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T. y Bass, J. K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x
- Haski-Leventhal, D., Grönlund, H., Holmes, H., Mejis, L. C. P. M., Cnaan, R. A.; Brudney, J.,...Ranade, B. (2010). Service-Learning: Findings from a 14-nation study. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 22(3), 161-179. doi:10.1080/10495141003702332
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for Service-Learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5-22.
- Larsen, M. A. y Gough, R. (2013). Personal and political transformation: Two case studies of a university based International Service-Learning internship. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 109-129.
- Lorenzo, V. (2103). *Efectos de un programa de aprendizaje-servicio en la salud integral de estudiantes universitarios* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Deusto, Facultad de Psicología y Educación.
- Lorenzo, V. y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176.
- Melchior, A. y Bailis, N. B. (2002). Impact of service learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. En A. Furco y S. H. Billig (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Advances in Service-Learning Research (pp. 201-22). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Mendia, R y Moreno, V. (2010). *Guía Zerbikas 3: Aprendizaje y Servicio Solidario, una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions For Adult & Continuing Education*, 74, 5-13.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-199.
- Ngai S. y Ngai N. (2005). Differential effects of service experience and classroom reflection on service-learning outcomes: A study of university students in Hong-Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, 12(3), 231-250. doi: 10.1080/02673843.2005.9747954
- Newbold, P., Carlson, W. L. Y Thorne, B. N. (2008). *Estadística para administración y economía*. Madrid: Pearson Educación S. A.

- Pacheco, N. y Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions* (rev. ed.). New York, NY US: Guilford Press.
- Piliavin, J. A. y Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48, 450-464. doi:10.1177/002214650704800408
- Post, G. S. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77. doi:10.1207/s15327558ijbm1202_4
- Poulin, M. J. (2014). Volunteering predicts health among those who value others: Two national studies. *Health Psychology*, 33(2), 120-129. doi: 10.1037/a0031620
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad. Col. Ciencia y Técnica*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ed. Ciudad Nueva.
- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas*. Barcelona: Ed. Blume.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico*. Manual. Madrid: Tea.
- Simons, L. y Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Taylor, R. D. y Dymnicki, A. B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "building academic success on social and emotional learning: What does the research say?," a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231.
- Thoits y Hewitt (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115-131. doi:10.2307/3090173
- Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Journal of Gerontology*, 55(5), 308-318.
- Villamaría-Cid, F. (1990). Papel de la autoeficacia en los trastornos de Ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16(47), 55-79.
- Wiedenfeld, S. A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S. y Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1082-1094. doi:10.1037/0022-3514.59.5.1082
- 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.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY US: Teachers College Press.

AS(u)⁵



**INVESTIGACIÓN EN LA INNOVACIÓN DOCENTE:
DIVERSIDAD FUNCIONAL Y APS**

Raquel Corbatón, Lorena Zorrilla, Patricia Balaguer y Jesús Gil

Universitat Jaume I



1. INTRODUCCIÓN¹

El siguiente texto presenta los resultados de una experiencia de APS realizada con alumnado de 2º de Bachillerato del IES Caminàs de Castellón y personas adultas con discapacidad del IVADIS (Instituto Valenciano de Atención a los Discapacitados). Se llevó a cabo como extensión de un proyecto de APS de la Universitat Jaume I de Castellón, mediante el desarrollo de un programa de salud en la asignatura “Educación Física y Salud”(EF).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es determinar el efecto de la experiencia APS en la percepción del alumnado de 2º de Bachillerato sobre sus propios aprendizajes y las clases de la asignatura de EF. Asimismo se analizarán las opiniones de los alumnos sobre esta metodología después de haber realizado el servicio siguiendo el modelo de análisis de datos propuesto por Butin (2003).

3. METODOLOGÍA

El programa se aplicó con un grupo de 2º de bachillerato que llevaron a cabo el servicio un día semanal durante 8 semanas con 25 adultos del IVADIS, previo aprendizaje de la realización de un programa de salud. En este mismo proyecto participaron profesores de EF de secundaria, profesores de la universidad y monitores especialistas en discapacitados del IVADIS. Esta institución es una entidad de derecho propio adscrito a la Conselleria de Bienestar Social que desarrolla programas de rehabilitación, tratamiento e integración socio-laboral de las personas con discapacidad psíquica gestionando residencias, centros de día, viviendas tuteladas y centros ocupacionales. La asignatura contaba con 4 horas semanales. La primera se dedicaba a aplicar en clase, a modo de prueba, la sesión preparada para los adultos. En las dos siguientes (impartidas el mismo día) se realizaba el servicio, consistente en la aplicación de un programa de salud a los adultos. El día siguiente a la sesión, se utilizó para reflexionar sobre los aprendizajes académicos adquiridos y sobre las sensaciones experimentadas con la interacción.

Tras la aplicación del APS se realizó una recogida de datos cualitativos a través de reflexiones escritas mediante preguntas guiadas para dar respuesta a los objetivos de investigación. El modelo de análisis de datos escogido es el de las 4 perspectivas de Butin (Carrington, 2008; Seban, 2013): perspectivas técnica (aprendizajes curriculares), cultural (comprensión de la diversidad), política (entendimiento crítico de la sociedad) y postestructural (cambio en la identidad)

4. RESULTADOS

Los resultados se especifican en la siguiente tabla en la que además de observarse el número de citas y su porcentaje sobre el total, se puede consultar el número de alumnos/as que hablan de cada una de las perspectivas certificando, así, su validez y coherencia.

1. Trabajo realizado dentro del Proyecto P11A2013 aprobado por la Universitat Jaume I.

Tabla 1.

Resultados

Perspectivas	Número de citas	Número de grupo alumnos/as	Porcentajes
Técnica	16/104	8/9	15.39%
Cultural	23/104	9/9	22.11%
Política	10/104	7/9	9.61%
Postestructural	55/104	9/9	52.98%
Total	-104	-9	100%

Nota: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de esta experiencia muestran una mejora en los aprendizajes curriculares (perspectiva técnica). Asimismo, la interacción ha producido un cambio de pensamiento en cuanto a la percepción que el alumnado tenía de la diversidad (perspectivas cultural y política). Han debido situarse en un rol diferente al que normalmente ejercen en el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante una intervención real. El alumnado ha sabido desenvolverse en un contexto diferente, movilizándolo las capacidades académicas y personales, y han considerado esta forma de enseñanza/aprendizaje como adecuada para aprender valores y desarrollar actitudes críticas hacia la concepción social de la diversidad (perspectiva postestructural). Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Carrington (2008) y Seban (2013). Se ejemplifican en estas citas extraídas de sus reflexiones: “tenía una idea de cómo eran, pero después de esta experiencia me he dado cuenta de que no todo es como se ve”; “yo creo que es una buena manera de ayudar a la sociedad y ayudarles a ellos a integrarse con otras personas y que vean que son iguales y no deben sentirse inferiores”.

6. CONCLUSIONES

La investigación muestra un cambio de actitud y de identidad en el alumnado producido por la experiencia de APS con adultos que presentan discapacidad. Aprendizajes sociales, culturales, técnicos y personales han sido incorporados a su bagaje personal. El alumnado valora el APS como una metodología adecuada, valorando los aprendizajes extra que aporta respecto a metodologías más tradicionales, predominantes en su formación. Así, esta forma diferente de aprender contenidos curriculares y de atender a la diversidad, capta mejor la atención del alumnado y fomenta su participación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, con los consecuentes beneficios que ello supone.

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
- Carrington, S., & Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806. doi: 10.106/j.tate.2007.09.006
- 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

AS(u)⁵



**¿DÓNDE PUBLICAR EN APS?:
LA METODOLOGÍA CCC COMO HERRAMIENTA
ORIENTADORA DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Manuel Lorite y Héctor Opazo

Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social - GICE¹
Universidad Autónoma de Madrid



1. INTRODUCCIÓN

El proceso de investigación en ApS no termina de estar completo hasta que sus resultados son transferidos y compartidos con la comunidad científica y la sociedad en general. Las TIC han propiciado nuevas formas de comunicación académica, pero la publicación en revistas científicas sigue siendo el vehículo más utilizado. Para conseguir la mayor difusión, impacto y visibilidad de nuestros trabajos, las revistas deben ser especializadas, contar con indicios de calidad objetivables y mensurables, además de disponer de políticas de derechos de explotación que permitan a los autores su depósito en repositorios de acceso abierto, en cumplimiento de las políticas y mandatos en favor del movimiento “Open Access”.

2. OBJETIVOS

1. Elaboración de una propuesta metodológica para orientar hacia la publicación de los resultados de investigaciones en ApS en revistas académicas pertenecientes al ámbito de las ciencias de la educación. La propuesta, denominada CCC tiene en cuenta 3 variables:

- **CONTENIDO:** grado de especialización temática de la revista en ApS obtenido a partir del recuento del número de artículos (datos extraídos de ERIC).
- **CALIDAD:** cumplimiento de criterios de objetivación formal indicativos de la calidad de la investigación a partir de su publicación en revistas que alcanzan una alta repercusión entre la comunidad científica medida a partir de los índices de impacto publicados por las principales fuentes de información basadas en el análisis de citas (Web of Science y Scopus).
- **CONTROL** de los derechos de explotación y permisos para el autoarchivo otorgados por la publicación en base a la declaración de su política editorial de copyright (según SHERPA/RoMEO).

2. Confeccionar un listado de revistas científicas para la publicación de resultados de investigaciones sobre ApS.

3. Validar la metodología CCC como guía para la selección de revistas en las que publicar.

3. METODOLOGÍA

Estudio bibliométrico descriptivo realizado con una muestra inicial de 100 títulos de revista con más de 7 artículos publicados sobre ApS (total: 1715 artículos) obtenidos mediante la búsqueda avanzada utilizando como descriptor “Service Learning” o los identificadores “Community Service”, “Youth Community Service” y “National Service” extraídos del tesoro de ERIC (Fecha de recolección de datos: 25 de octubre de 2013).

Se realiza un filtrado de los datos eliminando títulos por duplicidad o cese de publicación, resultando una muestra real del estudio (N) de 93 títulos de revista (total: 1679 artículos).

Unidades de análisis:

- ERIC: principal recurso electrónico especializado en educación y disciplinas afines.
- ISSN Portal: base de datos con información bibliográfica de revistas con ISSN.
- Journal Citation Reports (JCR): consulta del factor de impacto de las revistas indexadas en Web of Science.
- SCImago Journal & Country Rank (SJR): índices de impacto de las revistas de Scopus.
- SHERPA/RoMEO: políticas editoriales de copyright y autoarchivo de las revistas.

4. RESULTADOS

En base a la aplicación de la metodología CCC (Contenido + Calidad + Control) obtenemos un listado de 10 revistas científicas (ver tabla 1) que cumplen los criterios relativos a la publicación de contenidos relacionados con el ApS, contienen indicadores de calidad relativos en base al recuento del número de citas y permiten al autor depositar su trabajo en un repositorio de acceso abierto una vez publicado por la revista.

Tabla 1.
Listado de Revistas CCC (Contenido + Calidad + Control)

TÍTULO DE REVISTA	ISSN ¹	N ^a POR AÑO ¹	PAÍS ¹	CONTENIDO	CALIDAD		CONTROL
				N ^o ARTÍCULOS ²	JCR 2012 ³	SJR 2012 ⁴	SHERPA POLICY ⁵
1. Teaching and Teacher Education	0742-051X	6	UK	9	100	100	100
2. Journal of College Student Development	0897-5264	6	USA	16	50	100	100
3. Teaching of Psychology	0098-6283	4	USA	13	50	75	100
4. Education and Urban Society	0013-1245	6	USA	16	25	50	100
5. Urban Education	0042-0859	6	USA	7	25	75	100
6. Education & Training	0040-0912	12	UK	13	*	75	100
7. Education, Citizenship and Social Justice	1746-1979	3	UK	14	*	75	100
8. Journal of Management Education	1052-5629	6	USA	23	*	75	100
9. NASSP Bulletin	0192-6365	4	USA	22	*	50	100
10. Journal of General Education	0021-3667	4	USA	8	*	25	100

Nota: Creación personal en base a datos extraídos de ¹ISSN Portal, ²Education Resources Information Center (ERIC), ³Journal Citation Reports (JCR), ⁴SCImago Journal & Country Rank (SJR) y ⁵SHERPA RoMEO. * Revista sin clasificación en ¹Journal Citation Reports (JCR).

Las 10 publicaciones listadas publican sus contenidos en lengua inglesa (7 revistas son de Estados Unidos y 3 revistas de Gran Bretaña). 5 de los títulos publican bimensualmente (6/año), 3 trimestralmente (4/año), 1 cuatrimestral (3/año) y 1 anualmente.

Todas las publicaciones tienen índice de impacto en SJR y un 50% también en JCR. En este último caso siempre aparecen mejor clasificadas en la primera salvo el primer título que aparece en ambas en las primeras posiciones.

El total de revistas tiene el color verde RoMEO (permiten el autoarchivo en repositorios).

5. DISCUSIÓN

Se computa el número total de artículos relacionados con el ApS publicados en revistas científicas, independientemente de su periodicidad, del número de artículos por número y de la fecha de aparición de la revista.

Se tienen en cuenta los dos principales productos de evaluación de revistas científicas. Si bien JCR es el indicador de referencia utilizado por las agencias de evaluación de la actividad investigadora española, el uso de SJR es más adecuado ya que Scopus incluye un mayor número de revistas, una mejor presencia de títulos de ciencias sociales y humanidades y su índice de impacto, además de poderse consultar libremente en Internet es más adecuado para la evaluación de revistas de educación por su ventana de citación más amplia (3 años) y la ponderación de las citas en función de la revista citante.

En ambos casos se ponderan los resultados en base a la siguiente regla: revistas incluidas por cuartil (Q1=100 puntos; Q2=75 puntos; Q3=50 puntos; Q4= 25 puntos). Igualmente se ponderan los resultados conforme a la política de copyright y derechos de autoarchivo publicados en SHERPA/RoMEO (Q1=color verde, permite el depósito en repositorios=100 puntos; Q2=color azul, permite solo depositar la versión final del artículo=75 puntos; Q3=color amarillo, solo permite el depósito del pre-print; Q4, color blanco=no se permite ningún tipo de depósito=25 puntos).

6. CONCLUSIONES

La aplicación de la metodología CCC (Contenido+Calidad+Control) se presenta como un método idóneo para la selección de revistas en las que publicar los resultados de investigación en ApS, considerando que no basta publicar en publicaciones especializadas en la materia y que cumplan con criterios formales de calidad y repercusión entre la comunidad científica, debiendo también contemplarse los derechos de explotación que permitan al autor reutilizar su publicación o depositarla en un repositorio de acceso abierto, teniendo en cuenta además que puede tratarse de un requisito obligatorio (publicación de resultados de investigación financiados por determinados organismos públicos).

Creemos necesario seguir impulsando métodos que faciliten la organización de planes de publicación serios, asumibles técnica y cronológicamente y permitiendo transferencias efica-

ces de los resultados que visibilizan y validan nuestro campo profesional, apoyando decididamente la internalización e institucionalización universitaria del ApS.

REFERENCIAS

Education Resources Information Center: <http://eric.ed.gov>

ISSN Portal: <http://portal.issn.org>

Journal Citation Reports (JCR): <https://www.accesowok.fecyt.es/>

SCImago Journal & Country Rank (SJR): <http://www.scimagojr.com/>

SHERPA/RoMEO: <http://www.sherpa.ac.uk/romeo>



AS(u)⁵

3. INSTITUCIONALIZACIÓN





**HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL
APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA:
PRIMER ENCUENTRO PEDAGÓGICO SOBRE APS
EN EL ICE-CFC DE LLEIDA**

Deli Miró Miró, Nayra Llonch Molina y Fidel Molina Luque

Instituto de Ciencias de la Educación-Centro de Formación Continua (ICE-CFC)
Universidad de Lleida



1. INTRODUCCIÓN

La universidad tiene un lugar especial en la sociedad y que tiene un papel muy importante en ella. Debe ser un espacio no sólo físico, sino fundamentalmente cultural, social, innovador, investigador, etc. y con un objetivo claro: ser un agente activo de compromiso y transformación social.

La sociedad contemporánea actual demanda de la universidad, sin negar sus perspectivas más científico académicas, que incremente su responsabilidad institucional hacia la formación ética y crítica de la sociedad, que se preocupe por la ciudadanía y por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Para encaminarse en esta dirección es necesario que tanto la investigación como la docencia estén comprometidas con el fomento de una extensión académica volcada hacia la potenciación de una ciudadanía crítica y democrática (Boni, 2006).

Para poder alcanzar estos niveles de calidad en la formación universitaria es necesario un cambio de mirada sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje en la universidad y fomentar un cierto modelo de universidad comprometido con la comunidad y con la mejora de ésta (Rhoads, 1997) a partir de propuestas y mecanismos que ayuden a integrar un conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de buscar la calidad, incorpore entre sus dimensiones el ejercicio constante y renovado de la innovación. Por ello conviene promover espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia universitarios en que todos podamos entrenarnos en el ejercicio de una ciudadanía activa y emprendedora como integrantes activos, dinámicos y responsables de nuestra sociedad.

A través de este trabajo, surgido como síntesis de la celebración del 1º Encuentro Pedagógico sobre Aprendizaje Servicio de Lleida, nos planteamos cómo desde las prácticas educativas organizadas desde la universidad, y, en este caso, desde el ICE-CFC de la Universidad de Lleida debemos asumir el reto, y a la vez, el compromiso de fomentar unos principios éticos e innovadores que nos conduzcan hacia un modelo educativo, social, democrático, libre, crítico y constructivo, por el que creemos que debemos ayudar a evolucionar de manera emprendedora y transformadora a través de la práctica y el fomento, en nuestra universidad, de los principios que rigen el Aprendizaje Servicio (ApS en adelante).

2. HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO

Plantear una definición generalizada del ApS resulta un proceso difícil y complejo. Entre las principales razones que explican dicha complejidad se encuentra su naturaleza multidimensional y multidisciplinar (Burns, 1998; Furco y Billig, 2002;) debido, en gran parte, a la pluralidad de las formas y variaciones (Shumer, 1997) que adquieren cada una de las experiencias ApS atendiendo a la diversidad de contextos donde se llevan a cabo. Dando todo ello como resultado, una gran variedad de formas, términos y conceptos utilizados para conceptualizar dicha metodología.

Entre los expertos, parece aceptarse de modo generalizado la necesidad de pactar una delimitación clara del concepto para garantizar su calidad y efectividad (Burns, 1998; Cohen, 1994; Exley, 2000; Furco, 2003, 2004; Shumer, 1997; Toole y Toole, 1992; Waterman, 1997). En este sentido, a nivel de ámbito nacional, cabe destacar la gran labor realizada por el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio y la Fundación Zerbikas, que han elaborado do-

cumentación al respecto y han promovido un intenso trabajo de formación tanto de profesorado como de otros agentes educativos y sociales.

Una de las definiciones que se utiliza de manera generalizada en el territorio español y con la cual nos sentimos identificados sería la que define al 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” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p. 20).

El ApS es una propuesta innovadora que combina en un mismo proyecto el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas orientadas a la transformación social y encaminadas hacia el dialogo horizontal con la comunidad (Manzano, 2010). La innovación o la novedad no reside en las partes que componen el ApS, sino en la estrecha vinculación del servicio y el aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente (Puig, 2009) donde el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimiento y valores ya que conjuntamente se construyen espacios de transmisión y producción de valores.

Martínez (2008) afirma que las propuestas de ApS no son prácticas aisladas del conjunto de conocimientos y competencias, sino que son propuestas formativas que enfatizan enfoques orientados con el objetivo de que el estudiante se implique y se comprometa más con la comunidad y en el ejercicio de responsabilidad ética que, desde su futura profesión, deberá ejercer.

Por tanto, el ApS es una práctica de calidad que debe implicar un esfuerzo riguroso vinculada a una práctica comunitaria que impacte positivamente en la comunidad (Batlle, 2011).

3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

El (ApS) es una metodología que permite avanzar en uno de los grandes retos de la universidad actual atendiendo, a las vinculaciones entre sí, de sus tres grandes objetivos como institución educativa: docencia, investigación y función social (Folgueiras y Martínez, 2009).

A grandes rasgos podríamos afirmar que el ApS tiene una serie de características que lo definen (Puig, 2009):

- Se realizan acciones en beneficio de la comunidad.
- Responde a necesidades sociales y comunitarias.
- Se aprende y se construye conocimiento.
- Se viven experiencias significativas.
- Se llevan a cabo actividades de reflexión y crítica para fomentar cambios positivos en la sociedad.
- Se establece colaboración con otras instituciones comunitarias estableciendo vínculos de pertenencia.
- Contribuye a la formación para una ciudadanía crítica y solidaria.

Además, hay que tener en cuenta que el ApS conecta con pedagogías atentas a la cooperación, al aprendizaje significativo, a la participación, a la reflexión y el pensamiento crítico y la investigación realizada en grupo.

Los principales elementos pedagógicos que caracterizan el ApS llevan implícito la consideración de ciertas características configuradoras (Martínez-Odría, 2005):

Aprender a partir de la experiencia: la autonomía, la iniciativa personal y el carácter emprendedor están muy presentes. Se defiende la experiencia como elemento insustituible del proceso formativo.

Actividad con proyección social: el desarrollo personal pasa siempre por un proceso de participación y la integración en la sociedad sólo es posible cuando se vive en estrecha relación con otras personas con las que intercambiar constantemente experiencias. En palabras de Dewey (1972) es la única manera de prepararse para la vida social es comprometerse con la vida social:

- Participación cívica: se pretende promover experiencias de participación donde los estudiantes puedan involucrarse en la vida pública de su comunidad.
- Trabajo cooperativo y colaborativo: las tareas que se promueven desde la metodología de ApS suelen ser actividades que requieren un trabajo cooperativo y colaborativo.
- Pedagogía de la reflexión a través del pensamiento crítico: la reflexión es especialmente necesaria dada la complejidad de este tipo de actividades.
- Tratamiento interdisciplinario de los temas: el ApS requiere el uso de metodologías flexibles que permitan procesos de observación, de experimentación, de relación y de reflexión.

Así pues, sin lugar a dudas podemos afirmar que el ApS es una actividad educativa que se proyecta más allá de la institución educativa que la impulsa ya que en muchos casos el servicio se realiza dentro de la comunidad, donde todo tiene una función formadora y se construye el sentido de pertenencia y de compromiso con la realidad. (Tapia, 2008)

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación-Centro de Formación Continua de la Universidad de Lleida (ICE-CFC en adelante) creemos que en el contexto socioeconómico actual, el ApS es una buena oportunidad de entender la educación de forma integral, comprometida y transformadora donde para conseguir un verdadero conocimiento es necesario hacer inferencias relacionales que permitan la gestación original de nuevas posibilidades para la mejora humana (Morin, 2011).

4. HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA

En el contexto universitario estatal se percibe un interés creciente por el ApS universitario, que se manifiesta, como hemos mencionado con anterioridad, en la creación de redes y en iniciativas que tienen como finalidad la promoción de la ApS en las universidades, el intercambio de experiencias o la investigación en el ámbito de la investigación educativa; ámbito

en el que las referencias bibliográficas sobre esta metodología son cada vez, afortunadamente, más abundantes.

La metodología de la ApS puede ser una línea de fuga que encamine la educación universitaria hacia las aspiraciones de mejora de la calidad educativa en el marco de EEFS y que responda a las necesidades de enriquecer la vida comunitaria de las universidades creando puentes de interrelación con la sociedad (Zabalza, 2012; Zabalza y Zabalza, 2012). En la Universidad de Lleida y en concreto en la Facultad de CCEE, desde el año 2001 se han llevado a cabo, por parte del profesorado implicado, una serie de propuestas de aprendizaje y de experiencias de ApS en un proyecto que responde a una experiencia educativa, integrada en diferentes materias obligatorias dentro del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria tal y como muestra la siguiente tabla 1:

Tabla 1.
Proyectos realizados siguiendo la metodología ApS según el curso y los profesionales implicados desde el año 2001 hasta junio del 2012

Cursos a fecha actual	Materias implicadas	ApS
1998-1999 a fecha actual	Magisterio Educación Especial, Infantil y Primaria. Bases Lingüísticas / Aprendizaje de las Lenguas	"Hora del Cuento". Los estudiantes se preparan un cuento y lo cuentan en el aula universitaria, se realiza la supervisión y la propuesta de mejora para posteriormente narrarlo los martes por la tarde en la Biblioteca Pública de Lleida. Con el tiempo (2003) se ha ampliado este servicio en la biblioteca de un barrio de la ciudad en el marco de los Planes de Entorno y finalmente a las ludotecas municipales (2008). Este curso se ha iniciado esta experiencia como una actividad para llevar a cabo en las escuelas dentro del prácticum del Grado ya que hemos notado que en algunas escuelas de la ciudad no se explican cuentos.
2001-2002 a fecha actual	Magisterio de Educación Especial y Primaria. Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial / Procesos y Contextos	En la especialidad de Educación Especial, un día a la semana los estudiantes estaban en las escuelas de la ciudad conviviendo en los contextos prácticos. Durante estos años se han concretado diferentes experiencias de ApS y con la implantación de los Grados la experiencia se ha integrado en el prácticum de manera oficial.
2008-2009	Magisterio de Educación Especial. Organización del Centro Escolar	Elaboración de una guía de recursos educativos y comunitarios de Lleida. Es una propuesta educativa que da respuesta a las múltiples necesidades de nuestra sociedad, en este caso, la de ayudar a los maestros para conocer la ciudad de Lleida y poder utilizar nuestro entorno para construir aprendizaje conjunto y experiencias que ayuden a los niños y niñas de la escuela a adquirir habilidades y capacidades como la autonomía, habilidades comunicativas, etc. Es un trabajo hecho en el marco de la asignatura de Organización del Centro Escolar que ofrece un material para que los centros educativos puedan utilizar y tener al alcance una lista con la información de los recursos comunitarios de Lleida, como por ejemplo, la Seu Vella, museos, salas de exposiciones, instituciones deportivas, programas didácticos... Cada ficha está realizada de manera que un maestro, cuando quiera trabajar algún aspecto específico, pueda buscar los recursos donde surja este contenido. Así, los alumnos podrán aprender el contenido a medida que vayan conociendo su entorno y desarrollando su sentimiento de pertinencia. Es una guía que es pública para todo el profesorado de la ciudad y se encuentra en la web de la Facultad de CCEE y del Centro de Recursos Pedagógicos. Disponibile en http://www.fce.udl.cat/Recursos/Recursos/guia_recursos_educatiu_ lleida.pdf
2008-2009	Magisterio de Educación Especial. Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial	Catálogo de la exposición "El retorno de Jaume I" que se realizó en la Seu Vella de Lleida con la obra de 23 escuelas que participaron en el proyecto de conmemoración de 800 años del nacimiento del Rey.
2009-2010	Magisterio de Educación Especial. Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial	Escuela Príncipe de Viana. Recopilación de secuencias didácticas de lo que los estudiantes vivieron durante sus prácticas para mostrar a los profesores como base de análisis (Boyle-Baise y McIntyre, 2008).

Tabla 1. (Continuación).

Proyectos realizados siguiendo la metodología ApS según el curso y los profesionales implicados desde el año 2001 hasta junio del 2012

Cursos	Materias implicadas	ApS
2011-2012	Magisterio de Primaria. Procesos y Contextos	Escuela Príncipe de Viana. Transformación del patio escolar en un lugar donde conviva la naturaleza y la cultura.
2010-2011 2011-2012	Magisterio de Primaria. Procesos y Contextos	Elaboración de Webquest y muestra al profesorado de las escuelas donde realizaban las prácticas. A modo de ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • https://notebook.zoho.com/nb/public/citnorgeis/book/42691300000007503?nocover=trae • https://notebook.zoho.com/nb/public/judithprocessos/book/42840500000008331?nocover=true
2008-2009 a fecha actual	Magisterio de Primaria. Procesos y Contextos	Escuela Juan XXIII. Comunidades de aprendizaje: participación en los grupos interactivos, como voluntariado y como prácticas. Algunos alumnos participaron en el proyecto en el marco del prácticum. Para este curso el objetivo es consolidar esta propuesta de relación entre la facultad, la escuela y la comunidad.
2010-2011 2011-2012	Magisterio Infantil y Primaria. Aprendizaje de las Ciencias Experimentales	Proyecto alimentación de proximidad. Los alumnos diseñaron una página web con actividades para trabajar la alimentación en las aulas desde la salud y la sostenibilidad. El espacio lo desarrollan futuros maestros de primaria dentro de la materia de Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, con el objetivo de aprender ciencias creando materiales de interés para la comunidad educativa. Este proyecto se está realizando conjuntamente con la materia de Procesos y Contextos en el Grado de primaria. Disponibile en https://alimentacioudl.wordpress.com/
2010-2011	Magisterio Infantil. Escuela Infantil	Elaboración de unas maletas pedagógicas sobre un tema en concreto a partir de una exposición artística que hablaba de la Guerra Civil y que estaba expuesta en el Centro de Arte Contemporáneo La Panera: "Ejercicios de Memoria". A partir de la exposición y de toda la interacción se extrajeron diferentes conceptos o contenidos. Y a partir de ahí se fue desarrollando todo el proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo del curso y concretado en las maletas pedagógicas. Con la idea de que no sólo sirviera para presentar la materia de la asignatura sino que formara parte de un banco de recursos para que lo tuvieran a su alcance los maestros en caso de necesidad o interés. Este recurso material debía estar en el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià ya disposición de las diferentes escuelas de la ciudad y de la provincia, sobre todo para las aulas de infantil. Se desarrolló todo el proceso de aprendizaje pero al final no se concretó como un recurso tangible que pudiera consultar a la comunidad.
2011-2012	Magisterio Infantil. Escuela Infantil, Conocimiento del Medio Social / Dificultades de Aprendizaje 2	A partir de una exposición artística (R + R + R) en el Centro de Arte Contemporáneo La Panera, se organizan unos talleres que son una iniciativa de las alumnas de primero y tercero Grado de infantil con el objetivo de repensar los conceptos de reciclar, reutilizar y reducir a través del juego. Es una jornada lúdica abierta a toda la comunidad. Además es una propuesta que también responde a una modalidad de ApS, desde otra vertiente, el aprendizaje entre iguales, ya que trabajan conjuntamente las estudiantes de primer y de tercer planificando y diseñando los talleres a lo largo de todo el curso. Las de primer aprenden a programar y de tercer consolidan todo el aprendizaje de estos años de formación. En todo este proceso de trabajo están implicadas de forma coordinada las materias de Escuela Infantil y Conocimiento del Medio Social en primer curso junto con Dificultades de Aprendizaje 2 a tercer curso.

5. PRIMER ENCUENTRO PEDAGÓGICO SOBRE APS EN EL ICE-CFC DE LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA

Desde el ICE-CFC de la Universidad de Lleida (UdL) conscientes de la creciente realidad de que la universidad debe erigirse como motor que posibilite cambios civiles y sociales e instigados por las prácticas ApS ya desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la universidad, expuestas en la Tabla 1 y como respuesta al creciente interés en las tierras de Lleida por las prácticas educativas basadas en la metodología del ApS, se organizó

el I Encuentro Pedagógico en Aprendizaje Servicio organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación.

Así, desde el marco del Proyecto de Innovación sobre la metodología Aprendizaje-Servicio en nuestra Universidad, organizamos el día 15 de marzo, el I Encuentro Pedagógico de Aprendizaje-Servicio en y desde la Universidad de Lleida (ver a continuación el diseño del tríptico expuesto en la Figura 1 y 2 diseñado para la difusión del evento), con objeto de compartir, valorar, debatir y reflexionar acerca de las experiencias llevadas a cabo por diferentes instituciones educativas y sociales, así como también de avanzar en posibles propuestas de futuro.



Figura 1. Tríptico del I Encuentro de Aprendizaje Servicio en Lleida.

La Jornada estuvo especialmente destinada al profesorado universitario, al profesorado de instituto, a los maestros/as de magisterio y a representantes de entidades sociales sin ánimo de lucro y a profesionales de instituciones educativas. También asistieron estudiantes de grados y masters que han participado en experiencias de Aprendizaje-Servicio desde alguna de las materias que cursan, todos ellos, interesados en profundizar sobre la temática.



Figura 2. Tríptico de la Jornada.

