

International Conference on University Teaching and Innovation, CIDUI 2014, 2-4 July 2014,
Tarragona, Spain

El arte de aprender arte: el aprendizaje-servicio como instrumento para construir la identidad profesional del estudiante. Una propuesta para los estudios universitarios de las artes

Eva Gregori-Giralt^a, José-Luis Menéndez-Varela^{b,*}

^aUniversidad de Barcelona, Departamento de Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes, C./ Adolf Florensa, s/n, Barcelona 08028, España

^bUniversidad de Barcelona, Departamento de Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes, C./ Adolf Florensa, s/n, Barcelona 08028, España

Abstract

In this study we examine the evolution of the service-learning projects carried out by students in three classroom groups in an introductory course at the Faculty of Fine Arts. The projects presented and the results obtained suggested that students had begun to develop the professional profile characteristic of their discipline.

© 2015 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Peer-review under responsibility of the Scientific Committee of CIDUI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació.

Keywords: service-learning; identity; membership; arts; evaluation.

Resumen

En este estudio se examina la evolución de los proyectos de Aprendizaje-Servicio desarrollados por estudiantes de tres grupos-clase en una asignatura de formación básica de la Facultad de Bellas Artes. Las características de los proyectos y el progreso en los resultados obtenidos permiten inferir que los estudiantes empezaron a construir la identidad profesional propia de su disciplina.

Palabras clave: aprendizaje servicio, identidad, pertenencia, artes, evaluación.

* Corresponding author. Tel.: 34-934-039-991; fax: +34-934-035-976.

E-mail address: menendez@ub.edu

1. Introducción

Dewey (1995) describía la educación como aquella experiencia educativa que parte de la realidad de los estudiantes, se realiza cooperativamente entre ellos y los adultos y beneficia a la sociedad en la que dichos jóvenes se integran. Esta definición parece apelar a la idea de lo que debería ser el aprendizaje en general y el universitario en particular. Si se parte del hecho de que la universidad es el ciclo educativo tras el cual el estudiante se inserta como profesional en la sociedad, es evidente que el aprendizaje que ella impulsa es el que más se basa en la experiencia del estudiante –que ya es un experto en su condición de estudiante– para que construya su sentido de pertenencia en el colectivo social que le corresponde en función de la disciplina que ha elegido.

2. Fundamentación

Hay todavía muchas dificultades para identificar las características propias del aprendizaje-servicio (ApS en adelante) y afirmar que él es quien mejor recoge la idea del estudiante experto que construye su sentido de pertenencia a una determinada comunidad profesional (Furco, 2003). En su trabajo de 1990, Kendall había localizado 147 formas diferentes para designar prácticas similares y, en 2006, Tapia seguía descubriendo ocho nombres que referían aplicaciones diversas de la misma metodología. En el contexto norteamericano, los programas de ApS surgen de la necesidad de desarrollar profesiones que hasta entonces habían sido consideradas únicamente estudios prácticos (Luna González, 2010; Tittlebaum, Williamson, Daprano, Baer, & Brahler, 2004). En países como Argentina, Uruguay o Chile se tiende a hablar de aprendizaje servicio solidario (ApSS) porque se asocian algunas prácticas pedagógicas concretas con una vocación solidaria (Luna González, 2010). Europa en cambio defiende una educación comunitaria realizada en barrios marginales (Lovett, 1980; Lovett, Clarke, Kilmurray, 1983; Nisbet, 1980) y en algunos casos directamente relacionada con la educación en el ocio (Bendit, 2007).

Aunque todos los especialistas admiten que las bases teóricas del ApS están en Dewey (1995), Piaget (1983), Vigotsky (1979), Taba (1952), Freire (1970, 1990) o Tyler (1973), es a partir de lo que Kolb (1984) denomina “aprendizaje experiencial” que se establecen las fases de un proyecto de ApS: la observación de la realidad, la reflexión y teorización de la información obtenida de dicha observación y la planificación de alguna acción para dar respuesta a las necesidades detectadas. Martínez-Odria (2005) evidencia el vínculo entre el ApS, el trabajo por proyectos, el estudio de casos y el aprendizaje por problemas, pero defiende que la principal diferencia del ApS es la posición crítica frente a las desigualdades y su contribución a la justicia social desde la acción reflexiva (ver también Chapin, 1998; Guichot, 2003; Wade, 1997).

