



La construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio¹

José L. Menéndez-Varela²; Eva Grigori-Giralt³

Recibido: 13 de febrero de 2017 / Aceptado: 7 de julio de 2017

Resumen. El presente artículo investiga las representaciones de estudiantes de reciente ingreso en las titulaciones de arte que surgieron en la realización de proyectos de aprendizaje-servicio dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión social. Se utilizó una rúbrica en la elaboración y evaluación de los proyectos. Desde los presupuestos de la Teoría Fundamentada, dos investigadores realizaron un análisis cualitativo sobre los cambios surgidos a lo largo del curso en la concepción y fundamentación de los proyectos. Los resultados mostraron tres logros fundamentales en los estudiantes: a) la comprensión de que el arte es un factor indispensable en el desarrollo integral de las personas y en la mejora de la sociedad; b) el comienzo del proceso de construcción de la identidad profesional en el campo de las artes; y c) el fortalecimiento de la dimensión metacognitiva del aprendizaje. Este último aspecto incrementó la toma de conciencia y el compromiso de los estudiantes con sus proyectos, y fue un factor determinante en la calidad de las versiones definitivas de los mismos.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; rúbricas; teoría fundamentada; proyectos; educación superior.

[en] The construction of the professional identity in university arts students via service-learning projects

Abstract. This article investigates the representations of first year arts undergraduates emerging from a series of service-learning projects designed for groups at risk of social exclusion. A rubric was used in the design and assessment of the projects. Applying the presuppositions of Grounded Theory, two researchers carried out a qualitative analysis of the changes in the conception and justification of the projects that occurred during the academic year. The results highlighted three fundamental achievements made by the students: a) the understanding that art is an indispensable element in personal development and in social progress; b) the beginning of the process of construction of a professional identity in the field of the arts; and c) a reinforcement of the metacognitive dimension of learning. This last aspect increased the students' awareness and commitment to their projects, and was a determining factor in the quality of their final products.

Keywords: Service-learning; rubrics; grounded theory; projects; higher education.

¹ 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 [REDI-CE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

² Universidad de Barcelona (España)

E-mail: menendez@ub.edu

³ Universidad de Barcelona (España)

E-mail: grigori@ub.edu

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Consideraciones preliminares. 1.2. Propuesta y contexto didáctico. 2. Método. 2.1. Objeto. 2.2. Participantes. 2.3. Procedimiento y análisis de los datos. 3. Resultados. 3.1. Sesgo artístico. 3.2. Exploración. 3.3. Enjuiciamiento. 3.4. Responsabilidad socioprofesional. 3.5. Compromiso. 4. Consideraciones finales. Referencias.

Cómo citar: Menéndez-Varela, J.L.; Grigori-Giralt, E. (2017) La construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(3), 417-443.

1. Introducción

1.1. Consideraciones preliminares

Todos los estudios sobre la identidad profesional asumen que la identidad, en general, y la profesional, en particular, son procesos dinámicos y progresivos (Marcia, 1980; Turner, 1982) indispensables para el sentimiento de individualidad y el de pertenencia a un determinado colectivo social (Kunnen y Bosma, 2003; Íñiguez, 2001; Zacarés González, Iborra Cuéllar, Tomás Miguel y Serra Desfilis, 2009). En este proceso, el sujeto busca información, establece relaciones entre datos, soluciona problemas, toma decisiones y experimenta diferentes alternativas antes de comprometerse con ciertos valores (Berzonsky, 1992). Algunos autores establecen una relación directamente proporcional entre altos valores de compromiso y exploración con altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral (Zacarés González y Llinares Insa, 2006; Zacarés González et al., 2009).

Sentirse parte de un grupo social significa también diferenciarse de otros grupos (Ellemers, Spears, y Doosje, 2002) y, en consecuencia, implica que tanto el propio grupo como el grupo o grupos ajenos deben estar lo suficientemente definidos para permitir la comparación. Desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad, el eje de la identidad se halla en la asunción de un rol concreto por el individuo y en el cumplimiento de todas las expectativas que se tiene sobre dicho rol (Stets y Burke, 2000). En cambio, desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social, el eje de la identidad es la pertenencia a un grupo perfectamente definido que, en ocasiones, llega a concentrar toda la atención de sus miembros: los otros grupos son así ignorados y se tienden a acentuar los valores, actitudes, normas o estilos de discurso que se consideran propias (Tajfel y Turner, 1986).

La identidad profesional es un ámbito de la identidad personal que empieza a construirse durante el proceso formativo y acaba por interiorizarse en el trabajo (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe Alvarado, y Gutiérrez García, 2011; Zacarés González y Llinares Insa, 2006) cuando el individuo se percibe como un tipo particular de profesional (Sweitzer, 2008). Toda profesión posee una teoría subyacente e integradora y una aplicación regulada de dicha teoría (Anderson-Nathe, 2008), por lo que la actividad laboral facilita la organización del tiempo cotidiano y traza directrices para la acción social (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011).

Las investigaciones sobre la construcción de la identidad en contextos profesionales han contemplado diferentes variables: desde el desempleo (Davies y Esseveld, 1982) y el compromiso hacia el trabajo (Frone, Russell, y Cooper, 1995), hasta el propio interés por la profesión. Todas estas investigaciones refieren de forma

más o menos directa la relación que existe siempre entre percepción de utilidad, compromiso y satisfacción personal. Puede considerarse nuevo el estudio específico de la comparación entre compromiso y sentido de pertenencia en el ámbito laboral (Dávila de León y Jiménez García, 2014).

En educación, existe algún análisis sobre la relación de los estudiantes con sus centros educativos y su posible impacto en el rendimiento académico y la motivación (véase Johnson et al., 2007). El estudio de la construcción de la identidad profesional en los estudiantes es prácticamente inexistente en el campo de las artes; los autores únicamente conocen el trabajo de D'Santiago Tiburcio y Gutiérrez Rico (2014). A pesar de la falta de unanimidad a la hora de definir el sentido de pertenencia, todas las aproximaciones destacan un estado mental positivo y un sentimiento de realización personal caracterizado por una gran capacidad de resistencia ante los obstáculos y un alto entusiasmo y orgullo por el trabajo (Dávila de León y Jiménez García, 2014; Salanova y Schaufeli, 2009). Cameron (2004) defiende que el sentido de pertenencia es una faceta clave de la identificación con una comunidad pero siempre es posterior al desarrollo de un compromiso suficiente como para desear permanecer en el grupo. Dar sentido a los aprendizajes que los estudiantes construyen es introducirles en ese proceso complejo, dinámico y dilatado en el tiempo por el que un determinado colectivo construye su universo simbólico como fruto de una práctica conjunta (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). Es indispensable ayudar al estudiante a construir su identidad dentro de una determinada profesión y, por lo tanto, a elaborar una manera concreta de concebirse parte del mundo, de tomar conciencia de este y de comunicar los resultados a los demás (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011).