El I Encuentro Pedagógico de Aprendizaje Servicio dio inicio con la presentación inaugural por parte del director del ICE-CFC de la UdL, el Dr. Fidel Molina. Seguidamente, se llevaron a cabo dos conferencias impartidas por el Dr. Josep Puig, catedrático de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de investigación GREM con la conferencia que llevaba

por título “*Aprendizaje Servicio: educarse trabajando por el bien común*” y también, por el Sr. Martí Boneta. Técnico Docente del Departamento de Enseñanza con la ponencia que llevaba por título “*Aprendizaje-Servicio: una propuesta educativa que rompe fronteras*”.

Posteriormente, se organizaron mesas de experiencias relacionadas con el ámbito formal y el ámbito no formal de la educación, contando con la participación de la universidad, de institutos y colegios, así como, de entidades sociales no lucrativas y entidades promotoras, Ayuntamiento de Lleida- Concejalía de Educación e Infancia.

Finalmente, tuvo lugar la organización de un taller de generación de ideas para nuevos proyectos de Aprendizaje Servicio. La organización quería facilitar un espacio de innovación dentro de la Jornada, mediante un taller creativo, que resultara ser una experiencia gratificante tanto para las personas que participaban: inscritos, comité organizador y promotores del evento.

Los objetivos iniciales relacionados con el proyecto eran:

- Detectar las necesidades e intereses de los diferentes agentes implicados en proyectos de ApS.
- Detectar necesidades que puede tener actualmente la sociedad y que pueda cubrir una actuación ApS.
- Concebir ideas innovadoras para nuevos proyectos en este ámbito.

Resultados esperados:

- Que surgieran ideas para nuevos proyectos.
- Que fueran ideas innovadoras que aportaran valor a la sociedad.
- Que las ideas fueran provechosas para todos los agentes implicados (universidad, institutos y escuelas, entidades e instituciones promotoras).
- Que los asistentes pudieran participar y disfrutar de una sesión creativa sorprendente.

Criterios de éxito:

- Que las ideas surgidas fueran viables para su ejecución dentro del ámbito del ApS.
- Que los participantes pudieran aplicar al taller aspectos trabajados previamente durante la jornada.

6. VALORACIÓN GLOBAL Y CONCLUSIONES

Las experiencias realizadas en el transcurso de dicha jornada así como la trayectoria realizada con anterioridad en la Universidad de Lleida sobre la metodología del ApS nos permitieron recoger evidencias para aportar las siguientes conclusiones:

1. *Misión en la Universidad.* El Aprendizaje Servicio es un camino, junto a otras metodologías activas innovadoras, y una oportunidad de mejorar la calidad educativa en relación a la sociedad. Desde el ICE-CFC se está trabajando para la creación de un grupo promotor de dicha metodología.

2. *Innovación.* El Aprendizaje Servicio es un motor favorecedor de cambios en la mirada que la comunidad educativa tenemos sobre las necesidades y potencialidades de la comunidad. Los procesos de enseñanza-aprendizaje provocan cambios dejando de haber partes implicadas pasivas y dando paso a la acción.

3. *Potencialidades y oportunidades.* La interacción permanente del aprendizaje y el servicio conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad posibilitando en nuestra docencia universitaria el cambio deseado hacia un mayor compromiso, autonomía y apropiación del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Así pues, creemos con determinación, que las experiencias presentadas durante este I Encuentro Pedagógico sobre ApS han sentado las bases para la creación de un grupo promotor, fundado por nuestro ICE-CFC, de prácticas educativas basadas en dicha metodología en la Universidad de Lleida para seguir avanzando hacia su institucionalización, con el deseo de proponer conjeturas, para mejorar lo existente y plantearnos posibles avances hacia la innovación educativa entendida como un proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones para transformar la sociedad.

REFERENCIAS

- Battle, R (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Crítica*, 972, 49-54
- Boyle-Baise, M. y McIntyre, D.J. (2008). "What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser i D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3a edición) (pp. 307-330). New York: Routledge.
- Boni, A. (2006). La Educación Universitaria. ¿Hacia el Desarrollo Humano? En A. Boni y A. Pérez-Foguet (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la Universidad* (pp.89-107), Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Burns, L.T. (1998). Make sure It's Service Learning, not just Community Service. *The Education Digest*, 64(2), 38-41.
- Cohen, J. (1994). Matching University Mission With Service Motivation: Do the Accomplishments of Community Service Match de Claims? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 98-104.
- Dewey, J. (1972), *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Exley, R. J. (2000). Getting started with Service Learning. *Continuance, Fall/Winter*, 22-26.
- Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 56-76.

- Furco, A. y Billig, S. H. (Eds.). (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.
- Furco, A. (2003). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. En S.H. Billig y A.S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2004). Findings from a one-year quasi-experimental study of 529 High Schools divided into four groups (Community service, service-based internships, service learning and no-service). *I European Service Learning Conference*. Colonia, Alemania (15-17 de junio).
- Manzano, V. (2010) *El modelo de aprendizaje Servicio y su potencial para la educación superior*. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de docència en Psicologia. Universidad de Sevilla, 15 de junio
- Martínez, M. (2008). (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Martinez-Odría, A. (2005). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado. (Tesis doctoral, Universidad de Navarra, Pamplona, España).
- Morín, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la Humanidad*. Barcelona: Paidós
- Puig, J. (Coord.) (2009). *Aprendizaje y Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nova York: State University of New York Press.
- Shumer, R. (1997). *Teacher Education and Service-Learning: A Critical Perspective*. AAHE's Series on Service Learning in the Disciplines, Teacher Education Volume.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje Servicio solidario*. Buenos aires: Ciudad Nueva
- Toole, J.C. y Toole, P. (1992). *Key Definitions: Commonly Used Terms in the Youth Service Field*. Roseville, MN: NYLC.
- Waterman, A.S. (Ed.) (1997). *Service Learning: Applications from the research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zabalza, M. A (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zabalza, M. A y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.



LA VINCULACIÓN DEL DEPORTE CON LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO

Javier Arranz Albó, Josep Campos, Carme Martín, Susanna Pérez,
Josep Sánchez, Josep Solà y Enric M^a Sebastiani

Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y el Deporte. BLANQUERNA
Universidad Ramon Llull



1. INTRODUCCIÓN

De entrada parece razonable la vinculación entre deporte y educación, entendida esta última como el desarrollo de la personalidad y la adquisición de valores morales. Esto significa que toda teoría de la educación es axiológica. Partimos en nuestro trabajo de que la práctica de la actividad física es capaz de transmitir una serie de valores clave en el proceso de construcción personal (Turró, 2011).

Deporte es educación en cuanto tiene asociados unos valores que son esenciales en la formación de la personalidad y de habilidades sociales como la tolerancia, el espíritu de equipo, el fair-play el respeto a los demás y a las normas, la fuerza de voluntad, la autoestima y la perseverancia; como lenguaje universal, supone una fuente de conocimiento.

El deporte ha sido considerado tradicionalmente un medio apropiado para conseguir valores de desarrollo personal y social; afán de superación, integración respeto a la persona, tolerancia, acatación de reglas, perseverancia, trabajo en equipo, superación de los límites, autodisciplina, responsabilidad, cooperación, siempre con el apoyo de todos los agentes implicados en él, de forma que estos valores se desarrollen y perduren en la persona y le ayuden a un completo desarrollo físico, intelectual y social y por añadidura a una mejor integración en la sociedad en que vivimos (Ruíz y Cabrera, 2004).

Nadie discutirá que la práctica deportiva promueve hábitos de sociabilidad y del conocimiento del propio cuerpo, que el deporte nos prepara para soportar el esfuerzo y la superación personal reforzando nuestra salud y ampliando nuestra capacidad de trabajo cooperativo.

Desde los griegos como comenta Turró (2011) sabemos que el deporte es una buena forma de educar a los humanos, un método válido para desarrollarnos físicamente, moralmente i personalmente, puede convertirse en un buen movilizador de recursos éticos. Hay que recordar que no hay educación sin filosofía y que ésta siempre irá acompañada de un deseo utópico, de la voluntad de humanizar y mejorar la calidad de vida.

Con frecuencia se ha calificado a la universidad, con razón, que sus aprendizajes se encuentran demasiado alejados a la realidad con la que los estudiantes se van a encontrar en el mundo profesional. Esta puede ser una de las razones por la que los estudiantes pueden demostrar cierta desidia o poca atención a las tareas planteadas.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

En nuestro caso concreto de trabajo Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) hemos pretendido otorgar al deporte un sentido ético y educativo asociado a las actividades que hemos realizado en los diversos escenarios, hemos querido defender una concepción humanista del deporte que esté al servicio de los colectivos implicados.

Veamos a continuación unas acepciones del concepto educación acordes a nuestra actividad de Aprendizaje servicio

1. Proceso de creación o transmisión de información para que los humanos la asimilen.

2. Esta información comporta no sólo el dominio de los conocimientos (instrucción), sino también la construcción moral y social de la persona (Puig, 1986).
3. Proceso causado por las relaciones Educando (educabilidad) – Medio educativo (educatividad). Implica participación personal y colectiva en las actividades a realizar en nuestro caso de ocio recreativo (permite ocupar un espacio de forma divertida).
4. Relaciones activas, comunicativas y mentales (psicológicas). Contribuye a propiciar las relaciones interpersonales y multiculturales contribuyendo a una mejor convivencia, solidaridad, aceptación y respeto a la diversidad, así como la integración de los grupos de población más desfavorecidos.
5. Provocan producción o transmisión de información.
6. Con el objetivo de la adaptación proyectiva o introyectiva.

En el marco del seminario los alumnos de tercer curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, realizan varias actividades inspiradas en la metodología de Aprendizaje Servicio. La propuesta educativa ApS combina procesos de Aprendizaje y Servicio a la comunidad en que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006).

El programa ApS incrementa en los alumnos el interés de los mismos en la adquisición de la responsabilidad social. Planteamos desde nuestros estudios diversas propuestas que comportan un esfuerzo constante y planificado, pensadas para desarrollar actividades de servicio, procedimientos de enseñanza aprendizaje que reúnen diferentes aspectos de la formación humana. Los estudiantes participan de manera activa en las diferentes fases del proyecto siendo condición necesaria el trabajo cooperativo un hecho que favorece su formación integral, siempre en un marco de reciprocidad. La actuación de los alumnos pretende dar respuesta a unas necesidades reales concretamente la ayuda a grupos sociales con necesidades (centros penitenciarios, de salud o escolares) y este servicio permitirá aplicar los conocimientos previamente adquiridos. Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991) para conseguir unos buenos niveles de motivación intrínseca, como docentes deberíamos ser capaces de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de nuestros estudiantes: autonomía, competencia y relación social.

3. COMPETENCIAS QUE EL ESTUDIANTE ADQUIERE EN EL MÓDULO

3.1. Competencias transversales

C1: Desarrollar hábitos de excelencia y cualidad en el ejercicio profesional.

C2: Disponer de una actitud creativa y innovadora.

3.2. Competencias específicas

C4: Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte, con atención a las características individuales y contextuales de las personas.

3.3. Fundamentos científicos

C5: Los fundamentos, estructura y funciones del proceso de enseñanza aprendizaje en la actividad física y el deporte.

4. METODOLOGÍA

Cada grupo de seminario se vincula directamente en la organización de una “jornada” con proyección social en beneficio de la comunidad. La construcción de la jornada consta de diferentes fases donde desarrollaran trabajos y actividades.

Creemos que el Aprendizaje-Servicio permite plantear la enseñanza de manera que los estudiantes deban implicarse necesariamente en un proyecto real y auténtico que van a llevar a cabo y esto lo aleja de planteamientos teóricos tradicionales (Puig y Palos, 2006).

Paralelamente, se elabora el Dossier de la Jornada en base a la información obtenida en cada fase del proceso.

5. PROCESO

Los centros y organismos donde hemos desarrollado nuestra experiencia de Aprendizaje Servicio son los siguientes.

5.1. Centre obert Sant Jaume

Organización de una jornada lúdica y deportiva dirigida a niños y adolescentes en situación marginal. El centro depende directamente de la Fundación Jesuitas Educación. Los alumnos en el marco del seminario han realizado un estudio de las características de la población del barrio donde está ubicado el centro, un trabajo historiográfico de las propias características

del centro y por último han diseñado una jornada deportiva de aproximadamente dos horas de duración con propuestas de actividades deportivas y juegos.

5.2. Movimiento y cultura para personas con Alzheimer

Organización de una actividad de movimiento y cultura, dirigido a dos grupos de 13 personas con Alzheimer, sus familiares y los cuidadores. Las actividades están diseñadas a partir de la información que los estudiantes recogieron en su primera visita al centro

5.3. Promoción de la actividad física desde la atención primaria

El centro de atención primaria Vía Barcino situado en el barrio de la Trinitat vella de Barcelona atiende normalmente a una población mayoritariamente inmigrante. Aproximadamente el 63% de esta población es insuficientemente activa y en muchos casos nunca han tenido el hábito de realizar actividad física. El objetivo de la actividad APS es la de organizar una jornada de promoción de la actividad física con el objetivo de ofrecer una experiencia positiva y motivadora que les motive a realizar prácticas deportivas.

5.4. Educación física a la escuela de educación especial

Proyecto de colaboración con el centro can barriga situado en Badalona. Centro público y municipal que atiende alumnos con disminuciones psíquicas graves y permanentes desde los 3 años hasta los 18 años. El objetivo de la jornada APS es organizar una jornada de actividad físico deportiva y recreativa vinculada con la asignatura de educación física.

5.5. Actividad física en centros penitenciarios

El objetivo de la actividad es que los estudiantes mejoren su visión acerca de los centros penitenciarios, la drogadicción, los beneficios de la actividad física y del deporte en colectivos privados de libertad . A partir de aquí se ha diseñado una jornada deportiva dirigida a los internos incidiendo en la importancia de la actividad física como herramienta para mejorar la salud el bienestar físico, psicológico y social.

5.6. Sant Jordi deportivo

Los estudiantes de ciencias del deporte se plantean como objetivo principal organizar una jornada deportiva que ofrezca a los internos la oportunidad de gozar de un espacio de recreación y que ayude a estimular su sociabilidad. Se realiza en el centro de régimen cerrado L'Azina para menores que cumplen medidas de internamiento.

7. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

El hecho de haber participado en una experiencia de Aprendizaje servicio nos ha proporcionado aplicar los conocimientos a una situación real, por lo que se refiere a la implicación y a la motivación, tanto de los estudiantes como del profesorado. El hecho concreto de

ofrecer un servicio a la comunidad, que difícilmente habría poder tenido acceso a la misma, es una de las motivaciones más importantes a la hora de haber diseñado dicho proyecto. La formación integral que este tipo de experiencias proporciona es de una importancia clave y totalmente reconocida por todos los agentes que han intervenido.

Un planteamiento muy coherente con nuestra propia identidad de docencia universitaria, tanto el planteamiento pedagógico como el de servicio a la comunidad.

A modo de conclusiones creemos:

- El aprendizaje servicio ofrece una propuesta interesante y viable en la educación superior
- El profesorado valora muy positivamente el grado de implicación y motivación de los estudiantes en los proyectos desarrollados
- Los estudiantes se han mostrado muy ilusionados en el desarrollo y entusiasmados en la ejecución y valoración de la jornada realizada
- El trabajo en equipo, la posibilidad de desarrollar y llevar a cabo un proyecto auténtico(real) y proporcionar un servicio comprometido con la sociedad son los tres elementos más valorados por los estudiantes
- Las jornadas desarrolladas mejoran la motivación intrínseca de los estudiantes habiendo potenciado la autonomía , la responsabilidad, la competencia y las relaciones sociales
- Propuestas de Aprendizaje Servicio son fácilmente transferibles y aplicables en otras asignaturas y momentos del graduado en Ciencias de la actividad Física y el Deporte y en otras titulaciones

REFERENCIAS

- Deci, E. y Ryan, R. (2002). *Handbook of self determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006) Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de pedagogía*, nº 357, 60-63-
- Puig, J. M. (1986). *La educación moral*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ruíz, A. y Cabrera, D. (2004). Valores del deporte. *Revista Historia de la Educación*, 335, 9-19
- Turró, G. (2011). Els valors de l'esport. *Temps d'Educació*, 40, 263-278.



**“INICIATIVA BITÁCULA”. UN ESPACIO PARA
EL APRENDIZAJE-SERVICIO GENERADO
DESDE EL VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES,
CULTURA Y COMPROMISO SOCIAL
DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE CON LA MESA
DEL TERCER SECTOR DE ANDALUCÍA**

Germán Jaraíz Arroyo, Virginia Martínez-Lozano y Elodia Hernández León

Vicerrectorado de Estudiantes, Cultura y Compromiso Social
Universidad Pablo de Olavide



1. EL SENTIDO DE BITÁCULA: UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA. UNA PROPUESTA...

Según refleja el artículo nº3 de los Estatutos de la Universidad Pablo de Olavide: “ ... como espacio educativo de formación superior, la Universidad Pablo de Olavide está al servicio de la sociedad y se define como un lugar de reflexión y pensamiento crítico comprometido con la contribución al progreso, con la enseñanza del respeto a los derechos fundamentales y libertades públicas, con el fomento de la solidaridad y los valores humanos y con la respuesta a las necesidades y problemas de la sociedad contemporánea. La Universidad procurará la más amplia proyección social de sus actividades, estableciendo al efecto cauces de colaboración y asistencia a la sociedad para contribuir y apoyar el progreso social, económico y cultural”.

Tomando este artículo como punto de partida, para la universidad Pablo de Olavide es fundamental el desempeñar de un papel activo y transformador de la sociedad. Una labor que, como bien afirma Montero (1996), como acción transformadora que se precie, debe serlo como relación dialéctica de transformaciones mutuas. Esta relación dialéctica implica que tanto la sociedad como los intervinientes en ella están sujetos a cambios relacionados con la participación en el proceso, desarrollándose en todos los entes implicados un crecimiento positivo que no solo afecta a una de las partes. Además del crecimiento que supone para aquéllos que reciben la participación, como receptores de apoyo y colaboración; los propios participantes de la acción también se ven transformados, lo que en definitiva afecta y transforma a la sociedad misma, ya que como efecto político se forma ciudadanía a la vez que se desarrolla y fortalece la sociedad civil, aumentando la responsabilidad social de sus integrantes (Clary y Snider, 2002).

En este sentido la universidad juega un papel muy relevante; se encuentra que entre sus retos tiene el deber de generar procesos de aprendizaje transformadores. Procesos que además deberían ser innovadores, tanto en el sentido social como en el educativo (Ariño, 2009), y para ello debe crear nuevos espacios y dinámicas. Es fundamental entonces la exploración de espacios de presencia híbridos en los que los actores del mundo social se encuentren con la universidad, espacios que permitan tejer conjuntamente redes desde las que trabajar, y desde donde aprender y compartir análisis, que tengan como objetivo crear transformaciones reales y comprometidas.

En este sentido la universidad viene ya dando sus pasos desde hace 10 años, cuando se creó el proyecto de la Residencia Universitaria Flora Tristán, un espacio de convivencia en un barrio marginal de la ciudad de Sevilla donde los y las estudiantes universitarias viven, conviven y aprenden, apoyados en todo momento por un programa de colaboraciones activas con las diferentes entidades y asociaciones vecinales de la zona (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012).

A esta iniciativa social de compromiso universitario se le une ahora la Iniciativa Bitácula¹, que se crea con el objeto de imbricar el programa formativo universitario con las realidades sociales y los problemas cotidianos de nuestro alrededor. Con ese objetivo central se crea esta iniciativa, que tiene tres propósitos fundamentales. De un lado Iniciativa Bitácula está

1. La Bitácula era una parte esencial en las antiguas embarcaciones, un cajón en el que se guardaba la brújula, que permitía orientar el rumbo, y el cuaderno de navegación, que almacenaba el conocimiento surgido en el trayecto.

pensada como un lugar de encuentro y de espacio para la participación de la comunidad uni La Bitácula era una parte esencial en las antiguas embarcaciones, un cajón en el que se guardaba la brújula, que permitía orientar el rumbo, y el cuaderno de navegación, que almacenaba el conocimiento surgido en el trayecto. versitaria en sentido amplio -alumnos, docentes, investigadores y personal de administración y servicios- en ámbitos de interés que son compartidos con las organizaciones sociales dedicadas a la lucha contra las desigualdades sociales. De otro, desde esta Iniciativa se plantea la apertura de los espacios propios de la universidad, como son los de docencia e investigación, a la participación de la sociedad civil, tanto en procesos de colaboración en diseño de programas, marcaje de prioridades, seguimiento y evaluación de proyectos que se están llevando a cabo... como en el propio aporte de actores sociales en la divulgación de contenidos relacionados con sus prácticas, convirtiéndolos en sujetos generadores de conocimiento en investigación social aplicada. Por último, se pretende también incrementar la visibilización de la realidad social dentro de la comunidad universitaria, destacando especialmente la emergencia de nuevas necesidades sociales y el modo en que las mismas son abordadas desde una visión compleja. A continuación presentaremos las cinco líneas en las que se concreta este proyecto, guiadas en todo momento por los objetivos que acabamos de exponer.

2. EN QUÉ SE CONCRETA BITÁCULA. DEFINIÉNDONOS...

La idea de la Iniciativa Bitácula se ha iniciado apoyado en un equipo motor formado por agentes de la Universidad Pablo de Olavide y por personas vinculadas a las tres grandes redes de organizaciones centradas en la lucha contra la pobreza y la exclusión (EAPN, Plataforma del Voluntariado y Mesa del Tercer Sector).

El grupo motor elaboró el proyecto previo de trabajo y concretó las herramientas básicas para regular su funcionamiento. Se elabora un plan de actuación abierto y una estructura de trabajo con un equipo motor y unas mesas temáticas. Todo este diseño, al que se dedica el primer año de trabajo, se concreta en un convenio de colaboración conjunto donde se concretan, con base en el plan de trabajo, los siguientes contenidos: formación de agentes sociales, apoyo técnico mutuo, voluntariado, investigación social y aprendizaje-servicio. A continuación exponemos brevemente cada uno de ellos, centrándonos más concretamente en la parte de colaboración en aprendizaje-servicio:

2.1. Bitácula formación

Dirigida a promover actividades de formación de agentes de Entidades del Tercer Sector en torno a las nuevas necesidades manifestadas por las mismas. Estas actividades se desarrollarán durante el año 2014 tres seminarios de formación, impartidos por el profesorado de la UPO experto en las respectivas materias, que colaborarán de modo voluntario. Estos seminarios tendrán como temáticas las siguientes: “Implantación de Sistemas de Garantía de Calidad en las Entidades Sociales no lucrativas”; “El crowdfunding, una estrategia para la búsqueda de financiación vinculada a proyectos” y “De la atención de emergencia a la creación de redes sociales, la lógica de los bancos de tiempo”.

Esta oferta de seminarios se ve incrementada en 2014 con otras dos actividades más, una dirigida a los aspectos de gestión contable en Entidades Sociales y otra a la búsqueda de financiación para programas sociales en el ámbito de la empresa privada.

2.2. Bitácula apoyo técnico. El Banco de Saberes

Esta segunda línea de acción se concreta en la creación de lo que hemos llamado el Banco de Saberes, que pretende intensificar el intercambio de saberes entre Universidad y Entidades Sociales. En dicho Banco podrán participar, de un lado, personal de la UPO (profesorado y personal de administración y servicio principalmente) experto en diferentes temáticas: intervención social, gestión de entidades, trabajo en red... que puedan asesorar a Entidades Sociales ante demandas concretas de éstas. De otro participarán miembros de las entidades de voluntariado expertos en diferentes temáticas y problemáticas sociales que podrán colaborar en conferencias o en otros espacios en los que puedan trasladar su visión y experiencia sobre las diferentes realidades al alumnado de la UPO. Toda colaboración en uno u otro sentido, será voluntaria.

2.3. Bitácula presencia voluntaria

Esta línea va dirigida de modo especial al alumnado de la UPO, aunque es una línea de trabajo que ya estaba activa antes del nacimiento de Bitácula. Con esta iniciativa reforzamos este aspecto ya que se incorporarán otros programas de voluntariado y se ampliarán las labores de información, orientación, apoyo y seguimiento al alumnado y profesorado que desee colaborar con las demandas que las Entidades Sociales vienen realizando a la Oficina de Voluntariado de la Universidad. En este sentido, quedan incorporadas a Bitácula los programas de:

- Orientación y Acompañamiento a voluntariado en entidades sociales,
- Programa Construyendo Nuestra Cultura y Nuestro Ocio,
- Programa Construyendo Solidaridad,
- Servicio de Voluntariado Europeo,
- Programa de voluntariado con Naciones Unidas,

2.4. Bitácula Investigación al servicio de la realidad social

Desde esta línea de acción se pretende conectar el potencial investigador de la UPO con las necesidades de análisis y conocimiento de la realidad que, ante los vertiginosos cambios del momento presente, perciben las Entidades del Tercer Sector. Esta conexión se apoya en el ánimo de reforzar las potenciales sinergias que tienen las organizaciones sociales como espacio para la investigación social.

Con este objetivo se pretende, durante el año 2014, llevar a cabo una reunión entre dirigentes de entidades sociales y directores de grupos de investigación. Esta actividad irá dirigida a fomentar la reflexión conjunta y la concreción de acuerdos de trabajo entre entidades

sociales y grupos de investigación interesados para posibilitar acuerdos de colaboración en la investigación.

2.5. Bitácula Aprendizaje-Servicio.

El Aprendizaje-Servicio es contemplado dentro del proyecto Bitácula en un doble sentido. Por una parte como una línea de acción específica como metodología docente y de servicio comunitario a nivel de universidad, y por otra, como un enfoque transversal y complementario respecto a otras líneas de trabajo como la de Investigación. A continuación desarrollaremos esta parte más extensamente.

3. LA INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA INICIATIVA BITÁCULA . APRENDIENDO A ANDAR CONJUNTAMENTE ...

La apuesta institucional por integrar la metodología ApS en la universidad responde a la necesidad de mostrar la importancia de que los aprendizajes tengan lugar en contacto con la sociedad, aplicando los contenidos que se aprenden en la teoría, y reflexionando continuamente sobre la práctica a la que se aplican. La sociedad como ente complejo debe servirnos de herramienta para permitir y obligar al estudiantado a la realización de análisis complejos y centrados en la realidad, a la vez que para implicar a los participantes en procesos de transformación y de participación ciudadana. Así pues, entendemos la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) como una herramienta de formación mediante la cual los y las estudiantes aprenden y maduran “moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos” (Naval, 2008, 64).

Se trata pues de conseguir que con experiencias de ApS se generen, por una parte, profesionales responsables y comprometidos con su trabajo y, por otra, se establezcan vínculos, relaciones y compromisos universitarios que de alguna manera vayan en la línea de mejorar nuestro sistema educativo en particular, así como colaborar en la transformación de nuestra sociedad en general. En los tiempos que corren es fundamental comprender el papel de la universidad como motor social de cambio y entender su función como agente de transformación es básico para avanzar hacia una sociedad más justa.

En este sentido, hacer que los y las estudiantes entiendan la importancia de adquirir, no sólo conocimientos disciplinares, sino también saberes más cercanos a las realidades cotidianas, relacionados con procesos de cambio social y formas de participación para la transformación, debería suponer uno de los objetivos de la formación universitaria. Es necesario pues, siguiendo a Maturana y Nisis (2002), que la universidad fortalezca unos procesos de formación humana orientados a crear condiciones que guíen y apoyen a los individuos en su desarrollo como personas respetuosas y concienciadas. Esta idea es subrayada además en el Programa elaborado por las Naciones Unidas (2013) para la sostenibilidad de la educación superior al considerar a la universidad como “agente de cambio, catalizador de la acción social y política, así como centro de aprendizaje” (p. 4).

Una cuestión clave para este logro es conseguir conectar a la universidad con los problemas reales de la sociedad de tal manera que los y las estudiantes puedan aprender de experien-

cias reales en lugares reales, y con personas reales con diferentes circunstancias y diferentes perspectivas y creencias (Euscátegui, Pino, y Rojas, 2006). La introducción del ApS como una metodología en la educación superior es un buen ejemplo de esta propuesta (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012; Eyller & Giles, 1999; Knapp, Fisher & Levesque-Bristol, 2010).

En este marco se instaura la iniciativa Bitácula, tratando de generar ese espacio híbrido en el que encontrarse y trabajar con objetivos comunes. En este momento, desde el proyecto nos encontramos avanzando en dos direcciones que deben confluir próximamente.

Por una parte nos encontramos en un proceso de trabajo con las diferentes entidades, introduciéndolas en la metodología y entusiasmandolas con el proyecto de ApS. Hemos organizado ya un primer seminario de formación donde, aparte de trabajar los conceptos directamente relacionados con esta metodología docente y entender los procesos de aprendizaje vinculados a ella, se han escuchado algunas iniciativas y propuestas por parte de ellas. En esa reunión se les pasó un documento de trabajo que actualmente están elaborando donde están plasmando sus necesidades y sus espacios para la colaboración, tanto en proyectos ya establecidos, como sobre propuestas de apertura de nuevos caminos conjuntos.

Por otra parte está el trabajo interno en la propia universidad, con el objeto de introducir poco a poco esta metodología en las diferentes disciplinas que se imparten en ella. En este momento estamos en un proceso de detección y ordenación de las diferentes iniciativas de ApS en la universidad, ya que nos consta que existen experiencias puntuales de profesores y profesoras que, de modo particular, están implementando experiencias de servicio comunitario como parte de su programa docente. Nuestra idea es recopilar esas acciones y organizar unas jornadas donde se puedan intercambiar experiencias, tratando de integrar estas iniciativas en una red común de trabajo donde se pueda empezar a trabajar estableciendo un plan de prioridades a nivel interno. Una vez organizada una incipiente red de trabajo en ApS nuestra idea es ir a la búsqueda de la confluencia entre las demandas y los espacios de colaboración de las entidades de la Mesa del Tercer Sector con las diferentes disciplinas y profesorado dispuesto a formar parte de esta Iniciativa Bitácula.

A su vez, y como parte del sentido transversal del ApS que comentamos en el apartado anterior, se está trabajando también en la creación de espacios de trabajo conjunto con las entidades en temáticas de bilaterales de investigación. En el momento actual, las organizaciones sociales, además de estar analizando sus potenciales espacios de “docencia”, están realizando un diagnóstico de demandas de investigación aplicada a la intervención social, con objeto de plantearnos preguntas y aspectos concretos en los que tienen necesidad de conocimiento. La idea es que estas demandas sean posteriormente trabajadas con las Unidades de Grado y Postgrado de las diferentes titulaciones de la universidad con el objeto de que se incorporen como temáticas a investigar en los Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster e incluso Tesis Doctorales. Nuestra idea es que los y las estudiantes se integren en las propias entidades donde describirán, analizarán y discutirán las problemáticas detectadas, al tiempo que colaboran activamente con ellas.

A modo de conclusión, podríamos afirmar que nuestra universidad continúa en la búsqueda de espacios mixtos de trabajo en los que se pueda colaborar en procesos de investigación-aprendizaje-servicio mediante la creación de comunidades de práctica (Wenger, 1998) en las que el aprendizaje conjunto genere transformaciones no solo a nivel individual y personal,

sino cambios sociales orientados a la constitución de una sociedad más justa e igualitaria para todos y todas.

REFERENCIAS

- Ariño, A (2009): La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. @TIC *Revista de Innovación Educativa*, 2, 2-9.
- Blázquez, A. y Martínez-Lozano, V. (2012). La Residencia Universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Clary, E. G. y Snider, M. (2002). Community involvement: Opportunities and challenges in socializing adults to participate in society. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 581-592.
- Euscátegui, R. A.; Pino, S. y Rojas, A. J. (2006). *La formación humana en la educación superior. Reflexiones para recrear las estructuras curriculares y repensar las prácticas pedagógicas*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Eyler, J., y Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Knapp, T.; Fisher, B. y Levesque-Bristol, C. (2010). Service-Learning's Impact on College Students' Commitment to Future Civic Engagement, Self-Efficacy, and Social Empowerment. *Journal of Community Practice*, 18 (2-3), 233-251.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2002). *Formación Humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Montero, M. (1996). La participación. Significado, alcances y límites. En E. Hernández (Coord.), *Participación, ámbitos, retos y perspectivas* (7-20) Caracas: CESAP.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (57-80). Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, SL.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

AS(u)⁵



**APRENDIZAJE-SERVICIO: ESTUDIANTES DE COMILLAS
FORMÁNDOSE AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD**

David Armisen Garrido

Universidad Pontificia Comillas



1. INTRODUCCIÓN: ORÍGENES DE LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL ORIENTADA AL COMPROMISO SOLIDARIO

El Servicio para el Compromiso Solidario y la Cooperación al Desarrollo, ahora denominado Comillas Solidaria, nace en 1993 y se dota de un reglamento propio el 27 de septiembre de 2000, adoptando su denominación actual e incluyendo las funciones relativas a la Cooperación al Desarrollo el 9 de diciembre de 2004. El objetivo central del Servicio es desarrollar en la Universidad uno de los aspectos fundamentales de su Declaración Institucional: “los profesionales que se forman en la Universidad Pontificia Comillas deberían escuchar continuamente la llamada a ser hombres y mujeres para los demás. Más allá de la obtención de un título, hay que centrar primordialmente el interés en la promoción de la justicia y en el servicio fraterno y efectivo a la persona humana, sobre todo a los más necesitados. Cualquier profesión ha de ser vista como un servicio a los demás y una oportunidad de promocionar la justicia”. Los Estatutos Generales, artículo 51, n. 2, animan al Servicio a asumir “la responsabilidad de concienciar y facilitar a la Comunidad Universitaria el encuentro con la marginación y la injusticia que desde el campo económico, social, cultural y religioso generan nuestra sociedad y nuestro mundo”. Con este Servicio, COMILLAS acoge y se aplica a cumplir la única misión que la misma Compañía de Jesús ha escogido: el servicio de la fe y promoción de la justicia que la misma fe exige.