Los dos elementos clave que diferencian el ApS de otras metodologías son el servicio como respuesta a las necesidades reales de la sociedad (Puig, & Palos, 2006) y la reflexión de los estudiantes durante todo el proceso (Exley, 2004; Tedesco, Hernaiz, Tapia, & Rial, 2006). Campo (2010) plantea que la reflexión es el auténtico vínculo entre el servicio y el aprendizaje en la medida en que aprendemos de la reflexión que hacemos sobre la acción. Lo específico del ApS es el impulso de la reflexión sobre una acción que representa un servicio para la comunidad en la que el estudiante participa. En este sentido, si el ApS fortalece la responsabilidad social y da sentido al conocimiento porque lo contextualiza, permite a la universidad entrar en diálogo con la comunidad (Howard, 2003), sustituir el yo por el nosotros (Cortina, 2001) y reforzar las normas de reciprocidad y confianza que permiten al individuo construir su sentido de pertenencia (Putnam, 2000).

Hablar del sentido de pertenencia es hablar de la satisfacción de una persona que se siente identificada con el resto de miembros de un grupo a los que tiende a considerar sus iguales. Para Walton y Carr (2012), el sentido de pertenencia afecta a la motivación y a la resistencia frente a los obstáculos pero también al rendimiento intelectual y a determinadas actitudes que, como el autocontrol, son indispensables en cualquier contexto. Entre las mejoras detectadas con la utilización del ApS, se destaca la disminución del absentismo, el aumento del rendimiento y de la motivación y el crecimiento del grado de participación en el desarrollo local (Halsey, 1972; Jones, 1978; Midwinter, 1972, 1973). Hasta qué punto el aprendizaje debe ayudar a construir los diversos sentidos de pertenencia a las también diversas comunidades de las que forma parte el individuo a lo largo de su vida, constituye la primera hipótesis de este trabajo. La segunda viene determinada por la comunidad profesional que la educación universitaria contribuye a edificar. Por último, el ApS puede contener las bases del aprendizaje universitario si este se define

como una reflexión sobre la disciplina, su objeto de estudio y los protocolos del ejercicio profesional que la caracterizan.

3. Metodología

Con la implantación de las nuevas titulaciones de grado, los miembros del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) asumieron la responsabilidad de una asignatura de formación básica común a los tres grados de la Facultad de Bellas Artes cuya finalidad era introducir al estudiante en el contexto disciplinar. Partiendo de la base de que lo que caracteriza la figura del estudiante en relación con la del alumno es su capacidad para aprender de forma autónoma y de reflexionar sobre lo que hace, se impulsó una reflexión contextualizada en la disciplina. Y, en la medida en que a la disciplina la caracteriza su objeto de estudio, el vocabulario, los procesos y protocolos de la creación y la investigación que le resultan propios, se planteó la cuestión de cómo trabajar el objeto de estudio común de las Bellas Artes, el Diseño y la Conservación-Restauración desde el respeto a la diversidad de sus enfoques. La respuesta fue la selección de algunas de las denominadas competencias transversales: la de búsqueda y selección de información relevante, la de diseño de proyectos, la defensa pública de los resultados y el trabajo en grupo.

ODAS impulsó una reflexión sobre el hacer, esto es, sobre *aquello que hace un artista*, un diseñador y un conservador y sobre *aquello que hace a un artista*, a un diseñador y a un conservador. La propuesta educativa se concretó en la exposición pública de un proyecto que, mediante el arte en cualquiera de sus manifestaciones, pudiese resolver alguno de los problemas de un colectivo en riesgo de exclusión social. Los proyectos se plantearon únicamente en su etapa de diseño y se desarrollaron en el aula por fases cada una de las cuales podía modificar total o parcialmente las anteriores.

En la elaboración de esta propuesta se tuvo en cuenta los principios para un ApS de calidad promovidos por el National Youth Leadership Council. Se partió de la idea de diseño por lo que implica de proceso inacabado: liberados de la presión de ejecutar los proyectos, los estudiantes podrían orientar sus esfuerzos a reflexionar sobre cómo el profesional detecta y propone alternativas a los problemas reales de la sociedad. El aprendizaje adquiriría así significado porque se adecuaba al perfil de un estudiante que evoluciona por fases; se hacía relevante en la medida en que el estudiante se enfrentaba con el reto del profesional; devenía interesante porque permitía proyectar el bagaje del estudiante en la realidad, y se veía importante en tanto que afectaba a un colectivo al que ni se asistía ni se prestaba un servicio de voluntariado.