El aprendizaje-servicio constituye un entorno didáctico adecuado para la construcción de la identidad del estudiante como miembro de una comunidad educativa y de una profesión, puesto que impulsa la reflexión sobre un servicio a la comunidad en la que el estudiante participa desde su ámbito disciplinario, fortalece la responsabilidad social y afianza las normas de reciprocidad y confianza que permiten al individuo construir su sentido de pertenencia (Putnam, 2000). Esta reflexión conjuga la actuación individual con otra colectiva, que es lo que determina el sentimiento de pertenencia a la institución educativa y al medio social en el que participa como individuo y profesional. Es en este sentido que el aprendizaje-servicio es una experiencia educativa transformadora (Kaye, 2004) con efectos positivos sobre la mejora del rendimiento académico, la conciencia sobre los propios sentimientos y la asimilación de las representaciones colectivas desde el respeto, la reciprocidad, la relevancia y la reflexión (Bowie y Cassim, 2016; Butin, 2003; Leung, 2016; Opazo, Aramburuzabala, y Cerrillo, 2016). Para que todo lo anterior sea posible, y a juicio de los autores, un proyecto de aprendizaje-servicio debe cumplir tres premisas: a) el tipo de proyecto debe promover la construcción integral del profesional, tanto en su faceta técnica como deontológica; b) el estudiante debe desempeñar un papel indispensable no solo en la ejecución del proyecto sino también en su concepción; c) el colectivo no es un mero receptor del proyecto, sino que se precisa su intervención en el desarrollo, seguimiento y evaluación del mismo (por consiguiente, el aprendizaje no afecta sólo a los estudiantes).

1.2. Propuesta y contexto didáctico

Desde el curso 2012-2013, el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS en adelante) abordó la construcción del sentido de pertenencia del estudiante a la comunidad universitaria, en primer lugar, y a la comunidad artística, en segundo. Para ello, se eligió una asignatura programada en los primeros semestres de las titulaciones de Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración cuya finalidad era introducir al estudiante en la disciplina. Se propuso a los discentes diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio por el que, mediante el arte, pudieran resolver algún problema de un colectivo en riesgo de exclusión social (Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2015). Se trataba de proyectos diseñados pero no ejecutados para que los estudiantes concentraran todos sus esfuerzos en la reflexión sobre el arte y en la interiorización y comprensión de la estructura fundamental de un proyecto. Los proyectos se realizaban en grupos de cinco estudiantes y se exponían oralmente en clase en tres fases diferentes a lo largo de un semestre, para ser evaluados por el profesor y por el resto de compañeros mediante una rúbrica que estuvo a su disposición desde el principio del curso.

Los profesores elaboraron una rúbrica dividida en dos grandes bloques: el relativo al contenido de los proyectos y el relativo a su defensa oral (ver Tabla 1). Con ella, se guió y valoró la adecuación del trabajo de los estudiantes al proyecto propuesto y al contexto para el que estaba destinado. Los niveles máximos de desempeño solicitaban al estudiante una reflexión metacognitiva sobre algún aspecto recogido en cada criterio de evaluación. La rúbrica fue progresiva, en la medida en que cada fase añadió un nuevo criterio y, por lo tanto, una mayor dificultad; fue recurrente puesto que los estudiantes trabajaron con ella hasta en tres ocasiones diferentes durante un semestre; y se centró en la estructura fundamental de un proyecto de aprendizaje-servicio para no condicionar las múltiples formas que este podía acabar adquiriendo (Menéndez-Varela y Gregori Giralt, 2015; para una visión más detallada, véase Menéndez Varela, 2013).

El objetivo de la investigación era: a) analizar cómo los estudiantes con mayor progreso habían cambiado su interpretación de los proyectos de aprendizaje-servicio en el campo de las artes y de su papel en la organización de dichos proyectos; y b) recoger la complejidad y la variabilidad de un fenómeno tan delicado como el progreso de dichos estudiantes, a fin de basar la acción educativa futura en la realidad señalada por los datos.

Criterios y niveles de desempeño ^a	% por fase		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Fundamentación	20	20	10
A. La justificación del proyecto no se adecúa a la asignatura. O no hay título. O no hay finalidad o no está claro el contexto en el que se desarrolla el proyecto o el colectivo al que se dirige. O no hay objetivos o la mayoría de estos no se relacionan con la finalidad o se confunden con ella.			
B. La justificación del proyecto se adecúa a la asignatura. Hay título. Está claro el contexto en el que se desarrolla el proyecto y el colectivo al que se dirige. Los objetivos concretan la finalidad en líneas de trabajo.			
C. La justificación del proyecto se adecúa a la asignatura. El título introduce el contenido del proyecto. Está claro el contexto en el que se desarrolla el proyecto y el colectivo al que se dirige. Los objetivos concretan la finalidad en líneas de trabajo y son realizables por el equipo.			
D. La justificación del proyecto se adecúa a la asignatura. El título introduce el contenido del proyecto. Está claro el contexto en el que se desarrolla el proyecto y el colectivo al que se dirige. Los objetivos concretan la finalidad en líneas de trabajo y son realizables por el equipo. La participación del grupo es indispensable para lograr los objetivos.			
Documentación	20	20	10
A. No se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. O la mayor parte de los documentos no son adecuados a los estudios universitarios.			
B. Se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. La mayor parte de los documentos no son adecuados a los estudios universitarios. Se resume la información extraída de la documentación.			
C. Se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. La mayor parte de los documentos son adecuados a los estudios universitarios. Se resume la información extraída de cada documento.			
D. Se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. La mayor parte de los documentos son adecuados a los estudios universitarios. Se resume la información extraída de cada documento y se justifica su utilidad para el proyecto. Se utilizan estándares de referencia en la documentación utilizada.			
Antecedentes		20	10
A. No se presentan antecedentes. O no se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes.			

B. Se presentan antecedentes. No se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes. Se explica la manera de organizar los antecedentes.			
C. Se presentan antecedentes y se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes. Se explica la manera de organizar los antecedentes. La mayor parte de los antecedentes difieren en ámbito geográfico, período histórico o actividades que los componen.			
D. Se presentan antecedentes y se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes. Se explica la manera de organizar los antecedentes. La mayor parte de los antecedentes difieren en ámbito geográfico, período histórico o actividades que los componen. Se comentan las similitudes y diferencias de los antecedentes con el proyecto.			
Actividades			20
A. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto no están descritas con detalle. O no están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias.			
B. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto están descritas con detalle. Están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias.			
C. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto están descritas con detalle. Están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias. Se anticipan los posibles problemas y las soluciones adecuadas.			
D. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto están descritas con detalle. Están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias. Se explica la evolución del proyecto en sus diferentes fases. Se anticipan los posibles problemas y las soluciones adecuadas. Se explica cómo los participantes en el proyecto intervienen en el seguimiento y revisión del proyecto.			
Adecuación al acto público	15	10	10
A. Se utiliza un lenguaje verbal o gestual inapropiado al tipo de acto público.			
B. Se utiliza un lenguaje verbal y gestual apropiado al tipo de acto público.			
C. Se utiliza un lenguaje verbal y gestual apropiado al tipo de acto público. No hay interrupciones u otras conductas inapropiadas entre los miembros del grupo de trabajo.			

D. Se utiliza un lenguaje verbal y gestual apropiado al tipo de acto público. No hay interrupciones u otras conductas inapropiadas entre los miembros del grupo de trabajo. Se manifiesta un interés por que el auditorio comprenda lo expresado por los ponentes.			
Elocución	15	10	10
A. El volumen es tan bajo que el auditorio no puede oír lo que se dice. O el ritmo es tan rápido que no se puede seguir. O la pronunciación es tan confusa que no se entienden las palabras o frases.			
B. El volumen es demasiado bajo o demasiado alto pero se puede oír. O el ritmo es demasiado lento o demasiado rápido, pero se puede seguir. O hay demasiados murmullos, balbuceos y muletillas.			
C. El volumen, ritmo y las pausas del discurso son apropiados. El ponente exhibe pocos murmullos, balbuceos y muletillas.			
D. El ponente utiliza el volumen, ritmo y las pausas para subrayar el significado del mensaje y suscitar el interés en el auditorio. No hay prácticamente murmullos, balbuceos y muletillas.			
Gramática	15	10	10
A. Hay tantos errores gramaticales que no se puede entender la mayor parte de la exposición.			
B. Hay muchos errores gramaticales pero no dificultan la comprensión del discurso.			
C. Hay pocos errores gramaticales.			
D. Hay pocos errores gramaticales. Y el hablante usa un lenguaje altamente efectivo para enfatizar el significado y atraer la atención del auditorio.			
Contacto visual	15	10	10
A. No hay contacto visual con el auditorio. El ponente lee.			
B. Contacto visual ocasional. El ponente se apoya mucho en sus notas.			
C. Contacto visual mantenido. El ponente se apoya poco en sus notas.			
D. Contacto visual permanente. Capacidad de particularizar en algunos de los asistentes. Raro recurso a las notas.			