Comillas Solidaria se plantea el logro de este fin mediante una serie de líneas de actuación que vincule a la comunidad universitaria con la misión universitaria. Son actividades promovidas desde el servicio en alianza con la comunidad universitaria. Para ello, de manera resumida, se enumeran las siguientes actividades:

- Orientación al voluntariado social durante todo el curso a los alumnos en relación con su participación en proyectos de exclusión social, y personalizada.
- Jornadas, seminarios y talleres orientados a la sensibilización y la formación en los ámbitos de exclusión social.
- Premios para estudios de interés social.
- Acciones de Cooperación Universitaria al Desarrollo: proyectos de voluntariado internacional, becas de formación, experiencias profesionales en intervención social, jornadas, talleres, etc.
- Formación al personal de la universidad sobre la justicia y su implementación dentro de la universidad junto al Servicio de Pastoral, la Unidad de Actividades Culturales, Seminarios y Jornadas, la Unidad de Trabajo Social y la Unidad de Deportes.
- Experiencias de intercambio entre las estructuras universitarias de promoción del compromiso social de Deusto y Ramón Llull dentro del Campus Aristos Mundus.

2. EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD

El programa de Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) en la Universidad Pontificia de Comillas arranca como una propuesta de voluntariado profesionalizante que combina el compromiso social con formación y la puesta en práctica de los conocimientos académicos del estudiante universitario en proyectos sociales al servicio solidario de personas y colectivos

en situación de desventaja social. En concreto, los estudiantes, que voluntariamente lo desean, apoyan en la ejecución de proyectos sociales que previamente han sido formulados conjuntamente con las organizaciones sociales. El compromiso del estudiante es de un curso académico, según su disponibilidad horaria y sin interferir en su horario académico en un proyecto identificado por las organizaciones sociales y que requiere de sus competencias personales y profesionales.

Los objetivos principales del programa de aprendizaje-servicio son:

- Ofrecer posibilidades de voluntariado a los estudiantes de forma pro-activa.
- Vincular la oferta de voluntariado a los estudios académicos del alumno, reforzando su formación práctica a través del servicio a personas y colectivos en situación o en riesgo de exclusión social.
- Acompañar los procesos personales y grupales de contacto con la realidad, detección de necesidades y acción para el cambio social.
- Poner los conocimientos universitarios al servicio de la sociedad.

Del mismo modo, el programa tiene tres componentes articulados que convergen en el modelo de pedagogía ignaciana que inspira la formación integral de la educación superior de esta universidad jesuita. Para ello, se define una acción voluntaria y solidaria, una formación social vinculada a la formación académica y un espacio reflexivo que permita alcanzar experiencias vividas y reflexionadas.

3. ACCIÓN VOLUNTARIA Y SOLIDARIA

Consiste en la participación voluntaria en un proyecto social durante un curso académico, con un promedio de 4 horas semanales y que se puede concretar en varias formas: atención directa, elaboración documental o programa Street Law.

La participación es grupal, es decir, mínimo hay 2 estudiantes por proyecto aunque sea en días diferentes pero aportando a un mismo objetivo. Cada organización social puede tener más de un proyecto.

Por normas académicas, no se pueden realizar ningún tipo de actividad (voluntariado, formación, reunión, acompañamiento...) dentro del horario lectivo del estudiante. Por este motivo, los estudiantes de grado sólo pueden colaborar en horario de tarde y/o fines de semana (según disponibilidad del propio estudiante), mientras que los alumnos de postgrado pueden colaborar en horario de mañana. Además, no se puede exigir la asistencia a las actividades durante los periodos de exámenes, aunque la organización podrá motivar la participación del estudiante en los mismos.

4. FORMACIÓN SOCIAL

Dentro del componente formativo del programa, tenemos dos bloques formativos consecutivos ofertados desde la Universidad y complementarios al de las organizaciones sociales:

- Taller de formación genérica en la realidad social donde se facilitan herramientas y recursos para el análisis y estudio de la realidad social actual desde su disciplina académica, el manejo de habilidades básicas en el ejercicio de su formación académica dentro de contextos sociales (ética profesional, búsqueda de fuentes de información, estudio de casos y análisis comparado, argumentación y oratoria, pensamiento innovador, liderazgo y trabajo en equipo, espíritu emprendedor, etc.). Se da a conocer el trabajo de entidades, colectivos, grupos y organizaciones sociales dedicados a la promoción y protección de los derechos de personas y a la denuncia de situaciones de injusticia social, discriminación y desigualdad.
- Seminario de formación específica en ámbitos de exclusión social como espacio formativo y reflexivo de los estudiantes que pretende ser complementario al taller de formación genérica realizado, acotando la realidad de cada colectivo con el que desde las organizaciones sociales se trabaja y plantear tanto los problemas sociales como multidisciplinares que les afectan. Esta aproximación teórico-práctica es fundamental a la hora de la preparación de los estudiantes para su inmersión en el voluntariado en las organizaciones sociales, y en la comprensión multidimensional del contexto donde viven personas en situación de pobreza y exclusión social. Se pretende generar participación y debate entre los estudiantes en los talleres y se compone de 3 sesiones realizadas durante septiembre y primeras semanas de octubre.

5. REFLEXIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

Todos los estudiantes participantes disponen de espacios de acompañamiento grupal que propician una experiencia reflexionada. Los objetivos de los espacios de reflexión y acompañamiento son los siguientes:

- Acompañar procesos personales y grupales de reflexión en torno a las necesidades sociales a partir del contacto directo con las realidades de exclusión.
- Reflexionar sobre el sentido del voluntariado y el ser profesional para el mundo. Ya que el fin del proceso de aprendizaje-servicio está orientado a fortalecer las aristas de nuestro quehacer en el ámbito profesional, en la construcción de ciudadanía y la participación, así como la experiencia de trabajo grupal.

Se compone de dos actividades:

- Encuentro Reflexivo como espacio de encuentro grupal donde se reúnen todos los participantes del programa aprendizaje-servicio. Consta de dos jornadas casi al finalizar el curso académico, cuando los estudiantes han tenido suficiente tiempo de trabajo en los proyectos.
- Seguimiento grupal donde los estudiantes se agrupan por organizaciones sociales para trabajar la parte más vivencial y experiencial a la vez que se trabaja la conexión con la formación académica de cada participante. Consta de 3 sesiones a lo largo del curso académico. Una primera de inicio donde poder contextualizar la organización social y la experiencia, a la vez que se brinda la posibilidad de compartir las primeras impresiones y poder marcarse unos objetivos concretos individuales. Una segunda se-

sión de reflexión en torno a la realidad de la exclusión con la que trabajan, sus causas y la forma de abordarlas. Finalizando con una tercera a modo de cierre y evaluación tanto de la experiencia como del cumplimiento de los objetivos pactados al inicio de curso. Estas sesiones son dirigidas por el coordinador del Programa aprendizaje-servicio junto con un responsable de la organización social.

6. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Dentro del programa de aprendizaje-servicio existen tres modalidades: proyecto documental, atención directa y programa Street Law, siendo este último una combinación entre las dos anteriores.

6.1. Proyecto documental

El proyecto incluye la participación en grupos de trabajo que tratan de dar respuesta a las necesidades documentales y de investigación demandadas por las organizaciones sociales que trabajan con personas y colectivos en riesgo de exclusión social. En todos los casos, el grupo de trabajo está compuesto por varios estudiantes y un tutor profesional que actúa Pro Bono. El grupo de estudiantes y tutor profesional atienden al proyecto presentado por la organización social y establecen los términos de referencia para ese curso académico. El proyecto finaliza con la presentación y discusión de un documento o informe que satisfaga la demanda real de la organización social y permita un acercamiento de los estudiantes con la realidad social abordada.

En este tipo de proyectos que no tienen una aproximación directa con la realidad social para la cual están trabajando se programan espacios de encuentro con los colectivos en situación de riesgo social o talleres y actividades vinculadas a la población para la que se trabaja, ya sean propios de la organización o externos.

6.2. Atención directa

Consiste en la realización de la acción social directamente con los beneficiarios en riesgo o situación de vulnerabilidad social apoyando a los equipos de trabajos permanentes de las distintas organizaciones sociales. En una primera fase, se dedica un tiempo a la inmersión en el proyecto, a conocer el contexto, los beneficiarios, la lógica de trabajo de la organización así como los conocimientos y destrezas necesarios para el buen fin del proyecto. Y en una segunda fase, se diseña, programa y ejecuta una actividad de intervención social vinculada a la formación académica del participante. Para ello, el responsable de la organización social orienta y acompaña al estudiante en su trabajo de intervención mientras que la universidad ofrece capacitación técnica.

6.3. Programa Street Law

Este programa consiste en un servicio de información y orientación socio jurídica en el que un grupo de estudiantes de Derecho tutorizados por un abogado especialista preparan unos temas de gran impacto social para poder ayudar a aquellas personas que puedan tener

problemas sobre los mismos y a los equipos de las organizaciones sociales que abordan esos temas. Para que los estudiantes puedan poner sus aprendizajes al servicio de quien los necesite, se ofrece una serie de charlas de los temas dirigidas por los propios estudiantes y acompañados por el tutor profesional, tras las que se resuelven las dudas solicitadas. Para aquellas cuestiones que requieren de una mayor profundidad y tratamiento individual, los estudiantes acuden otro día a la organización social para atender las consultas. De manera complementaria, se ofrece un servicio gratuito de consultorio on line en la página web de la Clínica Jurídica ICADE¹ para que toda aquella persona participante de las charlas pueda realizar cualquier consulta.

7. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

7.1. Antecedentes inmediatos al programa de Aprendizaje-Servicio

Desde Comillas Solidaria y de la mano de algunas de las organizaciones del Tercer Sector con las que trabajamos, veníamos incorporando el Enfoque de Aprendizaje-Servicio Solidario consistente en 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. (Puig et al., 2009).

Las diferentes dimensiones que se pueden trabajar desde el Aprendizaje-Servicio Solidario (responsabilidad cívica, vinculación con la comunidad, necesidades sociales, participación, reflexión, etc.) conectan sin lugar a duda con el marco de la normativa universitaria que pretende trabajar competencias transversales y favorecer la formación integral del alumno.

Algunas experiencias recientes impulsadas desde Comillas Solidaria en esta línea son:

- Taller 4x4: Herramientas Básicas para la Enseñanza de Español a Personas Inmigrantes en colaboración con ASILIM (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid).
- Grupo de Apoyo Jurídico a la atención de casos de personas migrantes en colaboración con el Centro Pueblos Unidos.
- Formación en Derechos Humanos y Justicia para la dinamización en Centros Escolares en colaboración con Helsinki España.
- Proyecto Perú: voluntariado internacional de verano en la región andina de Ayacucho.

Al mismo tiempo, desde la facultad de Derecho se venía pensando en la creación de una clínica jurídica dado el interés creciente del alumnado y del profesorado en este tipo de iniciativas y la valoración positiva del aprendizaje acumulado en experiencias de otras universidades, sobre todo, anglosajonas y latinoamericanas.

Y por último, desde el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la universidad durante el curso pasado se inició en colaboración con otras organizaciones y universidades europeas un proyecto de clínicas jurídicas en la que un grupo de estudiantes de Derecho

1. http://web.upcomillas.es/centros/cent_clin_juri_street_law.aspx

podieran apoyar en la atención de casos jurídicos de la organización local con un alto componente formativo a nivel social y académico.

7.2. Primeros pasos institucionales

Hacia finales del curso 2012/2013, se adoptó la decisión de empezar paulatinamente el programa de aprendizaje-servicio para todos los estudiantes de la universidad con el apoyo de financiación externa durante los primeros años de arranque del programa.

Desde los inicios, se conversó con las autoridades académicas de las facultades y escuelas sobre la propuesta de aprendizaje-servicio. El apoyo fue unánime y el sentido compartido; había un interés común. Se empezó a pensar cómo articularlo dentro de la dinámica académica y con qué estructuras académicas se podría ir generando alianzas para impulsar los proyectos desde dentro. Comillas Solidaria siempre ha contado con la colaboración voluntaria de numerosos profesores y personal de servicios en sus actividades. En muchos casos, lo que se hizo fue estructurar y articular las actividades de compromiso solidario que contaban con la colaboración del profesorado en el marco de actuación del programa de aprendizaje-servicio, de tal manera, que se fuera construyendo un itinerario continuo y sostenido de formación y acción solidaria.

En el caso de la Facultad de Derecho, que ya contaba con antecedentes, se invitó a una profesora que fuera la responsable de la clínica jurídica, quien aceptó gustosamente. No es de menor importancia, que esta profesora, Dra. Concepción Molina, fuera la anterior decana, lo que simbolizaba la relevancia y el carácter estratégico que suponía para la propia facultad. La apuesta era fuerte. Para ello, se tomó la decisión de integrar a la Clínica Jurídica ICADE dentro del Centro de Innovación del Derecho como programa estable en la Junta de Gobierno celebrada el 30 de septiembre de 2013². La Clínica Jurídica ICADE se ha convertido en el programa de aprendizaje-servicio más avanzado e institucionalizado de todos.

Con la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales el proceso está siendo similar. El programa de aprendizaje-servicio inició en el segundo semestre con varios proyectos de consultoría social asumidos por un grupo de estudiantes y tutorizados por un profesor de la propia facultad, quien viene colaborando históricamente con el servicio. Mientras, en estos momentos, se está pensando en poder integrar el programa de aprendizaje-servicio dentro de la Cátedra de Ética Económica y Empresarial perteneciente a la facultad y en la asignación de un profesor responsable.

En el caso de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería, la alianza viene de la mano de un socio estratégico como es la Fundación de Ingenieros del ICAI para el Desarrollo que ya venía desarrollando actividades similares con proyectos de cooperación al desarrollo con estudiantes y profesores en varios estudios de ingeniería.

Para los próximos años, se pretende continuar con esta dinámica con el resto de facultades y escuelas de la universidad de manera que sea un modelo que se vaya integrando en las funciones de cada una con el apoyo de Comillas Solidaria.

Por otro lado, y también desde un inicio, se emprendió una ronda de conversaciones con las organizaciones sociales con las que habitualmente veníamos colaborando y con otras nuevas que pudieran estar interesadas. La acogida fue mayúscula a la par que las expectativas desa-

2. http://web.upcomillas.es/centros/cent_clin_juri_docu.aspx

fiantes. En este primer año piloto del programa de aprendizaje-servicio se decidió trabajar intensamente y articuladamente con las organizaciones sociales vinculadas al sector social de los jesuitas en Madrid. Como resultado de esta apuesta institucional, una gran oferta de los proyectos de aprendizaje-servicio estuvo ligada a estas organizaciones. Debido a la carga de gestión y coordinación, desde el sector social se asignó media jornada de una persona contratada, que además pudiera facilitar un proceso continuo de evaluación y aprendizaje en los primeros años de la experiencia.

Como conclusión, el programa de aprendizaje-servicio con el objetivo de ofrecer una formación integral, académicamente excelente y solidariamente comprometida se está integrando paulatinamente en las estructuras académicas de la universidad y reforzando el servicio de la universidad con la comunidad.

8. PARTICIPANTES

Como hemos ido mencionando a lo largo del anterior apartado, en la organización del programa de aprendizaje-servicio participan de manera estable un equipo mixto de profesionales de la universidad, de profesionales voluntarios y de agentes de organizaciones sociales con dedicación parcial, y un coordinador de programa aprendizaje-servicio con plena dedicación que enumeramos a continuación:

- Una profesora de la Facultad de Derecho como directora de la Clínica Jurídica ICADE (ApS Derecho).
- Un profesor de la Facultad de Ciencia Económicas y Empresariales como tutor del grupo de estudiantes de la Consultoría social (ApS Empresa).
- El director de la Fundación de Ingenieros del ICAI para el Desarrollo como coordinador de los proyectos de cooperación al desarrollo en Ingeniería (ApS Ingeniería).
- Una coordinadora de los proyectos en las organizaciones sociales del sector sociales de los jesuitas en Madrid.
- Dos alumnos colaboradores de Comillas Solidaria.
- Los tres miembros del equipo de Comillas Solidaria.

Además, de este equipo de personas, hay un grupo de 7 profesores de la Facultad de Derecho, 1 profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresarial, 1 profesor de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería, 1 profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y 5 educadoras que apoyan en la formación y acompañamiento de los grupos.

En este primer curso académico, a través de los proyectos de aprendizaje-servicio hemos atendido las necesidades de diversos colectivos y personas que están viviendo situaciones de exclusión y vulneración de sus derechos en la ciudad de Madrid. Sin embargo, consideramos que los resultados de los proyectos documentales tienen un impacto mayor al ámbito local.

Por otro lado, han participado 153 estudiantes de grado (a partir de segundo curso) y alumnos de postgrado. Con cada uno, se firmó un documento de compromiso mediante el que se comprometían a participar en la formación, a cumplir con sus obligaciones con la orga-

nización receptora durante todo el curso académico y a poner su mejor saber y entender al servicio de los beneficiarios.

A continuación, se detalla, por facultad y escuela, la participación del alumnado en los proyectos de aprendizaje-servicio durante el curso académico 2013/2014 (Ver tabla 1, 2, 3 y 4).

Tabla 1.

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

	Psicología	Trabajo Social	Total
2º curso	8		8
3º curso	2	1	3
4º curso	2		2
Master	-	-	-
Total	12	1	13

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2.

Facultad de Derecho

	Derecho	Derecho y ADE	Derecho y Políticas	Master Acceso Abogacía	Master Asuntos Internacionales	Total
2º curso	7	13	7			27
3º curso	17	44	3			64
4º curso	2	1	4			7
5º curso		2	5			7
6º curso		1				1
Master				3	1	4
Total	26	61	19	3	1	110

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3.

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

	ADE	Derecho y ADE	Total
2º curso	1		1
3º curso	3	2	5
4º curso	3		3
Master	-	-	-
Total	7	2	9

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4.

Escuela Técnica Superior de Ingeniería

Total Participantes	21
---------------------	----

Nota: Elaboración propia.

Las organizaciones sociales son grandes beneficiarias del Programa, en un momento en el que la coyuntura política y social las sitúa en un contexto especialmente delicado. Se evalúa las necesidades de las organizaciones y se firma con ellas un convenio de colaboración que incluye la obligación de un seguimiento personalizado y una evaluación de seguimiento de cada estudiante, así como del funcionamiento del Proyecto específico en el que participe. Las organizaciones sociales son las responsables de marcar los ritmos de los estudiantes y de los tutores si los hubiera.

Durante el curso académico 2013/2014, se ha colaborado con 20 organizaciones sociales en 52 proyectos. A continuación, se enumeran las organizaciones sociales con las que se ha colaborado desde cada facultad y escuela participante.

- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Organización social: Fundación Amoverse y Centro Pueblos Unidos.

- Facultad de Derecho

Organización social³: Asociación Achalay, ACNUR, Amnistía Internacional, APRAMP, Asociación Kairós, Asociación Mujeres Opañel, Asociación Puente de Esperanza, Asociación Semilla, Asociación Trabe, Cáritas Española, Cátedra Derecho y Menor de la Universidad Pontificia Comillas, Centro Pueblos Unidos, EAPN Madrid, Entreculturas ONGD, FAMMA, Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, La Merced Migraciones y Save The Children.

- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Organización social: Fundación Amoverse

- Escuela Técnica Superior de Ingeniería.

Organización social: Fundación de Ingenieros del ICAI para el Desarrollo.

Los tutores son profesionales expertos de la temática del proyecto específico solicitado por la organización social. Coordinan a los estudiantes en su trabajo y resuelven dudas sobre el área técnica del proyecto. En este primer curso académico, los tutores profesionales han colaborado exclusivamente en los proyectos de la Clínica Jurídica ICADE llegando al número de 35 tutores de entre 20 despachos de abogados. Un gran número de los tutores profesionales que han participado este año son antiguos alumnos de la universidad y también proceden de pequeños despachos que actúan Pro Bono.

Los principales despachos de abogados que han participado en la Clínica Jurídica ICADE durante este curso son: Ashurt, Asjusa, Clifford, CMS Albiñana, DLA Piper, Freshfields, Garrigues, Hogan Lovells, Jones Day, Olswang, Pérez-Llorca, Ramón y Cajal, etc.

9. ASPECTOS POSITIVOS

En estos momentos, estamos cerrando la evaluación del primer año de funcionamiento del programa de aprendizaje-servicio y podemos concluir que el nivel de satisfacción y cumplimiento del sentido de la propuesta es positivo.

Uno de los aspectos positivos a destacar es la alta demanda de participación de estudiantes, organizaciones sociales y tutores profesionales. La diversidad de proyectos y ámbitos de intervención desde distintas disciplinas académicas ha permitido una elevada participación de los diferentes agentes involucrados. Muchos estudiantes, organizaciones sociales y tutores no pudieron participar en este primer año debido a la falta de capacidad de gestión del propio programa por lo que el impacto y la movilización fue mayor a lo que las cifras de participación reflejaron finalmente. Este volumen viene a visibilizar la demanda del alumnado en

3. No se contabilizan las organizaciones sociales con las que se ha colaborado en los proyectos de Street Law.

la involucración de iniciativas que les suponga un desafío de aprendizaje contribuyendo a las necesidades reales de la comunidad.

Otro aspecto relacionado con el anterior punto son las relaciones de reciprocidad que se establecieron entre los distintos participantes para el buen logro de los proyectos. El programa tiene carácter multidimensional. Se establecieron sinergias entre el ámbito social, académico y privado que han producido un acercamiento de los intereses de los participantes. Esto conllevó a desarrollar mejoras en las habilidades comunicativas y organizativas comunes a los participantes para el buen entendimiento del sentido de cada proyecto. La libre voluntad y el compromiso social de los participantes fueron elementos imprescindibles a la hora del buen éxito de los proyectos.

El impacto en el aprendizaje y compromiso social de los estudiantes fue significativo. A pesar del poco tiempo que se contó en este primer curso para ejecutar los proyectos de aprendizaje-servicio, se valoraron positivamente las competencias que se ponían en juego como la Capacidad técnica; Capacidad de aprendizaje; Pensamiento crítico; Sentido de la responsabilidad; Facilidad de adaptación; Creatividad e iniciativa; Expresión oral; Expresión escrita; Receptividad a las críticas; y Capacidad de trabajo en equipo.

La participación en algunos de los proyectos de aprendizaje-servicio ha permitido a los estudiantes conocer otra realidad social que no siempre les resultaba visible y que a través de esta experiencia han podido influir positivamente en la situación de exclusión o vulneración de las personas que han conocido.

10. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

Al ser el primer año de funcionamiento del programa de aprendizaje-servicio en la universidad nos estamos encontrando con numerosas dificultades que todavía estamos subsanando con propuestas de mejora planteadas colectivamente.

Por un lado, el elevado número de participantes ha provocado un nivel de gestión para la que no estábamos preparados. Por ejemplo, en el caso de la clínica jurídica, se inscribieron más de 200 estudiantes y en un inicio teníamos definidos proyectos con unas 60 plazas. Para no frustrar el interés despertado en los estudiantes, decidimos acelerar la puesta en marcha del programa Street Law para que acogiera a un buen número de estudiantes. Finalmente, llegamos a superar las 100 plazas en la clínica jurídica. De este hecho, aprendimos a reaccionar a las demandas imprevisibles de los estudiantes pero también a definir topes máximos para los que la estructura estaba lista para asumir y que no se viera mermada la profundidad y calidad del sentido del Programa.

Por otro lado, ha sido un año de elaboración propia de la concepción de aprendizaje-servicio. El trabajo con las autoridades académicas, los estudiantes, las organizaciones sociales, los tutores profesionales y personas expertas en la materia nos ha demandado un nivel elevado de pensamiento y diálogo para la construcción colectiva de la práctica del aprendizaje-servicio en la universidad. Lo que se pretendía no era apropiarse del término sin darle un sentido a lo que se quería lograr y sobre todo, que no tuviera concordancia con lo que se venía haciendo, y que queríamos reforzar. Y ese enfoque ha sido la clave a la hora de superar

el miedo a lo nuevo, ya que aprendizaje-servicio venía a ser una oportunidad para la organización y estructuración de lo que se ha estado realizando estos años de una manera más desarticulada, voluntarista y a título personal. Sin perder esa esencia, estamos desarrollando la institucionalización dentro de la universidad que extienda la práctica del compromiso solidario en la formación integral.

La diversidad de lógicas de trabajo en los proyectos de aprendizaje-servicio también nos ha requerido una mayor exigencia en la gestión sin perder la mística del sentido del programa. Este primer año, podríamos decir que tuvimos tantas lógicas de trabajo como número de proyectos y es que hemos pretendido respetar el ritmo y la autenticidad, garantizando unos mínimos alcanzables en cada uno de ellos. La apuesta de Comillas Solidaria ha sido desde un inicio abarcar desde el programa de aprendizaje-servicio la amplitud de los saberes de toda la universidad de tal modo que tenga cabida en todos ellos, evitando que se les pueda encastrar en determinadas materias o áreas de cada disciplina académica. Tal como entendemos aprendizaje-servicio en la universidad, pretendemos que sea una dimensión transversal a la academia en la docencia y en la investigación. Consideramos que el éxito del programa de aprendizaje-servicio dependerá en gran medida de la integración en las estructuras académicas impulsadas por cada facultad y escuela de la universidad.

REFERENCIAS

- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., Cerda, M. de la, Climent, T., Gijón, M... Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Universidad Pontificia Comillas. (2014). *Declaración Institucional*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/es/universidad-comillas-icai-icade/nuestra-universidad/declaracion-institucional>



**EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO APUESTA
INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO
DESDE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA**

Donna Fernández Nogueira y Jorge Canarias Fernández-Cavada

Universidad de Deusto



1. INTRODUCCIÓN

En el año 1986 Peter-Hans Kolvenbach describía el propósito de la acción educativa de la Compañía de Jesús, entonces bajo su dirección como Superior General, en el modo siguiente:

Nuestra idea es la persona armónicamente formada, que es intelectualmente competente, abierta al crecimiento, persona religiosa, movida por el amor y comprometida a realizar la justicia en un servicio generoso al Pueblo de Dios (Gil Coria, 2002, p. 309).

Este proyecto corresponde a un modelo antropológico y pedagógico surgido a partir de la experiencia espiritual de un hombre cuya existencia se desarrolló casi toda en la primera mitad del siglo XVI, y que se ha mostrado extraordinariamente fecundo a lo largo de más de 450 años para inspirar a nuevas generaciones de hombres y mujeres en su desarrollo personal y en el servicio a los demás. Esa tradición pedagógica propia de los centros educativos de la Compañía de Jesús ha ido adecuándose a las circunstancias de la diversidad de tiempos, lugares y personas, y en ella se inserta la labor de la Universidad de Deusto. Para comprender las razones que han propiciado la institucionalización del aprendizaje-servicio en esa Universidad y la forma en que se ha hecho es preciso entender el modo en el cual la tradición pedagógica ignaciana se concreta en un modelo propio de enseñanza y un contexto institucional cuyos rasgos más destacables hoy son el deseo por desarrollar en esa clave ignaciana la identidad y misión de la Universidad y la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior con la implantación de los nuevos estudios de grado a partir del curso 2009-2010.

2. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA PEDAGOGÍA IGNACIANA DE LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES AL MODELO DE FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

La misión y visión propias de la Universidad de Deusto, como centro de enseñanza superior de la Compañía de Jesús, se inscriben en el marco de unas directrices determinadas por el Proyecto Apostólico de Provincia y por la red de los centros universitarios vinculados a la Compañía de Jesús en España (UNIJES – Universidades Jesuitas) con el fin de articular el trinomio fe-cultura-justicia como seña de identidad de la tradición ignaciana. Esta tradición surge de la experiencia de los Ejercicios Espirituales de san Ignacio de Loyola y ha dado origen a una pedagogía ignaciana específica, la cual para el ámbito de la educación superior se concreta en el denominado “paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach”. Sobre estas bases se han ido construyendo el Proyecto Universitario Deusto y el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto (MFUD).

2.1. La pedagogía ignaciana

La pedagogía ignaciana hunde sus raíces en la experiencia espiritual de san Ignacio de Loyola (1491-1556), ofrecida al mundo para poder ser replicada en sus *Ejercicios Espirituales* y compartida por el grupo de hombres que constituyó con él el núcleo fundacional de la Compañía de Jesús y quienes hasta hoy se han ido incorporando a esta orden religiosa. Los Ejercicios Espirituales proponen un método de crecimiento psicológico y espiritual que tiene como horizonte de madurez la figura de una “persona reconciliada, para los demás, con los demás y agradecida” (Provincia de Loyola, 2005a, p. 7).

La actividad educativa de los jesuitas se inicia en el siglo XVI, en el contexto de la Reforma y del cambio social, religioso y cultural de la época. Los primeros jesuitas vieron la necesidad de dar una respuesta cultural desde la fe para expandir la misión de la Iglesia y para que el futuro de la esta no se veira amenazada por los cambios radicales de este tiempo. El fruto de las reflexiones y el trabajo riguroso de estos primeros jesuitas fue la *Ratio Studiorum*¹ de 1598, traducida como “Plan de Estudios”, e inspirada por el método didáctico que se seguía en la Universidad de Paris (Gil Coria, 2002). La *Ratio* fue revisada en varias ocasiones a la luz de la experiencia, y todo su modelo pedagógico ha sido actualizado a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965) durante los generalatos de Pedro Arrupe (1965-1983), Peter-Hans Kolvenbach (1983-2008) y Adolfo Nicolás (desde 2008), de manera que sus contenidos se han vertido en documentos más recientes, entre los que destacan *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (1986) y *Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico* (1993).

La enseñanza jesuita se puede considerar como una modalidad de pedagogía humanista cristiana (Ocampo, 1999) que incluye «una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar» (Gil Coria, 2002, p. 335), y cuyo el objetivo final es la educación integral de la persona o, en palabras de Pedro Arrupe, «formar hombres y mujeres con y para los demás» (1973), transformados en hombres y mujeres nuevos por el mensaje de Cristo:

Hemos de esforzarnos con abínco por poner de relieve esos valores de nuestra herencia ignaciana que podemos transmitir también a los que no comparten aún nuestra fe en Cristo traduciéndolos en valores éticos y humanos de rectitud moral y solidaridad que también proceden de Dios” (Arrupe, 1980).

La educación jesuita se manifiesta en una vida activa de servicio, pues como recuerda San Ignacio en los Ejercicios Espirituales (nº 230) «el amor se muestra en las obras». Esta idea de formación basada en la fe cristiana se expresa como un “servicio de la fe y promoción de la justicia” en palabras del P. Kolvenbach en su discurso en la Universidad de Santa Clara en 2000 (2008, pp. 171-189). El compromiso con los demás se convierte en uno de los objetivos principales de la educación jesuita, tal como se determina en la Congregación General² 32 y ratifica en la Congregación 34, “con la construcción de comunidades que, desde la fe, vivan y promuevan la solidaridad” (Provincia de Loyola, 2005b, p. 9). Por esta razón, el tratamiento de los programas de justicia debe estar incluido en los planes de estudio para que los estudiantes reciban “una formación intelectual, moral y espiritual, que les capacita para asumir compromisos de servicio y les haga agentes de cambios” (Gil Coria, 2002, p. 283).