El segundo pilar fue la diversidad y vino determinado por el tipo de colectivo seleccionado, y por el vínculo establecido entre el proyecto y las especificidades de las tres titulaciones participantes. Los colectivos en riesgo presentan unas necesidades fácilmente identificables y en este sentido permitieron que los estudiantes concentrasen sus esfuerzos no en la investigación sobre las características de dicho colectivo sino en la comprensión de cómo el profesional crea alternativas. Además, se aprovechó la sorpresa que podía causar entre estudiantes de arte trabajar con estos colectivos para añadir la idea del arte como acción de resolución de conflictos a las ya tradicionales ideas del arte como objeto de contemplación o como medio de denuncia social. Por último y en relación con el currículo, se procuró que los estudiantes transfiriesen al exterior lo construido en el interior del aula y por lo tanto se alteró la tipología de las sesiones para imbricar mejor los objetivos referidos a conocimientos con los referidos a habilidades y actitudes.

El tercer pilar aludía al trabajo en grupo entendido en sentido amplio y como una colaboración mutuamente beneficiosa. En primer lugar, aludía al grupo sociedad y situaba en él tanto al colectivo propiamente dicho como a las asociaciones con las que los estudiantes contactaban para conocer este colectivo y diseñar conjuntamente las acciones del proyecto. En segundo lugar, aludía al grupo universidad e incluía la participación de estudiantes más avanzados que, habiendo realizado previamente un proyecto de ApS, se ofrecían como tutores voluntarios de sus compañeros más jóvenes. En tercero y último, aludía al grupo-aula y al grupo de trabajo; dos modalidades de grupo que adquirirían todo su significado a través del cuarto pilar: la evaluación. Cada fase estuvo vinculada con un sistema de rúbricas específico que se utilizó para la evaluación, la evaluación entre iguales y la autoevaluación. En las sesiones de exposición, se reservó un tiempo para intercambiar ideas entre todos los asistentes, de manera que los estudiantes no solo hicieron oír su voz evaluando y autoevaluándose con el mismo instrumento que el profesor, sino

también haciendo propuestas de mejora para los proyectos de sus compañeros en condiciones de igualdad con los docentes.

El objeto de análisis del presente estudio es la evolución de las calificaciones obtenidas en los proyectos de ApS por tres grupos de una asignatura de formación básica de todas las titulaciones integradas en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Para ello, se hizo una estimación de las varianzas (Anova) de cada una de las tres fases en las que se estructuraron los proyectos y se valoró hasta qué punto estas diferencias fueron significativas estadísticamente hablando. La muestra estuvo compuesta por 53 estudiantes del grado de Bellas Artes, 39 del de Conservación-Restauración y 50 del grado de Diseño. Un 75,53% eran mujeres con una media de 20 años de edad que en un 70,21% de los casos no trabajaba.

4. Resultados

En primer lugar se presenta la evolución en porcentajes de las calificaciones de cada uno de los grupos-aula por fase (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución de las calificaciones por fase y grado (porcentajes)

Fase	Grado	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente
1	Bellas Artes	30,19	41,51	28,30	0,00
	Diseño	30,00	40,00	30,00	0,00
	Conservación	25,64	35,90	38,46	0,00
2	Bellas Artes	9,43	9,43	81,13	0,00
	Diseño	10,00	20,00	50,00	20,00
	Conservación	0,00	10,26	51,28	38,46
3	Bellas Artes	0,00	39,62	39,62	20,75
	Diseño	0,00	10,00	20,00	70,00
	Conservación	0,00	10,26	51,28	38,46

A pesar de las ligeras diferencias entre las tres titulaciones en lo concerniente a las calificaciones, todas comparten una tendencia similar a la mejora en la última fase. La Tabla 2 resume los Anova.

Tabla 2. Anova por grado

Grado	Dispersión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Bellas Artes	Inter sujetos	120,45	2	60,22	37,65
	Intra sujetos	249,49	156	1,59	
	Total	369,94	158		
Diseño	Inter sujetos	176,75	2	88,37	46,64
	Intra sujetos	278,49	147	1,89	
	Total	455,25	149		
Conservación	Inter sujetos	118,00	2	59,00	23,53
	Intra sujetos	285,82	114	2,50	
	Total	403,83	116		

Con una fiabilidad del 95% y 2,6 como valor máximo permitido por el azar, se rechazó la hipótesis nula en todos los casos y se confirmó el sentido de las diferencias detectadas en la distribución de las calificaciones.