Adecuación al tiempo disponible			10
A. Defecto o exceso de 16 o más minutos.			
B. Defecto o exceso de 11 a 15 minutos.			
C. Defecto o exceso de 6 a 10 minutos.			
D. Defecto o exceso de 5 minutos como máximo.			

Nota: Las dimensiones están destacadas en negrita. La distribución de las puntuaciones en los niveles de desempeño fue la siguiente: A: 0–2, B: 3–4, C: 5–7, D: 8–10.

Tabla 1. Rúbrica para valorar la exposición oral de proyectos de aprendizaje-servicio

2. Método

2.1. Objeto

Para este estudio se eligió aquella dimensión de la rúbrica que cumple con los tres requisitos siguientes: a) está presente de principio a final del semestre; b) experimenta la mayor evolución en lo que se refiere a resultados académicos, y c) constituye el núcleo teórico y conceptual del proyecto en la medida en que recoge la finalidad y los objetivos, la definición del colectivo al que va dirigido y el contexto de aplicación, y recoge también una reflexión del grupo de estudiantes sobre su papel en la realización de dicho proyecto.

2.2. Participantes

La muestra se compuso a partir de los estudiantes de reciente ingreso que, desde el curso académico 2012-2013 hasta el 2014-2015, habían desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio en las titulaciones de Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración. La selección de los grupos de trabajo concretos se hizo considerando dos aspectos. En primer lugar, el progreso: se eligieron aquellos grupos que, a lo largo del curso, pasaron del nivel mínimo al máximo en la dimensión de la rúbrica que recogía la definición del proyecto. En segundo, se consideró el grado de implicación de los estudiantes con su trabajo: se seleccionaron aquellos grupos que habían cumplido con todas las actividades de aprendizaje y evaluación, incluidas las optativas. El resultado de aplicar estos criterios permitió seleccionar 13 grupos de trabajo procedentes de las tres titulaciones mencionadas y distribuidos a lo largo de los tres años objeto de esta investigación (ver Tabla 2). Se trataba, por lo tanto, de una muestra asequible para llevar a cabo un análisis de corte cualitativo. Además, representaba el 50% de los grupos que habían experimentado esta misma evolución.

Grupo	Finalidad	Colectivo
1	Promover la igualdad de oportunidades mediante el fomento de la risa como impulso de la convivencia, las capacidades sociales, la autoestima, la motivación, la autoconciencia y la auto-reflexión elaborando talleres conjuntos de expresión corporal	Niños de familias con dificultades económicas
2	Fomentar la educación inclusiva con la elaboración de ilustraciones táctiles que ejercitan la motricidad fina, la capacidad de atención, la memoria, el trabajo en grupo y el respeto entre iguales y al medio natural	Niños con discapacidad visual
3	Dotar de herramientas de gestión emocional creando entornos didácticos y colaborativos que faciliten las relaciones interpersonales y hagan visible al colectivo mediante la preparación de un proyecto fotográfico	Adolescentes transgénero
4	Impulsar la auto-aceptación, la comunicación y la confianza en sí mismos mediante la creación y reparación de juguetes de manera autónoma, cooperativa y planificada	Niños con malformaciones
5	Fomentar la socialización, la sensibilidad, la motricidad, la concentración y la comunicación a través de la selección, documentación y catalogación de elementos patrimoniales del barrio	Niños autistas
6	Promover la inclusión social y la interculturalidad fomentando la identidad colectiva del grupo a través de la búsqueda de puntos de contacto entre culturas presentes en la historia del barrio	Niños inmigrantes
7	Proponer una alternativa al estereotipo femenino de la publicidad que mejore la percepción sobre el propio cuerpo y conciencie sobre los mecanismos publicitarios	Adolescentes con trastornos alimentarios
8	Estimular el desarrollo perceptivo y la mejora de las capacidades comunicativas mediante la redacción e ilustración colectiva de un cuento	Niños sin tutela parental
9	Impulsar la reincorporación al mercado laboral de parados con formación mediante el diseño de una plataforma en línea que permita el intercambio de información y la creación de futuros proyectos	Desempleados con formación
10	Fomentar la autonomía, el descubrimiento del medio rural y el desarrollo de los sentidos a través de la recuperación de la artesanía local y la rehabilitación de casas desocupadas	Niños de familias con dificultades económicas

11	Fomentar el respeto, la integración y las posibilidades creativas del reciclaje, la generosidad y el compañerismo creando instrumentos musicales para la realización de un concierto de percusión ofrecido a los educadores del centro de acogida	Adolescentes maltratados
12	Estimular la memoria, la autosuficiencia y la capacidad de relación mediante el diseño y la utilización de juegos dinámicos en línea	Ancianos
13	Aprender los valores del saber compartir y de la cohesión, desarrollar las capacidades psicomotrices, estimular la creatividad y las capacidades sensoriales y sensibilizarse con el reciclaje y la sostenibilidad mediante la fabricación de instrumentos musicales y la composición de una pieza rítmica	Niños con discapacidad intelectual

Tabla 2. Proyectos de aprendizaje-servicio analizados.

2.3. Procedimiento y análisis de los datos

La recogida de datos se realizó a partir de los documentos generados por los estudiantes sobre su proyecto en cada fase y remitidos telemáticamente a la plataforma electrónica de la asignatura. Este proceso conllevó un análisis línea por línea de los textos cuya codificación alcanzó un total de 195 páginas. Por razones de coherencia entre la finalidad educativa y la metodología de análisis de los resultados, se optó por derivar la teoría de los datos recopilados y dejar que fueran las palabras de los actores principales y sus respuestas a la situación problemática que principia el aprendizaje las que hablaran directamente. El análisis cualitativo se realizó a través del método de comparación constante impulsado por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y se concretó en un proceso de codificación abierta, axial y selectiva triangulado por dos analistas que habían intervenido en el diseño del modelo didáctico. En todas las fases de codificación, pero sobre todo en la codificación abierta, se priorizaron siempre los códigos *in vivo*, precisamente para dar voz directa a los protagonistas, siguiendo las consideraciones de Arraiz Martínez (2014) y el ejemplo de Lozano Rojas, Bilbao Acedos, González Saiz y Ballesta Gómez (2008).

3. Resultados

El discurso que pudo construirse a partir de los textos de los estudiantes dio lugar a la categoría medular o constructo siguiente: la *construcción de la identidad del profesional de las artes*. La Tabla 3 muestra la distribución de las dimensiones con sus respectivas categorías.

Constructo	Dimensiones	Categorías
Identidad profesional	Sesgo artístico	Efectos formales
		Marcas de identidad
	Exploración	Terminología
		Estructuración
		Inconclusión
	Enjuiciamiento	Viabilidad
		Capacitación
	Responsabilidad socioprofesional	Desarrollo de procesos cognitivos
		Desarrollo de rasgos de la personalidad
		Formación en valores cívicos
	Compromiso	Empatía
		Satisfacción personal

Tabla 3. Constructo, dimensiones y categorías.