En la Congregación General 35 se precisa que la misión de la Compañía es “descubrir las huellas de Dios en todas partes, sabiendo que el Espíritu de Cristo está activo en todos los lugares y situaciones y en todas las actividades y mediaciones que intentan hacerle más presente en el mundo” (Nicolás, 2008; “Un fuego que enciende otros fuegos”, CG 35, D2, N°7). El P. Nicolás en el 125 aniversario de la Universidad de Deusto (2011) recordaba la necesidad de buscar un equilibrio entre la “mejor ciencia y mayor conciencia; mejor progreso y mayor humanidad”.

Podemos destacar por tanto los siguientes rasgos de la pedagogía ignaciana (Gil Coria, 2002):

1. El título completo es *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*.

2. La Congregaciones Generales son reuniones de jesuitas de todas las provincias del mundo que se unen para debatir asuntos de la Compañía de Jesús.

- Considera la persona del educando en su totalidad y busca su desarrollo completo.
- Concibe la educación como un proceso de transformación personal a través de la experiencia, la reflexión y la acción: parte del contexto del educando, promueve la experiencia, demanda la reflexión para comprender las implicaciones más profundas y se orienta al compromiso con la fe y la justicia. La reflexión es clave para que el estudiante llegue a una profundidad de pensamiento que le ayude a superar las dificultades para llegar a una verdad crítica de la realidad y de su vida.
- Subraya la importancia de la evaluación, en la que se incluye la evaluación del progreso de las actitudes humanas.
- Proporciona un aprendizaje basado en valores.
- Entiende la relación docente-estudiante como clave de la formación: los docentes acompañan al estudiante en su crecimiento y desarrollo, para lo que es necesario que sean cercanos y asequibles al alumnado.
- Implica una visión de conjunto que permite unificar y concretar criterios a partir de principios ignacianos comunes a toda la enseñanza.

2.2. El paradigma Ledesma-Kolvenbach

En el tránsito del siglo XX al XXI Peter-Hans Kolvenbach retomó el modelo tradicional ignaciano de aprendizaje para una puesta al día. Basándose en el teólogo y pedagogo jesuita Diego de Ledesma (1519-1575), Kolvenbach identificaba cuatro dimensiones esenciales en toda educación jesuita, especialmente en la enseñanza superior, las cuales denominaba con los términos latinos *utilitas*, *iustitia*, *humanitas* y *fides*, que corresponden a la dimensión práctica, la dimensión social, la dimensión humanista y la dimensión religiosa o de sentido. Agúndez Agúndez (2008, pp. 604-605) analiza con detalle la pretensión holística de las cuatro finalidades o dimensiones de la universidad jesuita y encuentra que este modelo (el «paradigma Ledesma-Kolvenbach») tiene gran sintonía con el sistema Bolonia que pretende el Espacio Europeo de Educación Superior:

El sistema-Bolonia arranca de un determinado Perfil Profesional, exigido por el mercado; para conseguirle ensamblar competencias específicas con competencias genéricas; al definir una categoría tan funcional como la de “competencia”, incluye referencias no sólo al ‘saber’, o al ‘saber hacer’ sino también al ‘saber estar’, ‘saber ser’, ‘saber vivir juntos’ o similares, es decir, a connotaciones que encierran una gran carga axiológica, un trasfondo de sentido y de valor.

El mapa de concreciones en que se despliegan las cuatro dimensiones del modelo Ledesma-Kolvenbach parte de un Perfil Personal; no incluye “competencias” en sentido estricto (académicamente evaluables); apunta, más bien, a “orientaciones, sensibilidades, actitudes, valores...”, que sirven de base a opciones personales y constituyen una directriz y guía para el comportamiento personal y profesional; en este sentido, se presentan como prolongaciones, en un nivel más alto, de las competencias en sentido estricto. Para conservar la afinidad, tal

vez no sería un abuso ni del concepto ni del lenguaje designarlas como “Meta-Competencias” (Agúndez Agúndez, 2008, p. 611).

El actual Superior General de la Compañía, Adolfo Nicolás, recalca en 2008 la importancia de este paradigma y la necesidad de una “solidaridad bien informada” para que tenga “una acción transformadora de la sociedad”. El espíritu de justicia, añadía, marca “profundamente nuestra identidad y nuestra misión”:

Los estudiantes no sólo necesitan sensibilización sino también rigor académico para enfocar correctamente las cuestiones sociales a lo largo de su futura vida profesional. Como también decía el P. Kolvenbach, necesitan «solidaridad bien informada» (Nicolás, 2008).

En 2013, hablando a los jóvenes en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, el mismo Superior General recordaba que la misión de los jesuitas está en las fronteras y que una de esas fronteras es la profundidad de pensamiento para transformar esta sociedad:

Yo estoy convencido de que una de las fronteras que tenemos en todos los campos es la profundidad. En una época en que la tentación más corriente es la superficialidad, como decíamos al principio, quedarnos en la superficie, en un conocimiento ligero de la realidad tipo información inmediata, pero que no hemos comprobado si responde a la verdad o no, tipo Google, el reto profundo es realmente cómo podemos digerir toda esa información y cómo podemos transformar esa información en instrumentos de ayuda para una sociedad mejor, una sociedad más humana, una sociedad más compartida (Nicolás, 2013).

El paradigma Ledesma-Kolvenbach ayuda a comprender la misión de las universidades gestionadas por la Compañía de Jesús, en las cuales además del perfil profesional se contemplan otros aspectos, como es la importancia de la proyección social en la formación de los estudiantes. Este modelo ha sido asumido por los centros de enseñanza superior de la Compañía de Jesús en España como marco para definir su misión educativa en las circunstancias del momento presente (UNIJES, 2007).

2.3. La recepción de este modelo pedagógico en la Universidad de Deusto

A partir del curso 1999-2000 la Universidad de Deusto desarrolla esfuerzos por incorporar más claramente la pedagogía ignaciana a su misión y visión dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior que se proyectaba en la línea de la Declaración de Bolonia de 1999 (Villa y Poblete, 2008). Con este horizonte en el año 2001 la Universidad se dota de un nuevo *Marco Pedagógico*, en el cual se definen los principios en los que se fundamenta el proceso de innovación pedagógica, el enfoque de enseñanza-aprendizaje y el papel del docente en el nuevo modelo de aprendizaje significativo (Universidad de Deusto, 2001)

Entre los principios pedagógicos recogidos en dicho documento algunos destacan por su conexión más inmediata con la experiencia ignaciana, así por ejemplo: una universidad centrada en la persona, que basa su aprendizaje en valores, que fomenta la creación de actitudes personales y sociales, que favorece un aprendizaje autónomo y significativo, que promueve el desarrollo del pensamiento, que se compromete socialmente, y que se ocupa y preocupa por los problemas sociales de los más desfavorecidos en su entorno próximo y lejano.

Igualmente se especifica que el tipo de aprendizaje que la Universidad quiere promover es reflexivo, significativo, activo y basado en la experimentación; que las actitudes principales por desarrollar son la responsabilidad, la autonomía y la colaboración y los valores destacados como referente son el desarrollo personal y social, la orientación al conocimiento y la responsabilidad ética-social.

El documento desarrolla asimismo un patrón de referencia para la organización de la enseñanza que constituye el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto (MFUD en adelante). El MFUD parte de aspectos clave del modelo de aprendizaje basado en la experiencia (Kolb, 1976) y la pedagogía ignaciana (Gil Coria, 1999), así como de la trayectoria en el trabajo en valores de la UD, todos ellos inscritos en un diseño de programas por competencias. El MFUD está articulado en cinco fases: contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización, experimentación activa y evaluación personal, formativa y sumativa, las cuales, como se puede observar, están organizadas de acuerdo con el paradigma pedagógico ignaciano.

Toda la Universidad está comprometida con el MFUD, sin embargo desde la perspectiva institucional resulta especialmente significativa la creación en 2007 del Vicerrectorado de Identidad y Misión, encargado de promover y coordinar las iniciativas para fortalecer estas dimensiones en todos los aspectos de la actividad universitaria y asegurar la fidelidad al Proyecto Universitario Deusto.

Con estas herramientas la Universidad de Deusto ha buscado incorporar los valores y los principios pedagógicos y filosóficos propios de la Compañía de Jesús, de manera que, como propone el actual Superior General, las competencias puedan “también ser comprendidas en el marco de un humanismo que las lleve a ser elementos de una formación integrada e integral de la persona humana”; siendo el “espíritu humanista” el que “genera personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas. Conscientes de sí mismas y del mundo en el que viven, con sus drama, pero también con sus gozos y esperanzas” (Nicolás, 2008).

El *Marco Pedagógico* de la Universidad de Deusto (2001) recoge los principios que fundamentan el proceso de innovación pedagógica de la Universidad, cuyo desarrollado coincide con los nuevos grados. El principal objetivo es la educación de “la persona completa”, dentro de la filosofía ignaciana, que “es más que un modo de vida... una manera de situarse en el mundo”, adquirida progresivamente en un proceso cuyos ejes son, como vemos en los Ejercicios Espirituales, experimentar, sentir, hacer y padecer (Cabarrús, 2000).

3. EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

3.1. Antecedentes

La primera experiencia de aprendizaje-servicio en la Universidad de Deusto surgió a partir de la experiencia de varias alumnas y antiguas alumnas de la licenciatura en Psicología que habían pasado por programas de intercambio con universidades latinoamericanas y del interés de algunos docentes por poner en marcha un programa que contribuyese al desarrollo de la conciencia social de los futuros licenciados. A partir del curso 2002-2003 en esa licenciatura se oferta la asignatura optativa Participación Social y Valores (Gorbeña et al., 2006). Este programa tomó como referencia explícita tanto la experiencia latinoamericana

de aprendizaje-servicio como el modelo de “service learning” estadounidense y se marcó como objetivo general

“Ofrecer al alumnado matriculado en Psicología una experiencia de participación social, vinculada a sus estudios, que permita alcanzar el objetivo de la formación integral de profesionales de la psicología, competentes y comprometidos/as con los valores de la UD [Universidad de Deusto] y con los principios deontológicos de la disciplina” (Gorbeña et al., 2006, p. 14).

La buena acogida del programa por parte del alumnado y los satisfactorios resultados obtenidos favorecieron la consolidación del programa en cursos sucesivos y su exportación a las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, relativamente afines a Psicología ya que todas ellas se encuadraban en ese momento en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Cuando la Universidad de Deusto se enfrentó a la necesidad de preparar los planes de estudio de las titulaciones de grado acomodados a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior lo hizo dentro del *Marco Pedagógico* del que se había dotado en 2001 y teniendo presente el ya descrito paradigma Ledesma-Kolvenbach. Por ello se decidió incorporar en esas titulaciones un módulo común a todas ellas, denominado Formación Humana en Valores, que incluye dos materias. Una de ellas se cursa en 2º de grado y la otra en 4º. Esta última consiste en una asignatura llamada *Ética Cívica y Profesional*, que junto a elementos comunes para todos los estudiantes (introducción a la reflexión ética, ética cívica) incluye otros específicos vinculados al previsible desempeño profesional de los egresados de cada titulación.

En el segundo curso se presenta al alumnado una oferta de ocho asignaturas de las que obligatoriamente debe cursarse una. Todas las asignaturas comparten las competencias genéricas, y cada una de ellas tiene además sus propias competencias específicas. Las ocho asignaturas se agrupan en tres modalidades, según el objeto en el que se centren y la metodología empleada. Como se puede apreciar en la Tabla 1, las asignaturas del módulo incluyen aspectos relativos a las dimensiones social, humana y religiosa, con objeto de complementar la formación más directamente orientada al ejercicio profesional de las asignaturas específicas de cada titulación de grado.

Tabla 1.
Estructura del módulo de Formación Humana en Valores

MÓDULO	FORMACIÓN HUMANA EN VALORES	
Materia	Formación en Valores y Opciones de la Persona (curso 2º de grado)	Ética Cívica y Profesional (curso 4º de grado)
Asignatura	Asignaturas optativas de oferta común para todas las titulaciones	
	Modalidad Humanismo y Sociedad	Globalización, Ciudadanía y Competencia Intercultural Desafíos Éticos en el Mundo Global Opciones Críticas frente a la Vida Social
	Modalidad Diálogo Interreligioso	Oriente y Occidente en sus Grandes Tradiciones Religiosas Biblia y Cultura Experiencia de Dios: Aproximación Cristiana
	Modalidad Aprendizaje y Servicio	Participación Social y Valores Desarrollo Global y Migraciones

Nota: Elaboración propia, con información facilitada por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Deusto.

El módulo de Formación Humana en Valores en su conjunto está concebido con carácter transversal a las distintas titulaciones de grado. Su organización y gestión (definición de competencias, aprobación de programas de las asignaturas, asignación de docentes) dependen del Vicerrectorado de Identidad y Misión de la Universidad de Deusto, asegurando la necesaria coordinación con las facultades.

La positiva evaluación de la asignatura *Participación Social y Valores* en las licenciaturas de Psicología y Pedagogía y la diplomatura de Educación Social había demostrado la utilidad del aprendizaje-servicio para la formación en valores y para la adquisición de competencias referidas al análisis de la realidad social y al compromiso activo con las personas y colectivos más desfavorecidos. Todo ello llevó a la Universidad a la decisión de conservar este programa y extenderlo, con las adaptaciones que se consideraron oportunas, a estudiantes de todas las titulaciones de grado al incluir asignaturas con la orientación del aprendizaje-servicio en la oferta del módulo de Formación Humana en Valores.

Las asignaturas del módulo que incorporan la metodología del aprendizaje-servicio son dos: *Participación Social y Valores* y *Desarrollo Global y Migraciones*. Su estructura es fundamentalmente la misma y los alumnos de una y otra comparten incluso algunas sesiones de trabajo. La diferencia más importante radica en el ámbito de las organizaciones sociales en las que los estudiantes desarrollan la actividad, y consecuentemente algunos de los contenidos que se trabajan en el aula. Ambas se agrupan bajo la denominación de “modalidad Aprendizaje y Servicio” y cuanto a partir de ahora se indica se refiere indistintamente a las dos, salvo expresa indicación en contrario.

3.2. Características de las asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio

3.2.1. Objetivos y competencias

De acuerdo con el programa oficial de las dos asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio, estas se orientan “a asegurar la formación integral de los estudiantes como personas, profesionales y ciudadanos, y se centra de forma específica en el desarrollo de actitudes y valores como la apertura a la realidad social en toda su complejidad y la sensibilidad hacia la injusticia global y la exclusión social y la situación de las personas víctimas de esa realidad”.

Se pretende la adquisición de las siguientes competencias genéricas:

- **Diversidad e interculturalidad. Nivel 1:** Comprender la diversidad cultural y social como un fenómeno humano e interactuar desde el respeto a personas diferentes.
- **Diversidad e interculturalidad. Nivel 2:** Aceptar y comprender las afiliaciones culturales y/o sociales como relaciones estructurales, volitivas y razonables de la condición humana.
- **Sentido ético. Nivel 1:** Identificar, reconocer y aplicar la personalidad moral y los principios éticos.

Y de estas competencias específicas:

- Reflexionar sobre la realidad a partir de la experiencia para desarrollar una conciencia social y una actitud solidaria.
- Realizar acciones a favor de colectivos desfavorecidos que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades y la diversidad para promover una realidad igualitaria e inclusiva.

3.2.2. *Forma de trabajo*

El trabajo de los estudiantes se organiza en torno a cinco elementos:

- Realización de un servicio solidario. Los estudiantes deben colaborar en la actividad de una entidad de acción social o centro de servicios sociales durante cien horas a lo largo del curso (desde octubre hasta mayo). Se trata de una experiencia de participación directa que busca que el estudiante conozca de primera mano la realidad de personas en situación o riesgo de exclusión social o con dificultades especiales, así como los esfuerzos personales e institucionales por dar una respuesta eficaz a las necesidades de aquellas. Cada estudiante lleva registro regular de su experiencia en un *diario de actividad*, en el cual se le pide que incluya, además de la descripción de las tareas realizadas en cada sesión y de cualquier incidente que parezca reseñable, los aprendizajes adquiridos, los sentimientos positivos o negativos que le despierta la experiencia y los compromisos pendientes.
- Actividades formativas en la Universidad. Estructuradas en torno a las unidades didácticas, toman la forma de conferencias, presentaciones, talleres, dinámicas de grupo y trabajos individuales. Estas actividades tratan de facilitar al estudiante contenidos teóricos y herramientas para analizar y comprender la realidad social, para desarrollar adecuadamente su servicio solidario y para la reflexión personal.
- Participación en grupos de reflexión en la Universidad. Se forman pequeños grupos (12-16 alumnos) con estudiantes de distintas titulaciones y que colaboran en centros diferentes. Cada grupo está a cargo de un profesor-tutor. En ese grupo, además de llevar a cabo varias de las actividades formativas mencionadas, los estudiantes ponen en común sus experiencias, de modo que se favorezca el contraste de las mismas, el seguimiento de la actividad de servicio y la reflexión sobre esta experiencia, su impacto en el propia persona del estudiante (actitudes, valores, perspectivas profesionales) y la realidad social en la que se produce.
- Elaboración de una memoria final en la que se recoja la realidad del servicio prestado junto con los aprendizajes obtenidos y la reflexión personal del alumno acerca del conjunto de su experiencia.
- Tutorías individuales con el profesor-tutor para el seguimiento de la actividad de servicio, superación de posibles dificultades y contraste del contenido de la memoria final.

3.2.3. *Participantes*

a) Alumnado

Los alumnos de estas asignaturas son estudiantes de segundo curso de las distintas titulaciones de grado de la Universidad de Deusto en sus dos campus de Bilbao y Donostia-San Sebastián. En la Tabla 2 se muestra el número de estudiantes que han tomado parte en el programa desde su puesta en marcha.

Tabla 2.

Alumnos de la modalidad Aprendizaje y Servicio por curso, asignatura y campus

CURSO	CAMPUS	PARTICIPACIÓN SOCIAL Y VALORES	DESARROLLO GLOBAL Y MIGRACIONES	TOTAL
2010-2011	Bilbao	88	35	123
	San Sebastián	39	28	67
	Total UD	127	63	190
2011-2012	Bilbao	104	43	147
	San Sebastián	44	13	57
	Total UD	148	56	204
2012-2013	Bilbao	93	36	129
	San Sebastián	46	18	64
	Total UD	139	68	193
2013-2014	Bilbao	101	37	137
	San Sebastián	33	11	44
	Total UD	134	48	181

Nota: Elaboración propia, con datos facilitados por el Vicerrectorado de Identidad y Misión de la Universidad de Deusto.

La acogida del programa entre los estudiantes ha sido muy buena. En todos los cursos el número de aspirantes ha superado el de las plazas disponibles, limitadas por la capacidad de acogida de las entidades colaboradoras y la necesidad de contar con suficientes profesores-tutores para que el tamaño de los grupos de reflexión sea el adecuado a los fines que persiguen. Debe señalarse, sin embargo, que en las primeras semanas de cada curso se ha venido produciendo un abandono del 15-20% de alumnos matriculados, que hacen uso del derecho a cambiar de optativa que les concede la normativa universitaria. Las causas invocadas para solicitar el traslado a otra asignatura del módulo de Formación en Valores tienen que ver generalmente con las dificultades para cumplir las exigencias del tiempo de dedicación al servicio solidario.

Los alumnos tienen la posibilidad de proponer el centro y las tareas en el que desean colaborar, con sujeción a que su propuesta tenga encaje en los objetivos del programa y a que la entidad responsable haya suscrita o esté dispuesta a firmar un convenio de colaboración con la Universidad. El número de estudiantes que hace uso de esta posibilidad es pequeño (22 para el Campus de Bilbao en 2013-2014, un 16%), de manera que recae sobre el coordinador del equipo docente la tarea de seleccionar los centros y asignar plaza a los alumnos teniendo en cuenta su lugar de residencia, disponibilidad de horarios y las áreas de actividad de principal interés que hayan señalado.

b) Entidades colaboradoras

Las entidades colaboradoras son muy variadas, tanto por su tamaño (desde las grandes organizaciones como Cáritas o Cruz Roja hasta centros de ámbito local) como por el ámbito de su actividad (discapacidad, salud física o psíquica, personas mayores, infancia, personas que han salido de prisión, extoxicómanos, personas refugiadas e inmigrantes, cooperación o educación para el desarrollo, etc.). En todos los casos hay

una persona de referencia en el centro que supervisa la actividad de los estudiantes y participa en la evaluación final.

c) Equipo docente

El equipo docente está formado actualmente por diez profesores en el campus de Bilbao y seis en el de Donostia-San Sebastián. A lo largo de los cursos ha habido nuevas incorporaciones y bajas, pero el número total se ha mantenido estable. Tres profesoras de Bilbao habían impartido la asignatura Participación Social y Valores en las antiguas titulaciones de Psicología y Educación Social, lo cual es un elemento más de continuidad—dentro de las diferencias— entre los programas de aquellas titulaciones y el actual. La interdisciplinariedad es un rasgo importante del equipo ya que la mayor parte de los profesores están adscritos a las distintas facultades de la Universidad³ e imparten en ellas otra docencia. Todos los integrantes del equipo cuentan con una trayectoria personal, mayor o menor según los casos, de compromiso en entidades sociales y participan en otras actividades del ámbito del Vicerrectorado de Identidad y Misión.

3.3. Elementos de pedagogía ignaciana presentes en las asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio

La educación jesuita siempre ha querido ser una educación orientada a la práctica, que tiene “por objeto llevar a nuestros estudiantes más allá de la excelencia profesional para convertirlos en personas solidarias en su totalidad” (Nicolás, 2010), es decir, que transforme a las personas para convertirlas en profesionales comprometidos con la sociedad. El carácter transversal e interfacultativo de las asignaturas del módulo ayuda a unificar los principios ignacianos a todos los grados impartidos en la Universidad de Deusto. Esto implica una visión de conjunto, esa misma visión, necesaria para trabajar juntos y mejorar la actuación del profesorado (Nicolás, 2013). El conjunto del módulo, pero singularmente las asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio, responde a la necesidad, recordaba el P. Nicolás en su lección inaugural del curso 2011-2012 en la Universidad de Deusto, de cambiar la visión utilitaria de la Universidad para generar nuevas visiones en que el saber no se convierta en un instrumento de poder sino de servicio:

Nos encontramos hoy en una encrucijada: cómo armonizar el necesario desarrollo y la dimensión utilitaria del saber con la reflexión sobre los fines y el sentido; con el conjunto de las dimensiones de la misma realidad que no se circunscriben a la mera utilidad práctica. Cómo conseguir que la eficacia de los logros de la Universidad tenga en cuenta la libertad de un pensamiento capaz de generar nuevas visiones; un pensamiento que no convierta el corto plazo en el único valor; que no anteponga los medios a los fines del saber; que no olvide que el saber no debe convertirse en instrumento del poder, sino de servicio. Cómo armonizar los crecientes requerimientos de las empresas y del mercado con la Universidad como lugar de búsqueda del conocimiento (Nicolás, 2011).

Si bien el conjunto de la actividad educativa de los estudios de la Universidad de Deusto debe estar organizado de acuerdo con la pedagogía ignaciana, no todos los rasgos de esta son igual-

3. Derecho, Psicología y Educación, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Sociales y Humanas, Ingeniería o Teología.

mente aparentes en cada una de las asignaturas de los planes de estudios. Las asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio del Módulo de Formación Humana en Valores subrayan varios elementos esenciales del dicho modelo pedagógico, entre los que cabe destacar:

- *El aprendizaje basado en la experiencia.* El servicio solidario desarrollado en los centros constituye el eje de la asignatura: a él se orientan los contenidos teóricos trabajados en el aula y a partir de él se pide a los estudiantes que reflexionen sobre la realidad social, sobre las causas y consecuencias de las situaciones que enfrentan y sobre su propia actitud ante ellos. Es una formación que promueve la integralidad, y lo profundamente humano. Ayuda a respetar y comprender a otros, logrando una transformación para comprometerse con la justicia. Se les da herramientas que sean parte de su experiencia, como por ejemplo, talleres sobre la escucha activa o la resolución de conflictos.

- *La reflexión sobre el propio mundo de valores y los aprendizajes adquiridos.* A partir del registro consignado en el diario de actividad y de los contenidos y talleres trabajados en el aula, se invita a los estudiantes a profundizar en sus valores y contrastarlos con los de otros y con modelos de referencia. La reflexión, que engloba las dimensiones del paradigma Ledesma-Kolvenbach, va encaminada a facilitar que los estudiantes lleguen a ser personas

- a) conscientes, de sí mismas y del mundo en que viven, con sus dramas, pero también con sus gozos y esperanzas;

- b) competentes, para afrontar los problemas técnicos, sociales y humanos a los que se enfrenta un profesional;

- c) compasivas, es decir, con capacidad de sentir como propio el gozo y el dolor de los demás;

- d) comprometidas con la construcción de un mundo más justo, y sensibles al ideal de “ser hombres y mujeres para los demás”.

- e) abiertas a la pregunta sobre el sentido de la existencia desde los valores sociales, humanos y éticos enraizados en lo más profundo de su ser humano;

- f) capaces de una apertura explícita al cristianismo: a sus preguntas, planteamientos y vivencias. (UNIJES, 2012, pp. 31-32)

Es una reflexión para ayudar a nuestros estudiantes decidir “desde el interior” (Nicolás, 2009), que les hace “sentir compasión por el pobre y el que sufre”, y que a pesar de no ser de la familia sí son parte de la “familia humana”. La misión desde la Universidad de Deusto es dar una respuesta a la misión de servicio y a través de la reflexión tener la “capacidad de sentir como propio el gozo y el dolor de los demás; la capacidad de ponerse en su piel; la capacidad de acompañarles y ayudarles” (Nicolás, 2008)

- *La orientación del saber hacia la solidaridad activa.* No se trata únicamente de facilitar a los estudiantes una experiencia de servicio solidario, sino que promover en ellos el descubrimiento de la solidaridad y una actitud favorable al compromiso social. Este

es el gran reto. El P. Nicolás en un discurso en Filipinas (2009) decía que el gran reto es ayudar a nuestros estudiante a pasar a la acción:

Como bien sabéis, nosotros en la educación jesuita, no tenemos metas pequeñas, sino un enorme ideal: ayudar a que nuestros estudiantes consigan lo que el P. Kolvenbach describió como “el pleno crecimiento de la persona, que conduce a la acción – acción inundada por el espíritu y la presencia de Jesucristo, el Hombre-para-los-demás. (Nicolás, 2009)

- *El acompañamiento docente*, mediante las tutorías individuales (al poco de iniciar el servicio solidario y en la entrevista para el contraste sobre la memoria final) y en los grupos de reflexión. A relación docente-estudiante es la clave de la formación. La comunidad académica, recuerda el P. Nicolás (2013), tiene que formar un equipo de “mutua confianza y apoyo mutuo” en la que la profundidad y la espiritualidad son vividas por los docentes para poder transmitirlo a los estudiantes. Los docentes son, o deberían ser, “modelos de inspiración”. Este contacto directo con el estudiante facilita la confianza, el acercamiento y éste ve que el docente está también comprometido con la fe, la justicia y la cultura, es decir, con todas las dimensiones del paradigma Ledesma-Kolvenbach. Así como la parte teórica también les proporciona herramientas para este acompañamiento con otros.

4. CONCLUSIONES

Ya en la inicial aprobación del establecimiento de la asignatura “Participación Social y Valores” en la licenciatura en Psicología para el curso 2002-2003 se señalaba –aún sin mencionar de modo expreso el aprendizaje-servicio– que su diseño resulta especialmente adecuado al cumplimiento de los fines educativos del Proyecto Universitario Deusto. Esa misma convicción está en el fondo de la decisión tomada en 2008 de incluir asignaturas que siguen esta metodología en la oferta del módulo de Formación Humana en Valores.

Las asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio del módulo de Formación Humana en Valores forman parte de la apuesta de la Universidad de Deusto para dar ese plus de formación completa, que implica que se remueva en el estudiante lo más hondo de su ser y que pueda ser tocado por el “espíritu” de la justicia y de la humanidad. Esta asignaturas que unen el saber con la reflexión y la acción de servicio son un gran reto que engloba todas las dimensiones del paradigma Ledesma-Kolvenbach, y por lo tanto de la pedagogía ignaciana.

La institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad de Deusto se ha visto facilitada por la percepción de la existencia de una afinidad entre esta metodología de enseñanza-aprendizaje, al menos en la forma en que se ha recibido en las asignaturas estudiadas, y los rasgos básicos de la pedagogía ignaciana y del Modelo de Formación de la Universidad de Deusto. Este convencimiento ha abierto camino a la recepción del aprendizaje-servicio en los planes de estudio, y hace posible una apuesta institucional que garantiza que aproximadamente un 15% de los estudiantes de todas las titulaciones de grado pasen por esta experiencia, al tiempo que facilita que la metodología del aprendizaje-servicio se vaya difundiendo en la comunidad universitaria y

su empleo se extienda paulatinamente a asignaturas ajenas al módulo de Formación Humana en Valores por iniciativa de profesores individuales.

REFERENCIAS

- Agúndez Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social (RES)*, (252), 603-631.
- Arrupe, P. (31 de julio de 1973). *Promoción de la justicia y la formación de las Asociaciones de Antiguos Alumnos*. Recuperado de http://www.sjweb.info/documents/education/arr_men_sp.pdf
- Arrupe, P. (31 de julio de 1980). *Nuestros colegios: hoy y mañana*. Recuperado de www.cerpe.org.ve
- Cabarrús, C. (2000). *La espiritualidad ignaciana es laical. Apuntes sobre "Ignacianidad"*. Recuperado de [Cristianisme i Justicia: www.cristianismeijusticia.net/eides](http://www.cristianismeijusticia.net/eides)
- Gil Coria, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Gil Coria, E. (2002). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Gorbeña, S., Martínez-Pampliega, A., Caballero, I., Deusto, C., León, M. y de Lucas, B. (2006). *Participación Social y Valores*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, MA: Mcber and Company.
- Kolvenbach, P.H. (2008). *Discursos universitarios*. Madrid: UNIJES - Provincia de España de la Compañía de Jesús.
- Nicolás, A. (12 de noviembre de 2008). *Misión y Universidad: ¿qué futuro queremos?*. Recuperado de <http://www.ausjal.org/>
- Nicolás, A. (13 de julio de 2009). *Problemas y desafíos de la educación jesuita. Profundidad y universalidad*. Recuperado de <http://www.cerpe.org.ve>
- Nicolás, A. (23 de abril de 2010). *Profundidad, universalidad y ministerio académico: desafíos a la educación superior jesuita hoy*. Recuperado de <http://www.ausjal.org>.
- Nicolás, A. (9 de setiembre de 2011). *Lección inaugural del curso académico 2011-2012 en la Universidad de Deusto con motivo del 125 aniversario*. Recuperado de <https://www.125.deusto.es>
- Nicolás, A. (10 de mayo de 2013). *Conferencia del Padre General de la Compañía de Jesús, P. Adolfo Nicolás Pachón S.J., a los jóvenes universitarios en Madrid*. Recuperado de <http://www.visitageneral.infosj.es>
- Nicolás, A. (10 de mayo de 2013). *La misión universitaria de la Compañía*. Recuperado de <http://www.visitageneral.infosj.es>
- Ocampo Flores, E. (1999). Claves de la "Ratio Studiorum" para la lectura de la propuesta educativa de la Compañía de Jesús hoy. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 55(3) 331-356.
- Provincia de Loyola (2005a). *La persona en el camino de Ignacio*. Bilbao: Mensajero.

Provincia de Loyola, (2005b). *Rasgos propios de las Obras de la Compañía de Jesús*. Bilbao: Mensajero.

UNIJES. (2007). *Reflexiones i+m: Ante los nuevos desafíos universitarios (Documento-Marco)*. Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús.

UNIJES. (2012). *Sector de Educación Universitaria UNIJES (Universidad jesuitas) - Documentos*. Madrid: UNIJES - Compañía de Jesús.

Universidad de Deusto. (2001). *Marco pedagógico UD*. Universidad de Deusto: Bilbao.

Villa, A., y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.



AS(u)⁵



**EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN
DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FACULTAD
DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

Chenda Ramírez¹, Pilar Aramburuzabala² y Rosario Cerrillo²

Grupo de Investigación de Atención a la Diversidad¹
Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social - GICE²
Universidad Autónoma de Madrid



1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) en la formación del profesorado es una práctica educativa innovadora, de carácter experiencial, que combina objetivos de aprendizaje con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013).

La implementación del ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid surge en el año 2008 como respuesta a las demandas de innovación educativa propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Como toda innovación docente, tras una fase inicial, en la que se han ido realizando continuas mejoras, surge la necesidad de sentar las bases para la institucionalización de esta metodología dentro de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y la UAM. El estado actual de este proceso se describe en los siguientes apartados.

2. APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN DE LA UAM: CONTEXTO Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM se implementó en el año 2008 en la asignatura de Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación de las Diplomaturas de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria y en la asignatura de Calidad de la Educación desde una Perspectiva Contemporánea e Internacional del Máster en Calidad y Mejora de la educación. Esta iniciativa surgió a partir de la inquietud de aplicar nuevas metodologías en la formación del profesorado por parte de una profesora del Departamento de Teoría y Didáctica de Educación de esta Facultad. Sin embargo, no es hasta el curso académico 2010-2011 cuando surge la primera experiencia formal en la Facultad con el proyecto titulado Nuevas Experiencias Metodológicas en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria para la Atención a la Diversidad (Aranda et al., 2010) en el marco del Programa de Desarrollo de las Enseñanzas de la UAM. En este proyecto la metodología fue implementada en la asignatura de Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil del Grado en Educación Infantil y en él participaron 50 estudiantes.

En el curso 2011-2012, tomando como referencia las evaluaciones realizadas por parte de los alumnos participantes en el proyecto piloto, se realizó una investigación-acción que permitió valorar el impacto del ApS en los estudiantes y recoger información que permitiese mejorar la experiencia en futuros cursos.

Partiendo de esta iniciativa y de la difusión de las experiencias de ApS dentro de la Facultad se provocó un efecto bola de nieve. Así, se formó en el curso 2012-2013 un equipo de diez profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación que implementó la metodología del ApS con catorce grupos de estudiantes en cinco materias del currículum de los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria. Otro de los logros de ese momento fue la creación del curso de ApS en la plataforma moodle.2.0 con el objetivo de facilitar la comunicación entre profesores y estudiantes, así como el intercambio de tareas y reflexiones para realizar las actividades de ApS.

La satisfacción del equipo docente con la utilización de la plataforma Moodle como herramienta le llevó a presentar un nuevo proyecto en el marco de la Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas de la UAM-2013. Dicho proyecto, obtenido mediante concurrencia competitiva y evaluación de expertos externos en calidad, se ha desarrollado durante el presente curso académico. Este proyecto, que lleva por título “Virtualización del ApS: Recursos Digitales y Comunidades Virtuales de Aprendizaje en la Web 2.0” (Aramburuzabala y Cerrillo, 2013) ha tenido como principal objetivo crear una comunidad virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle 2.4.1. Para ello se ha diseñado un espacio para docentes donde se incluye el material de apoyo y las actividades, y otro espacio para que los alumnos realicen sus tareas y reflexiones acerca de su experiencia de ApS.

3. PARTICIPANTES

Durante los seis años transcurridos desde la primera experiencia de ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación han participado 14 profesores, 1.248 alumnos de 24 grupos y 8 asignaturas de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, que han realizado su actividad de ApS en 484 entidades comunitarias. Durante este período además han participado un asesor bibliográfico (bibliotecario incrustado) perteneciente al Personal de Administración y Servicios (PAS), 4 estudiantes del Doctorado en Educación, 3 estudiantes en prácticas del Máster de Calidad y Mejora de la Educación y 1 estudiante en prácticas del Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación.

En la tabla 1 podemos con detalle los grados, número de asignaturas, número de alumnos y número de entidades comunitarias que han participado en cada curso académico.

Tabla 1.

Participantes ApS -UAM

Curso académico	Grado	Nº de asignaturas	Nº de Profesores	Nº de Alumnos	Nº de Entidades Comunitarias
2008-2009	MEI MCME	2	1	50	25
2009-2010	GMEI MEE	2	1	103	44
2010-2011	GMEP GMEP	3	3	149	92
2011-2012	GMEP GMEI	4	3	229	103
2012-2013	GMEP GMEP	6	10	297	94
2013-2014	GMEI GMEP	7	11	420	126

Nota: GMEI = Grado de Maestro en Educación Infantil ; MCME=Máster en Calidad y Mejora de la Educación; GMEP= Grado de Maestro en Educación Primaria. Elaboración propia.

4. DE LA IMPLEMENTACIÓN A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APS EN LA UAM

La implantación del ApS como metodología dentro del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación ha sido un lento proceso de seis años. Actualmente el reto del grupo ApS-UAM es promover esta metodología en otras Facultades con miras a su institucionalización en la Universidad.

La institucionalización se entiende como el reto que emerge de la implantación del ApS como innovación docente. La esencia de la institucionalización se relaciona con el cómo hacer una propuesta sostenible para la organización impulsora, para las entidades colaboradoras y para todos los agentes implicados (De la Cerda, Martín y Puig, 2010).

Para valorar este proceso hacia la institucionalización es necesario analizar en qué etapa se encuentra el programa de ApS–UAM. En este sentido, Barbara Holland (1997) señala que cada institución debe valorar y reflexionar acerca del rol del ApS para comprender sus prioridades académicas, incluyendo el papel del ApS como un aspecto de la misión, y establecer objetivos claros para un nivel de compromiso que coincida con esas prioridades.

La mayoría de las investigaciones (Furco, 2010, 2011; Holland, 1997, 2000) que profundizan en el proceso de institucionalización del ApS presentan dos tipos de matrices de evaluación del mismo.

Holland (1997) nos ofrece una matriz de evaluación basada en el compromiso de la institución y en los factores claves para que el ApS como metodología sea sostenido e institucionalizado. Esta matriz se divide en 7 dimensiones: a) misión; b) promoción, permanencia, unidad de coordinación; c) estructura organizacional; d) implicación de los estudiantes; e) implicación de la Facultad; f) implicación de la comunidad y g) publicaciones del campus. Estas dimensiones se valoran a partir de 4 niveles: nivel 1 de baja relevancia, nivel 2 de mediana relevancia, nivel 3 de alta relevancia y nivel 4 de integración completa.

Por otra parte, Furco (2010, 2011) propone una matriz (ver tabla 2) de cinco dimensiones y sus componentes para la institucionalización, que se evalúa a partir de tres etapas: I) etapa de creación de masa crítica; II) etapa de construcción de calidad y III) etapa de institucionalización sostenible.

Tabla 2.
Matriz de evaluación de la institucionalización del ApS

DIMENSIONES	COMPONENTES
I. Filosofía y misión del ApS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición y misión de ApS ▪ Plan estratégico ▪ Convergencia con iniciativas de innovación docente y calidad educativa
II. Apoyo y participación de los docentes en ApS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del ApS y sensibilización de los docentes ▪ Participación de los docentes ▪ Incentivos y reconocimientos para los docentes
III. Apoyo y participación de los estudiantes en ApS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del ApS y sensibilización de los estudiantes ▪ Incentivos y reconocimientos para los docentes ▪ Oportunidades para los estudiantes
IV. Participación y alianzas con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del ApS y sensibilización de los socios comunitarios ▪ Establecimiento de acuerdos para realizar proyectos sostenidos ▪ Entendimiento mutuo ▪ Voz y liderazgo de los socios comunitarios
V. Apoyo institucional para el ApS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entidad coordinadora ▪ Órganos directivos y decisorios ▪ Equipo de trabajo ▪ Financiación ▪ Apoyo administrativo ▪ Apoyo de los Departamentos y Facultades ▪ Relaciones con los espacios académicos ▪ Formación ▪ Apoyo a la evaluación ▪ Visibilización de los proyectos ▪ Investigación ▪ Publicaciones

Nota: Creación Personal Adaptada de Furco (2011, 2010).

A partir de estas dos rúbricas podemos definir en qué etapa del proceso de institucionalización se encuentra el ApS en la UAM en la actualidad.

4.1. Filosofía y misión de ApS

Un componente principal en el proceso de institucionalización es el desarrollo de una definición del ApS a nivel de universidad, que dará unidad y sentido a los esfuerzos realizados e influirá en la toma de decisiones sobre los actores, las fuentes de financiación, el plan estratégico, la integración en la misión institucional y la convergencia con iniciativas de innovación y calidad educativa. Además, contribuirá a determinar en qué medida el ApS es una parte constituyente de la Universidad.

- **Definición de ApS y Misión Institucional:** En el caso del ApS en la UAM se parte de una definición de Aprendizaje–Servicio que está alineada con la misión institucional de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- **Plan Estratégico:** El programa de ApS–UAM durante los períodos 2012-2013 y 2013–2014 presenta un plan estratégico donde las metas a corto plazo se relacionan con la difusión de la metodología dentro de la Facultad de Profesorado y Educación, mientras que las metas a largo plazo buscan la difusión del ApS en todas las Facultades de esta Universidad.
- **Convergencia con iniciativas de innovación y calidad educativa:** los proyectos que ha desarrollado el equipo de ApS-UAM se han realizado dentro del marco de la convocatoria de Desarrollo de las Enseñanzas promovido por el Rectorado.

4.2. Apoyo y participación de los docentes en el ApS

Uno de los factores esenciales para institucionalizar el Aprendizaje-Servicio en la educación superior es el grado en que los docentes se involucran en la implementación y apoyo de este enfoque en la universidad (Bell, Furco, Ammon, Muller y Sorgen, 2000).

- **Conocimiento del ApS y sensibilización por parte de los docentes:** los profesores se han formado en la aplicación del ApS como metodología, por esta razón lo diferencian del voluntariado y de otras acciones solidarias. Los estudiantes cuando inician su actividad en las entidades sociales comunican a los docentes el resultado de la evaluación de las necesidades de la organización y los objetivos del proyecto de ApS.
- **Implicación y apoyo de los docentes:** En los antecedentes descritos en el primer apartado, se observa que el programa de ApS de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM cuenta con un número significativo de docentes que participan, enseñan y apoyan la inclusión de este enfoque metodológico en los programas académicos y en su propia práctica de enseñanza. El equipo de docentes de ApS-UAM cada curso académico evalúa los materiales y actividades existentes, mejorándolos y diseñando otros nuevos con el objetivo de facilitar la realización de los proyectos. El material y las actividades están virtualizadas en la plataforma Moodle 2.4 con el propósito de crear una comunidad virtual de ApS.

El equipo docente ApS-UAM ha desarrollado dos proyectos en el marco de la convocatoria anual de Proyectos de Desarrollo de las Enseñanzas de la UAM.

- Incentivos y reconocimiento a docentes: en la actualidad no existe un sistema formal de incentivos para los docentes que aplican ApS en sus asignaturas, aunque el Servicio de Investigación de la UAM financia anualmente un viaje a docentes que participan en congresos o cursos fuera de Madrid. El equipo ApS-UAM ha disfrutado en varias ocasiones de estas ayudas cuando ha presentado el trabajo de ApS en congresos, jornadas y seminarios. Además, la Facultad de Formación de Profesorado ha cubierto los gastos de matrícula de estos eventos en la convocatoria anual ordinaria para este fin.

4.3. Apoyo y participación del estudiantado en ApS

El apoyo y participación del estudiantado en ApS es otro componente importante para la institucionalización del Aprendizaje Servicio pues revela el grado en que los estudiantes son conscientes de las oportunidades de ApS que poseen en la universidad que les brindan la posibilidad de desempeñar roles de liderazgo en el desarrollo de sus actividades de ApS en la organización.

- Sensibilización y conocimiento de los estudiantes: los docentes que han incorporado el ApS en sus asignaturas al principio de cada curso explican a los estudiantes lo que significa realizar una experiencia de ApS e invitan a un experto en esta metodología para formar a los estudiantes que voluntariamente deciden trabajar en esta metodología. Otros mecanismos de información y reflexión son las puestas en común de las experiencias de ApS y la comunidad virtual creada en Moodle y Twitter, que permite que los estudiantes y los docentes se comuniquen de manera sincrónica y asincrónica.
- Oportunidades para los estudiantes: durante el curso académico 2013-2014 se publicó en la plataforma Moodle del curso de ApS un listado de organizaciones donde realizar el ApS y las actividades a desarrollar.
- Liderazgo de estudiantes: Los estudiantes tienen la posibilidad real de liderar proyectos desde el momento inicial. En muchas ocasiones dentro de los objetivos de servicio que se proponen se encuentra la coordinación de pequeños grupos, la organización de eventos y la gestión de los recursos humanos y los espacios.
- Incentivos y reconocimientos a estudiantes: El trabajo que los estudiantes realizan como parte de sus actividades de ApS se reconoce dentro de las materias con las que se vinculan los proyectos. El equipo docente ha decidido que el 20% de la calificación final de cada materia se evalúa mediante la participación voluntaria de los alumnos en proyectos de ApS. Los estudiantes que deciden no participar en dichos proyectos realizan trabajos alternativos.

4.4. Participación y alianzas con la comunidad

La participación y las alianzas con los socios comunitarios son elementos troncales para la institucionalización del ApS. Por ello, es importante analizar el grado en que la universidad

fomenta relaciones colaborativas con organizaciones comunitarias o públicas, y la medida en que motiva a los representantes de estas organizaciones a desempeñar roles en la implementación e impulso del ApS.

- Relaciones con instituciones de distintos sectores: El equipo de ApS–UAM ha establecido relaciones con instituciones de distintos sectores (educativo, empresarial, sanitario y social).
- Establecimiento de acuerdos para la realización de proyectos sostenidos: durante el curso académico 2013-2014 se inició la consolidación de relaciones con 30 entidades de distintos sectores.
- Sensibilización y conocimiento de los socios comunitarios: al iniciar las actividades de ApS, el equipo docente hace llegar a las entidades colaboradoras un dossier con información acerca de qué es el ApS, y cómo se plantea en el marco de las asignaturas involucradas, así como un resumen de las tareas que se solicitan a los estudiantes.
- Entendimiento mutuo: en el dossier informativo y en el listado de entidades se explicitan los objetivos, calendario y actividades que los estudiantes pueden desarrollar. Durante el periodo de realización del ApS el canal de información entre la organización y la universidad es principalmente el alumno.
- Voz y liderazgo de los socios comunitarios: durante los seis años en los que se ha utilizado el ApS en la UAM se ha dado voz a los socios comunitarios a través de la aplicación de un cuestionario donde valoran el impacto de la experiencia de ApS y dan su opinión.

4.5. Apoyo institucional para el ApS

Para que el Aprendizaje-Servicio se consolide en las universidades, éstas han de proporcionar un apoyo substancial y financiación. A continuación analizamos la situación actual en la UAM respecto a diversos elementos del proceso de institucionalización:

- Entidad coordinadora: En la UAM no existe aún una entidad coordinadora, aunque hay preparada una propuesta, solicitada por el Rector, en la que se contempla este aspecto.
- Órganos directivos y decisorios: el equipo rectoral y algunos cargos directivos conocen el ApS, sin embargo hasta el momento no se ha priorizado la promoción del ApS en la Universidad.
- Equipo de trabajo: dentro de la UAM no se ha asignado un equipo de trabajo, sin embargo el grupo de profesores que compone ApS-UAM ha implantado esta metodología constituyendo un equipo de trabajo o comunidad profesional de aprendizaje.
- Formar un equipo de trabajo con el objetivo de desarrollar el ApS influye en el impulso e institucionalización de esta metodología en la universidad.

- **Financiación:** Cuando los fondos asignados al ApS son estables e internos, se refuerza la pervivencia del ApS. El apoyo económico ha venido en tres ocasiones por parte del Vicerrectorado de Extensión y Cooperación para subvencionar una jornada de formación en ApS para profesores de la UAM, el VI Encuentro de la Red Española de ApS y el V Congreso de la Red Española Universitaria de ApS. Además, el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación ha contribuido económicamente a la realización del VI Encuentro de la Red Española de ApS, que se celebró el año 2013 en la UAM.
- **Apoyo administrativo:** Con respecto a los actos de visibilización tales como charlas, encuentros y congresos de ApS se ha contado con el respaldo del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y el Decanato de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, además del Rectorado.
- **Apoyo de las Facultades y Departamentos:** la implementación del ApS durante estos seis años ha sido respaldada de diversas maneras por la dirección del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.
- **Relaciones con los espacios académicos:** el ApS está implementado desde el enfoque curricular, integrado en las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria; es decir, la metodología se ha insertado dentro del currículo a través de las Guías Docentes de las asignaturas implicadas, de manera que la actividad se relaciona directamente con las habilidades profesionales de cada grado.
- **Formación:** A lo largo de los años se han desarrollado diversas acciones de formación, tanto abiertas a la comunidad educativa de la Facultad y de la Universidad, como internas, dirigidas a los participantes en las acciones de ApS, con ponentes externos y del grupo ApS-UAM. Además, en la actualidad, dos estudiantes del Doctorado en Educación están realizando su tesis sobre ApS, cinco estudiantes de Máster preparan su Trabajo Fin de Máster sobre esta temática y una estudiante del Grado en Educación Primaria su Trabajo fin de Grado.
- **Evaluación:** Los dos últimos años se ha evaluado la implementación del ApS en el marco de los Proyectos de Desarrollo de las Enseñanzas con el patrocinio de la UAM.
- **Visibilización de los proyectos:** durante los últimos dos años el equipo de ApS-UAM ha presentado doce comunicaciones en congresos internacionales que han surgido de la práctica de ApS. Los desplazamientos han sido financiados por el servicio de investigación de la universidad.
- **Investigación:** el grupo de ApS-UAM ha creado una base de datos en la plataforma Moodle que recoge las expectativas sobre ApS de los estudiantes, la evaluación de las necesidades de los socios comunitarios, los objetivos, las actividades que desarrollan los estudiantes, sus informes finales con reflexiones sobre el impacto de sus experiencias, las reflexiones acerca del ApS y la justicia social y los cuestionarios de evaluación del alumnado y de los socios comunitarios.

- Publicaciones: durante los últimos tres años el equipo de ApS-UAM ha presentado un artículo titulado *Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience* (Opazo, Aramburuzabala y García-Peinado, 2014) publicado en la revista irlandesa AISHE-J: The All Ireland Journal Of Teaching And Learning In Higher Education y trece capítulos de libros, con el objetivo de difundir el programa de ApS.

5. CONCLUSIONES

A partir de los antecedentes y de la información recogida desde la matriz de autoevaluación de la institucionalización del ApS-UAM adaptada de Andrew Furco(2011) y Barbara Holland (1997) podemos observar que el proceso de institucionalización del ApS en la UAM se caracteriza por haberse desarrollado desde abajo hacia arriba. Si hablamos de etapas de desarrollo en la UAM, la institucionalización se encuentra en la etapa de creación de masa crítica.

Durante el proceso de implementación nos hemos encontrado con las siguientes dificultades:

- Escasez de recursos y de apoyo administrativo.
- Falta de una unidad coordinadora.
- Falta de un sistema de incentivos para los docentes.
- Falta de tiempo por parte de los docentes.

Las estrategias utilizadas a lo largo de los años son las siguientes:

- La realización de reuniones periódicas de coordinación del equipo de ApS, incluidas las de planificación y evaluación.
- Diseño de actividades y materiales.
- Diseño de rúbricas de evaluación de los proyectos de ApS.
- Creación de una comunidad virtual en Moodle.
- Twitter como vía de comunicación sincrónica.

Los retos planteados para el curso 2014-2015 se centran en seguir avanzando en la institucionalización, difundiendo la metodología de ApS y su impacto en la formación de profesionales dentro de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y en el resto de Facultades y Departamentos de la UAM. Se va a explorar la posibilidad de realizar experiencias externas en proyectos de ApS en la Facultad y de reconocer créditos por la participación en actividades de ApS en la Universidad. Para lograr estas metas es urgente generar un plan estratégico para el desarrollo del ApS que se relacione con el plan estratégico de la Univer-

sidad y de esta manera se respalde la creación de una unidad coordinadora de ApS dentro de la UAM.

REFERENCIAS

- Aranda, R., Aramburuzabala, P., Aguilera, J.S., Núñez, E., Rodríguez, A., Sauras, P. y Fernández, A. (2010). *Memoria Valorativa del Proyecto Nuevas Experiencias Metodológicas en los Grados de Educación Infantil y Primaria para la Atención a la Diversidad: Titulaciones y guías docentes FP-L3/2 (Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas 2009/2010)*. Recuperado de [http://www.uam.es/europea/Memorias %202010%20sin%20presupuesto/linea%203/FP-L3-2.pdf](http://www.uam.es/europea/Memorias%202010%20sin%20presupuesto/linea%203/FP-L3-2.pdf)
- Aramburuzabala, P. y Cerrillo, M. R. (2013). *Memoria Final del Proyecto Virtualización del Aprendizaje-Servicio (ApS). Recursos Digitales y Comunidades virtuales de aprendizaje en la Web 2.0.FP-L2/1.13 (Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas 2013/2014)*. Recuperado de http://www.uam.es/europea/Memorias%202013%20sin%20presupuesto/L2/FP_L2_1_13.pdf
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. 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 de Universidades de Educación y Psicología.
- Bell, R., Furco, A., Ammon, M.S., Muller, P. y Sorgen, V. (2000). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education: Findings from a Study of the Western Region Campus Compact Consortium*. Bellingham, WA: Western Washington University.
- Cerda de la, M., Martín, X. y Puig, J. M. (2010). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.129-150). Barcelona: Octaedro.
- Furco, A. (2010). Institutionalizing Service Learning in Higher Education. En L. McIlrath y I.A. Labhrainn (Eds.) *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Hampshire: Ashgate.
- Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (Revisión 2003). *F(X)=(Educación Global) Research*, 0, 77-88. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/04-Furco-2-Castellano.pdf>.
- Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to Service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 30-41.
- Holland, B. (2000). Institutional impacts and organizational issues related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue*, 52-60.
- 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). Recuperado de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>



**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN
DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN EL PREGRADO DE LA
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA**

Margarita Baeza, Carla Chavarría, Sandra López y Natacha Pino

Universidad de La Frontera - Chile



1. INTRODUCCIÓN

La metodología de aprendizaje y servicio, poco a poco se va instalando en las aulas como la favorita por estudiantes y docentes que buscan aportar al desarrollo de la competencia genérica de responsabilidad y al mismo tiempo generar aprendizajes significativos. Porque no cabe duda que a medida que los estudiantes se preguntan cómo abordar la necesidad detectada, lo comentan en su grupo de trabajo, buscan experiencias similares y piden apoyo a su docente ya están aprendiendo y lo mejor es que todo ocurre bajo un proceso guiado, cuidado y bien diseñado. De eso trata la metodología de aprendizaje servicio, aprender haciendo, comunicando logros y dificultades y dejando todo plasmado en importantes procesos de reflexión individual y grupal.

En la Universidad de La Frontera se ejecutó una experiencia piloto, de implementación de la metodología, en cuatro asignaturas buscando generar los aprendizajes necesarios en los estudiantes y docentes para luego proponer un modelo de implementación para el pregrado. Al mismo tiempo se generó una definición propia, que incorpora los elementos propios del contexto de nuestra Universidad, pública y regional:

“El Aprendizaje y Servicio UFRO es una metodología de enseñanza donde lo/as estudiantes desarrollan un proceso de aprendizaje activo, reflexivo y crítico, a través de la entrega de un servicio que busca satisfacer las necesidades de la comunidad, contemplando las particularidades sociales, económicas y culturales de la región de La Araucanía.

El Aprendizaje de Servicios integra al currículum académico el servicio comunitario mediante la vinculación de ambos actores (Universidad/Comunidad), en el que a partir de la participación, compromiso y solidaridad, se promueve el aprendizaje significativo, con el objetivo de lograr una formación integral de futuros profesionales, con énfasis en el respeto por las personas, el entorno y la diversidad cultural, para la construcción de una sociedad más justa y democrática”.

Metodológicamente el modelo de aprendizaje servicio de la UFRO rescata aspectos fundamentales y beneficios al aplicarlo.

2. ASPECTOS FUNDAMENTALES

El Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica y, por lo tanto, su objetivo principal es generar más y mejores aprendizajes en los estudiantes, según lo señala (Ramírez y Pizarro, 2005), no se trata de una actividad extracurricular, ubicada en el tiempo libre de los estudiantes, sino que es una forma de desarrollar los contenidos curriculares de un curso descubriendo, aplicando y profundizando los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos. Para cumplir con tal efecto, es necesario partir de la siguiente premisa: la solidaridad y la participación ciudadana activa, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden ser en sí mismas una manera innovadora de aprender contenidos, adquirir competencias y habilidades y modificar actitudes (Montes, Tapia y Yaber, 2010).

Continúan (Montes et al., 2010), señalando que en los proyectos de aprendizaje y servicio, los estudiantes adquieren protagonismo, aplican los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de una comunidad y, al mismo tiempo se forman en los valores de la solidaridad y la participación democrática desde la acción.

Sigmon (1979), citado por Furco (2011), proporcionó una definición más precisa de aprendizaje y servicio, ideando una tipología que compara los diferentes programas que combinan servicio y aprendizaje. Esta tipología amplió las primeras definiciones de “aprendizaje recíproco” para incluir la noción de que el “aprendizaje servicio” se da cuando hay un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y el resultado del servicio (Furco, 2011). En esto reside la clave para establecer una definición universal de aprendizaje y servicio (véase figura 1).

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.

Figura 1. Tipología de Sigmon. Fuente: Furco (2011).

Teniendo en cuenta, el vínculo real existente entre aprendizaje y servicio aparece otra dimensión que tiene que ver con la intencionalidad de dicho servicio, no significa servir por servir, sino que debe presentar una intencionalidad solidaria. Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente, en los proyectos de aprendizaje y servicio, la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social, tal como lo muestra la figura 2 (González, Montes, y Nicoletti-Altamari, 2010).

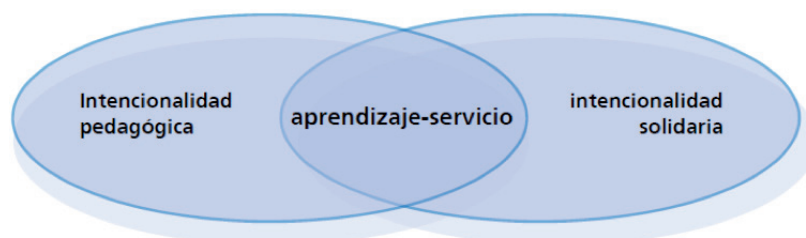


Figura nº 2. Intencionalidad en el aprendizaje servicio. Fuente: González et al. (2010).

Para González et al. (2010), solamente se hablará de experiencias de aprendizaje y servicio cuando se da la intersección de estos dos tipos de actividades; es decir, cuando en el desarrollo de un proyecto estén presentes simultáneamente la intención pedagógica y la intención solidaria. En el caso de la Educación Superior, los proyectos de aprendizaje y servicio logran articular las diferentes misiones de la universidad: docencia, extensión e investigación.

Una forma de comprender como se equilibran o mezclan estas dos intencionalidades es a través del modelo desarrollado en el año 2000 por el Service Learning Center de la Universidad de Stanford, presentando los denominados cuadrantes del Aprendizaje-Servicio

(Rodríguez, 2012). En la figura 3 se representa un eje vertical que corresponde a la mayor o menor calidad en el servicio solidario que es prestado a la comunidad, y en el eje horizontal se indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. A continuación se describen cada uno de los cuadrantes.

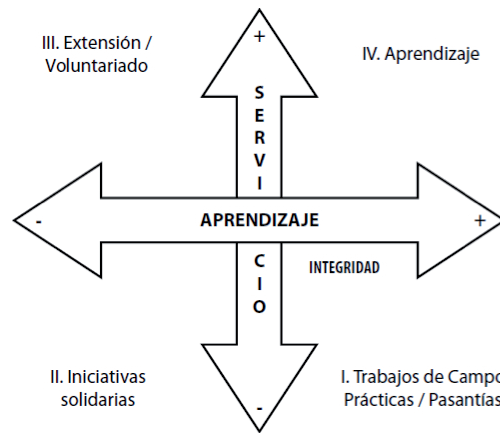


Figura n°3. Cuadrantes del aprendizaje y servicio. Fuente: Rodríguez (2012).

Cuadrante I: muestra el trabajo de campo, en el que el aprendizaje es alto pero el servicio es bajo. Se trata de una actividad experiencial basada en el aprendizaje. Su finalidad es el aprendizaje de contenidos en una disciplina, vincula a los estudiantes con la realidad, pero no les propone transformarla, establecer vínculos ni prestar un servicio a la comunidad. En esta etapa se inicia la promoción social. El contacto con la realidad es instrumental, el énfasis se da en la adquisición de aprendizajes curriculares.

Cuadrante II: el servicio es de baja calidad y el aprendizaje es poco sistematizado. Se trata de actividades ocasionales en las que el servicio tiende a la atención de necesidades puntuales, sin integrarlas con el aprendizaje formal, por lo que no se genera una experiencia educativa. Se trata de una acción asistencial que permite dar los primeros pasos hacia la sensibilización de los estudiantes, aunque pudiera convertirse en una experiencia emotiva, pero con baja efectividad. Surge como iniciativa de docentes, estudiantes o centros de estudiantes, sin planificación institucional.

Cuadrante III: muestra la máxima expresión del servicio, un servicio de calidad, pero sin el aprendizaje como prioridad. Se da por medio de actividades organizadas por la institución que promueven el valor de la solidaridad, las actitudes para el servicio, el compromiso social o la participación ciudadana. Pueden ser actividades voluntarias u obligatorias, paralelas o con poca articulación con las actividades académicas. Se ubican los programas de extensión, voluntariado y servicio comunitario. Facilita la formación en valores y ciudadanía, y desarrolla actitudes sociales.

Cuadrante IV: muestra el aprendizaje formal sistematizado, integrado con una alta calidad de servicio, lo que determina actividades de aprendizaje servicio. Se diferencia de las otras experiencias porque la actividad contiene objetivos de aprendizaje que pueden ser evaluados y objetivos sociales de manera simultánea, que apuntan a la adquisición de aprendizajes y al mejoramiento de condiciones de la comunidad que es atendida.

Si ya se tiene una idea de cómo transitar entre los distintos cuadrantes, la pregunta siguiente es a partir de que se aprende y cómo se aprende. La respuesta a esas interrogantes nos la entrega (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011), quienes señalan que independientemente del contenido específico que aborde cada una de las experiencias concretas, las actividades de aprendizaje y servicio comparten determinadas condiciones pedagógicas, entre las que destacan: el aprendizaje a partir de la experiencia, el aprendizaje cooperativo, la reflexión sobre la acción y la guía que ofrecen los adultos.

3. BENEFICIOS DEL USO DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE Y SERVICIO

Según señala (Montes et al., 2010), algunos de los beneficios de aplicar esta metodología tienen que ver con:

- Fortalecer la calidad educativa, porque para solucionar problemas concretos hay que saber más que para dar una lección, y porque en el terreno se aprenden conocimientos, se adquieren competencias y habilidades que no pueden encontrarse en los libros.
- Educar para la ciudadanía, porque no se agotan en el diagnóstico o la denuncia y avanzan en el diseño y ejecución de proyectos transformadores de la realidad.
- Ser prácticas inclusivas, que alientan el protagonismo - aun de aquellos con capacidades diversas o condiciones de máxima vulnerabilidad, porque contribuyen a superar la pasividad de la cultura clientelista al comprometerse activa y eficazmente en proyectos de desarrollo local.
- Permitir articular redes entre la escuela y las organizaciones de la comunidad, lo cual facilita la tarea de la escuela y encuentra soluciones articuladas a problemas comunes.
- Cambiar la visión social de los niños y jóvenes, porque dejan de ser un “problema” o “la esperanza del mañana” al convertirse en activos protagonistas del presente.

En el caso de la educación superior los beneficios son compartidos entre estudiantes, docentes, la comunidad y la universidad. Para los estudiantes mejora la calidad de los aprendizajes; entrega motivación por aprender; mejora la capacidad de búsqueda de información; permite desarrollar nuevos aprendizajes en competencias genéricas de responsabilidad social. Para los docentes genera mayor motivación personal; entrega posibilidades de articulación de los contenidos con sus aplicaciones; permite hacer un aporte a la comunidad; permite desarrollar herramientas pedagógicas; facilita el acercamiento profesor estudiante. A la comunidad le permite la activación y revitalización de redes; espacios de co-educación; posibilidad de resolver necesidades con el apoyo de estudiantes y profesionales desarrollando una vinculación directa de la comunidad con la universidad. Finalmente a la universidad: le permite integrar a sus comunidades cercanas, sin desviarse de su misión principal, que es la de educar a sus estudiantes; permite formar en valores y cumplir con parte de su responsabilidad

social universitaria; lograr una mayor identificación y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes con la universidad.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

El proceso de diseño del modelo de implementación de la metodología aprendizaje servicio en el pregrado de la Universidad de La Frontera (UFRO en adelante), ha significado un trabajo arduo y cuidadoso de cuatro docentes, que habiendo implementado la experiencia piloto fueron capaces de identificar lo esencial de la metodología y los cuidados que se debe tener, para plasmar en un documento las etapas a seguir para próximas implementaciones. Todo el proceso entre reuniones del equipo de trabajo, validaciones con la unidad de apoyo docente de la universidad, comentarios con otros docentes que trabajan la metodología ha tomado un tiempo de casi siete meses (octubre 2013 – mayo 2014), con lo que se espera que la última versión esté disponible para comenzar el trabajo con los nuevos docentes a comienzos de junio y con ello dar inicio a la implementación de la metodología para el segundo semestre 2014.