5. Conclusión

Dos son los aspectos básicos a considerar para hacer una valoración de los resultados. El primero es el progreso experimentado por todos los grupos-aula. Este progreso se manifiesta en términos de volumen de suspensos (del 0% en la tercera fase) y en el desplazamiento de las calificaciones (el 60,38% del grupo de Bellas Artes se acumuló en el notable y sobresaliente al final de curso, el 90% lo hizo en el grupo de Diseño y el 89,74% en el de Conservación-Restauración). A pesar de las diversas problemáticas que rodean el ApS, la ausencia de un cuerpo teórico sólido sobre su eficacia (Martínez-Odria, 2005), el escaso uso de pruebas estandarizadas y la falta de un análisis sistemático de las producciones del estudiantado para obtener información sobre los resultados (Luna González, 2010) son quizá las más llamativas. La aportación de este trabajo reside precisamente en la utilización de los proyectos y su evaluación para mostrar no únicamente unos determinados resultados académicos sino también su posible interpretación.

El segundo aspecto a considerar alude al significado del notable y del sobresaliente y su diversa distribución en cada uno de los tres grupos-aula. De acuerdo con el análisis de Eyler, Giles, Stenson, & Gray (2001), y teniendo en cuenta que uno de los principales retos para incorporar el ApS en las instituciones educativas es su integración curricular, se concluyó lo siguiente. Por un lado, la importancia que los estudiantes analizasen las necesidades de la comunidad y elaborasen proyectos que pusieran en juego los objetivos del currículo (Smink, & Duckenfield, 1998). Por el otro, el hecho de que fueran los grupos de Diseño y de Conservación-Restauración los que obtuviesen mejores resultados: justamente aquellos que tenían más claro, al menos de entrada, el papel del profesional en la sociedad.

Esto podría representar un punto de partida para adaptar modelos de ApS en función de los ciclos educativos e incluso en función de los semestres en los que se programasen las asignaturas. Así, por ejemplo, mientras en los primeros semestres el acento podría recaer en la reflexión sobre la experiencia del estudiante como estudiante de una determinada disciplina, en los cursos más avanzados podría ponerse en la reflexión sobre la función social del profesional en el pleno ejercicio de las actividades que le resultan propias.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Referencias

- Bendit, R. (2007). Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos. In CLAYSS (Comp.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 195–218). Buenos Aires: CLAYSS.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. In M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81–93). Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Chapin, J. R. (1998). Is service learning a good idea? Data from the National Longitudinal Study of 1988. *The Social Studies*, 89(5), 205–211.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Exley, R. J. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model. In B. Speck & S. Hoppe (Eds.), *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 85–97). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, Ch. M., & Gray, Ch. J. (2001). *At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt: Vanderbilt University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. H. Billing & A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13–33). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority Volume I: EPA problems and policies*. London: HMSO.

- Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. In S. H. Billing & A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Mythology* (pp. 1–12). Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Jones, P. (1978). *Community education in practice*. Oxford: Social Evaluation Unit.
- Kendall, J. (1990). *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service, 1*. Raleigh: NSIEE.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lovett, T. (1980). Adult Education and action community. In L. Thompson (Ed.). *Adult education for a change* (pp. 153–173). London: Hutchinson.
- Lovett, T., Clarke, C., & Kilmurray, A. (1983). *Adult Education and Community Action*. London: Croom Helm.
- Luna González, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación.
- Midwinter, E. (1972). *Priority Education. An account of the Liverpool Project*. Harmondsworth: Penguin.
- Midwinter, E. (1973). *Patterns of Community Education*. London: Ward Lock.
- National Youth Leadership Council (2009). *The K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Minnesota: National Youth Leadership Council.
- Nisbet, J. (1980). *Towards Community Education. An evaluation of community schools*. Aberdeen, Scotland: Aberdeen University Press.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Puig, J. M., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63.
- Putman (2000). *Per a fer que la democràcia funcioni*. Barcelona: Proa.
- Smink, J., & Duckenfield, M. (1998). *Action research an evaluation. Guide book for teachers: Making the Case for Service-Learning*. Santi Paul: NYLC.
- Taba, H. (1952). *Intergroup education in public schools*. Washington: American Council on Education.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N., & Rial, S. (2006). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Brahler, J. (2004). *Annotated History of Service-Learning*. Dayton: University of Dayton.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Wade, R. C. (1997). Community Service Learning and the Social Studies Curriculum: Challenge to effective practice. *The Social Studies*, 88(5), 197–202.
- Walton, G. M., & Carr, P. B. (2012). Social belonging and the motivation and intellectual achievement of negatively stereotyped students. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype Threat: Theory, Processes, and Application* (pp. 89–106). New York: Oxford University Press.