3.1. Sesgo artístico

Esta dimensión refería la imagen explícita de la profesión que los estudiantes reflejaron en sus proyectos (ver Tabla 4). La dimensión incluyó dos grandes categorías, relacionadas entre sí, que aludían a los efectos formales y a las marcas de identidad de los discentes como miembros de un determinado colectivo profesional. La categoría “Efectos formales” recogió aquellos juegos de palabras utilizados por los estudiantes que revelaban una determinada visión del arte. La mayor parte de los grupos aportaron evidencias de dichos efectos, particularmente en el título, y exhibieron con él la habilidad para resumir en pocas palabras el proyecto y hacer una declaración de principios sobre su orientación.

Categoría	Fase 1	Fase 3
Efectos formales	"No hay peor ciego que el que no quiere ver." (Grupo 2)	"Los ojos de la piel. Educación inclusiva entre niños con discapacidad visual y videntes plenos." (Grupo 2)
Marcas de identidad	"Aprender a expresarse a través del arte." (Grupo 1)	"Aprender a expresar sus emociones a través del arte." (Grupo 1)
	"La finalidad de nuestro trabajo es que estos niños vean y utilicen las artes plásticas como un medio para su desarrollo personal a nivel motriz, sensorial, social, etc." (Grupo 5)	"La finalidad es utilizar las artes plásticas como medio para trabajar el nivel motriz (cuando tengan que hacer cosas tengan un cierto control y seguridad sobre su cuerpo), sensorial (hipersensibilidad y emociones), social (trabajar su comunicación hacia los demás, entender a los demás, lenguaje)." (Grupo 5)
	"AART, Actividades Artísticas Recreativas para la tercera edad." (Grupo 13)	"Música sostenible. Elaboración de instrumentos musicales con material reciclado para niños discapacitados." (Grupo 13)

Tabla 4. Ejemplos de la dimensión "Sesgo artístico" al inicio y conclusión de los proyectos.

A lo largo del semestre este sesgo pasó del juego de palabras inicial a otro que incluía términos más técnicos y/o especializados. También hubo casos en los que el juego de palabras y el empleo de términos más especializados aparecieron directamente en la fase 3. Dado que este sesgo, concretado en redacciones ingeniosas, no resultaba indispensable para que el auditorio pudiera hacerse una idea del proyecto a través del título, podía inferirse que los estudiantes reivindicaban así su profesión. El sesgo que, como un puro juego de palabras, en la fase 1 podía considerarse gratuito, se presentaba con una mejora generalizada de la exactitud en la selección de los términos empleados en la fase 3. Aunque esta mejora en el control del vocabulario puede atribuirse al lógico progreso derivado del contacto continuado y la profundización de los estudiantes en sus proyectos, es reseñable cómo cobró forma de frase de impacto o, en algunos casos, de agudeza profesional. Además, el hecho de que este sesgo se hallara sobre todo en el título abundaba en la idea de que los estudiantes pretendían comunicar al auditorio su imagen como miembros del colectivo artístico.

Ello condicionaba también la categoría "Marcas de identidad", entendida como la manifestación de aquellas características definidas que se esperan de un profesional del arte. Tres fueron las evidencias que permitieron deducir esta categoría. En primer lugar, la utilización recurrente de los términos "creatividad" y "expresión", relacionados entre sí y con sentimientos placenteros y/o lúdicos. Prácticamente todos los grupos de trabajo emplearon ambos términos en las diferentes fases y en los diversos aspectos de la dimensión analizada (en el título, en la finalidad y en los objetivos), pero ninguno de ellos consideró necesario definirlos, como sí hicieron con el resto del vocabulario. Se puede inferir de ello que trabajaron con un lugar

común de la imagen del arte; que dieron por hecho, en el contexto en el que se hallaban, una comprensión compartida y un conocimiento tácito de dicha imagen, y que consideraron que creatividad y expresión constituían el núcleo de la profesión en la que aspiraban a incorporarse. En segundo lugar, resultó significativo el uso del posesivo a la hora de describir la finalidad e incluso parte de los objetivos, puesto que con él los estudiantes introdujeron su presencia directa en aquellos espacios que, teórica y principalmente, estaban reservados al colectivo y a la finalidad del proyecto. Este uso declinó en algunos grupos durante la tercera fase: entonces los estudiantes concentraron su atención en el logro y la solución del problema detectado que pretendían resolver con su proyecto. La tercera evidencia se halló en la incorporación paulatina de una mención más explícita al medio artístico en alguna de las partes de la dimensión analizada. La alusión difusa al arte en general fue sustituida eventualmente por una mención directa y justificada de una modalidad artística concreta. Esta evolución podría relacionarse con la experimentada por los juegos de palabras en el sentido de mejorar el control del vocabulario específico de la profesión, e influir en la modificación del concepto del arte como creatividad y expresión.

3.2. Exploración

En esta dimensión se incluyeron todas aquellas referencias a la experimentación destinada a descubrir o comprobar algunos constructos identificados en la materia de la asignatura (ver Tabla 5). De hecho, en la descripción de la dimensión de la rúbrica se recogía la valoración de cómo los estudiantes justificaban la adecuación de su proyecto a la asignatura. Y, en dimensiones sucesivas de la rúbrica relativas a la documentación que acompañaba el proyecto o al diseño de las actividades que lo desarrollaban, este aspecto seguía particularmente presente. Durante el proceso de codificación axial, se identificaron tres categorías directamente relacionadas con la exploración: la denominada “Terminología”, la denominada “Estructuración” y la denominada “Inconclusión”.

Categoría	Fase 1	Fase 3
Terminología	"Proyecto aprovecha tus capacidades a través de tu currículum." (Grupo 9)	"Plataforma para la reintegración laboral. Nuevas técnicas para tu CV: infografía y videocurrículo." (Grupo 9)
	"El título del proyecto describe, en definitiva, la finalidad del mismo y cómo hemos querido enfocarlo: es un juego de palabras que pone de relieve el carácter informativo y pedagógico con el que queremos impregnar el trabajo, con la idea de transmitir y dar visibilidad al colectivo transexual y de normalizar su situación dentro del marco social actual, centrándonos en su parte más vulnerable: los niños (entre 3 y 18 años)." (Grupo 3)	"Visibilizar y normalizar la situación del colectivo de adolescentes (12-17 años) transgénero de Barcelona." (Grupo 3)
	"El propósito general del proyecto consiste en promover la inclusión social y la interculturalidad." (Grupo 6)	"El propósito general del proyecto consiste en promover la inclusión social y la interculturalidad para eliminar las barreras provocadas por el racismo y la xenofobia. Para poder trabajar efectivamente el proyecto, es imprescindible profundizar en la terminología propia y para realizarlo nos hemos basado en documentación del ámbito sociológico. La inclusión podría definirse como un proceso de humanización, por el cual se aprende a vivir con las diferencias [...]"(Grupo 6)
Estructuración	"Entender la invidencia no como una discapacidad, si no como una forma diferente de comprender el mundo y el arte. Y utilizar esta condición como método para la creación artística, ya que tienen otro tipo de sensibilidad." (Grupo 2)	"Fomentar la educación inclusiva de niños con discapacidad visual, mediante la creación de una obra conjunta basándonos en los aspectos sociales de los objetivos de la Educación Primaria." (Grupo 2)

Inconclusión		"Poder llegar a crear un ambiente donde el joven se sienta integrado, familiarizado y cómodo, donde pueda realizar las actividades que le proponemos y que aprenda a trabajar conjuntamente con el resto de los chicos. Aprovechar las ganas de aprender que tenga el chico y a partir de su potencial creativo, realizar una actividad que la llevemos a cabo dentro del marco de las artes, según los intereses del chico. Que los valores que transmitamos sirvan al chico para apartarlo un poco de sus problemas y transmitirle sentimientos positivos." (Grupo 1)
--------------	--	---

Nota: Las celdas en blanco significan que el comentario seleccionado de los estudiantes para la categoría no existía o fue suprimido en la fase del proyecto.