5. CONTEXTO EN EL QUE SE PROPONE EL MODELO

El modelo de aprendizaje y servicio, surge por iniciativa institucional. Si bien no se dijo específicamente la metodología a implementar para aportar al desarrollo de la competencia responsabilidad social (RS a continuación), queda claramente establecido en la política de formación profesional de la universidad que la RS es una de las 11 competencias que el estudiante de la UFRO debe desarrollar, en ese entendido se hace necesario buscar la mejor herramienta que permita vincular la RS con el pregrado. Para ello el modelo se propone identificar en cada uno de los planes de estudio, de las 43 carreras, cuales son las asignaturas que incorporan la competencia RS y se debe definir un perfil de asignatura y un perfil docente, que permitan implementar la metodología, para luego de un tiempo poder evaluar el proceso de implementación y el impacto de su aplicación. Finalmente el modelo entrega las orientaciones de cómo aplicar la metodología e implementarlo curricularmente (ver figura 4).

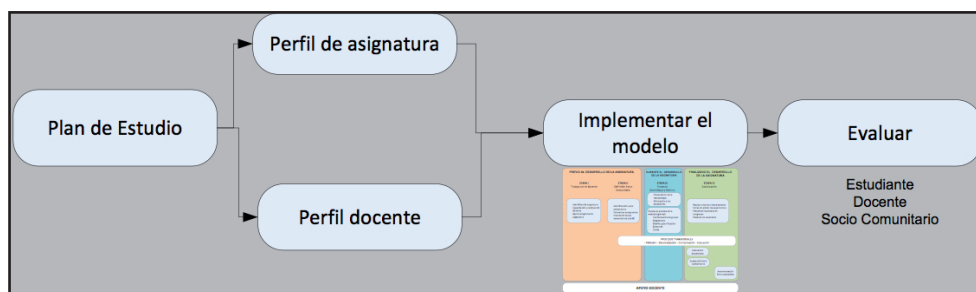


Figura n°4. Contexto del modelo. Fuente: Elaboración propia.

6. MODELO DE APRENDIZAJE SERVICIO UFRO

El modelo de aprendizaje servicio de la Universidad de La Frontera (ApS UFRO) establece cuatro etapas secuenciales: la primera de ellas Etapa I – Trabajo con el docente; la segunda

Etapa II – Definición del socio comunitario; le sigue la Etapa III – Proyecto de aprendizaje y servicio, finalmente la Etapa IV – Socialización. A lo largo de la ejecución de las etapas, ocurren actividades clasificadas según su temporalidad en tres periodos: antes del desarrollo de la asignatura, durante el desarrollo de la asignatura y después del desarrollo de la asignatura. Paralelo a eso y durante todo el periodo de aplicación, deben ocurrir actividades transversales de reflexión, sistematización, comunicación y evaluación. Esta última actividad de evaluación, se considera fundamental para la continuidad de aplicación de la metodología y ocurre en tres espacios bien definidos: la autoevaluación de los propios estudiantes, la evaluación del docente y la evaluación de los socios comunitarios, recibiendo los estudiantes retroalimentación del docente y los socios comunitarios continuamente durante la ejecución del proyecto de aprendizaje servicio, tal como lo muestra la figura n°5.

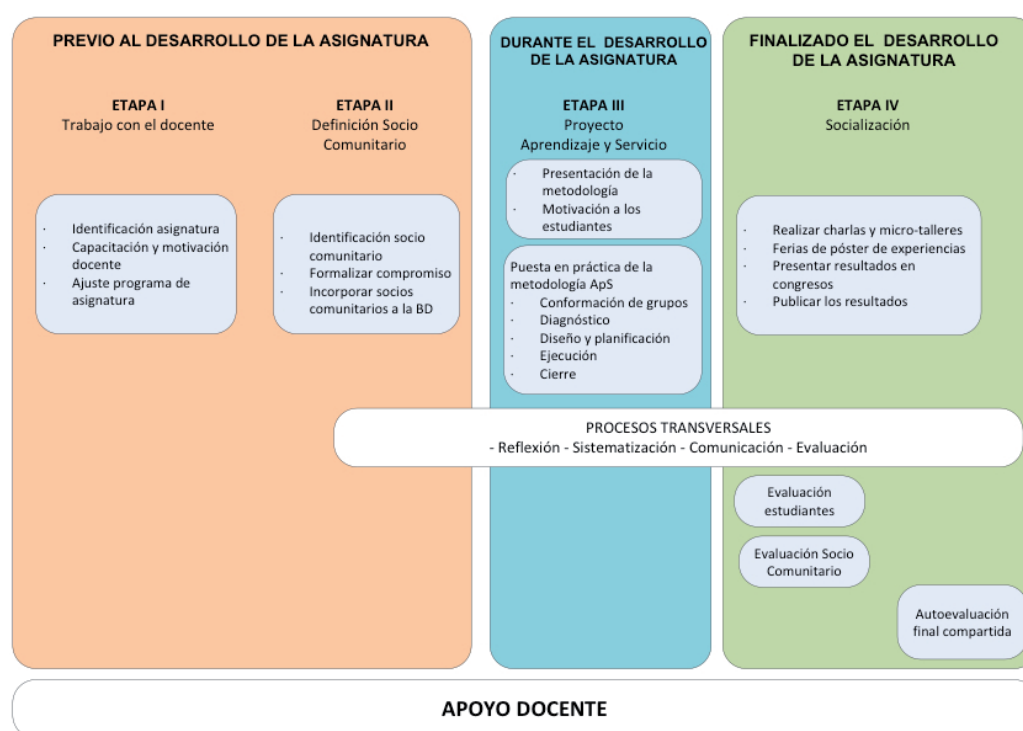


Figura n°5. Modelo de aprendizaje y servicio de la UFRO. Fuente: Elaboración propia.

7. PARTICIPANTES

En el desarrollo de la presente propuesta de implementación han participado unidades de la universidad, docentes y estudiantes. Dentro de las unidades universitarias ha participado activamente la Directora Académica de Pregrado, como una forma de impulsar la iniciativa y respaldar el trabajo desarrollado por los docentes a través de la Unidad de Responsabilidad Social. Así mismo han participado como apoyo en la elaboración de pautas e instrumentos para las distintas etapas del modelo las profesionales de la Unidad de Desarrollo Docente y en el proceso de identificación de las asignaturas pertinentes es necesario el apoyo de la Unidad de Desarrollo Curricular. Las docentes participantes en el desarrollo de la propuesta de implementación, son las cuatro docentes que participaron de la experiencia piloto de

implementación de la metodología y los estudiantes a través de sus reflexiones ayudaron a ajustar el modelo aplicado, entregando valiosos insumos para el nuevo diseño.

8. ASPECTOS POSITIVOS

Es importante destacar la importancia de la institución por implementar la metodología, eso significa en términos operativos aportar con los recursos necesarios para conseguir la implementación del modelo, facilitación de espacios de trabajo, recursos para la difusión, participación en reuniones de la red nacional de aprendizaje y servicio (Rease) y sobre todo disponer de horas de dedicación de las docentes participantes.

El modelo hasta ahora no ha sido presentado formalmente a los docentes de las demás asignatura, considerados para la implementación, pero se ha conversado informalmente con otros docentes quienes han manifestado su interés en conocer la metodología y adecuar su forma de trabajo en caso de ser necesario aplicarla.

Los estudiantes que participaron de la experiencia piloto, han ayudado a transmitir a sus compañeros lo útil de la metodología por lo que los estudiantes que aún no han trabajado con aprendizaje servicio, se encuentran motivados y expectantes.

9. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS

El tiempo necesario para el diseño del modelo es escaso, actualmente trabajamos dos horas a la semana en las tareas que va demandando la generación del modelo. Quedando siempre tareas individuales por cumplir y reportar la sesión siguiente. Hemos utilizado la estrategia de división del trabajo y llevar actas de trabajo de las reuniones, para que todas podamos hacer seguimiento.

El apoyo técnico y operativo de una secretaria para el trabajo con los socios comunitarios, se hace urgente disponer de un apoyo en secretaría para convocar a los posibles socios comunitarios, esta actividad es una de las primeras que se debe desarrollar y hasta la fecha las mismas docentes realizan todo el trabajo de convocatoria y confirmación de los socios comunitarios a cada una de las actividades.

La poca validación de las docentes en su mismo departamento, situación común al interior de nuestra universidad, por lo general las docentes deben convocar y trabajar con docentes de otro departamento.

Metodología poco conocida en el ambiente docente, al tratarse de una metodología poco conocida y que al mismo tiempo quita bastante tiempo, inicialmente, hemos diseñado talleres de trabajo con docentes tanto motivacionales como de la aplicación de la metodología.

Recursos monetarios restringidos, al disponer de pocos recursos debemos establecer con prioridad con cuál de las actividades, principalmente de difusión, comenzar. En este caso

para el próximo periodo de ejecución se dispondrá de un presupuesto que permita negociar recursos con la unidad correspondiente.

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.
- González, A., Montes, R. y Nicoletti-Altamari, L. (2010). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2010). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: Natura – CLAYSS.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de educación, Número Extraordinario*, 45–67.
- Ramírez, M. y Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje y Servicio, Manual para docentes UC*. Santiago de Chile: PUC. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403RAMapr.pdf>
- Rodríguez, C. del C. (2012). La Metodología del Aprendizaje Servicio. *Kaleidoscopio*, 9(18), 5–22.



AS(u)⁵



**APRENDIZAJE Y SERVICIO EN INGENIERÍA INDUSTRIAL,
GENERANDO APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS**

Natacha Pino

Universidad de La Frontera - Chile



1. INTRODUCCIÓN

La Universidad tiene la necesidad de formar a personas para ser profesionales altamente cualificados para su desempeño laboral y el ejercicio de su ciudadanía de forma responsable, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, para ello la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009).

A esta nueva sociedad se le ha denominado del Conocimiento, pues este conocimiento será la moneda de cambio del desarrollo de las naciones, presentando un rol fundamental las universidades, las cuales forman parte integral del sistema de generación de conocimiento, éstas tienen como misión la concepción y difusión de conocimientos para poder dar cumplimiento a la función social que se les ha encomendado.

Es por esta razón las instituciones de educación superior han generado cambios en sus estructuras y formas de desarrollo, abandonando las estructuras administrativas y jerárquicas, por estructuras flexibles, que promueven la gestión y la auto sustentación que les permita por medio de este proceso de cambio institucional, estar en sintonía con los cambios que han originado esta nueva época (Martínez, Mavárez, Rojas, Rodríguez, y Carvallo, 2008).

La importancia que puede adquirir el quehacer universitario en el fortalecimiento del tejido social desde la perspectiva reticular parece ser muy relevante, especialmente respecto de la formación de ciudadanos comprometidos con las problemáticas y necesidades sociales, transformándose a nuestro juicio en otro aspecto distintivo de la Responsabilidad Social Universitaria (Gaete, 2011).

Es así como las universidades no podían quedarse alejadas de la reflexión sobre Responsabilidad Social, no solo porque son organizaciones, sino porque además son responsables de formar a los futuros profesionales que laboraran en las empresas, a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común de este planeta en el que vivimos (Martínez et al., 2008).

La Responsabilidad Social Universitaria es la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta (Jiménez, 2008). Es por todo lo anterior que la Universidad de La Frontera ha decidido implementar la metodología aprendizaje servicio en el pregrado, como una forma de aportar al desarrollo de la competencia genérica responsabilidad social.

2. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE-SERVICIO?

El Aprendizaje-Servicio es un metodología pedagógica basada en la experiencia, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitarias, organizaciones públicas y personas naturales que trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad;

integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2002).

El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica en la que la solidaridad y la participación ciudadana activa, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden ser en sí mismas una manera novedosa de aprender contenidos, adquirir competencias y habilidades y modificar actitudes, si es planificada adecuadamente. Es decir, la propuesta del aprendizaje-servicio no solo promueve la formación ciudadana y el aprendizaje de valores en la práctica sino que, además instala una forma de aprender más, de aprender mejor, un modo de dar sentido y relevancia social al conocimiento. Constituye una forma de aprendizaje activo y significativo, situado en el contexto de una comunidad que se convierte en un lugar de participación, pero también de aprendizaje (Tapia, 2009).

Es así como la metodología de Aprendizaje-Servicio busca satisfacer ambas dimensiones: la interna, a través de la búsqueda de una formación integral de los estudiantes y profesores, resaltando los valores implícitos en el servicio; y la externa, vinculándose con la sociedad a través del servicio público o comunitario. No se debe pensar que Aprendizaje-Servicio es sinónimo de Responsabilidad Social Universitaria, ni quiere serlo. Aprendizaje-Servicio es una estructura a través de la cual se operacionaliza la Responsabilidad Social Universitaria, así como el voluntariado o las investigaciones de servicio son otras estructuras que cumplen esta función. El Aprendizaje-Servicio buscan abarcar algunas dimensiones de la Responsabilidad Social Universitaria, pero no pretende ni podría cubrir todas las dimensiones del concepto. En otras palabras, es un brazo de un cuerpo mayor (Ramírez y Pizarro, 2005).

La integración de actividades de servicio a la comunidad en el curriculum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad, eso es Aprendizaje-Servicio (Furco, 2005).

3. DESCRIPCIÓN GENERAL

El segundo semestre de 2013 (Agosto – Diciembre), y desde la Unidad de Responsabilidad Social de la Universidad de La Frontera se genera la experiencia piloto de aplicación de la metodología aprendizaje servicio, cuyo propósito fue recoger experiencia y aprendizajes de su aplicación. La experiencia que se relata en el presente artículo fue aplicada en las asignaturas electivas de especialidad, Tópicos Fundamentales de la Cadena de Suministros y Gestión de Procesos de Negocio para las carreras de Ingeniería Civil Industrial en sus tres menciones: bioprocesos, mecánica e informática, convirtiendo la asignatura en un proyecto de Aprendizaje-Servicio, aportando desde lo disciplinar a resolver una necesidad real detectada en conjunto con los socios comunitarios y generando importantes aprendizajes.

Para lograr la implementación de la metodología, fue necesario realizar los ajustes necesarios a la metodología de clase, que la docente se capacitara en la metodología y preparar el material docente necesario: guías de aprendizaje, instrumentos de evaluación y retroalimentación, para asegurar una buena aplicación. Por su parte los estudiantes se enfrentaron a una nueva metodología y asumieron el compromiso y la responsabilidad de su aprendizaje, aprendieron a trabajar de una manera diferente y fueron capaces de reportar sus avances semanalmente a través del uso de bitácoras en terreno. Otro aspecto fundamental para el buen resultado

de esta experiencia es el socio comunitario, en este caso pequeñas y medianas empresas de la región.

4. PARTICIPANTES

En esta experiencia participaron 46 estudiantes de las asignaturas: IIS516 Tópicos Fundamentales de la Cadena de Suministro y de la IIS745 Gestión de Procesos de Negocio, distribuidos en 12 grupos de trabajo y asignando a cada uno de los grupos un socio comunitario, en este caso pequeñas empresas, asociaciones de empresa y emprendimientos locales (ver tabla 1).

Tabla 1.

Socios comunitarios y tipo de organización

SOCIO COMUNITARIO	DESCRIPCIÓN
Cooperativa de Desarrollo y Trabajo Sostenible (CODESOS)	Asociación de Empresas, perteneciente a la localidad de Capitán Pastene – Región de La Araucanía. Se dedican a descortezar e impregnar la madera.
Promadera Purén	Asociación de Empresas, perteneciente a la localidad de Purén – Región de La Araucanía. Se dedican a prestar el servicio de secado de madera a terceros.
Quality & Corner	Empresa local que se dedica a la comercialización de ropa americana (segunda selección).
Surmodel	Empresa local que se dedica a la producción de eventos.
Ruka Valley	Empresa local que se dedica a la venta de productos estampados como poleras, bolsas, pecheras, etc. con motivos de flora y fauna de la región.
Ximena Sweet	Emprendimiento local, dedicado a la repostería casera.
Goup! Empresa Jr*	Empresa local, que se dedica a prestar el servicio de asesoramiento a empresas, charlas y talleres motivacionales.
Gaudí Sushi Delivery*	Empresa local, dedicada a la elaboración de sishi y reparto a domicilio.
Mía Spa*	Emprendimiento, dedicado a prestar servicios de belleza a domicilio.
Electro Acupuntura	Emprendimiento local, dedicado a prestar servicios de acupuntura, electro acupuntura y masoterapia.
Coctel Delivery	Emprendimiento local, dedicado a prestar el servicio de coctel y banquetería.
Tabak	Emprendimiento local, dedicado a la venta de tabaco e insumos.

Nota: *Socio comunitario buscado por los estudiantes, ya que falló el asignado por la docente. Elaboración propia.

5. NECESIDADES DETECTADAS

Las necesidades fueron detectadas por los estudiantes en conjunto con el socio comunitario, a través de la aplicación de un instrumento diagnóstico y luego se basaron en la metodología de priorización de necesidades propuesta en la Guía para la formulación y presentación del diagnóstico, diseñada por la docente.

5.1. ¿Cómo jerarquizar las necesidades detectadas?

Una vez identificadas las necesidades los estudiantes deben jerarquizarlas. Para ello se propuso completar la tabla 2, puntuando de 1 a 3 (de menos a más relevancia) cada uno de los aspectos: relevancia, factibilidad disciplinar, la prioridad otorgada por el socio comunitario. Una vez puntuados los aspectos se ponderan con el porcentaje asignado y se obtiene un total, la necesidad a resolver es aquella que logra un mayor puntaje.

Tabla 2.
Jerarquización de necesidades

Necesidad	Relevancia (20%)	Factibilidad disciplinar (50%)	Priorización del socio comunitario (30%)	Total (100%)
Necesidad 1				
Necesidad 2				
Necesidad <i>n</i>				

Nota: Elaboración propia.

5.2. Necesidades detectadas en las asignaturas

Las necesidades detectadas en cada una de las asignaturas, respondían inicialmente a un foco común disciplinar, pero luego podían ser diferentes dependiendo de cada uno de los socios comunitarios. Por tanto se decide prestar un servicio dividido en dos partes: una de ellas común que tiene que ver 100% con los contenidos de la asignatura y la otra dependiendo de cada caso.

5.3. Necesidades para la IIS516 Tópicos Fundamentales de la Cadena de Suministro

Se detectó la necesidad común a todos los socios comunitarios, de identificar y configurar la cadena de suministro para una pequeña empresa de la región, ya que no se conocía en detalle todos los proveedores y clientes (ver tabla 3). Luego de establecer los miembros de la cadena se hace necesario identificar los distintos procesos a través del modelo *SCOR Model*¹ y en él se pueden detectar las necesidades que están presentes en uno o en más de uno de los eslabones de la cadena.

Tabla 3.
Socios comunitarios y necesidad detectada en cadena de suministro

SOCIO COMUNITARIO	NECESIDAD DETECTADA EN ORDEN PRIORIZADO
Cooperativa de Desarrollo y Trabajo Sostenible (CODESOS)	Inexistencia de registro de información (para compra/venta), lo que conlleva a la posible pérdida de alguna transacción. No se toman decisiones oportunamente entre socios. No existe una cadena de suministro definida.
Promadera Purén	Falta un estudio de empresas cercanas que entregan el mismo servicio. Publicidad
Quality & Corner	Gestión de inventarios Gestión contable
Surmodel	Sistema de gestión de la información de proveedores y clientes de una manera más manejable que un cuaderno o simple memoria.
Ruka Valley	Sistema de control de gastos

Nota: Elaboración propia.

5.4. Necesidades para la IIS745 Gestión de Procesos de Negocio

Se detectó la necesidad común a todos los socios comunitarios, de generar las definiciones estratégicas (Visión, Misión, Lienzo del modelo de negocios), una vez definidas se hace necesario levantar a través de una matriz *SIPOC*² los procesos claves y diagramarlos en notación BPM (Business Process Management), esto con la finalidad de identificar las necesidades particulares (ver tabla 4).

1. *SCOR Model*: modelo de referencia para las operaciones de la cadena de suministro. Corresponde a la segunda unidad de la asignatura.
2. *SCOR Model*: modelo de referencia para las operaciones de la cadena de suministro. Corresponde a la segunda unidad de la asignatura.

Tabla 4.
Socios comunitarios y necesidad detectada en gestión de procesos de negocio

SOCIO COMUNITARIO	NECESIDAD DETECTADA
Ximena Sweet	Mayor orden a la hora de comprar los insumos.
Goup! Empresa Jr*	Definir el alcance del negocio a través de definiciones claras.
Gaudí Sushi Delivery*	Ausencia del Mapa de procesos de asesoramiento. Ausencia de definiciones estratégicas (Misión. Visión y lienzo del modelo de negocio).
Mía Spa*	Ausencia de procedimientos claros para abordar a los distintos clientes. Nombre y logo.
Electro Acupuntura	Control y organización de clientes. Iniciación de actividades. Medios de publicidad. Realizar alianzas estratégicas.
Coctel Delivery	Disponer de un local establecido. Relación con proveedores. Mayor publicidad.
Tabak	Carencia de publicidad. Falta de proveedores locales. Posible ampliación de local.

Nota: Elaboración propia.

6. SERVICIOS

Dado que las necesidades fueron detectadas en forma común y diferenciada, los servicios prestados se clasificaron de la misma forma. En primer lugar se prestó un servicio común a todos los socios comunitarios vinculados a cada una de las asignaturas y luego un servicio particular, propio de cada necesidad detectada.

6.1. Servicios para la IIS516 Tópicos Fundamentales de la Cadena de Suministro

Se prestó el servicio, común a todos los socios comunitarios, de identificar y configurar la cadena de suministro para una pequeña empresa de la región, en ella se identifican desde sus proveedores hasta sus clientes. En conjunto con el socio comunitario se identifican los distintos procesos a través del modelo *SCOR Model^B* y en él se pueden detectar las necesidades que están presentes en uno o en más de uno de los eslabones de la cadena (ver tabla 5).

Tabla 5.
Socios comunitarios, necesidad detectada y servicio prestado en cadena de suministro

SOCIO COMUNITARIO	NECESIDAD DETECTADA	SERVICIO PRESTADO
Cooperativa de Desarrollo y Trabajo Sostenible (CODESOS)	Inexistencia de registro de información (para compra/venta), lo que conlleva a la posible pérdida de alguna transacción. No se toman decisiones oportunamente entre socios.	Se propone planificar el funcionamiento de la cadena de suministro a través de las siguientes acciones: Definir un mínimo de participación en asambleas, fijando una cantidad mínima de socios asistentes para la toma de decisiones y así evitar discusiones a posteriori. La aplicación de un modelo de acta de reunión, que incorpore asistencia y temas tratados, enseñándoles a los socios la manera de completar dicha acta y cómo distribuir responsabilidades de tal forma que todos se sintieran integrados y empoderados en la cooperativa. La implementación de Diario Mural, para comunicar las decisiones y actividades diarias.

Nota: Elaboración propia.

3. *SCOR Model*: modelo de referencia para las operaciones de la cadena de suministro. Corresponde a la segunda unidad de la asignatura.

Tabla 5. (Continuación).

Socios comunitarios, necesidad detectada y servicio prestado en cadena de suministro

SOCIO COMUNITARIO	NECESIDAD DETECTADA	SERVICIO PRESTADO
Promadera Purén	No existe una cadena de suministro definida. Falta un estudio de empresas cercanas que entregan el mismo servicio.	Definir la cadena de suministro genérica para una organización como Promadera, tomando como referencia otras empresas similares.
Quality & Corner	Gestión de inventarios. Publicidad. Gestión contable.	Incorporar la gestión de inventarios, bajo un sistema de uso libre y con implementación de códigos de barras, un mayor y mejor control al momento de comprar o vender mercadería.
Surmodel	Sistema de gestión de la información de proveedores y clientes de una manera más manejable que un cuaderno o simple memoria.	Proporcionar a la empresaria un software (gratuito) que cubre la necesidad de centralizar el almacenamiento de la información de la cadena de suministros (proveedores y clientes).
Ruka Valley	Sistema de control de gastos.	Generar a través de Excel un sistema simple de manejar que permita llevar la contabilidad y costos de producción.

Nota: Elaboración propia.

6.2. Necesidades para la IIS745 Gestión de Procesos de Negocio

Se prestó el servicio, común a todos los socios comunitarios, de generar las definiciones estratégicas (Visión, Misión, Lienzo del modelo de negocios), una vez definidas se levantaron a través de una matriz *SIPOC*⁴ los procesos claves y fueron diagramados en notación BPM (Business Process Management), esto con la finalidad de identificar las necesidades particulares (ver tabla 6).

Tabla 6.

Socios comunitarios, necesidad detectada y servicio prestado en gestión de procesos de negocio

SOCIO COMUNITARIO	NECESIDAD DETECTADA	SERVICIO PRESTADO
Ximena Sweet	Mayor orden a la hora de comprar los insumos. Definir el alcance del negocio a través de definiciones claras.	Descripción de productos y respectivos procesos, insumo necesario para una mayor difusión. Al mismo tiempo se propone integrar el negocio a las redes sociales.
Goup! Empresa Jr*	Ausencia del Mapa de procesos de asesoramiento.	Diseñar y proponer al socio comunitario un mapa de procesos de asesoramiento, lo que permite mejorar la eficiencia del trabajo al disponer de un proceso estandarizado y producirá resultados más uniformes entre los distintos proyectos.
Gaudí Sushi Delivery*	Ausencia de definiciones estratégicas (misión. Visión y lienzo del modelo de negocio)	Proponer las definiciones estratégicas para el negocio.
Mía Spa*	Ausencia de procedimientos claros para abordar a los distintos clientes.	Diseño de los procesos principales y descripción de los procedimientos de reserva de hora, atención y pago de los servicios prestados.
Electro Acupuntura	Nombre y logo, dado que para el socio comunitario genera hoy un gran vacío no disponer de ellos para la buena difusión de su negocio.	Diseñar el logo y el nombre para el socio comunitario, tomando como insumo las ideas de la empresaria. Finalmente se llegó al nombre de bioequilibrio y un logo acorde a ese nombre.

Nota: *Socio comunitario buscado por los estudiantes, ya que falló el asignado por la docente.
Elaboración propia.

4. *SIPOC*, herramienta para el levantamiento de procesos.

Tabla 6. (Continuación).

Socios comunitarios, necesidad detectada y servicio prestado en gestión de procesos de negocio

SOCIO COMUNITARIO	NECESIDAD DETECTADA	SERVICIO PRESTADO
Coctel Delivery	Realizar alianzas estratégicas. Disponer de un local establecido. Relación con proveedores. Mayor publicidad.	Diseñar una estrategia de abordaje para nuevas alianzas estratégicas, tomando como insumo las relaciones claves y alianzas claves del lienzo de modelo de negocios desarrollado en la primera etapa del servicio.
Tabak	Carencia de publicidad Falta de proveedores locales Posible ampliación de local	Diseñar una campaña publicitaria para el socio comunitario que ataque a su mercado a través de las redes sociales.

Nota: *Socio comunitario buscado por los estudiantes, ya que falló el asignado por la docente.
Elaboración propia.

7. APRENDIZAJES REALIZADOS

El aprendizaje logrado se puede separar en dos aspectos distintos: el primero de ello relacionado a lo disciplinar, sobre todo en las primeras clases donde se entregan los contenidos mínimos que permiten abordar al socio comunitario en la etapa de diagnóstico, luego durante la ejecución del proyecto los propios estudiantes van identificando aquellos aspectos disciplinares que deben reforzar y de ser necesario lo consultan autónomamente y luego consultan al docente de la asignatura. El segundo tipo de aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de las competencias genéricas, asociadas a este tipo de metodologías, los estudiantes aprenden a ser responsables de su propio aprendizaje, a resolver problemáticas reales e inesperadas y a trabajar en equipo bajo un ambiente de consultoría controlado.

7.1. De los estudiantes

A lo largo de este curso y como uno de los piloto en el proyecto A+S se rescatan muchas nuevas aptitudes que son realmente importantes en nuestra formación como futuros ingenieros.

El trabajo entre nosotros como estudiantes e ingenieros en formación, junto con un socio comunitario, el cual carece de ciertos conceptos teóricos asociados a procesos de negocio fue muy provechoso, ya que se genera una retroalimentación importante y que aliviana la carga de un trabajo unilateral. En nuestro caso valoramos mucho la disposición de nuestra socia Adriana, quien nos hizo insertarnos en su negocio y desde ahí poder ayudarla en términos de proceso, los cuales en su caso estaban un poco olvidados y sin la importancia que requieren.

Como estudiantes y equipo de trabajo, el proyecto A+S nos dio herramientas de trabajo en equipo, aprendizaje ligado a la práctica y progresivo, dado que cada día que íbamos trabajando en esto, nos íbamos dando cuenta de las falencias que teníamos tanto personales como teóricas y que es mucho más fácil internalizar cuando nos damos cuenta nosotros mismos

de esto en el trabajo en terreno a diferencia de pruebas teóricas evaluadas, pero que no dejan de ser muy importantes y de entregarnos la base para nuestro trabajo.

8. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la experiencia de aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio en las carreras de Ingeniería Civil Industrial, en la Universidad de La Frontera, se obtuvieron a través de informes finales del curso donde explícitamente se solicitó a los estudiantes identificar conclusiones generales del proceso y reflexiones respecto al trabajo realizado y a la metodología en sí. En el presente apartado se presenta el resultado de ese ejercicio y las conclusiones propias de la docente que implementó la metodología.

8.1. De los estudiantes

1. Un proyecto de esta naturaleza nos sirve en nuestra formación como futuros ingenieros y es el complemento ideal para la base teórico-práctica que nos están entregando en el aula.
2. La metodología de Aprendizaje-Servicio es un tipo de trabajo que busca combinar el aprendizaje del alumno con un servicio a la comunidad el cual sirva como experiencia práctica, es una actividad orientada 100% a fortalecer el aprendizaje del alumno.
3. El aprendizaje paso a ser algo fundamental en el proyecto, debido a que no estábamos familiarizados con los temas de A+S ni BPM, por esto la actividad esencial fue el aprendizaje de forma autodidacta.
4. Para llevar a cabo una metodología de Aprendizaje-Servicio es muy importante el compromiso de ambas partes, ya que deben trabajar codo a codo para obtener mejores resultados, si bien el estudiante es el que presta el servicio, es imposible hacer un análisis de la situación actual sin ayuda del dueño o responsable del negocio.
5. La iniciativa que presenta la metodología de Aprendizaje-Servicio debe ser provechosa para ambas partes, pero para ello se necesita un plazo mayor a un semestre, ya que a nuestro parecer es necesario un proceso de maduración del proceso de aprendizaje.

8.2. Del docente

1. Es fundamental tener en cuenta los plazos, cuando se trabaja fuera del aula muchas veces no se puede disponer libremente del tiempo del socio comunitario lo que requiere mucha coordinación.
2. El siguiente aspecto importante es poder cuantificar los recursos necesarios tanto en horas de trabajo como financieros para lograr una mejor ejecución de las actividades en terreno.

3. En tercer lugar se debe contar, en lo posible, con apoyo logístico para llevar la agenda del proyecto, reuniones, salidas a terrenos y visitas a la universidad, idealmente apoyarse en la unidad de Responsabilidad Social Universitaria.
4. Finalmente reconocer que implementar una metodología de este tipo por primera vez consumirá mucho más del tiempo disponible, por tanto se requiere una actitud propositiva y proactiva (estudiantes, socio comunitario y docentes) que permita facilitar el proceso.

9. REFLEXIONES FINALES DE LOS ESTUDIANTES

9.1. Sobre el trabajo realizado

1. La experiencia de cooperar en equipo para mejorar el funcionamiento de una empresa nos permitió experimentar en terreno varios contenidos impartidos en la asignatura así como también notar que las herramientas que se nos han entregados en este curso son de gran importancia para llevar a cabo de buena forma un negocio.
2. Nuestro primer aprendizaje fue el poner en práctica las habilidades blandas adquiridas durante los años en la Universidad de la Frontera Trabajo, al entablar una relación en terreno con una empresa regional. Aplicar diagnóstico para el reconocimiento de las necesidades de dicha empresa y así responsabilizarnos en los ámbitos relacionados a la cadena de suministro. Sin embargo, también nos enfrentamos a situaciones incómodas, poniendo a prueba nuestra tolerancia a la frustración.

9.2. Sobre Aprendizaje-Servicio

1. Como equipo de trabajo nos gustó la experiencia de a través del servicio aplicar lo aprendido en el curso para apoyar a una empresa en funcionamiento, ya que esto nos permitió corroborar la importancia de los contenidos de la asignatura en la organización de las empresas y nos acercó a la realidad del mundo de negocios.
2. Fue interesante notar como las herramientas que adquirimos en la asignatura en conjunto con las habilidades de los distintos integrantes del equipo de trabajo nos permitieron realizar la actividad y cooperar entre todos para lograr buenos resultados.
3. La metodología de aprendizaje-servicio es un método novedoso, para nosotros como ingenieros, permite aprender habilidades blandas a la vez que se aprende contenido y se realiza parte de lo que se menciona en el perfil de la carrera, esto es tener una conciencia de la sociedad en la que estamos insertos.
4. Esta metodología nos motiva a vincularnos con el medio empresarial de La Araucanía, a través de la interacción interdisciplinaria con dichas empresas además de aplicar

los conocimientos adquiridos en el aula, lo que fortalece nuestro crecimiento tanto personal como profesional.

REFERENCIAS

- Gaete, R. (2011). Responsabilidad social universitaria, necesidades sociales emergentes y calidad de vida de los ciudadanos: propuesta de ámbitos e indicadores. *Argos*, 28(54), 191–216.
- Jiménez, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad? Una experiencia concreta. *Educación Superior y Sociedad*, (2), 139–162.
- Martínez, C. M., Mavárez, R. J., Rojas, L., Rodríguez, J. y Carvalho, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Frónesis*, 15(3), 81–103.
- Ramírez, M. y Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje y Servicio, Manual para docentes UC*. Santiago de Chile: PUC. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403RAMapr.pdf>
- Stephenson, M., Wechsler, A. y Welch, M. (2002). *Service Learning in the Curriculum: a faculty guide*. Manuscrito no publicado, Lowell Bennion Community Service Center de la University of Utah, Utah, EE. UU. Recuperado de <http://saas.byu.edu/intern>.
- Tapia, N. (Agosto, 2009). Excelencia académica y aprendizaje-servicio en la escuela y la Educación Superior. En Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio (CLAYSS), “Excelencia académica y solidaridad” - *Actas del 11mo. Seminario Internacional. Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 37-67). Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/seminario/actas/2009_actas_11.pdf

AS(u)⁵



**ACTUALIZAR LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES. LAS IDEAS
COMO SERVICIO**

Mariona Masgrau Juanola
Universitat de Girona



1. INTRODUCCIÓN

Dinamización de la Biblioteca Escolar es un módulo optativo destinado a alumnos de tercero y cuarto de Educación Infantil y Primaria; se basa en los fundamentos del aprendizaje servicio llevado y se ha cabo durante dos cursos en la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona. Todos los estudiantes que se matriculan en él ayudan a actualizar o diseñar una biblioteca escolar que haya caído en desuso, esté quedando anticuada o esté aún por construir. Este servicio los conduce a formarse en la gestión de las bibliotecas escolares vehiculando la teoría con la práctica y extrayendo conclusiones generales de casos particulares; el módulo tiene también un objetivo implícito: enseñar a los alumnos a hacer proyectos, a llevar ideas incipientes o difusas a un grado de concreción que las haga comunicables, compartibles y posibles de llevar a la práctica, un procedimiento que sin duda les servirá en muchas parcelas de su vida.

Concebimos el aprendizaje servicio como un enfoque docente activo que propone vehicular la adquisición de aprendizajes mediante un servicio a la comunidad. Puig (2006, pp.19-21) plantea si el ApS debe considerarse un programa, una pedagogía o una filosofía; en esta misma línea Martínez, Alonso y Gezuraga (2013, p.101) señalan la eclecticidad de descriptores que encabezan la definición de ApS, desde experiencia, actividad o práctica hasta metodología, forma de entender y plantear los procesos de Enseñanza- Aprendizaje, enfoque, perspectiva, propuesta educativa o pedagogía. Como programa o metodología, quizás la estrategia docente básica que propone es situar al estudiante en un contexto social en el que deba hacer un servicio que lo impele a adquirir, movilizar y reelaborar nuevos contenidos, procedimientos y valores, de modo que el conocimiento se convierta en competencia; aunque, sin duda, en su concreción puede y debe hibridarse con muchas de las metodologías activas innovadoras hoy en auge, como la práctica reflexiva (Marquès, 2013), el aprendizaje colaborativo y cooperativo o incluso puede incorporar algunos de los preceptos de la educación emprendedora y transformadora (Juanola y Masgrau, en prensa). Esta hibridación metodológica ha sido un rasgo distintivo de nuestra propuesta.

El módulo de Dinamización de la Biblioteca Escolar nació en el curso 2011-12 y el contexto social lo llevó de un modo casi natural a estructurarse mediante el aprendizaje servicio a partir del segundo año; durante el primer curso, se observó por un lado que muchas bibliotecas escolares, en el contexto de crisis actual, no estaban obteniendo recursos para actualizarse; las escuelas de nueva creación tampoco recibían apoyos específicos para poder crear su biblioteca. Pero no era solo la crisis económica lo que hacía que las bibliotecas escolares necesitaran un replanteamiento urgente: los cambios en los modos de comunicación actuales exigen replantearse de arriba a abajo estos espacios, desde su función hasta sus materiales: ¿Las enciclopedias y atlas son hoy necesarias? Si consultamos la información en la red, en los ordenadores del aula, ¿qué vamos a hacer a la biblioteca? Y, más aun, ¿las bibliotecas escolares y todos los recursos que se invierten en ellas no deberían de servir también a toda la comunidad próxima (barrio o pueblo)? El mundo editorial a menudo estima que muchos de los libros que se publican hoy tienen fecha de caducidad, perderán su interés en unos cinco años. ¿Si es así, en vez de tratar preservarlos intactos e impolutos no deberíamos propiciar que durante esta corta vida lleguen al mayor número posible de usuarios? Surgió, así, el interés por poner todos los esfuerzos de investigación que se activaban en este curso

a disposición de las escuelas, tratar de encontrar el modo de aprender y ser de utilidad al mismo tiempo.

Por otro lado, la formación específica en bibliotecas escolares es una cuestión relativamente nueva: muchos docentes en activo no han recibido formación previa sobre bibliotecas sino que han aprendido a gestionarlas con la experiencia y también a través de cursos puntuales de educación continuada y encuentros con otros profesionales; cada vez son más los docentes que publican su experiencia entorno a la biblioteca escolar o encuentran otros modos de compartirla con los demás profesionales mediante la red (Durban, 2010)¹. Aun así, en seguida se percibe que muchos de los contenidos de este módulo están aun en proceso de sistematización: la bibliografía sobre la materia ha crecido exponencialmente estos diez últimos años pero, a pesar de todo, continúa siendo igual de interesante el conocimiento difuso que hay sobre la materia que en las publicaciones existentes: como profesora responsable del módulo, me interesaba conocer la experiencia práctica de los profesionales a quienes ha tocado ocuparse de las bibliotecas escolares sin formación previa; el conocimiento de los bibliotecarios de equipamientos municipales, nacionales, universitarios, que no trabajan en las bibliotecas escolares pero tienen técnicas dinamización de la lectura infantil y juvenil y estrategias de organización del espacio y clasificación de los materiales que nos pueden ser muy útiles en contextos educativos; las ideas de los profesionales de la gestión cultural y las librerías que se han especializado en el fomento de la lectura y han desarrollado todo tipo de estrategias y actividades que pueden aplicarse también en la escuela. Si se organizaba el módulo de un modo tradicional, si era la docente quien se ocupaba de sistematizar todo este conocimiento difuso y brindarlo en el aula, seguro que sería mucho menos estimulante que si participábamos todos en este proceso de investigación. En este sentido el aprendizaje servicio ha sido para nosotros un catalizador de una línea de investigación interesante: quizás no ha actuado como herramienta investigadora pero sí como un pretexto o un estímulo fundamental.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL

Dinamización de la Biblioteca Escolar es un módulo optativo de tres créditos de la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona que se lleva a cabo durante el segundo semestre desde la implantación de los nuevos planes de estudio; se dirige principalmente a los estudiantes de Educación Infantil y Primaria, a los futuros maestros a quienes guste la lectura y los cuales, en su incorporación profesional en las escuelas, deseen ocuparse de las bibliotecas de sus respectivos centros. Se matriculan en él de 30 a 50 estudiantes cada curso (32 en 2011-12, 52 en 2012-13 y 40 en 2013-14).

Tras un primer curso en que se llevó a cabo la asignatura a partir de clases magistrales, pero combinándolas ya con muchas visitas organizadas e investigación de campo autónoma de los alumnos, y viendo la gran cantidad de escuelas que no tenían biblioteca o bien las tenían muy desatendidas, se reorganizó a partir de las propuestas del aprendizaje servicio: así pues, a partir del curso 2012-13, desde principio de curso se sitúa a los alumnos en un contexto escolar real –el de una escuela con ganas de mejorar su biblioteca- y a lo largo del curso se van facilitando herramientas para elaborar un proyecto de renovación o creación de una biblioteca, que ellos tendrán que concretar para su centro.

1. Vid, de la misma autora, <http://www.bibliotecaescolar.info>

En la primera sesión, se proponen dos escuelas con las que ya se ha conectado previamente y están interesadas en que colaboremos. En esta selección, se cuenta siempre con el asesoramiento de una asesora de Lengua y Cohesión Social de la zona -Sandra Masdevall-, la cual visita muchos centros, los guía en la elaboración de sus planes lectores y en la dinamización de sus bibliotecas; ella es quien nos indica los mejores interlocutores para nuestro módulo. Los alumnos se organizan en grupos de cuatro personas y deben elegir una de las dos escuelas (tratando siempre que haya un número parecido de grupos trabajando en uno y otro centro).

En esta primera sesión también se invita a los alumnos a proponer otros interlocutores, a conectar con otras escuelas que puedan estar interesadas en participar en este módulo de modo activo: pueden ser escuelas donde los estudiantes hayan hecho prácticas este mismo curso o en cursos anteriores, la escuela donde hicieron la Primaria o la escuela de su pueblo, etc. Aquellos que lo deseen, pueden dirigirse a la dirección de estos centros para explicarles el módulo de Dinamización de la Biblioteca Escolar e invitarles a participar como receptores del servicio; la única condición es que deben percibir un interés real en este proyecto, debe haber un compromiso firme por parte de la dirección, la maestra responsable de la biblioteca o la comisión de biblioteca, a colaborar, ya que los alumnos van a necesitar datos (planos de la planta de la biblioteca, datos sobre sus materiales, etc.), van a ir al centro dos o tres veces durante el semestre, van a formular preguntas a lo largo del proceso y van a hacer una intervención docente. Debemos garantizar, pues, un buen feedback por parte de la escuela: el responsable de referencia del centro debe ser casi un docente del módulo e implicarse en la formación y evaluación de los estudiantes, puesto que sus necesidades, dilemas y apreciaciones son contenidos candentes de nuestra asignatura. Si se percibe una buena acogida de la propuesta, desde la Universitat de Girona nos ponemos en contacto con el centro y les explicamos con detalle la propuesta.

Tanto en el curso 2012-13 como en el 13-14 se ha trabajado en cinco bibliotecas. El primer año empezamos trabajando en seis pero una de las escuelas propuesta por los alumnos no respondía a nuestras preguntas y peticiones y tuvimos que anular este proyecto. Estos son los centros y los proyectos llevados a cabo en cada uno de ellos (Tabla 1):

Tabla 1.

Escuelas participantes en el módulo

Curso	Escuela	Propuesta por	*NGT	Observaciones
2012-13	Can Puig (Banyoles)	la profesora UdG	4	Biblioteca que debe ocupar una nueva ubicación en la escuela.
	Mossèn Reixac (Banyoles)	la profesora UdG	4	Biblioteca con voluntad de renovarse.
	Pinya de Rosa (Blanes)	los alumnos	1	Biblioteca con voluntad de renovarse.
	Vila-Romà (Palamós)	los alumnos	1	Biblioteca con voluntad de renovarse.
	Aqua Alba (Gualba)	los alumnos	1	Escuela que debe ocupar un nuevo edificio y organizar una nueva biblioteca.
2013-14	Sant Esteve de Guialbes	la profesora UdG	3	Biblioteca por construir. Será también la biblioteca del municipio (unos 200 hab.).
	Pla de l'Ametller (Banyoles)	la profesora UdG	4	Biblioteca con voluntad de renovarse.
	El Bruc (Riells i Viabrea)	los alumnos	1	Biblioteca con voluntad de renovarse. Es también la biblioteca del municipio (unos 4.000 hab.).
	Serra de Miralles (Tordera)	los alumnos	1	Biblioteca con voluntad de renovarse.
	Josep Pallerola (Sant Celoni)	los alumnos	1	Biblioteca en desuso.

Nota: *NGT=Número de Grupos Trabajando. Elaboración propia.

Véase que las escuelas que propone la maestra reciben cada una de 3 a 4 proyectos distintos. Este hecho subraya el objetivo fundamental de nuestro servicio: tenemos la voluntad de brindar ideas. Entendemos con toda la humildad que los proyectos que se diseñan en el módulo no se van a llevar a la práctica fielmente sino que facilitarán en gran manera el diseño del proyecto definitivo por parte de los maestros. En este sentido, cuantas más ideas proporcionemos, mejor. Acotar también el número de escuelas participantes permite hacer un seguimiento adecuado de los proyectos y poder mantener una relación fluida con los interlocutores.

La segunda semana de clase hacemos una visita a los centros participantes (cada grupo va a ver la escuela donde hará el proyecto en compañía de la profesora): nos recibe la persona que nos va a ayudar en el proyecto y nos explica sus necesidades e intereses.

A partir de aquí, la mayoría de sesiones se llevan a cabo en la universidad y en cada una de ellas se van tratando los distintos aspectos a tener en cuenta en un proyecto a partir de un índice que propone la profesora (pero que ellos pueden adaptar a su caso). Así, buscamos y analizamos modelos teóricos, experiencias prácticas, trabajamos la generación de nuevas ideas, recibimos a expertos asesores, etc. Y lo hacemos combinando aportaciones del aprendizaje cooperativo y colaborativo, la educación emprendedora o las metodologías clínicas de análisis de la acción didáctica.

La visita siguiente a la escuela tiene ya una finalidad interventiva: Como el proyecto que deben hacer debe recoger propuestas de dinamización de la lectura, proponemos a los alumnos que vayan a la escuela designada a llevar a cabo una de las actividades de fomento de la lectura que han diseñado; y deben también analizarla a posteriori. Este es un modo de proporcionar experiencias docentes eclécticas a lo largo de los estudios y de ensayar la autoevaluación reflexiva; por otro lado, se estrecha el contacto con el centro y se garantiza que el proyecto tiene una primera concreción real inmediata que sus autores pueden ver y compartir, ya que muchas de las ideas que proponen no se ejecutan hasta el cabo de muchos meses.

Finalmente, en la penúltima o última sesión del curso, invitamos a los directores de las escuelas participantes (o al representante con quién hayamos tenido contacto a lo largo del proceso) a una sesión en la Facultad en la cual cada grupo presenta su proyecto y los asistentes pueden hacer preguntas o comentarios de mejora. Esta sesión conlleva magníficos aprendizajes prácticos de comunicación oral en público y permite a los alumnos tener una primera evaluación crítica y agradecida, de las escuelas con las que han trabajado, que puede dar pie a introducir algunas correcciones en la memoria final.

3. PARTICIPANTES

3.1. Agentes docentes

Una de las virtudes del aprendizaje servicio es que posibilita diversificar los agentes educativos; su naturaleza permite romper fácilmente con el discurso monolítico de un único profesor y facilita el intercambio con profesionales con puntos de vista y experiencias muy eclécticas. Como afirma Rubio (2009, p. 100): “Así se aprende dentro y fuera de la institución educativa, convirtiendo los diferentes medios y personas implicadas en agentes educativos

que se encadenan, superponen y retroalimentan entre sí.” Así, los contenidos no llegan nunca al estudiante de un modo aséptico ni sistematizado sino que los tiene a su alcance con elaboraciones muy distintas y es el propio estudiante quien debe filtrarlos y elaborarlos. Como el estudiante lleva a cabo interacciones entre perfiles muy distintos, esto lo obliga a desplegar estrategias de aprendizaje diferentes en relación a cada uno de los agentes: con la institución de acogida (tanto los maestros como la dirección o los alumnos), con los compañeros de curso o con los distintos especialistas de la lectura y bibliotecas que nos visitan o que visitamos. Así, durante un curso de Dinamización de la Biblioteca Escolar, el alumno tiene como a agentes formadores a la dirección del centro donde hace el proyecto, las comisiones de bibliotecas del centro, los responsables de las bibliotecas municipales públicas que visitamos todo el grupo-clase o él mismo de forma autónoma, la asesora de Lengua y Cohesión Social, dinamizadores de bibliotecas o gestores culturales especializados en bibliotecas y, por supuesto, a la profesora responsable de la Universitat de Girona. Esto garantiza unas oportunidades de aprendizaje complejas (Morín, 2001), y por este mismo motivo, ricas y estimulantes.

3.2. Instituciones

Nuestros interlocutores, como ya ha quedado claro, son las escuelas con voluntad de renovar o diseñar su biblioteca escolar: en ellas siempre debe haber una persona responsable que coordine el proyecto desde el centro, responda a las preguntas de los alumnos y les indique cuando pueden ir a visitarlos: esta persona es a menudo la directora o el coordinador de estudios. A menudo los estudiantes también entran en contacto con la maestra responsable de la biblioteca y la comisión de biblioteca escolar, integrada por padres y maestros. La interacción con los alumnos de la escuela se produce de dos modos: por un lado, inicialmente los alumnos responden a una encuesta de expectativas sobre como consideran que debería ser su biblioteca escolar; por otra, como ya hemos dicho, los estudiantes ponen en práctica una actividad de fomento de la lectura con un determinado grupo de la escuela.

3.3. Estudiantes

Los estudiantes de Dinamización de la Biblioteca Escolar son todos de tercero y cuarto curso de Educación Infantil y Primaria. Se trata de un módulo optativo, aunque una vez se han matriculado en él no pueden elegir si participan del aprendizaje servicio o no: el módulo prevé un único recorrido para todos los asistentes el cual implica diseñar un proyecto final para una biblioteca escolar próxima.

Los dos años, pese a anunciar previamente y del modo más oportuno que esta optativa se canalizaría a través del ApS, los estudiantes han llegado al aula sin ningún tipo de orientación: o bien no habían leído la explicación del módulo o bien no habían entendido que era exactamente el aprendizaje servicio ni qué comportaba. Pero tanto el primer como el segundo año no ha habido ninguna reacción contraria al planteamiento del curso y a todos les ha parecido una propuesta interesante, ya que los estudiantes de Educación en general valoran muy positivamente todas las oportunidades de entrar en contacto con las escuelas; aunque sí es importante destacar que muchos de ellos, a lo largo del curso, ponen de manifiesto en

más de una ocasión que esta propuesta de trabajo es muy exigente para una optativa de tan solo tres créditos.

4. NECESIDADES DETECTADAS Y MOTIVACIONES

El curso 2004-05 la Generalitat de Catalunya, consciente de la transformación que debían iniciar las bibliotecas escolares, creó el Puntedu², un programa que dotaba de fondos, formación, personal y recursos aquellos centros escolares que presentaran un proyecto adecuado de renovación de su biblioteca. El programa Puntedu ha sido un revulsivo para muchos centros y ha permitido mejorar más de mil bibliotecas escolares. Pero, des del 2011, se ha reducido drásticamente: actualmente se limita a ofrecer formación y software a aquellos centros interesados pero se ha suprimido la dotación económica para adquirir materiales o las ayudas para personal. Así pues, este programa en parte se ha perdido, aunque quedan aun muchas bibliotecas escolares por renovar y aquellas que se actualizaron con el Puntedu no están teniendo los recursos necesarios para mantenerse. Las bibliotecas envejecen muy rápido (los componentes informáticos, los libros) y las necesidades de sus usuarios también evolucionan muy rápido.

Por otro lado, hay bibliotecas ejemplares que se actualizan, innovan y hacen propuestas rompedoras, a menudo gracias a la tozudez de un maestro apasionado de la lectura que la ha convertido en un proyecto propio y ha suplido los recursos necesarios por soluciones imaginativas: siempre que detectamos estos casos, tratamos de ir a visitarlos con los estudiantes y entrevistar al alma mater.

Nuestro módulo nace justo en el momento en que se reduce el Puntedu. Aunque nuestros objetivos y recursos son muy diferentes a los de este programa, compartimos la voluntad de poner el foco en las bibliotecas escolares, pensar cual debe ser su función en las escuelas en un futuro inmediato, qué deben contener, a quien deben estar abiertas y como deben dinamizarse.

Por ello, nos ponemos al lado de aquellos centros que deseen remodelar su biblioteca; ayudamos a los maestros que son conscientes de que hay que intervenir en la biblioteca escolar del centro pero no tienen ni tiempo ni recursos para dedicarse a ello. Los estudiantes de educación hacen una primera labor de documentarse, buscar referentes paralelos, analizar buenas prácticas que se realizan en otras escuelas y también en otro tipo de bibliotecas, y adaptan todo este material a su centro en particular haciendo tres tipos de propuestas abiertas:

Propuestas de intervención en el espacio: los estudiantes analizan como organizar el mobiliario y el material en la planta de la biblioteca -y en los espacios contiguos- para que sea práctica, agradable y pueda acoger actividades afines (cuenta-cuentos, clubs de lectura, etc.). Se plantean las inquietudes expresadas por la comunidad y las carencias que observan en la primera visita: ¿Como conseguir que los alumnos de educación infantil también se sientan cómodos en este espacio? ¿Como reflejar el tránsito de intereses, de festividades y acontecimientos de la comunidad en la biblioteca?, etc.

2. Sobre el programa Puntedu, vid <http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca/puntedu/sobreelprograma>

- Propuestas de dinamización de la lectura: se presentan actividades, recursos y estrategias para fomentar el placer de leer, potenciar la comprensión crítica de lo que se lee y convertir la lectura en una herramienta de reflexión y creación.
- Propuestas de apertura de la biblioteca escolar a la comunidad: se plantean alternativas para que la biblioteca escolar no sea solo de utilidad para los alumnos del centro y se abra a toda su comunidad: familias de los alumnos, barrio o pueblo.

Este proceder nos permite contribuir modestamente a la tercera misión de la universidad y a la que es quizás la primera misión de una Facultad de Educación: ayudar a las escuelas de nuestro contexto a emprender una necesaria transformación que les permita dar respuesta a los retos de formación que nos plantea el siglo XXI.

5. EL SERVICIO: IDEAS, PROYECTOS Y UNA INTERVENCIÓN DINAMIZADORA

Como hemos remarcado, el servicio que brindamos a las escuelas no es tanto interventivo como proyectual. Nuestra aportación es la documentación y generación de ideas. Los alumnos generan un proyecto de renovación de las bibliotecas asignadas a partir de una estructura propuesta por la profesora. Como para una gran mayoría de los alumnos es la primera vez que deben redactar un proyecto, se les acompaña en todas sus fases:

- Diagnóstico: se ayuda a hacer un análisis del contexto de la biblioteca (de la escuela y el barrio o pueblo donde se sitúan). Se investiga el recorrido de la biblioteca escolar (su historia) y sus expectativas. Para ello, la profesora proporciona las herramientas adecuadas: cuestionarios de diagnóstico y encuestas de expectativas y el plano de la planta de la biblioteca; también se organiza una visita al centro, durante la cual la dirección responde a todas las preguntas de los estudiantes.
- Documentación: se proporciona bibliografía a los estudiantes y se les invita a buscar referencias bibliográficas de forma autónoma; a partir de estas lecturas, se reflexiona de modo individual y conjunto, y con nuevos argumentos, sobre la función de la biblioteca escolar hoy, el rol de la literatura infantil y juvenil en la Educación Infantil y Primaria, los tipos de lectura que deben potenciarse, etc.
- Generación de ideas: a partir de los estímulos previos, se acompaña a los alumnos en la fase divergente y convergente del proceso creativo, y se les enseñan técnicas de creatividad para que sean capaces de generar actividades y propuestas propias e innovadoras, o sepan hacer evolucionar propuestas observadas hacia sus necesidades e intereses.
- Elaboración de la memoria del proyecto: en clase y también mediante tutorías personalizadas, se ayuda a los alumnos a redactar la memoria final del proyecto en sus fases de planificación previa (estructuración, primeros redactados, asesoramiento), redacción y revisión.
- Comunicación: se trabajan técnicas de comunicación oral para que la presentación final del proyecto ante las directivas de los centros participantes sea adecuada, dinámica y interesante para todos los asistentes.

La profesora propone una estructura de la memoria final del proyecto, un posible índice que los grupos de trabajo pueden modificar según su investigación y los contenidos que deseen reflejar en ella. Esta es la propuesta (Tabla 2):

Tabla 2.
Estructura del proyecto que realizan los estudiantes (índice propuesto)

Apartados del proyecto	Contenidos
Contextualización y antecedentes	Inicialmente se recomienda hacer una breve descripción de la escuela y del barrio o pueblo donde está ubicada; un análisis de la biblioteca en la actualidad; una sistematización de sus puntos fuertes y sus carencias; y un análisis de las expectativas de la comunidad respecto a la biblioteca.
Objetivos del proyecto	A pesar de que el objetivo básico es la mejora de la biblioteca escolar del centro, se concreta en qué aspectos consideran básico intervenir; se definen, pues, unos objetivos más concretos y ejecutables.
Fundamentación teórica	A partir de la bibliografía existente, la investigación de campo y las sesiones de aula, los grupos de trabajo exponen como consideran que debe ser hoy una biblioteca escolar. Se combina, pues, la documentación teórica y el posicionamiento crítico y reflexivo.
Búsqueda de modelos paralelos	Mediante la red, las visitas de grupo e individuales, las charlas y conferencias, se buscan modelos de calidad en lo que respecta al funcionamiento y la organización espacial de una biblioteca, y la dinamización de la lectura; y se eligen aquellas propuestas o soluciones que pueden adaptarse al centro en el que se hace el proyecto. Se realiza, pues, lo que el mundo empresarial llama benchmarking.
Propuestas de intervención: - espaciales - de dinamización de la lectura - de apertura a la comunidad	Se exponen un compendio de propuestas de organización del espacio en el que se ubica o se ubicará la biblioteca escolar (mediante un plano y una explicación descriptiva); de actividades para el fomento y la dinamización de la lectura y la literatura; y de apertura de la biblioteca escolar a su comunidad.
Propuesta de actividad, planificación, realización y análisis	Este apartado se trabaja previamente a la memoria final, aunque se incluye en ella, como una primera fase de aplicación del proyecto, una prueba piloto. En él los estudiantes exponen con detalle la actividad de dinamización de la lectura que han decidido llevar a cabo en el centro; la realizan junto con un grupo-clase y documentan la sesión; y la analizan a posteriori, tratando de identificar si ha cumplido con los objetivos fijados y qué aspectos se deberían modificar en futuras aplicaciones.
Recursos humanos y materiales necesarios. Presupuesto (opcional)	Este apartado opcional consiste en sistematizar los recursos humanos y materiales que exigen el proyecto de renovación de los estudiantes y calcular el coste que implicaría llevar a cabo estas transformaciones. En los casos en que el centro tiene un presupuesto destinado a este cometido, tratan de ajustarse a él (aunque una gran mayoría de centros confiesan haber tenido un presupuesto 0 en los dos o tres últimos años)*
Selección de contenidos (opcional)	Se hace una exploración de mercado y se proponen aquellos contenidos que se considera que el centro debería adquirir en primera instancia para su biblioteca: pueden ser libros de cuentos, de poesía, cómics, etc. pero también cd, películas, componentes informáticos, etc.
Conclusiones Bibliografía	Estos dos apartados, de talle académico, sirven para poner de relieve los aprendizajes que ha conllevado la elaboración de la memoria y para sistematizar las fuentes que se han utilizado para escribirla (tanto las impresas, como las de la red o las orales).

Nota: * La confección de un presupuesto es una tarea compleja y meticulosa, y todos los estudiantes manifiestan grandes dificultades para llevarlo a cabo, aunque consideran de interés atreverse a hacer un primer presupuesto en su carrera para empezar a plantearse qué hay que tener en cuenta, como hay que hacer determinadas estimaciones de costes, etc. Elaboración propia.

Entendemos que estos proyectos no se podrán aplicar íntegramente pero estamos convencidos de que serán una magnífica matriz de ideas para que las escuelas puedan diseñar mucho más fácilmente su proyecto definitivo, ya que los estudiantes habrán hecho búsquedas globales y locales sobre bibliotecas, habrán leído la bibliografía pertinente, habrán asistido a charlas sobre el tema que les ocupa, habrán hecho visitas a centros de referencia y habrán ingeniado nuevas propuestas en grupo con una mirada nueva e implicada; y todo ello lo habrán contrastado con el equipo docente del centro. En este sentido, pues, nuestra propuesta

también tiene algunos elementos de la investigación participativa basada en la comunidad (*community-based participatory research*), ya que los estudiantes, en cierto modo adoptan el rol de investigadores.

6. APRENDIZAJES REALIZADOS

Trabajar mediante el aprendizaje servicio ha supuesto un revulsivo para actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del módulo. El hecho de articular las sesiones de aula con un objetivo definido y práctico, como es el de hacer un servicio social, invita a trabajar con más impulso y a transformar las dinámicas de aula: tanto las actividades que se plantean durante el curso, como los contenidos per se.

Tratamos, en definitiva, de trabajar en la facultad de la forma como nos gustaría que trabajaran los futuros maestros en sus aulas: con metodologías innovadoras que den margen a los estudiantes a aprender a aprender, y dentro de las cuales el objetivo no sean tantos unos contenidos unívocos e inamovibles, fijados por un programa, sino el despliegue de unas competencias moldeables continuamente mediante la experiencia práctica y la investigación teórica, y la discusión de contenidos en evolución permanente.

Así, las actividades en clase se han centrado en la investigación y la discusión. Algunas se han diseñado previamente y otras se han programado a demanda de los estudiantes. Se han incluido estrategias del aprendizaje cooperativo y colaborativo (la técnica del puzle de Aronson) y de la educación emprendedora. Se ha descentralizado la figura del profesor, ya que los agentes docentes en el módulo son muchos y con intervenciones y discursos muy eclécticos y se ha tratado de empoderar al alumno del proceso de aprendizaje (Freire, 1987). He aquí un ejemplo de las actividades organizadas dentro del módulo (Tabla 3):

Paralelamente a estas actividades, para los intercambios en el aula, se ha procurado diversificar los tipos de texto, como un trabajo paralelo de comunicación oral y escrita; así, a parte de los debates y exposiciones, nos hemos servido de otros géneros orales, escritos y audiovisuales, como el elevator pitch, las diapositivas o hemos recuperado un género -casi vintage- como la postal para dar noticia de las actividades a las que hemos asistido en las bibliotecas públicas (a modo de apunte gráfico y escrito bien estructurado).

Esta diversificación de actividades y de tipos de texto nos ha permitido trabajar con unos conocimientos sin pulir, eclécticos, en continua evolución, discutibles. Y creo que han permitido que cada estudiante se construya una concepción propia, argumentada, crítica y flexible de la función que debe cumplir la biblioteca escolar en cada centro; solo así, al incorporarse a la práctica profesional, serán capaces de definir un proyecto adecuado al contexto, a los recursos existentes y a las necesidades e intereses de la comunidad.

Este es también uno de los aprendizajes importantes que hemos hecho alumnos y profesora en este módulo: hay muchos tipos de bibliotecas escolares: algunas se han preocupado por tener un fondo muy interesante y variado y la conciben como un espacio de lectura libre y autónoma; otros centros la plantean como un núcleo aglutinador de actividades artísticas intermedias evaluables (Tarrés, Boix, Nadal, García y Vila, 2012), etc. Pero todos los profesionales coinciden a remarcar que lo que funciona en un centro puede que no sirva para otro

contexto. No hay una fórmula de éxito en las bibliotecas escolares, no tiene sentido plantear una preceptiva; por tanto, el planteamiento de un módulo como este debe ser abierto, reflexivo y participativo, y debe generar más preguntas que respuestas.