Tabla 5. Ejemplos de la dimensión “Exploración” al inicio y conclusión de los proyectos.

Aunque todos los casos insistían en la experiencia del saber aprender, cada una de las categorías halladas ponía el acento en algún aspecto de dicha experiencia: la adquisición, comprensión e interiorización de un lenguaje específico de un entorno disciplinar concreto; el desarrollo de estructuras organizativas de la información que revelaran una mayor profundización en el problema y en las formas de afrontarlo, y un relativo desconcierto entre los estudiantes fruto del reto cognitivo que se les planteaba. Además del uso de un vocabulario más técnico y especializado a medida que avanzaba el curso, un ejemplo de la categoría de “Terminología” se halló en la mejora de la concreción y la exactitud de los redactados. Dicha exactitud se manifestó de dos formas diferentes y opuestas entre sí. Por un lado, los estudiantes tendieron a abreviar sus redacciones y a eliminar cualquier aspecto que consideraran superfluo. Por el otro, algunos grupos sintieron la necesidad de especificar, ampliar y definir todos aquellos términos que podían generar dudas o suscitar controversia; a excepción, eso sí, de todo lo relacionado con la creatividad y la expresión.

En la categoría “Estructuración” se agruparon todos aquellos cambios que implicaron una mejora en la ordenación de los componentes del título, la finalidad y los objetivos. Hubo casos en los que los estudiantes confundieron la finalidad con los objetivos u otras partes del proyecto, y otros en los que ni siquiera incluyeron finalidad u objetivos en la primera fase. Todo ello se resolvió de forma generalizada en la tercera fase evidenciando que se había producido una mejora en la comprensión de la estructura del proyecto y de sus partes constitutivas elementales. Por otro lado, el análisis del título, la finalidad y de los objetivos indicó que los estudiantes intentaron organizar su redacción a partir de preguntas: qué desarrolla el proyecto, mediante qué, para qué, para quién, etc., aunque no fue hasta la tercera fase que estas preguntas se fueron ordenando de un modo lógico y sin iteraciones.

La categoría “Inconclusión” se manifestó en forma de desconcierto; es decir, como aquel estado de ánimo de perplejidad y desorientación que, junto con una obvia faceta negativa, puede tener aspectos educativos positivos si desencadena el proceso de aprendizaje perseguido. Como cualquier reto cognitivo, el proyecto que se les propuso les resultó extraño y experimentaron dudas e incluso ciertas reservas ante la posibilidad de llevarlo a cabo y afectar a terceras personas. Aunque parte de esa confusión provenía de la dificultad de comprender e interiorizar la diferencia entre la finalidad y los objetivos, lo cierto es que no toda podía atribuirse a la misma causa. Los estudiantes modificaron sus proyectos, los clarificaron y los hicieron más específicos; mejoraron en el uso del vocabulario y depuraron su nivel lingüístico y el empleo de terminología especializada, e incluso jugaron con el lenguaje e hicieron gala de su ingenio. Pero no solucionaron completamente las deficiencias halladas en sus proyectos. Por ejemplo, los estudiantes dedicaron mucho esfuerzo a diferenciar la finalidad de los objetivos del proyecto y, así, a transmitir con claridad la naturaleza de su proyecto. Asimismo, les costó modificar su visión del arte para enriquecerla con esa otra faceta social y sociológica igualmente importante. En ambos casos, los estudiantes mostraron una tendencia a la solución de sus puntos débiles e incluso presentaron las bases para que, con un poco más de tiempo, dichos puntos débiles se transformaran en puntos fuertes; pero en ambos casos también es necesario reconocer que esta solución no fue completa.

Por otro lado, la confusión o duda se manifestó en un prurito que se concretó en varias alusiones a la necesidad de no imponer nada al colectivo al que se dirigía su proyecto. Se hablaba, por ejemplo, de crear un ambiente donde el colectivo se sintiera *cómodo*; se hablaba de aprovechar las *ganas* de aprender; se hablaba de los *intereses* del colectivo y se hablaba de apartarlo *un poco* de sus problemas. A juicio de los investigadores, esta postura podía explicarse por dos razones. La primera dependía de una visión generalista sobre el arte y sobre su capacidad real para incidir en la sociedad. Los estudiantes manejaban un concepto del arte como actividad lúdica y sin o con escasa repercusión a la hora de resolver problemas reales del entorno inmediato. La segunda dependía del reto cognitivo que suponía la propuesta didáctica para estudiantes de reciente ingreso y de la manera con la que iban madurando sus proyectos a medida que profundizaban en la asignatura y en el análisis del colectivo elegido. Ninguna de las dos razones podía descartarse. Pero con el término “inconclusión” se quiso subrayar precisamente la segunda, del mismo modo que con la expresión “sesgo artístico” se había destacado ya la primera.

3.3. Enjuiciamiento

En este caso, se trataba de una dimensión que valoraba de forma minuciosa, fundamentada y crítica el proyecto (ver Tabla 6). Las dos categorías principales de esta dimensión fueron “Viabilidad” y “Capacitación”, y con ellas se quiso designar la capacidad de los estudiantes para plantear un proyecto realista y útil para afrontar, al menos parcialmente, las necesidades de un determinado colectivo. La categoría “Viabilidad” describió aquellos cambios introducidos a lo largo del curso que perseguían asegurar la materialización del proyecto en la práctica. Por su parte, la categoría “Capacitación” representaba aquella faceta metacognitiva por la cual los estudiantes analizaban hasta qué punto ellos eran capaces de llevar a cabo su proyecto.

Categoría	Fase 1	Fase 3
Viabilidad	"Normalizar esta condición [transgénero] sensibilizando a la sociedad." (Grupo 3)	"Sensibilizar la sociedad respecto a la condición trans mediante un proyecto artístico." (Grupo 3)
	"Realizar todas las infraestructuras/ reformas." (Grupo 10)	
	"Afrontar la vida cotidiana." (Grupo 11)	
	"Cambiar la visión de rechazo de la sociedad creando empatía, solidaridad y aceptación de la diversidad." (Grupo 4)	
Capacitación		"Cómo llevar adelante un proyecto artístico." (Grupo 2)
		"Aprender a montar un proyecto de carácter social." (Grupo 5)
		"Crear un compromiso con la sociedad y con proyectos compartidos." (Grupo 4)
		"Aprender a adaptar las habilidades personales y los recursos disponibles a las necesidades concretas de una actividad específica, teniendo en cuenta los destinatarios a quienes va dirigida." (Grupo 4)
		"Aplicar conocimientos de otros campos que pueden ser útiles en el proyecto." (Grupo 4)
		"Poner a prueba nuestras actitudes profesionales no solo en el campo del diseño sino también a nivel personal." (Grupo 9)
		"Profundizar en la problemática y sensibilizarnos con el colectivo." (Grupo 1)
		"Establecer un contacto próximo con el colectivo: tratando con él directamente, y entendiendo sus necesidades." (Grupo 12)

		"Aprender a tratar con gente que ha vivido unas circunstancias concretas muy diferentes de las nuestras, lo cual ha determinado su personalidad y su vida." (Grupo 11)
		"Explotar nuestra capacidad artística y la manera de transmitirla tanto a niños como a adultos." (Grupo 3)
		"Crear un trabajo conjunto complementando nuestras cualidades personales." (Grupo 2)
		"Cooperar con compañeras que no tienen por qué compartir nuestros mismos gustos ni nuestras mismas opiniones para contribuir al desarrollo de un proyecto en común." (Grupo 11)
		"Sentirnos realizados a nivel personal a través de la ayuda prestada a estos profesionales." (Grupo 9)
		"Lograr la recompensa de gratificación al haber realizado una actividad positiva, productiva, educativa y reconfortante." (Grupo 11)

Nota: Las celdas en blanco significan que el comentario seleccionado de los estudiantes para la categoría no existía o fue suprimido en la fase del proyecto.