Tabla 3.

Actividades propuestas en el módulo de Dinamización de la biblioteca escolar

+	DAFO	Se explicó la técnica de análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) y los estudiantes la aplicaron a su biblioteca escolar sirviéndose de los materiales de diagnóstico (fotos y apuntes tomados durante la visita, cuestionarios y encuestas a los responsables de la biblioteca y la comunidad educativa).
WWW	Itinerarios bibliográficos y puesta en común mediante una variante de la técnica cooperativa del puzle (Aronson)	Sesión en la cual, mediante la técnica del puzle, los estudiantes compartieron sus lecturas teóricas sobre bibliotecas (las cuales habían elegido libremente de sus propias búsquedas y las recomendaciones de la profesora) y entre todos respondieron unas preguntas abiertas y reflexivas.
	Visita a la Biblioteca Can Butjosa, de Parets del Vallès Dirigida por Mercè Escardó	Visitas guiadas a bibliotecas especializadas en literatura infantil y juvenil y sesión de trabajo posterior con sus directores.
	Mercè Escardó recibiendo a los estudiantes de la UdG.	
	Benchmarking y puesta en común	Sesión dedicada a que los estudiantes, mediante postales, expongan al resto del grupo las propuestas didácticas y organizativas que han observado en otras escuelas, bibliotecas municipales, librerías, etc.
Abracadabra, librería infantil y juvenil de Barcelona.		
	Técnicas de creatividad	Sesión en que se ponen en práctica técnicas de creatividad divergentes para que los alumnos inventen nuevas dinámicas de promoción de la lectura.
	Sesión de asesoramiento Sandra Masdevall	La asesora LIC del Pla de l'Estany vino a explicarnos el funcionamiento del programa de catalogación de bibliotecas escolares e-Pèrgam y las actividades de dinamización de la lectura que promueve dentro del Pla Lector de la Generalitat de Catalunya. En la segunda parte de la sesión atendió a las preguntas de los estudiantes y los asesoró en el diseño de sus propuestas.
Proyectos de lectura expuestos por Sandra Masdevall.		

Nota: Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El aprendizaje servicio, en nuestro caso, ha sido un marco metodológico que ha permitido poner todo el capital intelectual que se moviliza en una asignatura universitaria al servicio de las escuelas: los estudiantes han aprendido de un modo aplicado y poliédrico y sus esfuerzos serán la primera piedra para la construcción o remodelación de algunas bibliotecas escolares de su contexto próximo. El servicio que hemos brindado ha sido más proyectual que interventivo: no hemos hecho mucho trabajo in situ, sino que nos hemos centrado sobretudo en el plano de la documentación y las ideas: este enfoque permite garantizar el interés didáctico del servicio, la adquisición de aprendizajes, aunque sin duda sería bueno encontrar el modo que los estudiantes pudieran contribuir más activamente en la ejecución de sus proyectos,

o de parte de ellos. Esta es una vía de mejora de este módulo que se está explorando para futuras ediciones.

El aprendizaje servicio también nos ha servido de catalizador de la innovación. Ha resultado idónea para tratar una cuestión -la biblioteca escolar- que está en proceso de redefinición, que cuenta con una gran cantidad de publicaciones interesantes pero que debe tener en cuenta también una gran cantidad de conocimiento no escrito ni sistematizado en formatos académicos y que vale la pena recoger y tratar con los alumnos. Por ello hacia falta no ceñir el módulo al aula sino abrirlo a distintos sectores y profesionales (educadores, pero también bibliotecarios, gestores culturales, etc.). Resultaba interesante también que esta labor de documentación -que ha incluido visitas, entrevistas, conferencias, etc.- se pudiera hacer de un modo más autónomo: nos parecía interesante dejar la oportunidad que cada estudiante explorara sus intereses y sus marcos de referencia: así los grupos de trabajo han visitado las bibliotecas de sus ciudades y pueblos, han entrevistado a narradores de cuentos, bibliotecarios y educadores conocidos o que les parecían interesantes. Y en el aula se ha tratado de encontrar el modo de compartir y discutir todas estas experiencias. Esta no ha sido una labor fácil, ya que los estudiantes vienen de una dinámica muy arraigada de tomar apuntes, aprehender contenidos ya filtrados y sistematizados por el profesor y a menudo no valoraban adecuadamente este intercambio de experiencias en bruto, que hacía falta discutir y depurar. No obstante, el hecho de tener que elaborar un proyecto final que contuviese buenas prácticas de referencia, nuevas ideas de espacio, de dinamización y sociales, ha contribuido a que fueran dando sentido a los reportes de los compañeros y buscaran en lo anecdótico y puntual sus aspectos extrapolables e innovadores.

Como este módulo ha llegado solo a su segunda edición, hay sin duda muchos aspectos a redefinir y mejorar. Quizás uno de los más preocupantes es que esta forma de organizarlo parte del presupuesto que los estudiantes de Educación Infantil y Primaria tienen una buena cultura en literatura infantil y juvenil: Una alumna me confesó hace pocos días que se había apuntado a esta asignatura porque odiaba la literatura y pensaba que mis clases la ayudarían a cambiar de opinión. Esperemos que se trate de un caso aislado pero la anécdota es significativa y alerta de un problema subyacente: en algunas discusiones o actividades de aula, en esta y en otras asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura paralelas, se pone de manifiesto que los estudiantes han leído poco, no conocen a muchos de los autores clásicos universales ni nacionales, tienen argumentos débiles para decidir qué libros son buenos y cuales no, y a menudo estos argumentos no tienen que ver con la literatura. Éste es un factor que no se puede obviar y en futuras ediciones se deberá explorar y abordar.

La evaluación es también un aspecto por repensar: por un lado hay que tener en cuenta que para muchos alumnos es la primera vez que llevan a cabo un proyecto ejecutivo y el gran esfuerzo que les implica consideran que tendría que reflejarse claramente en las notas. La gran cantidad de trabajo autónomo que hacen los alumnos también invita a pensar que quizás hacen falta nuevas formas complementarias de evaluar, a parte de la lectura de la memoria del proyecto y la valoración del trabajo en el aula. Una es, por supuesto, la autoevaluación (la cual ya estamos llevando a cabo). Por otro lado, sería interesante conseguir más implicación de los representantes de las escuelas en la evaluación, los cuales dan mucho feedback y hacen comentarios cualitativos de mucho interés a los estudiantes a lo largo del proceso pero evitan evaluaciones finales, sobretodo si son cuantitativas.

También hará falta valorar próximamente qué repercusión real han tenido los proyectos de los alumnos en las bibliotecas escolares, es decir, qué ideas y soluciones se han adaptado efectivamente a los centros. Nos consta que algunas bibliotecas escolares ya han aplicado algunas propuestas de espacio y han reproducido en este curso alguna actividad que los alumnos llevaron a cabo el curso anterior. No hemos hecho aun un seguimiento sistemático de la aplicación real de los proyectos, pero esta será sin duda una forma de evaluación importante del funcionamiento de este módulo.

REFERENCIAS

- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar hoy*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.
- Marquès, M. (en prensa). *Taller: el disseny d'una experiència d'aprenentatge servei*. Manuscrito inédito, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Juanola, R. y Masgrau, M. (en prensa). *Materials per dissenyar mòduls d'aprenentatge-servei i educació emprendedora a la Facultat d'Educació i Psicologia -una oportunitat per al compromís-*. Manuscrito inédito, Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Girona, Girona
- Martínez, B, Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Puig, J. M. (2006). *Aprenentatge servei: educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS)*. *Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Tarrés, E., Boix, G., Nadal, N., García, M. A. y Vila, I. (2012). El misterio de la biblioteca Mil·lènim o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado. *Revista de Educació*, 359, 102-119.

AS(u)⁵



**EL I MERCADO DE PROYECTOS SOCIALES:
UNA ACCIÓN TRANSVERSAL
DE PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO
EN LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

Maria Marquès i Banqué, Alexandra Monllaó y Avril Cecilia Lombardi

Universitat Rovira i Virgili



1. EL I MERCADO DE PROYECTOS SOCIALES: MARCO INSTITUCIONAL

La organización del I Mercado de Proyectos Sociales no es una iniciativa aislada sino una acción que responde a concretos fines institucionales y compromisos internacionales de la Universitat Rovira i Virgili (en adelante, URV): 1) el Programa de Aprendizaje Servicio; 2) el Plan Estratégico del Consejo Social; 3) el reto de la innovación social como parte de la Estrategia 2020 de la Unión Europea; y 4) el cumplimiento de los compromisos adquiridos con la adhesión a *The Talloires Declaration on the civic roles and social responsibilities of Higher Education*.

1.1. El Programa de Aprendizaje Servicio de la URV

El Consejo de Gobierno de la URV aprobó el 23 de febrero de 2012 el Documento Marco del Programa de Aprendizaje Servicio. Este documento establece las bases de la institucionalización del aprendizaje servicio, metodología de aprendizaje que permite hacer efectiva la dimensión docente de la responsabilidad social universitaria y que hasta ese momento contaba ya en la URV con experiencias conocidas y reconocidas, fruto de la iniciativa individual o colectiva de un grupo de profesores y profesoras de distintos ámbitos de conocimiento.

Si como indican quienes tienen una dilatada experiencia en este campo, la institucionalización del aprendizaje servicio en la universidad es un proceso a largo plazo que implica un esfuerzo sostenido y planificado de carácter plurianual y, además, no es un proceso lineal sino más bien una espiral compleja de cuestiones y actividades interdependientes (Furco, 2009), la institucionalización del aprendizaje servicio requiere de una estrategia bien orientada y basada en los mejores referentes.

Tal y como se ha tenido oportunidad de explicar con detalle en anteriores ocasiones (Marquès i Banqué, 2012, 2014), en el caso de la URV se optó por partir de experiencias internacionales de institucionalización de programas de aprendizaje servicio y, en concreto, de las estadounidenses y canadienses. En las primeras se buscó el marco teórico de lo que significa institucionalización del aprendizaje servicio para identificar sus elementos básicos. De las segundas, se valoró la gran oportunidad que representa conocer de primera mano la experiencia de unas universidades con una base teórica igualmente sólida y suficiente experiencia como para constituir un referente a seguir, pero con una menor trayectoria en el tiempo, lo cual implica que las personas que están hoy al frente saben bien de la complejidad del proceso, por ser ellas mismas las que lo iniciaron y trabajan todavía en su desarrollo e implantación.

Con este doble objetivo, el Documento Marco del Programa de Aprendizaje Servicio en la URV, toma como referentes las aportaciones de Andrew Furco (2002 y 2009) y Furco y Holland (2004) así como los conocidos estándares de calidad del aprendizaje servicio definidos por la Universidad de Stanford en 1998; y por otro lado se visitaron *in situ* los programas de aprendizaje servicio de las siguientes universidades canadienses: *University of Ottawa*, *University of Toronto*, *University of Guelph* y *Wilfrid Laurier University*. La visita a las universidades canadienses, realizada en octubre de 2011, fue posible gracias a una ayuda concedida por el Consejo Social de la URV.

Siguiendo el modelo de las guías de aprendizaje servicio en USA y Canadá y en especial el modelo de la *Wilfrid Laurier University*, el Documento Marco del Programa de Aprendizaje Servicio en la URV hace especial incidencia en el concepto de aprendizaje servicio y en sus beneficios para los estudiantes, el profesorado, la universidad y la comunidad.

Sin embargo, el elemento clave del Documento Marco y en el que recae la principal innovación de la iniciativa de la URV, reside en el plan de actuación que incorpora y que se estructura en torno a los elementos de la institucionalización del aprendizaje servicio definidos por Furco, estableciendo para cada uno de ellos actuaciones asociadas, sus responsables, la temporización prevista y los recursos necesarios.

Con alguna mínima adaptación con relación a la fuente original, dichos elementos son:

1. Definición y objetivos claros del aprendizaje servicio.
2. Visión a largo plazo del rol del aprendizaje servicio en la institución.
3. Vinculación del aprendizaje servicio a la misión institucional.
4. Consideración del aprendizaje servicio como vehículo para alcanzar otros objetivos de la institución.
5. Implicación y apoyo firme por parte del profesorado.
6. Consideración del aprendizaje servicio como verdadera actividad académica del profesorado.
7. Conocimiento por parte de los estudiantes de las opciones de aprendizaje servicio en la universidad.
8. Rol activo de los estudiantes en la promoción del aprendizaje servicio en sus titulaciones.
9. Consideración de los miembros de las entidades participantes como miembros de la comunidad universitaria.
10. Existencia de una estructura de coordinación de las actividades de aprendizaje servicio.
11. Existencia de una estructura política para la promoción y supervisión del aprendizaje servicio.
12. Existencia de personal adecuado y apropiado para la coordinación del aprendizaje servicio.
13. Financiación suficiente para la coordinación, participación y promoción del aprendizaje servicio.
14. Reconocimiento del aprendizaje servicio por parte de la institución.
15. Existencia de un programa de seguimiento de la calidad del programa que permita evaluar las mejoras.
16. Consideración del aprendizaje servicio por parte de Facultades y Escuelas como un componente valioso de sus titulaciones.

Más de cuarenta actuaciones cuya última responsabilidad recae en distintos vicerrectorados y que requieren así mismo de la participación de centros, ICE, distintos servicios de la universidad y de la red docente de aprendizaje servicio, han permitido en un plazo de dos años y con la ayuda inicial de una subvención del Ministerio de Educación (concedida en el marco

de la convocatoria 2011 para el desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios), iniciar el proceso de institucionalización del aprendizaje servicio en la URV y posibilitar su difusión dentro y fuera de la comunidad universitaria.

Cabe destacar aquí como hecho especialmente relevante que, en desarrollo del plan de actuación del Documento Marco, se han aprobado otras normas o documentos que amplían y dotan todavía de más sostenibilidad estructural el aprendizaje servicio en la URV:

- La Normativa de Trabajo de Fin de Grado de la URV (2012). Se contempla el derecho del estudiantado de realizar el Trabajo Fin de Grado dentro del Programa de Aprendizaje Servicio.
- La Normativa de Trabajo de Fin de Máster de la URV (2013). Se contempla el derecho del estudiantado de realizar el Trabajo Fin de Master dentro del Programa de Aprendizaje Servicio.
- La Normativa de Prácticas Externas de la URV (2013). Se contempla el derecho del estudiantado de realizar las prácticas externas curriculares dentro del Programa de Aprendizaje Servicio.
- La inclusión del aprendizaje servicio en el Segundo Plan Estratégico de Internacionalización de la URV (aprobado por el Claustro Universitario de 28 de noviembre de 2013). Se incluyen distintas actuaciones e indicadores en las líneas estratégicas 3.1. (Adaptar la oferta docente al público internacional) y 4.2. (Orientar los programas y actividades del Centro para la Cooperación al Desarrollo URV Solidaria, de voluntariado y el Programa de Aprendizaje Servicio a potenciar la internacionalización de la URV).
- El fortalecimiento de la presencia del aprendizaje servicio en el Plan Estratégico de la Tercera Misión (revisión aprobada por el Claustro Universitario de 28 de noviembre de 2013). El eje 2 pasa a denominarse: social, de aprendizaje servicio, voluntariado y de cooperación al desarrollo e incluye actuaciones e indicadores específicos con relación al aprendizaje servicio.

1.2. El Plan Estratégico del Consejo Social de la URV

El Consejo Social de la URV es una de las alianzas estratégicas con las que el Programa de Aprendizaje Servicio cuenta dentro de la propia universidad. Así, cabe recordar que, como ya se ha puesto de relieve más arriba, fue gracias a una ayuda del Consejo Social que se pudo efectuar en 2011 la visita a distintas universidades canadienses, que contribuyó a sentar las bases del documento marco del Programa.

Más recientemente, en 2013, con ocasión de la aprobación del Plan Estratégico del Consejo social, se estimó oportuno incluir en el eje 3, dedicado a la relación de la universidad con el territorio, la promoción de actividades educativas que tengan una función social, haciendo especial mención al aprendizaje servicio.

En desarrollo de esta previsión y como actuación específica para el año 2014, se aprobó la propuesta realizada por el Vicerrectorado de Docencia y EEES de dar apoyo a la organización del I Mercado de Proyectos Sociales en colaboración con el Ayuntamiento de Reus. A

la vista del éxito de la iniciativa, desde el Consejo Social se ha sugerido ya su consolidación, promoviendo una segunda edición en 2015.

1.3. El reto de la innovación social

De acuerdo con la Guide to Social Innovation publicada por la Comisión Europea, la innovación social puede ser definida como “el desarrollo e implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) orientadas a satisfacer necesidades sociales y a crear nuevas relaciones o colaboraciones sociales. Representa nuevas respuestas a las demandas sociales, que afectan al proceso de interacción social. Se orienta a la mejora del bienestar humano. Innovaciones sociales son innovaciones que son sociales tanto en sus fines como en sus medios (participación activa de las entidades sociales en todas las fases del proceso). Son innovaciones que no sólo son positivas para la sociedad, sino también para mejorar la capacidad de las personas para actuar” (Comisión Europea, 2013, p. 6).

Incentivar la innovación social es uno de los retos de la Unión Europea en el marco de la Estrategia 2020 para promover el cambio social. El aprendizaje servicio, en la medida que supone la colaboración entre las entidades sociales y la universidad y, muy directamente, el profesorado y el estudiantado, para desarrollar proyectos sociales conjuntamente, es un valioso instrumento para avanzar en el reto de la innovación social y con el I Mercado de Proyectos Sociales, la URV ha querido dar un paso más hacia adelante en esta dirección.

1.4. La Declaración de Talloires

Como acción institucional específica de compromiso social por parte de la URV en el contexto internacional, cabe destacar el acuerdo del Consejo de Gobierno de diciembre de 2012 de adhesión a *The Talloires Declaration on the civic roles and social responsibilities of Higher Education* y el consiguiente ingreso a *The Talloires Network* en enero de 2013¹.

La Declaración de Talloires fue firmada en 2005 por 29 rectores y presidentes de universidades para promover las responsabilidades sociales y las funciones cívicas de las instituciones de Educación Superior. A día de hoy (mayo de 2014), la Declaración ha sido suscrita por 310 rectores y presidentes de universidades de 72 países distintos. The Talloires Network la conforman estas universidades y tiene por objetivo el fomento de la implantación de los compromisos contenidos en la Declaración.

El I Mercado de Proyectos Sociales y el Programa de Aprendizaje Servicio, dan respuesta específicamente a compromisos como:

- Incrementar los programas de compromiso cívico y responsabilidad social con sentido ético, a través de la enseñanza, la investigación y el servicio público.
- Fomentar la responsabilidad pública a través del ejemplo individual y colectivo, y a través de políticas y programas en nuestras instituciones de educación superior.
- Crear marcos de referencia institucionales que estimulen, recompensen y reconozcan las buenas prácticas de servicio social de estudiantes, académicos y trabajadores.

1. <http://talloiresnetwork.tufts.edu/>

- Procurar que los niveles de excelencia, el debate crítico, y los resultados de la investigación se apliquen rigurosamente en beneficio de la comunidad, como parte de los compromisos de la universidad.
- Documentar y difundir aquellos ejemplos en los que el trabajo universitario beneficia directamente a las comunidades y las vidas de quienes la integran.

2. EL I MERCADO DE PROYECTOS SOCIALES: DE LA IDEA A LA ORGANIZACIÓN

2.1. Antecedentes

La idea de organizar el I Mercado de Proyectos Sociales como acción institucional de carácter transversal para facilitar el contacto directo entre entidades y comunidad universitaria con el objetivo específico de promover Trabajos de Fin de Grado y de Máster en el contexto del Programa de Aprendizaje Servicio, parte de referentes internacionales.

En este sentido, durante la visita efectuada a la *University of Guelph* (Canadá) en octubre de 2011, los responsables de la iniciativa de investigación basada en la comunidad de esta universidad The Research Shop, mencionaron la celebración de un thesis market en el campus de la universidad, con el fin de promover trabajos académicos socialmente orientados.

Esta idea pudo ser contrastada y discutida con expertos en responsabilidad social universitaria durante la celebración de los congresos *Engage 2012* (Bristol, diciembre de 2012) y *Engagement Australia 2013* (Melbourne, julio de 2013). Estos congresos, que se celebran anualmente en el Reino Unido y en Australia con carácter fundamentalmente nacional, forman parte del amplio movimiento internacional alrededor del llamado *Public Engagement* de las universidades.

Con ocasión de las discusiones generadas alrededor de este tema, pudimos conocer acciones organizadas por la *University of Brighton* orientadas a fines similares y supimos de la existencia, específicamente, de un *thesis market* en la *Vrije Universiteit Brussel*, vinculado al *Science Shop* de esta universidad.

La relación de este tipo de iniciativa a nivel internacional con las *Science Shops* o *Research Shops* resulta del todo coherente con la concepción de aprendizaje servicio adoptada por la URV. Así, como es sabido, el aprendizaje servicio es una metodología que 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). El aprendizaje servicio permite, muy especialmente, la vinculación entre la primera misión (docencia) y la tercera misión en su dimensión ética, sin perjuicio de la segunda misión (investigación), en la medida que en función de la naturaleza del servicio y de su encaje curricular, el aprendizaje servicio confluye con el concepto, igualmente extendido a nivel internacional, de la investigación basada en la comunidad.

En la medida que una posible vinculación curricular del aprendizaje servicio en la URV son los TFG, TFM y los Programas de Doctorado, la organización de un Mercado de Proyectos Sociales es una estrategia idónea de promoción del aprendizaje servicio en aquellas materias académicas más cercanas a la investigación.

2.2. La organización: principales retos y estrategias

A continuación sintetizamos los principales retos y estrategias de la organización del I Mercado de Proyectos Sociales (ver tabla 1):

Tabla 1.

Retos y estrategias

Reto	Estrategia
Relación con las entidades	Convenio con el Ayuntamiento de Reus
Si bien la universidad tiene relaciones amplias y ricas con el territorio, se consideró que para organizar con éxito un evento de estas características era necesario poder llegar de forma coordinada y sistemática a las entidades, optimizando recursos ya existentes y buscando sinergias con otras instituciones públicas.	La co-organización del Mercado con el Ayuntamiento de Reus y, más específicamente, con la Regiduría de Participación y Ciudadanía, constituye un elemento clave del éxito del I Mercado de Proyectos Sociales.
Identificación de las necesidades de las entidades	La existencia desde el inicio de un equipo compuesto por personal de la universidad y del Ayuntamiento posibilitó una dinámica de coordinación y organización claramente eficaz.
Como es internacionalmente reconocido, encontrar un lenguaje común entre entidades sociales y ámbito académico es uno de los principales retos a afrontar en este tipo de acciones y programas.	Entrevistas individuales Después de una primera reunión conjunta convocada por el Ayuntamiento de Reus con el fin de explicar el proyecto a las entidades, se planificaron entrevistas individuales con aquellas entidades que manifestaron interés en participar en el Mercado. Las entrevistas fueron conducidas por el personal técnico del Programa de Aprendizaje Servicio y se realizaron en un centro cívico de Reus durante seis semanas. El objetivo de las entrevistas era ayudar a las entidades a concretar aquellas necesidades que potencialmente podrían convertirse en TFG o TFM e identificar las titulaciones implicadas.
Confirmación del potencial interés académico de los proyectos	Elaboración de fichas por cada proyecto y primer filtro por parte de los responsables de las titulaciones de Grado y Máster El equipo técnico del Programa de Aprendizaje Servicio elaboró una ficha por cada proyecto en el que se hizo constar la entidad, una breve descripción de la necesidad o problema, el encargo concreto que podría tomar forma de TFG o TFM y las titulaciones potencialmente implicadas. A partir de aquí, se convocó a los responsables académicos de las titulaciones para explicar los objetivos del Mercado y solicitar un primer análisis de las fichas con el fin de afinar la identificación de las posibles titulaciones interesadas. La relación de proyectos se envió a todos ellos para su análisis y posterior envío al equipo técnico del Programa de Aprendizaje Servicio.
Formato idóneo para propiciar contactos entre los participantes	Referente marketplace ambiental Para encontrar un referente se participó en el marketplace ambiental del Proyecto Tándem, celebrado en octubre de 2013 en Tarragona. Se trata de una iniciativa promovida por la Consejería de Territorio y Sostenibilidad de la Generalitat de Catalunya que tiene como objetivo promover el contacto entre entidades del tercer sector ambiental y empresas interesadas en desarrollar proyectos conjuntamente en el marco de su RSC. De acuerdo con este referente, los espacios principales del Mercado fueron: el espacio ágora (presentaciones de los proyectos en sesiones paralelas en las aulas) y el meeting point (espacio individualizado para que cada entidad pudiera ampliar información a los interesados). El Ayuntamiento de Reus se encargó del montaje del meeting point aportando materiales y recursos propios especialmente creados para la celebración del evento "Espacio Entidades" de Reus.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 1. (Continuación).

<i>Retos y estrategias</i>	
Retos	Estrategia
Presentaciones orales de las entidades	Elaboración de plantillas y apoyo por parte de la Regiduría a las entidades.
La programación de presentaciones orales a cargo de personas no habitadas a ello, requería de acciones específicas de apoyo.	La estrategia seguida en este caso fue la elaboración de una plantilla de ppt por parte del equipo técnico del Programa de Aprendizaje Servicio y el apoyo a las entidades por parte de la Regiduría de Participación y Ciudadanía en la elaboración de las presentaciones.
Promoción de la inscripción del profesorado y el estudiantado	Las estrategias en este caso fueron de distinta naturaleza: <ul style="list-style-type: none"> • Carácter gratuito de la inscripción • Publicación previa de la relación de proyectos • Autobús lanzadera para facilitar el acceso al campus en el que se celebró el Mercado. • Campaña intensiva de difusión: web URV, correo electrónico, twitter, Facebook, carteles en todos los campus, presentaciones en las aulas de los estudiantes de 3º y 4º de Grado, implicación de la Red APS de la URV, radio y prensa local.
Financiación	Además de los recursos personales aportados por el Programa de Aprendizaje Servicio de la URV y la Regiduría de Participación y Ciudadanía del Ayuntamiento de Reus, los demás costes derivados de la realización del Mercado se sufragaron gracias a la participación al 50% de: <ul style="list-style-type: none"> • El Ayuntamiento de Reus • El Consejo Social de la URV

Nota: Elaboración propia.

3. VALORACIÓN DEL I MERCADO DE PROYECTOS SOCIALES

3.1. Resultados cuantitativos

En cifras, los resultados del I Mercado de Proyectos Sociales son: 32 entidades, 58 proyectos, 31 titulaciones de Grado implicadas, 19 titulaciones de Máster implicadas y 155 inscritos (profesorado y estudiantado).

Desde este punto de vista cuantitativo, la valoración de los resultados debe ser necesariamente genérica pues, tratándose de una primera edición, no contamos con referentes que permitan otro tipo de análisis de los datos de participación.

Desde el Ayuntamiento de Reus y la URV valoramos muy positivamente el nivel de participación, tanto de las entidades como de los miembros de la comunidad universitaria.

Un aspecto a destacar con relación a las posibles titulaciones interesadas en el desarrollo de los proyectos como TFG/TFM, es la muy buena respuesta de los responsables académicos de cada una de estas titulaciones. Así, cuando se les pidió una primera revisión de las fichas de los proyectos, la tendencia fue más la de añadir titulaciones en proyectos en los que no habían sido previamente incluidas que la de eliminarlas.

3.2. Tipología de proyectos

Los proyectos presentados por las entidades responden a necesidades de naturaleza social, cultural, ambiental y del ámbito de la salud.

La principal característica a destacar con relación a los proyectos² es que, en su gran mayoría, son de naturaleza interdisciplinar, hecho que ofrece una oportunidad a profesorado y estudiantado de trabajar en equipos de esta naturaleza, con todos los beneficios que ello conlleva.

Un punto de mejora a tener en cuenta en futuras ediciones es introducir esta misma visión interdisciplinar en la fase de entrevistas a las entidades. La intervención de académicos y/o técnicos con distinto perfil, sin duda optimizaría la identificación de proyectos de interés para todos los ámbitos de conocimiento.

3.3. Desarrollo del Mercado

Dos semanas después de la celebración del Mercado, el equipo organizador de la URV y del Ayuntamiento de Reus celebramos una reunión para evaluar el desarrollo del Mercado e identificar posibles mejoras en ediciones futuras.

Los puntos más relevantes a destacar, son los siguientes:

- el espacio *meeting point*, en el que los participantes podían entrar en contacto directamente e individualmente, tuvo un rol más importante del previsto. Muchos de los contactos se hicieron aquí, con lo que el espacio físico disponible resultó algo justo en algunos momentos
- el éxito del *meeting point*, que atribuimos al acierto de la publicación previa de los proyectos, restó protagonismo a las presentaciones orales de las entidades conforme avanzaba la tarde. Ello permite pensar en una revisión de la distribución horaria o en otros formatos de presentaciones.
- si bien ésta pérdida de relevancia de las presentaciones programadas durante la segunda parte de la tarde, no es considerada negativa por parte de la organización, pues lo importante era propiciar el contacto de una u otra forma, sí desconcertó algunas entidades, que esperaban masiva afluencia a sus presentaciones.
- para evitar este tipo de sentimiento por parte de algunas entidades, es importante insistir más por parte de la universidad en los objetivos del Mercado. Se explicó tanto en la primera reunión conjunta como en las entrevistas individuales con las entidades, que el Mercado era un punto de partida y no de llegada. Sin embargo, por desconocimiento de las complejas dinámicas de planificación de la docencia en la universidad, algunas entidades pensaban que ese era el día que debían encontrar estudiantes que quisieran llevar a cabo su proyecto.
- una sencilla mejora en este sentido es la previa distribución de un cronograma a las entidades, en el que queden reflejados todos los pasos para la consolidación de un proyecto: 1) la entrevista con el equipo técnico del Programa de Aprendizaje Servicio; 2) la celebración del Mercado y el contacto con el profesorado y/o estudiantado; 3) la organización de reuniones con posterioridad al Mercado entre la

2. La relación completa de los proyectos puede consultarse en la web del I Mercado de Proyectos Sociales: <http://www.urv.cat/aprenentatgeservei/mercatprojectessocials.html>

entidad y, esta vez, el profesorado con responsabilidad académica sobre los TFG/TFM para explorar a fondo su posible consolidación; 4) la fecha orientativa en la que se conoce la consolidación o no del proyecto; y 5) el periodo de realización del proyecto.

4. Conclusiones y perspectivas

El I Mercado de Proyectos Sociales ha sido una iniciativa que ha cumplido y superado las expectativas de los organizadores, tanto desde el punto de vista de la participación como de su impacto mediático y social.

Las complicidades generadas dentro y fuera de la universidad nos permiten pensar en una segunda edición. Ahora bien, el I Mercado de Proyectos Sociales representa, como se ha indicado, un punto de partida, no de llegada, en la promoción de TFG y TFM dentro del Programa de Aprendizaje Servicio para el curso siguiente. Ello significa que los esfuerzos y las energías ahora mismo están puestos en el seguimiento de la primera edición y la consolidación de todos los proyectos.

REFERENCIAS

- Comisión Europea (2013). *Guide to Social Innovation*, Recuperado de <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/10157/47822/Guide%20to%20Social%20Innovation.pdf>
- Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-67.
- Furco, A. (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. Recuperado de <http://www.docstoc.com/docs/53905719/Institutionalizing-Service-Learning-in-Higher-Education>
- Furco, A. y Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. En M. Langseth y S. Dillon (Eds.), *Public work and the academy* (pp.23-40). Bolton: Anker Publishing Company.
- Marquès i Banqué, M. (2012). L'aprenentatge servei a la Universitat Rovira i Virgili, *Temps d'Educació*, 41, 95-106.
- Marquès i Banqué, M. (2014, Febrero). La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universitat Rovira i Virgili. *I Jornadas sobre Responsabilidad Social Universitaria*. Recuperado de <http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/Aprenentatge%20Servei/MMarquès-%20RSU%20-%20APS.pdf>
- Ministerio de Educación (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/Sostenibilidad/Documentos_CADEP/La_RSU_y_el_desarrollo_sostenible_2011.pdf
- Universitat Rovira i Virgili (2012). *Documento marco del Programa de Aprendizaje Servicio (aprobado en Consejo de Gobierno el 23 de febrero de 2012)*. Recuperado de http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/Aprenentatge%20Servei/Doc_Marc_APS_CdGovern%20CAST.pdf

AS(u)⁵