Tabla 6. Ejemplos de la dimensión “Enjuiciamiento” al inicio y conclusión de los proyectos.

Dos tipos de evidencias fueron las que dieron forma a las categorías mencionadas. Por un lado, los proyectos se hicieron más pragmáticos, más contextualizados y realistas; se dedicaron a afrontar algún aspecto de los múltiples en que se dividía un mismo problema; y redujeron su alcance. Por el otro, todos los proyectos reservaron un apartado en el que se introdujeron objetivos de aprendizaje para el propio grupo de estudiantes. Al final del semestre, se constató que los verbos o las perífrasis verbales predominantes en la finalidad y los objetivos fueron: “dar la oportunidad”, “fomentar”, “visibilizar”, “denunciar”, “favorecer”, “promover”, “concienciar”, “transmitir”, “estimular” o “sensibilizar”. Nótese el diferente alcance existente entre el verbo “normalizar” y el verbo “visibilizar”, por ejemplo: ya no se trataba de un problema terminológico o de mejora en el control del lenguaje especializado sino de una aplicación más cuidadosa y de una conciencia más clara de qué era un proyecto realizable.

La evaluación del alcance de los proyectos estaba directamente relacionada con la evaluación de las propias capacidades de los estudiantes para llevarlos a cabo. Un proyecto podía ser viable para instituciones con determinados recursos y no serlo para ellos como estudiantes de reciente ingreso o como futuros profesionales del arte. Esta conciencia surgió en la tercera fase y vino acompañada por una reflexión metacognitiva. Ya se comentó que todos los grupos indicaron en la tercera fase qué aprendizajes habían construido con el proyecto y cuáles esperaban construir con su realización; cuando en la primera fase más de la mitad de los grupos de trabajo no dedicó ningún apartado a semejante consideración. En algunos casos, se mezclaron los objetivos dirigidos al colectivo con los objetivos de aprendizaje del grupo de trabajo. En otros, se integraron los objetivos de la asignatura como objetivos propios del proyecto. Con el paso del tiempo, los estudiantes reforzaron aspectos afectivos o socio-afectivos relacionados con su conocimiento del colectivo, con una reflexión sobre su situación y contribución en el seno del grupo de trabajo y con la satisfacción personal. Sorprendió que los estudiantes señalaran aprendizajes de carácter instrumental y socio-afectivo y ninguno señalara aprendizajes directamente relacionados con los contenidos propios del temario de la asignatura. Esta circunstancia muestra a qué aprendizajes los estudiantes dieron más importancia.

3.4. Responsabilidad socioprofesional

La cuarta dimensión refirió la asunción reflexiva de las ideas, procedimientos y valores de un colectivo profesional (ver Tabla 7). Dentro de esta dimensión se aglutinaron las categorías de “Desarrollo de procesos cognitivos”, “Desarrollo de rasgos de la personalidad” y “Formación en valores” –de carácter fundamentalmente cívico. La mayor parte de las propiedades y características de esta dimensión con sus correspondientes categorías respondieron a la pregunta de qué pretende concretamente el proyecto y, en este sentido, afectaron sobre todo al apartado de objetivos de servicio. Los investigadores tuvieron ciertas discrepancias a la hora de denominar la dimensión y utilizaron, en ocasiones, la expresión “formación integral” como sustituta de la expresión “responsabilidad socioprofesional”.

Categoría	Fase 1	Fase 3
Desarrollo de procesos cognitivos	"Potenciar sus aptitudes artísticas: descubrir sus formas de expresión." (Grupo 2)	"Entrenar el tacto para conocer y valorar el medio natural a través de texturas naturales o artificiales y ejercitar la motricidad fina mediante la confección de las ilustraciones táctiles." (Grupo 2)
	"Utilizar su historia personal y sus sentimientos para la creación artística." (Grupo 2)	"Trabajar la memoria recordando y repasando los contenidos del curso académico como literatura, ortografía y trabajos plásticos." (Grupo 2)

Desarrollo de rasgos de la personalidad	"Nuestra finalidad en este proyecto consiste en proporcionar y facilitar herramientas para que los niños y niñas con problemas de aceptación provenientes de malformaciones físicas, puedan solucionar alguna de sus necesidades emocionales en el mayor grado de lo posible a través de la expresión a partir del arte y así conseguir que se acepten más a ellos mismos en relación a la sociedad que los rodea." (Grupo 4)	"Como finalidad del proyecto nos proponemos ayudar a los niños a poder a buscar un equilibrio emocional y así llegar a sentirse seguros y cómodos consigo mismos." (Grupo 4)
Formación en valores cívicos	"Crear un ambiente colectivo y familiar para los pre-adolescentes y adolescentes del barrio de Sants. (Grupo 1)	"Conseguir una buena convivencia e incrementar las capacidades sociales de los participantes." (Grupo 1)
	"Relacionar su forma de expresión y de comprender el arte con las nuestras." (Grupo 2)	"Familiarizar a los niños con la coordinación y organización de distintas actividades en grupo para conseguir un objetivo común. Fomentar el trabajo en grupo mediante actividades artísticas, basadas en la diversidad de capacidades, y los principios de participación y colaboración. Cultivar la capacidad de atención, comunicación, colaboración y respeto entre iguales." (Grupo 2)

Tabla 7. Ejemplos de la dimensión "Responsabilidad socioprofesional" al inicio y conclusión de los proyectos.

Sin embargo, teniendo en cuenta el tipo de contenidos que se incluyeron en las tres categorías emergentes, se optó por la expresión "responsabilidad socioprofesional" para reforzar la evolución de los proyectos hacia aspectos que tenían que ver con la transformación experimentada también por los propios estudiantes. En la categoría "Capacitación" mencionada antes, destacaron aprendizajes instrumentales y socio-afectivos. Pues bien, sus proyectos plantearon aprendizajes similares como solución a los problemas detectados en sus respectivos colectivos. En ninguno de los casos analizados, los proyectos se orientaron a producir algo con el fin de hallar un beneficio material y económico y, cuando describieron la elaboración de un producto (de instrumentos musicales, por ejemplo), dicha producción fue siempre un medio para lograr algo vinculado con el desarrollo intelectual y la integración social de las personas. Se podría inferir que el desarrollo de los procesos cognitivos, el desarrollo de la personalidad y la formación en valores cívicos fue un recurso para luchar contra la exclusión.

También es reseñable que los estudiantes no hablaran de transmitir información sobre sus respectivas especialidades: ninguno de los proyectos analizados propuso crear talleres de pintura o de escultura para enseñar a pintar o a esculpir. Y ninguno, tampoco, se orientó a la creación en sentido estricto: cuando se aludió a la expresión y a la creatividad en los objetivos de servicio, siempre se hizo entendiendo que estas eran un medio para alcanzar un fin diferente —desarrollo de alguna capacidad cognitiva, por ejemplo. Si los estudiantes partieron de la idea del arte por el arte, del arte como diversión o del arte como expresión personal del artista, es evidente que no lo materializaron en la última fase de sus proyectos.

La categoría “Desarrollo de procesos cognitivos” describió todos aquellos que se relacionan con el procesamiento y transmisión de la información. El cambio experimentado entre la fase 1 y la fase 3 siguió el patrón indicado por las categorías “Terminología” y “Viabilidad”, y pasó de una redacción generalista, confusa y ambigua a otra concreta, pragmática y realista. En cuanto al “Desarrollo de rasgos de la personalidad”, los estudiantes concentraron la atención en la autoestima desde la primera fase. A ella fueron añadiendo nuevos rasgos a lo largo del curso: equilibrio emocional, seguridad, comodidad consigo mismo, autonomía, etc. Y aunque no pudo hablarse de un patrón claro de transformación entre la primera y la tercera fase —más allá de la mejora en la exactitud de sus redacciones—, sí se detectó que al final del curso el grupo de trabajo pasaba a ocupar un segundo plano y cedía el protagonismo de la acción al colectivo destinatario del proyecto. También se percibió que, a medida que se sucedían las fases del proyecto, todo lo relacionado con el desarrollo de la personalidad se convertía en un objetivo diferido o secundario. Tanto la cesión del protagonismo al colectivo como la conversión del desarrollo de la personalidad en objetivo secundario podrían interpretarse como manifestaciones de la conciencia de los estudiantes sobre sus posibilidades reales de acción y la viabilidad de los proyectos; y al mismo tiempo como un ejercicio de responsabilidad en el sentido de que convertían al colectivo en el eje y autor de sus consecuciones.

Por último, en relación con la categoría “Formación en valores cívicos” debe señalarse que ella resumió todas aquellas alusiones introducidas por los estudiantes a la convivencia dentro de un contexto social y al sentimiento de pertenencia a un colectivo. De acuerdo con las consideraciones que dividen los valores cívicos según su nivel micro-, meso- o macro-, puede decirse que los estudiantes prestaron fundamentalmente atención a los dos primeros. Así, trabajaron con aquellos valores que intervienen en cualquier relación humana pero que aluden a los sujetos considerados de manera individual. Por ejemplo, trabajaron con la autonomía, la crítica o la responsabilidad. También trabajaron con otros que ilustran un modo específico de entender las relaciones humanas: la cooperación, la convivencia o el respeto. En cuanto a los valores macro-, alguno de los investigadores detectó comentarios que podían hacer pensar en normas sociales e introdujo alguna observación acerca de la solidaridad. Pero se mantuvieron en un segundo plano, en sintonía con la moderación experimentada por el alcance de los proyectos, tal y como se describió al abordar la categoría “Viabilidad”.

La evolución experimentada por esta categoría entre la primera y la tercera fase es difícil de concretar. Al final del curso, todos los grupos hicieron alusión a los valores cívicos, los introdujeron entre sus objetivos de servicio e incluso en algunos casos transformaron aspectos relacionados con los rasgos de la personalidad en fomento de valores cívicos.

3.5. Compromiso

Se trata de una dimensión en la que se mezcló una actitud de rechazo hacia lo establecido con una necesidad manifiesta de buscar alternativas viables (ver Tabla 8). Fundamentalmente, recogió todas aquellas expresiones sentimentales de los estudiantes respecto al colectivo, al proyecto y a sí mismos. Por ello, se eligieron como categorías principales la de “Empatía” y la de “Satisfacción personal”. Cada una de ellas representaba una cara diferente de la misma moneda y mantenía un vínculo estrecho con los rasgos detectados en la categoría “Capacitación”. Con la dimensión “Compromiso” se quiso examinar hasta qué punto la evolución de sus proyectos mostraba una reflexión por parte de los estudiantes sobre el alcance social de los comportamientos –los suyos propios y los de los miembros del colectivo al que se dirigía el proyecto. Por empatía aludimos a ese sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad de otra y que es fruto de un mayor conocimiento de dicha persona así como de una mayor sensibilidad e imaginación.

Categoría	Fase 1	Fase 3
Empatía	"Entender la invidencia no como una discapacidad, si no como una forma diferente de comprender el mundo y el arte. Y utilizar esta condición como método para la creación artística, ya que tienen otro tipo de sensibilidad." (Grupo 2)	"Fomentar la educación inclusiva de niños con discapacidad visual, mediante la creación de una obra conjunta basándonos en los aspectos sociales de los objetivos de la Educación Primaria." (Grupo 2)
		"Fomentar la empatía mostrando cómo se sienten los niños y niñas a la sociedad a través de los proyectos que ellos mismos lleven a cabo." (Grupo 8)
Satisfacción personal		"Satisfacción personal para el desarrollo del proyecto de incidencia social." (Grupo 7)
		"Disfrutar con la actividad." (Grupo 13)
		"Pensamos que con nuestro proyecto, podemos aportar un punto de felicidad musical a estas personas, que no es que sean malas, sino que han sido marginadas por la sociedad por proceder de un pasado oscuro y con un cúmulo de estrés psíquico." (Grupo 11)

Nota: Las celdas en blanco significan que el comentario seleccionado de los estudiantes para la categoría no existía o fue suprimido en la fase del proyecto.

Tabla 8. Ejemplos de la dimensión “Compromiso” al inicio y conclusión de los proyectos.

Como es lógico, el conocimiento del colectivo aumentó a lo largo del curso y permitió a los estudiantes entender mejor sus situaciones y problemas. Ello provocó la aproximación entre los grupos de trabajo y sus respectivos colectivos. Si la primera fase estuvo dominada por una actitud más bien paternalista del grupo respecto al colectivo, la tercera lo estuvo por una actitud empática, hasta el punto de que la empatía se convirtió en objetivo tanto para los estudiantes como para sus proyectos. Dos cosas llamaron la atención de este tratamiento de la empatía como objetivo de los proyectos. La primera –obvia– es que, si la incluyeron como un objetivo de servicio y/o de aprendizaje, es porque la consideraron importante no solo para desarrollar proyectos artísticos sino también para luchar contra la exclusión social. La segunda, relacionada con la primera, es que los estudiantes estimaron que era indispensable sentir como el otro y ponerse en la piel del otro para resolver los problemas: no apelaron a las nociones de igualdad o de justicia social sino que se decantaron por una aproximación más sentimental al problema.

Con la categoría “Satisfacción personal” se quiso designar todas aquellas expresiones que aludieron a algún tipo de aspecto lúdico, placentero o divertido, y que se incluyeron como objetivos para el grupo de trabajo o para el colectivo o, más habitualmente, como calificativos de estos objetivos. Este aspecto lúdico fue un elemento recurrente que aumentó directa o indirectamente su presencia en la tercera fase y subrayó una cierta relación entre lo placentero y la actividad compartida con otras personas. Podría considerarse que aquí se introdujo una vez más el sesgo artístico y que dicho sesgo cobró forma de un disfrute que, como la creatividad y la expresión, no necesitaba ser descrito.

4. Consideraciones finales

La pregunta de investigación que guio el presente estudio fue cómo los estudiantes interpretaron los proyectos de aprendizaje-servicio y su cometido como futuros profesionales del ámbito de las artes. Y la respuesta puede resumirse señalando que los estudiantes percibieron los proyectos como una ocasión para construir una identidad basada en el compromiso emocional con la profesión y con su sociedad. Con la propuesta didáctica analizada, los estudiantes buscaron información y experimentaron, establecieron relaciones, tomaron decisiones, intentaron solucionar problemas y adoptar determinados valores; esto es, construyeron identidad (Berzonsky, 1992). Y lo hicieron desde y con el grupo de trabajo, con el grupo representado por el colectivo y con el grupo profesional al que querían integrarse.

Dávila de León y Jiménez García (2014) recuerdan que la investigación sobre el vínculo psicológico entre un grupo y sus miembros se ha centrado tradicionalmente en el compromiso que ellos denominan organizacional. Dicho compromiso es una actitud multidimensional formada por un aspecto afectivo (desear pertenecer a un determinado grupo), uno normativo (o de deber hacia el colectivo) y uno de continuación (o de necesidad de permanecer en el grupo) (Meyer, Allen y Topolnytsky, 1998). Aunque no se considera probada la importancia principal del aspecto afectivo a la hora de condicionar el compromiso hacia el grupo, son diversos los autores que han explicado la misma vinculación psicológica de las personas con su organización exclusivamente a través del sentido de pertenencia. El sentido de pertenencia es ese sentimiento de la persona que se percibe miembro de un grupo al que considera

suyo (Walton y Carr, 2012), se implica en él y se siente parte indispensable e integral del mismo (Anant, 1966). Por lo tanto, elementos fundamentales del sentido de pertenencia son la experiencia de sentirse valorado, necesario y aceptado por otras personas o grupos, y similar y complementario respecto a las personas que pertenecen al mismo sistema social (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, y Collier, 1992).

Considerando la naturaleza de los cambios experimentados por los estudiantes entre la primera y la tercera fase, es posible interpretar que con sus proyectos examinaron la comunidad artística para descubrir sus características (dimensión “Exploración”); analizaron hasta qué punto ellos mismos cumplían con dichas características (dimensión “Enjuiciamiento”); identificaron la importancia del arte y de uno mismo como miembro de la comunidad artística en la transformación de la vida real (dimensión “Responsabilidad socioprofesional”); decidieron introducirse en el colectivo artístico asumiendo su vocabulario, sus metodologías e incluso sus tópicos (dimensión “Sesgo artístico”); y tomaron conciencia y expresaron su voluntad de permanecer en este colectivo como miembros de pleno derecho (dimensión “Compromiso”).

Acceder al nivel máximo en la dimensión de la rúbrica que recogía la definición del proyecto significaba demostrar un buen conocimiento del colectivo elegido por los estudiantes y comprender la estructura básica de un proyecto, los fundamentos de la disciplina y la idea del profesional. Pero la especificidad de este nivel máximo la determinaba la faceta metacognitiva del profesional que asume las características de su grupo y muestra el deseo de formar parte en él. En este sentido, puede afirmarse que los estudiantes reconocieron y apreciaron el valor de su actividad –se sintieron valorados y necesarios– y con sus proyectos se introdujeron en la comunidad profesional de las artes –se sintieron aceptados–, aunque conscientes de todos aquellos aspectos que les quedaban por resolver. Esto coincide con la idea defendida por algunos autores de empoderamiento, bienestar, alegría, crecimiento personal y obligación del sistema educativo para promover oportunidades de buscar la felicidad y dar sentido al trabajo de sus estudiantes (Bartleet, B.-L.; Subderland, N., y Carfoot, G., 2016; Finley, 2016).

Las reservas expresadas por los diferentes grupos de trabajo sobre el alcance de sus proyectos, la moderación de los mismos, la evaluación de sus posibilidades reales como futuros profesionales del arte e incluso la transformación de los objetivos de aprendizaje propios de las asignaturas participantes en objetivos de los proyectos de ApS, hablaban de un grado de madurez que iba más allá de lo puramente afectivo. Los estudiantes parecían dispuestos a asumir su deber hacia el colectivo artístico y a permanecer en él. La propuesta que se les hizo promovió el sentirse útil y potenció el aspecto afectivo del compromiso que señalaron Meyer, Allen y Topolnysky (1998). Pero no lo hizo en términos genéricos sino apelando siempre a una reflexión sobre el papel del profesional que interviene y modifica la realidad social.

Referencias

- Anant, S. S. (1966). The need to belong. *Canada's Mental Health*, 14, 21-27.
- Anderson-Nathe, B. (2008). Contextualizing not-knowing: terminology and the role of professional identity. *Child & Youth Services*, 30(1-2), 11-25.
- Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 19-29.
- Bartleet, B.-L.; Sunderland, N., y Carfoot, G. (2016). Enhancing Intercultural Engagement through Service Learning and Music Making with Indigenous Communities in Australia. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 173-191.
- Bennett, D., Sunderland, N., Bartleet, B.-L., y Power, A. (2016). Implementing and Sustaining Higher Education Service-Learning Initiatives: Revisiting Young et al.'s Organizational Tactics. *Journal of Experiential Education*, 39 (2), 145-163.
- Berzonsky, M. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788.
- Bowie, A. y Cassim, F. (2016). Linking Classroom and Community: A Theoretical Alignment of Service-Learning and a Human-Centered Design Methodology in Contemporary Communication Design Education. *Education as Change*, 20(1), 126-148.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3, 239-262.
- D'Santiago Tiburcio, M. L. y Gutiérrez Rico, D. (2014). *Estrategias para fomentar los procesos creativos, trabajo colaborativo e identidad profesional en estudiantes de Artes Visuales en la Escuela Popular de Bellas Artes Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. México: Red Durango Investigadores Educativos.
- Davies, K. y Esseveld, J. (1982). Unemployment and identity: a study of women outside the labour market. *Acta Sociologica*, 25(3), 283-293.
- Dávila de León, C. y Jiménez García, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32(2), 272-302.
- Ellemers, N., Spears, R., y Doosje, B. (2002). Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186.
- Finley, A. (2016). Well-Being: An Essential Outcome for Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(2), 14-19.
- Fregoso, J. (2007). *Algunas notas sobre creatividad*. Jalisco: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.
- Frone, M., Russell, M., y Cooper, M. L. (1995). Job stressors, job involvement and employee health: a test of identity theory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68(1), 1-11.
- Gregori-Giralt, E. y Menéndez-Varela, J. L. (2015). 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. *Procedia*, 196, 100-105.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., y Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.

- Johnson, D. R., Soldner, M., Leonard, J. B., Alvarez, P., Inkelas, K. K., Rowan-Kenyon, H., y Longersbeam, S. (2007). Examining sense of belonging among first-year undergraduates from different racial/ethnic groups. *Journal of College Student Development*, 48(5), 525-542.
- Kaye, C. B. (2004). *The complete guide to service learning*, Minneapolis: Free Spirit.
- Kunnen, E. S. y Bosma, H. A. (2003). Fischer's skill theory applied to identity development: a response to Kroger. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 247-270.
- Leung, B. (2016). Service-Learning in Building Engineering by Use of Interdisciplinary Filed Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(4), 7-24.
- Lozano Rojas, O. M., Bilbao Acedos, I., González Saiz, F., y Ballesta Gómez, R. (2008). Dimensiones emergentes para la creación de una escala de percepción del tratamiento con sustitutivos opiáceos. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 20(1), 19-26.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Menéndez Varela, J. L. (2013). Rúbricas para la valoración de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 7, 5-24.
- Menéndez-Varela, J. L. y Gregori-Giralt, E. (2015). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation-restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. y Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology*, 39(1-2), 83-93.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Putman (2000). *Per a fer que la democràcia funcioni*. Barcelona: Proa.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I., y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza.
- Stets, J. E. y Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sweitzer, V. L. (2008). Networking to develop a professional identity: a look at the first-semester experience of doctoral students in business. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 43-56.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel y W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge: University Press.
- Walton, G. M. y Carr, P. B. (2012). Social belonging and the motivation and intellectual achievement of negatively stereotyped students. En M. Inzlicht y T. Schmader (Eds.), *Stereotype Threat: Theory, Processes, and Application* (pp. 89-106). New York: Oxford University Press.

- Wilson, R. E., Bradbury, L. U., y McGlasson, M. A. (2015). Integrating Service-Learning Pedagogy for Preservice Elementary Teachers' Science Identity Development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 319-340.
- Zacarés González, J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, M., y Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zacarés González, J. y Llinares Insa, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

